



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

45

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2020

17

45

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume: 17 ♦ Sayı/Issue: 45 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume: 17 ♦ Sayı/Issue: 45 ♦ ISSN: 1304-429-X

Sahibi / Owner:

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Hasan KAYA
Rektör / Rector

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Editörler / Editors:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Dr. Öğr. Üyesi Sacit UĞUZ

Alan Editörleri / Section Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Prof. Dr. Seyfettin ARTAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU
Doç. Dr. Orçun BOZKURT – Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI – Dr. Öğr. Üyesi Özer ÖZBOZDAĞLI
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR – Dr. Öğr. Üyesi İdris KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KIR

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:

Arş. Gör. Dr. Aziz KILINÇ – Arş. Gör. Mustafa Burak TÜRKYILMAZ

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume: 17 ♦ Sayı/Issue: 45 ♦ ISSN: 1304-429-X

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

DANIŐMA KURULU / ADVISORY BOARD

| | |
|-----------------------------------|--|
| Prof. Dr. Hasan KAYA | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hayati AKYOL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Birol AKGÜN | Konya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nicholas APERGIS | Northumbria Üniversitesi, İngiltere |
| Prof. Dr. Seyfettin ARTAN | Karadeniz Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Alper ASLAN | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Özlem ATAY | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hamza ATEŞ | İstanbul Medeniyet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |
| Prof. Dr. Faik BİLGİLİ | Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI | Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya |
| Prof. Dr. Musa EKEN | Sakarya Üniversitesi |
| Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN | İstanbul Medeniyet Üniversitesi |
| Prof. Dr. Veysel EREN | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ | İstanbul Medeniyet Üniversitesi |
| Prof. Dr. İlhan GENÇ | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Firdevs GÜNEŐ | Bartın Üniversitesi |
| Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR | Çukurova Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bilginer ONAN | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR | Pamukkale Üniversitesi |
| Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK | Çağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Uğur SOYTAŐ | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. İsmail TUNCER | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet ZELKA | Üsküdar Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bülent ARI | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ömer İSKENDERÖĞLU | Ömer Halisdemir Üniversitesi |
| Dr. Gazi Salah UDDIN | Linköping Üniversitesi, İsveç |

45. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

| | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Begüm AYTEMUR | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Bülent ARI | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Cemil SÜSLÜ | İskenderun Teknik Üniversitesi |
| Cuma BOZKURT | Gaziantep Üniversitesi |
| Demet GİRGİN | Balıkesir Üniversitesi |
| Fırat KARADAŞ | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Hanifi PARLAR | İstanbul Ticaret Üniversitesi |
| Harun KORUNUR | Munzur Üniversitesi |
| Hasan AKKANAT | Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi |
| Hüseyin Kürşat TÜRKAN | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| İbrahim KAPLAN | İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi |
| İlbey DÖLEK | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| İlkay Doğan TAŞ | Kırıkkale Üniversitesi |
| Jale ÖZTÜRK | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Kasım YILDIRIM | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Muhammet Mustafa ALPASLAN | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Murat POLAT | Anadolu Üniversitesi |
| Nilgün ÇIBLAK COŞKUN | Mersin Üniversitesi |
| Öner ÇELİKKALELİ | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Özlem GENÇ | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |
| Seda ATA | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Seda KARAYOL | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Seyfettin ARTAN | Karadeniz Teknik Üniversitesi |
| Şirin AKBULUT DEMİRCİ | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Tuğay GÜNEL | Çukurova Üniversitesi |
| Ünal ARSLAN | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|--|
| İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları1 <i>Northern Cyprus Kids Games in the Context of Functionality and Sustainability</i> Gönül REYHANOĞLU | |
| Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Evrimi26 <i>Formation and Evolution of European Identity</i> Ertuğrul Gazi AKSOY | |
| Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması40 <i>Development of In-Class Leadership Scale: Validity and Reliability Study</i> Recep KAHRAMANOĞLU, Ahmet ERİŞ | |
| Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi71 <i>An Analysis of Leader-Member Interaction and Satisfaction with Administrator at Public Schools</i> Selçuk DEMİR | |
| Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği85 <i>The Usability of School Songs that Adapted to Guitar in Music Courses</i> E. Bahadır AYYILDIZ, Ali ERİM | |
| Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış105 <i>Diachronic and Synchronic Overview on Archaic and Local Elements in Hatay Dialect</i> Ceyhun Vedat UYGUR | |
| Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki124 <i>Correlation between the Self-Regulation Skills and Solitariness and Social Dissatisfaction Levels of Children of 60-72 Months Old</i> Oğuz EMRE, Ahmet TEMİZ, Suna TARKOÇIN, Ayşegül ULUTAŞ KESKİNKILIÇ | |
| 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi140 <i>Reviewing the Taxational Incentives Provided within the Law No. 5746 on Supporting Research, Development and Design Activities</i> Sevi DOKUZOĞLU, Kayahan TÜM | |

| | |
|--|-----|
| Yaratılış ve Darwinci Evrim | 155 |
| <i>Creation And Darwinist Evolution</i> | |
| Yusuf OKŞAR, Necmettin ÇALIŞKAN | |
| Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye | |
| Örneği | 186 |
| <i>The Effect of Female Labor Force Participation on Economic Growth: The Case of Turkey</i> | |
| Burcu YILMAZ ŞAHİN, Cemile ALP | |
| Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri | 203 |

İŞLEVSELLİK VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA KUZEY KIBRIS ÇOCUK OYUNLARI¹

Gönül REYHANOĞLU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
gonulgokdemir@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-3473-3344

Makale Geliş Tarihi: 23.11.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 10.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Reyhanoğlu, G. (2020). İşlevsellik ve sürdürülebilirlik bağlamında Kuzey Kıbrıs çocuk oyunları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(45), 1-25

Öz

Kuzey Kıbrıs'ta hızlı şehirleşme, apartman hayatına geçiş, güvenlik sorunu gibi çeşitli sebeplerle çocukların oyun alanı sınırlanmıştır. Çocukların sokaktan çekilmesiyle geleneksel çocuk oyunlarının oynanma sıklığı giderek azalmaya başlamıştır. Bu çalışmanın amacı geleneksel Kıbrıs Türk çocuk oyunlarının çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimindeki işlevlerine dikkat çekerek oyunların korunması ve aktarılmasına yönelik çözüm önerileri getirmektir. Bulgular gözlem ve görüşme yöntemi kullanılarak ve yazılı materyaller taranarak elde edilmiştir. Çalışmada, Kıbrıs Türk kültüründeki geleneksel çocuk oyunlarının günümüzdeki durumu değerlendirilmiş, oyunlar; oyuncaklı ve oyuncaksız olmalarına, tekerlemeli olup olmamalarına göre tasnif edilmiş, işlevleri açısından değerlendirilerek bağlamlarıyla birlikte tanıtılmıştır. Oyunlar çocukların eğlenme, kendini gerçekleştirme, rahatlama, vakit geçirme, hayal gücünü geliştirme, bedensel hareket gibi birçok ihtiyacını gideren işlevlere sahiptir. Oyunlar ayrıca çocukların gündelik yaşamı deneyimlemesinde bir toplumsallaşma aracı olup, anne,

¹ Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından 14-17 Mayıs 2015 tarihleri arasında düzenlenen I. Türk Dünyası Oyun ve Oyuncak Kurultayında bildiri olarak sunulmuş ve Tam Metin Bildiri Kitabında yayınlanmış metnin yeniden düzenlenmiş halidir.

Gönül REYHANOĞLU

baba, doktor, öğretmen, komşu, yönetici gibi çeşitli rollerle yetişkin yaşamını taklit ettikleri, psikolojik içeriğiyle bir ifade kanalıdır. Çalışmanın sonuç kısmında çocukların birçok ihtiyacını karşılayan bu geleneksel halk kültürü ürünlerinin günümüzde de işlevlerinin sürdürülebilirliği noktasında bazı çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs Türk Kültürü, işlev, çocuk, oyun sürdürülebilirlik

NORTHERN CYPRUS KIDS GAMES IN THE CONTEXT OF FUNCTIONALITY AND SUSTAINABILITY

Abstract

Northern Cyprus has limited children's playgrounds due to various reasons such as rapid urbanization, transition to apartment life, and security problems. With the withdrawal of children from the street, the frequency of playing traditional children's games has gradually decreased. The aim of this study is to draw attention to the functions of traditional Turkish Cypriot children's games in the spiritual and physical development of the child and to propose solutions for the protection and transfer of the games. Findings were obtained by observing and interviewing methods and by scanning written materials. In this study, the current state of traditional children's games in the Turkish Cypriot culture was evaluated, and the games were classified according to whether they were with or without toys, whether they were rhymes or not, and were evaluated in terms of their functions and introduced with their context.. Plays has functions that fulfil many needs of children such as having fun, self-realization, relaxation, spending time, developing imagination, physical movement. Indeed, plays are a means of socialization for children to experience daily life and are a channel of expression with psychological content in which they imitate adult life with various roles such as mother, father, doctor, teacher, neighbor, and administrator. In the conclusion part of the study, some solution recommendations for the sustainability of the functions of these traditional folk culture products that meet many needs of children are presented.

Keywords: Turkish Cyprus culture, function, child, plays, sustainability.

Giriş

Sicilya ve Sardunya Adalarından sonra Akdeniz'in üçüncü büyük adası olan Kıbrıs'ı, 1571'de, değişik sebeplerle fetheden Osmanlı Devleti, Anadolu'nun çeşitli yerlerinden, özellikle belli meslek kollarına mensup aileleri getirterek buraya yerleştirmiştir (Hakeri, 1993: 236-238). Bu yerleşmeler 18. yy. sonuna kadar devam etmiş ve buradaki kültür daha sonraları da sürekli Türkiye'den beslenmiştir.

Anadolu'nun çeşitli şehirlerinden gelen halk, kendi sözlü kültürünü beraberinde getirirken; adada yaşayanlarla kültürel etkileşimle, yeni tecrübelerle, dil ve coğrafyanın etkisiyle birlikte kuşaklar boyunca aktarıla gelen adaya özgü bir kültürel yapı şekillenmiştir. Bu özgün kültürel yapı içinde, çocuk folklorunun büyük bir kısmını

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

oluşturan çocukların hareket, eğlence, yaratıcılık, dil gelişimi, müzik zevki gelişimi ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayan oyun, oyuncak ve tekerlemelerin önemi dikkate değerdir. Kıbrıs'ta günümüzde hızlı şehirleşme apartman hayatına geçiş, sokaklardaki güvenlik sorunu, televizyon ve internetin gündelik hayattaki yoğunluğu gibi çeşitli değişimler çocukların oyun alanlarını sınırlandırmış ayrıca sokağa daha az çıkmalarına neden olmuştur. Çocukların sokağa daha az çıkmaları çocukların sağlıklı gelişimi ve büyümesi açısından birçok işleve sahip geleneksel çocuk oyunlarının oynanma sıklığını olumsuz yönde etkilemiştir. Bununla birlikte teknolojinin gelişmesiyle, hazır oyun ve oyuncakların üretilmesi de geleneksel oyunların daha az oynanmasına neden olmuş, çocukların gelişimine de olumsuz bir durum olarak yansımaya başlamıştır. Kültürün içinde bulunduğu bu şartlar, geleneksel çocuk oyunları üzerine çalışma yapmayı, bu konuya dikkat çekmeyi ve problemlere uygulanması mümkün çözümler önerileri getirmeyi gerekli kılmıştır.

Kıbrıs çocuk folklorundaki oyunlar incelendiğinde Türk kültüründe kuşaklar boyunca aktarılan oyunlar yanında, Kıbrıs'taki çocukların, tarihi akış içerisinde pek çok oyun yarattığı, bunları oynadığı ve bu ürünlerin bugünlere geldiği görülür (Yorgancıoğlu, 1997). Oyunların büyük bir kısmının benzerlerine –kökler ve düzenli devam eden göçler nedeniyle- Türkiye'de rastlanmakla birlikte (Cengiz, 1996; Özdemir, 2006; Arı, 2018; Türkan, 2018), bazı oyunların adları ve kuralları benzerliğine karşın; birçok oyunun ve oyuncağın Kıbrıs'a özgü oyunlar olduğu, oyunların ve oyuncakların adlarının, oyunun veya tekerlemelerinin, oyunlarda kullanılan sözcüklerin Kıbrıs ağzına özgü olduğu görülür. Türkiye Türkçesi ağızlarından olan Kıbrıs ağzı diğer ağızlardan tarihi nedenler ve denizin sınır olması nedeniyle birçok noktada ayrılan oldukça güçlü bir ağızdır. Bu da halk kültürü ürünlerini adaya özgü yapmaktadır. Akdeniz'in ılıman yapısı, geçim kaynaklarının tarım, hayvancılık ve çiftçiliğe dayalı olması, yerleşimin ağırlıklı olarak köy tarzı olması çocukların sokakta, tarlada, bahçede uzun saatler oynayabilmesine ve doğadan oyuncak temin edebilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla coğrafya, iklim ve yaşam tarzı çocuk folkloruna ait oyun, tekerleme ve oyuncak gibi kültürel ürünlerin, üretimi ve icrasını uygun hale getirmektedir. Yorgancıoğlu (1997) "Kıbrıs Türk Çocuk Oyunları" adlı kitabında, 1997 yılında oynanan 200 aşkın oyun tespit etmiş, toplam 150 bin nüfuslu olan bu toplumda bu sayının çokluğunu övünülecek bir durum olarak nitelendirmiştir.

Bu çalışmanın amacı; geleneksel Kıbrıs çocuk oyunlarını tasnif ederek gelenek çevresiyle birlikte tanıtmak, oyunun çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimindeki işlevlerine, toplumsal işlevlerine ve günümüzdeki durumuna dikkat çekerek oyunların korunması ve aktarılmasına dolayısıyla sürdürülebilirliğine yönelik çözümler önerileri getirebilmektir.

Kıbrıs'ta Çocuk Oyunlarının Gelenek Çevresi

Kıbrıs'ta 1930'lardan 1990'lara kadar; köyler ve kasabalarda insanların bir birini tanıması, evlerin tek kat olması, arabaların günümüzdeki kadar fazla olmaması nedenleriyle, bir tehlike oluşmadığından sokaklar, bahçeler, yollar çocukların oyun

Gönül REYHANOĞLU

alanıydı. Kadınlar bu yıllarda genellikle ev işleri, tarla, bahçe veya hayvanlarla uğraşırdı. Okul sonrası ödevler bitirildikten ya da ev işlerine yardım edildikten sonra annelerden izin alınarak sokağa çıkılırdı.

Kıbrıs'ta çocuklar için oyun bebeklikte başlar. Büyüklerin bebeğin avucunu açıp onunla oynadığı "gavrın gavrın gavrıncık/ ortasında pınarcık"; ayaklarına ve ellerine sıra ile değerek oynadığı, "tahta tahta ben var/ uzun uzun çan var"; bebeğin başını avuçları arasına alıp sağa sola yaslayarak onunla oynanan "pıttık pıttık un eler/delicigden bakarız"; kulaklarını tutarak oynanan "eşşeği suvading mı?/ soğuk muydu sıcak mıydı?" oyunları bebeklikte başlayan oyunlara örnek olarak verilebilir. Annelerin ifadesiyle oyun, "koca kız"/"koca delikanlı" olunan zamanlara kadar devam eder. Gençler lise çağlarında dahi yaz aylarında sokakta kız-erkek karma "yakan top", "tutmaca", "saklambaç", "plaka", "beş taş", "üçtaş", "istop" vb. çocuk oyunları oynarlar.

Sokaktaki/bahçedeki her türlü materyal bir oyun aracı olan oyuncuğa dönüştürülerek, hem bireysel hem de grup halinde oyunlar oynanabilir. Papatyalar, arpa/buğday sapları, saat otları, ok şeklindeki yaban otları, böcekler, bademler, taş, toprak, kola kapağı, bisiklet lastiği, tenekeler, duvarlar, eski evlerin dökülen alçıları, kömürler, kiremitler, kamışlar, ağaçlar vb. doğadaki her türlü materyal oyuncuğa dönüştürülebilir. Ebeveynler ve yaşı büyük çocuklar küçüklere oyuncak yapmayı ve oyunların kurallarını öğreterek bu kültürel değeri aktarırlar. Oyun materyali olan oyuncakların temini için büyük bir emek harcanır. Bu çabalar çocuğun el becerisi, zekâ gelişimi, kişilik gelişimi ve yaratıcılığı açısından önemli bir işlev yüklenir. Oyuncak bebek yapmak için en güzel kamışı seçmek; ok ve yay yapmak için nar "çirpisi"ni (çubuğunu) iyi bir şekilde ayıklamak; savaş oyunu için en iyi tahtayı/dalı bulmak, bisiklet lastiğini en ince kesmek, en iyi tutan mandalı ayarlamak; beştaş oyunu için en yuvarlak taşları bulmak; plaka oyunu için düz ve iyi kayan bir kiremit parçası bulmak; yılan oyunu için iyi kayan bir kola kapağı bulmak, tebeşirle güzel bir yılan resmi çizmek; pirili oyunu için çukur kazmak oyunun kurulması aşamasında önemli bir uğraştır. Bunlar oyunu hem eğlenceli oynayabilmek hem de oyunu kazanabilmek için önemli ayrıntılardır. Çocuklar arasında oyunun materyallerini uygun şekilde temin eden veya üreten ayrıca oyunu iyi oynayanlara özenilir, saygı duyulur, oyunlarda onların yanında, grubunda olunmak istenir.

Oyunlar oyuncu sayısına, cinsiyetine, geniş veya dar mekân gereksinimine, oynanan materyallerin niteliğine göre; evde, bahçede, tarlada, yolda, sokakta, okulda oynanabilmektedir. "Kapıcı başı aç kapıyı", "uzun eşek", "çifte lında", "kumpanyo", "kule", "körtavuk", "kim osurdu it osurdu", "hobbacıg", "eşim dağda ben bağda", "ender turna davul zurna", "alaydan malaydan mektup saraydan", "kutu kutu pense" "arabistan buğdayları" ve "yılan oyunları" gibi oyunlar hem geniş mekân gerektirdiğinden hem oyuncu sayısı bakımından sokakta veya bahçede oynanan oyunlardır. Bununla birlikte, "çatlak patlak yusuvarlak", "adam asmaca", "kim-kiminle-nerede-ne yapıyor", "tahta tahta ben var" ve "isim-eşya" gibi oyunları oyuncu sayısı az olduğundan ve geniş mekân gerektirmediklerinden evde de oynanan oyunlardır.

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

Özellikle 1958-1963 yılları arası ve sonrasında 1974'lü yıllara gelinceye kadar ara ara Kıbrıs'ta çatışmaların arttığı dönemlerde sorunlu olan bölgelerde, sığınma kamplarında çocuklar savaş ve düşman korkusuyla kısa süreliğine sokaklardan çekilse de; acı veya tehlike geçtiğinde, yine sokaklarda oynamışlardır. Özellikle 1974 yılından sonra Rum-Türk çatışmaları çocukların oyunlarına konu olmuş, tahta, mandal ve bisiklet lastiği kullanılarak yapılan silahlarla, sadece erkekler değil, kızlar da "silahçılık" oyunu oynamış, kurgusal düşmanlarıyla savaşmıştır. Bu da savaş sonrası toplumsal kimliğin yeniden kurgulanmasında ayrı bir işlev yüklenmiştir.

Bazı oyunlarda, oyuna başlamadan, "portakalı soydum/baş ucuma koydum/ben bir yalan uydurdum/duma duma dum/kırmızı mum/nerden geldin sen çık" veya "dolapta betmez/yala yala bitmez/...sen bu oyuncak çık" şeklinde tek tek oyuncular parmakla tekerlemenin her hecesinde gösterilerek ya da "attım, attım, attım" denilerek oyun kurucular karşılıklı birbirine doğru adım atarak (atışarak) oyunun ebesini, oyuna başlayacak ilk kişiyi ve/veya grubun oyuncularını seçerler. Bazı oyunlarda ise, ilk oyuncu veya ebe oyuncağını hazırlanan çukura en yakın atanlardan seçilir. Çocukların oyun gruplarında her grup, oyunu kazanabilmek için en iyi oynayanı takımına almaya çalışır.

Oyun esnasında sorun çıktığında çoğu zaman çocuklar tartışarak birbirine küsebilmektedir. Ancak sonrasında bireysel girişim, karşılıklı girişim veya grubun müdahalesi ile küsler barışır/barıştırılır. Böylece çocuklar gelenek içerisinde kavga etmeyi, mücadeleyi ve uzlaşmayı öğrenmektedir. Büyüklerden öğrenilen oyunun kuralları çok önemlidir ve mümkün olduğunca bu kurallara uyulmaya dikkat edilir. Kültürde oyun esnasında oyunu bozana/hile yapana/kurallara uymayana "cırlak", denmektedir. Hatta bu kişi "cırlak! cırlak!" şeklinde alaylı şekilde çağrılabilir. Bazen devam eden bir oyun bozulup yeniden başlatılabilir ya da oyuncu yakalanmak üzereyken kendini korumaya alabilir. Bu davranışı gösterenlerle oynamak istenmez ya da oyuna alınmazlar. Bu da oyunların, çocukların toplumsal kurallara uyumaları yönünde bir işlev yüklediğini uymayanların ceza alabileceğini oyun bozulunca yeniden başlatılabileceğini göstermektedir. Örneğin, Alda oyununda oyuncunun "tu tumaya" veya "saçımı duttum/gılıcıma duttum/bana degen çatır çutur çatlasın" demesiyle oyun bozulur ve yeniden başlar. Oyunculardan bir bu sözleri söylediğinde ebe onu yakalayamaz. Saklambaç oyununda da ebeyi kandırmak için yine oyuncular birbirinin kıyafetini giyer, şapkasını takar ebe yanılır ve yanlış kişinin adını duvara söyleyip tükürür/sobelerse "çömlekler patladı" denir. Bu durumda oyun yeniden başlar, aynı kişi yine ebe olur.

Oyunlar sadece çocukların evde oldukları zamanda oynanmaz. Okulların geniş bahçeli olması çocukların okulda oldukları zamanlarda teneffüs esnasında "evcilik", "yakan top", "don-ateş", "saat kaçır kurt baba", "uzun eşek", "tutmaca", "beş taş", "üçtaş", "ip atlama", "Arabistan buğdayları/sevenler sevdiğine", "kapıcı başı aç kapıyı", "yağ satarım/bal satarım", "istop", "avcı-köpek" vb. oyunlar oynamasına imkân verir. Bu oyunlarda atışmalarla gruplar belirlenir, gruplar bir biri ile hem oynar hem yarışır,

Gönül REYHANOĞLU

oyunda çok iyi oynayanlar hep sona kalır, diğerleri de heyecanla onları izler. Bu oyunlar çocukların fiziksel olarak hareket, eğlence ve mücadele ihtiyaçlarını karşılar.

Kıbrıs'ta 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda öğretmenlerin organize etmesi ile yarışmaya dayalı geleneksel oyunlar oynanır. İp çekişmece, iki ayağı birbirine bağlı çocukların uyum içinde yürüme yarışması, torba ile koşma yarışması, kaşıkla ağızda yumurta taşıma yarışması, engelden atlama, takla atma oyunları gelenekselleşmiş yarışmalı oyunlardır. Aileler de çocukların sergiledikleri bu yarışma ve oyunları 23 Nisan münasebeti ile izlemeye gelmektedir. Dolayısıyla bu oyunların iyi oynanması büyüklerin takdirinin alınabilmesine neden olabilmektedir. Bu oyunlar çocukların büyüklerine kendilerini göstermesi, ailelerinin de çocuklar üzerinden diğer ailelere karşı durumu bir gururlanma vesilesi yapmasına araç teşkil eder. Bu oyunlara günümüzde ipe bağlı elmayı elleri bağlı olarak yemeye çalışma ve sandalyeye konan balonu üzerine oturarak patlatma gibi yarışmalı oyunlar da eklenmiştir. Kıbrıs Türk kültüründe okullardaki 23 Nisan gibi önemli günler yanında her çocuğun kendi özel günü olan doğum günlerine de önem verilmektedir. Bu günler de çocuk oyunlarının düzenlendiği, oynandığı bağlamlardandır. Çocukların doğum günü partisinde çoğu zaman ailedeki büyüklerin teşviki ve yönlendirmesi veya yaşı büyük olan çocukların yönlendirmesi ile geleneksel oyunlardan, "kapıcı başı aç kapıyı", "sandalye oyunu", "kutu kutu pense", "müzikli don ateş" vb. oyunlar oynanabilmektedir. Bu oyunlar da kültürde çocukların eğlenme ihtiyacını karşılamakta, doğum gününün eğlenceli geçmesi ile çocuğun arkadaşlarına karşı prestij edinmesini sağlamaktadır.

Oyun bağlamları sadece oyun oynanan değil, birçok kültürel öğenin ve dilin aktarıldığı bağlamlardır. Gelenekteki oyun bağlamları incelendiğinde, oyun aralarında çocukların birbirlerine sokaktaki, eski yıkık terk edilmiş binalarla ilgili korkutucu hikâyeler ("goncolozlar", "galiganzarolar", "şehidalar", ölümler), efsaneler; bunun yanında masallar ve fıkralar anlattıkları birbirlerine bilmeceler sordukları görülür. Kıbrıs'ta oyun geleneğinde, "akşam ezanının okunması", "havanın kararmaya başlaması", "annelerin çağırması", "babanın işten eve gelmesi" bahçede, sokakta, avluda kısacası dışarıda oyun oynamanın bitirilme ölçüsüdür. Çocuklar, "evli evine köylü köyüne, evi olmayan sıçan deliğine" şeklinde bir tekerleme ile evlerine dönerek sokaktaki oyun saatini sonlandırırlar. Sokaktaki oyun saati evde, akşam yemeği, banyo, ödev yapma ve günün sonunda masal dinleme ve uyuma ile sonlanabilmektedir.

Oyunun Çocuk ve Kültür Açısından İşlevleri

Oyun simgesel anlamı, toplumsallaşma veya iletişim yönüyle antropolojinin ilgisini çekmiştir (Emiroğlu ve Aydın, 2009: 654). Sadece antropolojinin değil halkbilimi başta olmak üzere akademik yazında, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi birçok bilim dalının da araştırma konusu olmuştur. Türk Dil Kurumu [TDK] (2019) oyunu, "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence"; oyuncu ise, "oyun aracı" olarak tanımlar. Çocuk folklorunun önemli bir unsuru olan "geleneksel oyun" için; kuşaktan kuşağa aktarılan, kültürel bellekte yer etmiş, gelenek kurumu içinde değişerek dönüşerek en az üç kuşaktır aktarılan, birçok bölgede küçük farklılıklarla bilinen, çocukların yaptığı oyuncak aracılığıyla veya tekerleme aracılığıyla

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

grup halinde oynanan oyunlardır, şeklinde bir tanımlama yapılabilir. Geleneksel oyunları ve oyun araçlarının, çocukların ve toplumun birçok ihtiyacına cevap veren birden çok işlevi vardır.

Yapılan etkinliklerde teknolojik, hukuksal ya da ayinsel davranışın parçası olarak bir şey kullanılıyorsa ve bu şey insanın herhangi bir ihtiyacını karşılanması, probleminin çözülmesi için ona yardımcı oluyor ise bu işlevdir (Malinowski 1992: 25). Kıbrıs'ta anne ve babaların genel olarak 0-4 yaş aralığındaki çocuklarıyla oynadığı "gavrın gavrın gavrıncık/ ortasında pıncarcık", "tahta tahta ben var/ uzun uzun çan var", "pıttık pıttık un eler/delicigden bakarız", "eşşeği suvading mı?/ soğuk muydu sıcak mıydı?" adlı oyunlar çocuğun dokunulma/sevilme, göz göze gelme, hareket, dil gelişimi vb. fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayama işlevi taşıyan oyunlardır. Çocuğun ilköğretim döneminde oynadığı "yılan oyunu", "plaka oyunu", "saklambaç", "Saat kaçtır kurt baba", "tutmaca" vb. oyunlar, yoğun hareket gerektiren sekme, sıçrama, koşma gibi fiziksel eylemlerin geliştirildiği oyunlardır. Yine "tek mi çift mi", "sayı oyunu", "ne lazımdır?", "iki sekiz bir on dokuz" oyunları matematiksel zekayı geliştiren oyunlardır.

Geleneği bir kurum olarak nitelendiren Dellaloğlu (2011: 44-45), geleneğin değişerek dönüşerek uyum sağlayarak kendini devam ettirdiğini kaydeder. Geleneksel oyunlar da bu değişim ve dönüşümden nasibini alan, çocukların doğadan topladıkları doğal ve insan yapımı materyallerle ürettikleri oyuncaklarla veya bir oyuncak kullanmadan ya da sadece tekerleme söyleyerek icra ettikleri kültürel ürünlerdir. Adada çocukların doğal yaşamla iç içe olduğu dikkate alındığında, oyunun bir aracı olarak kullanılan oyuncakların birçoğunun doğadan, diğerlerinin de günlük yaşamda kullanılan nesnelere oyun için uygun hale getirilerek temin edildiği görülür: Taş, ağaç dalı, ağaç kabuğu, meyve çekirdeği, kamyş, değişik otlar (saat otu, eşek hıyarı, yaş arpa sapı, papatya, "zangalak" vb.), badem, "harnıp [harnup]" çekirdeği; kömür, kiremit, alçı, kola kapağı, mandal, bisiklet tekeri, ip, kâğıt-kalem, tahta, mendil, plastik boru. Oyunlarda kullanılan araçların çeşitliliği adada çocukların doğadan kolayca yararlanabilme eldeki materyalleri dönüştürebilme becerilerinin bir göstergesidir. Bu oyun araçlarının temini, yapımı ve oyun içinde kullanılması çocukların hayal güçlerini ve el becerilerini geliştirici işlev görür. Bununla birlikte oyuna ait bu çabalar ilerde toplumsal hayattaki üretim faaliyetleri için de çocuğu hazırlamaktadır.

İnsanın temel ihtiyaçlarına verdiği tepkiler kültürü oluşturur. İnsanın hareket temel ihtiyacına verdiği tepki faaliyettir. Yine insanın büyüme ihtiyacını karşılayan diğer kültürel öge de eğitimidir (Malinowski 1992: 105). Kıbrıs'ta çocukların kalabalık şekilde okul bahçesinde veya sokakta oynadığı "tutmaca" oyununda atışma yoluyla iki grup oluşturulur. Bir grubun üyeleri diğer grubun üyelerini yakalamaya çalışır. Uzun mücadele ve epeyce bir alanın koşulmasını gerektiren bu oyun hızlı koşabilme, çevik olabilme, çevresindeki diğer gruptan olan çocukları dikkatli gözlemleyebilme yeteneğini gerektirmektedir. "Arabistan buğdayları", "yağ satarım bal sayarım", "saat kaçtır kurt baba?" gibi oyunlar da çocukların; koşma, el çırpma, çökme, sekme gibi birçok hareketi bir arada yapmasıyla onların hareket ve büyüme ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bunun yanında oyunların kuralları da çocukları toplumsal kurallara

Gönül REYHANOĞLU

hazırlama ve eğitim ihtiyacını karşılama işlevini gören kültürel öğelerdir. Malinowski (1992: 21) işlevselciliğin genel aksiyomlarını sıralarken insanın çevresinde ve ihtiyaçlarının giderilmesi sürecinde karşılaştığı özel, somut problemleri kültür sayesinde daha iyi çözme durumunda olduğunu söyler. Kültürün bir parçası olan oyun ve oyuncak hareket, topluma uyum, eğlenme, rahatlama, öğrenme, uzlaşma, hayal gücünü geliştirme, toplumsal rollere alışma, el becerilerini geliştirme gibi çocukların kendileri ile ilgili birçok problemine çözüm aracı olmaktadır. Oyuncaklar ve tekerlemeler de oyunun aracı olup, bu araçlar çocuğun sağlıklı büyüme, hayal kurma, iletişim ve el becerilerini geliştirme ve gelişme sürecinde çeşitli işlevlere sahiptir. “Tavuşan hendekte yatıyor”, “ender turna davul zurna”, “saat kaçtır kurt baba”, “komşu komşu-hu hu-oğlun geldi mi?”, “alaydan malaydan mektup saraydan” vb. oyunların tasnifine bakıldığında tekerlemeli türlerin fazlalığı dikkati çeker. Bu tekerlemeleri söylerken çocukların dil becerileri, dolayısıyla anadili olan Türk dilini doğru kullanabilme becerileri gelişir.

Kıbrıslı Türklerde kültürün dikkate değer bir parçası olan oyun ve oyuncağın çocuğun gelişiminde ve topluma uyum sürecinde işlevlerinin yüklendiği anlam, konuyla ilgili akademik yazındaki tanımlarla da örtüşmektedir. Kıbrıslı Türklerde oyun bağlamında çocukların gruba oyuncu seçerken aralarından en iyi oynayanların tercih edilmesi, oyunda grup lideri ve takım kurucuların olması, oyunda herkesin eşit haklara sahip olması, oyunbozanlara “cırlak” denmesi oyuna alınmamak şeklinde ceza verilmesi, oyunların kurallarına uyulması gerekliliği vb. büyüdüklerinde toplumsal hayatta da buna benzer rolleri üstlenmeleri, toplum kurallara uyum ve yaşam mücadelesi için bir hazırlık işlevi görür. Yine çocuğun oyun esnasında tuttuğu ağacı boş bırakmama, müzik bitince boş bir sandalyeye oturma, koşanları yakalama, saklananları bulma, ayağının ipe değmemesi, yere taş düşürmeme, taşı çizgiye deydirmeme, tüm oyuncuları saklandıkları yerleri bulma, yüze kadar beş beş sayma, mendilin saklandığı yeri bulma, kapı şeklinde yapılan kollar arasından yakalanmadan geçme vb. kurallara uyması gelecekte toplumsal kurallara uyum ve eğitim işlevi için de bir hazırlık aşamasıdır.

Poyraz (1999: 37), çocuğun oyun yoluyla kültürünü, çevresini ve toplumu öğrendiğini kaydeder. Başka türlü ifade edilemeyen anlam, eylem ve ilişkilerle ifade edebilen, sıradan eylem ve nesnelere yaratıcı, gerçek dışılığın konusu yapan işlevleriyle oyun; oyuncuya kendisi ve kültürünü tanıma ve ifade etme olanağı sağlamaktadır (Emiroğlu ve Aydın, 2009: 655). Taklit oyunları sayesinde sosyal yaşamın birçok unsuru çocuklar tarafından oyun içinde taklit edilerek gelecekteki rollere hazırlanılır, çocuk bu rolleri çeşitli bağlamlar içerisinde deneyimler. Kıbrıs’taki oyunlarda gündelik yaşamın yansımaları ve taklidi olan oyunların çok fazla olduğu görülür. Komşuluk ilişkilerinin, yüz yüze ilişkilerin, günlük hayattaki sorunların veya konuşmaların dolayısıyla insan odaklı ilişkilerin kuvvetli olduğu bir kültüre sahip olan Kıbrıs insanının yaşamının oyunlara yansımaları da oyunlara özgünlük katmaktadır. Örneğin çevreden toplanan artık materyallerle (taşlardan koltuk, dallardan evin duvarları, çeşitli materyallerden bardak, tabak, otlardan yemeklik vb.) zenginleştirilen

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

“evcilik”/“komşuculuk”, “komşu komşu hu hu” oyunlarında anne, baba, teyze, amca, çocuk ve komşu rolleriyle günlük yaşamdaki aile ve komşu rollerini deneyimler; “doktorculuk” oyununda bir mesleği icra etmeyi; “kızım seni Ali’ye vereyim mi?” oyununda baba-kız rollerini bir geçiş dönemi içinde deneyimler ayrıca çeşitli oyunlarda da liderlik, koordinatörlük gibi rolleri deneyimler. “Kız sana nişan geliyor” oyununda dünürcülük ve komşuluk kültürü ile ilgili deneyimlere sahip olur, söylenen türkü ile müzik zevki gelişir.

Oyun çocuk için gerçek bir ihtiyaçtır, onun fiziksel, hareket, dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını destekleyici rolü vardır (Cihangir, 2013: 179). Çocuk, “Oyun esnasında mücadele etmeyi, beklemeyi, sorun çözmeyi, kurallara uymayı vb. birçok şey öğrenir” (Gültekin, 2015). Bununla birlikte, oyun çocuğun eğlenme yoluyla dinlenmesini sağlayan bir eylemlerdir. Çocuğun yemek yemesi ve ders saatleri dışında hemen hemen bütün yaşamını kapsar (Akün, 1987: 28-29). Çocuk oyunlarının birçoğunun tekerleme veya çocuk şarkıları eşliğinde olması çocukların hep birlikte tekerlemeyi söylerken dans etmesi “müzik ve dans” ile birleşen oyunlarda el ele dönme, birlikte tekerlemeyi/şarkıyı söyleme, birlikte el çırpma, grup halinde yarışma; birlikte eğlenme, müzik ve danstan keyif alma noktasında da işlevler yüklenmektedir. Özellikle kız çocuklarının oynadığı oyunların el çırpmalı, dönmeli danslı ve tekerlemeli/şarkılı olması; erkek çocuklarının oyunlarının savaş, mücadele, beden gücü içermesi toplumsal cinsiyet rollerinin oyunlar yolu ile öğrenilmesi noktasındaki oyunun işlevleri açısından dikkate değerdir. Bu da oyunun çocuğu rahatlatan sakinleştiren, iletişim becerisini geliştiren ve hareket ihtiyacını karşılayan kısacası ihtiyaçlarına karşılayarak problemlerine çözüm getiren yönüdür. Dolayısıyla oyun Malinowski’nin işlev tanımında olduğu gibi, kültürün bir parçası olarak birçok ihtiyacının giderilmesine birçok problemin çözülmesine katkı sağlamaktadır. Çocuk oyun yoluyla kültürel değerleri deneyimleyerek öğrenir. “Arabistan buğdayları”, “alaydan malaydan/kaptan saraydan”, “kapıcı başı”, “kutu kutu pense”, “çatlak patlak yusuvarlak”, “saklambaç”, “pittik pittik un eler”, “tavuşan hendekte yatıyor”, “ender turna davul zurna”, “saat kaçtır kurt baba”, “komşu komşu-hu hu-oğlun geldi mi?” vb. tekerlemeli oyunlar incelendiğinde Cihangir’in (2013: 182) ifadesiyle oyunların çocuklar için yeni sözcükler öğrenme, aralarında geçen doğal konuşmalarda zaman ifadelerini, soru sorma- yanıt verme etkinliklerini ve diğer dil bilgisel yapıları kazanmalarına olanak sağlama işlevi yüklediği görülebilir.

Kıbrıs çocuk oyunları üzerine araştırmaları ve yayınları bulunan Yorgancıoğlu (1997), çocukluk çağında oyun oynama fırsatı bulan çocukların ruhen ve bedenlen sağlıklı olup, anlayışlı, işbirlikçi ve paylaşımcı, pratik çözümler üretebilme davranış kalıbı sergilediklerine dikkat çeker. Bununla birlikte yeterince oyun oynayamamış çocukların da aksine davranış şekilleriyle bencil, paylaşımı az olan çocuklar olduklarını kaydeder (1997: 2). Dolayısıyla oyun sağlıklı bireylerin yetişebilmesi ve sağlıklı bir toplumun kurgusu için çoklu işlev yüklenmektedir. Assman (2001: 21), her kültürün bağlayıcı bir yapı oluşturduğunu hem sosyal boyutta hem de zaman boyutunda birleştirici ve bağlayıcı olan bu yapının ortak deneyim, beklenti ve eylem

Gönül REYHANOĞLU

mekânlarından bir sembolik anlam dünyası yaratarak insanları birbirine bağladığını kaydeder. İşte oyunlar da, bu kültürel birikimin bir yansıması olan sembolik anlamlar dünyasıdır. Her oyunun içinde çocuklar için gizlenen çeşitli anlamlar yüklenen birçok işlev vardır. Çocuk, oyunun tekerlemeli dili ve oyunun kurgu dünyası içinde gizlenen kültürel kodları bu sayede öğrenir. Çocuk oyunlarının bir kısmı yaşamdaki değerlerin taklididir. “Hâlâ günlük yaşamın birçok alanında davranışlar, taklit etme geleneğine bağlı alışkanlık ve kurallara dayanmaktadır (Assman, 2001: 25).” “Evcilik”, “Askerlik”, “Avcı-Köpek”, “Yağ Satarım Bal Satarım”, “Arabistan Buğdayları”, “Mevlit”, “Süt Bişdi mi?” vb. oyunları incelendiğinde, gündelik yaşamdaki ve gelenekteki unsurların çeşitli şekillerdeki ve rollerdeki taklidi olduğu görülebilir. Taklit oyunlarına örnek olarak “Biber Oyunu” incelendiğinde Kıbrıs’ta 1940’lardan günümüze kadar kızlar arasında oynanan bu oyunda daire şeklinde yan yana oturan oyuncular sırasıyla birbirlerine, “Gız gomşu duydun noldu? Bizim biber bu gadar oldu.” der. Bunu her söyleyen oyuncu her söyleyişte biberin büyüklük ölçüsünü “parmak kadar”, “kol kadar”, “bel kadar” şeklinde biraz daha değiştirerek söyler (Akün, 1987: 28-29). “Kulaktan Kulağa Oyunu”nun da bir varyantı olan bu oyun, günlük yaşamdaki sözlü kültürde söylenenlerin ağızdan ağıza dolaşırken nasıl değişip dönüşebileceğinin taklidi bir kurgusudur. “Bateson (bkz. Oyun kuramı) oyunu “öğrenmeyi öğrenmek” olarak açıklarken, oyunun toplumsal kuralların öğrenilmesine yönelik özel bir tecrübe yöntemi olduğunu vurgulayan destekleyici açıklamalar ortaya konmuştur (Emiroğlu ve Aydın, 2009: 655)”. Dolayısıyla oyunlar aracılığıyla çocuk, gündelik hayattaki olayları deneyimlemekte ve eğlenmektedir. Ayrıca oyunlarda açık göz olmayı, akıllıca davranmayı, strateji belirlemeyi de öğrenmektedir. “Saklambaç” oyununda saklanacağı yeri doğru belirleyemeyen oyuncu ebe tarafından hemen görülecektir. Ancak yerini iyi belirlir, iyi saklanır veya ebeden hızlı hareket ederek ebenin yumup sayı saydığı duvara ondan önce koşarak gelebilirse oyunu kazanır. Oyun sırasında hızlıca ebeden önce ebenin sayı saydığı yere gelip dikilen orada önceden konmuş tenekeye vurabilirse ya da kendini başka biri gibi gösterip ebeyi yanıltabilirse “çömlekler patlar” ve oyun yeniden başlar. Usta çırak rollerinin deneyimlendiği “Yağ satarım bal satarım/ ustam öldü ben satarım/ ustamdan da ala dayak basarım” oyununda ise oyuncular ebe olmamak için iyi bir gözlemci olmak ya da çevik olmak durumundadırlar. Çırağın usta rolüne girdiği oyunda mendilin arkasına gizlendiğini fark edemeyen ve sonrasında çevik olamayan çocuk ebe olacaktır.

Çocukların oynadığı oyunlar, sadece gelenekte aktarılan gelen, kuralları, oynanış şekilleri hazır oyunlar değildir. Çocukların gündelik yaşamda kurgulayarak yeni geliştirdikleri oyunlar da mevcuttur. 1930 doğumlu (görüşme yapılan dönemde mevlitçilik yapan ve hacı olan) Başkurt’un (2014) aktardığı mevlit oyunu buna örnek verilebilir.

“Biz o zaman çocuğuken [1940’lı yıllar] bile oyunumuz... şu giderdik nenelerin yanına, ‘Alahasang Siddihanım gel bize, sen gelmezsang biz gelirig’ [‘Allah adın zikredelim evvela’ yerine, anladıkları şekilde mevlitteki sözleri taklit ederek] amin, derdik ve hamam böceğini

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

öldürüp, 'iki sakallı papaz', diye gömerdik. Telefon yoğudu, televizyon yoğudu. Bizde guglalar bile çapıttan yapılırdı. Mevrit oyunu oynardık, çocuklar..."

Gündelik yaşamın ve inancın önemli bir parçası olan ölüm ve bir geçiş töreni olan ölüye mevlit okutmanın oyuna dönüşmesi, oyunda mevlidi okunup gömülenin de adada birlikte yaşanan diğer toplumun (Rumların) dini lideri olan "papazın" olması, öldürülüp gömülenin yani oyuncağın yazın etrafta çok sık rastlanan doğadan bir böcek olan "hamam böceği" olması da, oyunu sosyal yaşamı yansıtmaya yönünden iyi bir örnek yapmaktadır.

Çocuk oyunlarının bir toplumsallaşma aracı olması, yetişkin yaşamını taklit eden niteliği yanında psikolojik içeriği ve ifade kanalı oluşturması çocukluk araştırmalarında dile getirilmekle birlikte oyunların toplumsallaşma ve eğitim işlevi üstüne duran yaklaşımlar onun yaratıcı yönünü ne yazık ki ihmal etmektedirler (Emiroğlu ve Aydın, 2009: 655). Yukarıda örneğini verdiğimiz mevlit oyunu, çocukların gündelik yaşamı gözlemleyerek yetişkinleri taklit ederek yaratıcılıklarını kullanıp ortaya koydukları bir oyundur. Bununla birlikte kaynak kişinin bahsettiği yıllarda adada bir arada yaşayan etnik ve dini anlamda farklı iki toplumun yani sosyal yaşamın oyunlara yansımaları söz konusudur. Toplumsal yaşamın oyunlara yansımalarının bir diğer yönü de "savaş oyunu"dur. Çocuklar tahta, mandal ve bisiklet lastiğinden yaptıkları silahlarla iki grup oluşturarak savaşırlar. 1974-1990 aralığında çok yaygın olarak oynanan bu oyun Kıbrıslı Türklerin savaş döneminde yaşadıklarının çocuk oyunlarına bir yansımasıdır. Erkeklerin asker olma, savaşta mücadele etme ve psikolojik olarak olumsuz geçirilmiş tarihi bir dönemi hafızada bertaraf etme işlevleri görmüştür. Oyunlar için üretilen materyallerin çeşitliliği de oyunların yaratıcılık yönünün örneklerdir.

Gündelik yaşamın oyun tekerlemesine yani dile yansıtıldığı bir diğer oyun anne veya babanın çocuğun dizlerine vurarak onu oynattığı ya da bir dizi çocuğun sıralanarak oynadığı "Tahta tahta ben var/Uzun uzun çan var/Galk öküze yem ver/Ben veremem sen ver/ Abam abama küsdü/Abamın elini şişe kesdi/ Amcam yoğurt getirdi/ Kedi burnunu batırdı..." diye devam eden oyundur. Oyunun tekerlemesi günlük hayattaki olayları, sorunları çocukların kurgusal dünyasının gündemine getirmektedir. "Arabistan buğdayları/Sevenler sevdiğine/kız seni almaya geldik/halini sormaya geldik/üç kızın olmuş maşallah" adlı kız çocuklarının oynadığı oyun da gelenekler, inançlar ve gündelik yaşamın toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında oyunlara yansıyan kısmına örnektir. Oyunlarda daha çok tekerlemeler söylenerek oynanması, oynanış şekillerinde, oyuncuların daire şeklinde olup daire içinde ve dışında ebeğin bulunduğu oyunlar ve karşılıklı konuşma şeklinde oynanan "Çitöz Oyunu", "Süt Bişdi mi? Gadıncık İşdi mi? Oyunu", "Biber Oyunu" oyunlar (Akün, 1987: 28-29) bunlara örnek olarak verilebilir.

Oyunların bazılarını büyükler çocuklara öğretir, bir kısım oyunları ise büyük çocuklar kendilerinden küçüklerle oynar ve kültürel belleğe ait bu kültürel miras, bir kuşaktan diğerine kültürel bellek yoluyla devredilir. "Kültürel bellek biyolojik olarak devredilemediği için, kuşaklar boyunca kültürel olarak canlı tutulması gerekir. ...Bu

tür kültürel bellek tekniğinin işlevi, sürekliliğin ve kimliğin devamının sağlanmasıdır (Assman 2001: 91).” Kuşaklar boyu devredilen kültürel sembolleri taşıyan oyunlar, sürekliliğin ve kimliğin devamının sağlanması, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi noktalarında çocuklar ve kültür için önemli bir işlev yüklenir.

Kıbrıs Türk Kültüründeki Oyunların Tasnifi

Çocuk oyunlarını birçok araştırmacı farklı şekillerde sınıflamıştır. Gross (1899), Russell (1935; 1959), El’konin ve Ch.Bühler (1928), oyunları bireysel oyunlar ve sosyal oyunlar ana başlığı altında ve her biri farklı alt başlıklarla sınıflandırır (aktaran Özdoğan, 1999: 103-104). Piaget (aktaran Özdoğan, 1999: 108) ise üç çeşit oyun türünden bahseder: Alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar. Çocuğun gelişim süreci içerisinde bu oyunlar birbirlerini sıra ile takip ederler ve çocuğun zihinsel gelişimi ile bir paralellik gösterirler.

Türkiye’deki çocuk oyunlarını Oğuz ve Ersoy (2007: 7- 11), oyuncaklara yani oyun sırasında kullanılan materyallere göre 33 madde olarak tasnif eder. Yorgancıoğlu (1986: 310) ise Kıbrıs’taki oyunları sekiz madde şeklinde tasnif eder:

1. Çizilen şekillere bağlı oyunlar (“ayaktaşı”, “andrez”, “dibino”)
2. Hareketlere dayalı oyunlar (“alda”, “bir ayak”, “tavşancık”, “trencik”)
3. Oyuncakla oynanan oyunlar (“döndürek”, “topaç”, “gazoz tabbası”)
4. Taklidi oyunlar (“askercilik”, “döveye biner ming?”, “evcilik oyunu”, “sağır dilsiz oyunu”)
5. Bölgeden veya çevreden temin edilen araçlarla oynanan oyunlar (“vezir paşa”, “kule”, “fırıldak”, “badem oyunu”, “harup çekirdeği”)
6. Bir geleneği yaşatan oyunlar (“alaydan malaydan”, “çakı oyunu”, “gelin güvey”, “kapucu başı/bezirgan başı”, “tahta tahta ben var”, “tezgahçı kız”, “süt bişdi mi?”)
7. Çocukların el becerilerine bağlı yaptıkları oyuncak ve oyunlar (“uçurgan-uçurtma”, “kızak”, “tahtaravalli”, “çelik çomak”)
8. Zekâ oyunları (“tek mi çift mi”, “sayı oyunu”, “ne lazımdır?”, “iki sekiz bir on dokuz”)

Bu çalışmada Yorgancıoğlu’nun (1997) “Kıbrıs Çocuk Oyunları” adlı sahada yaptığı derlemelerden oluşan çalışmasını temel alarak, ayrıca sahadan derlemiş olduğumuz ve diğer kaynaklardan eklediğimiz oyun örnekleri üzerinden geleneksel oyunları aşağıdaki şekilde Kıbrıs Türk kültüründeki çocuk oyunları üzerine bir tasnif denemesi yapılmıştır. Ancak bazı oyunlar içerikleri nedeniyle birkaç alt başlığa girebilmektedirler.

1. Oyuncak/materyal ile oynanan oyunlar (tekerlemeli/tekerlemesiz)

a) Doğadan elde edilen materyalle oynanan oyunlar

“Hasıldan düdük yapma”, “yüne batan yaban otlarını fırlatarak elbiselere yapıştırma”, “papatya ile sever sevmez oynama”, “milo oyunu”, “kamışın içine zangalak tomurcuğu koyup üfleyerek savaş yapma”, “papatyadan taç yapma”, “kemikle vezir paşa oyunu”, “eşek hıyarlarını patlatma”, “plaka oyunu”, “beş taş”,

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

“üçtaş-andrez”, “dokuztaş”, “ağaç kapmaca”, “badem oyunu”, “taşlarla kule oyunu”, “dallarla çelik çomak oyunu” vb.

b) İnsan yapımı herhangi bir materyal/nesne kullanılarak oynanan oyunlar

Mandal ve eski tekerlek lastiğinden silah yapıp “silahçılık/savaş oyunu” oynama, “çatallı kuş lastiği ile kuş avlama”, “kamuş ve naylon ve iplerle uçurtma yapma”, “mendille yağ satarım bal satarım oynama”, “kâğıt-kalemle isim eşya oynama”, “kâğıt-kalemle adam asmaca oynama”, “kâğıt ve zarlarla yılan oyunu oynama”, “kola kapağı ve tebeşirle çizerek yılan oyunu veya plaka oynama” vb.

c) El yapımı veya fabrika üretimi oyuncaklarla oynanan oyunlar

Topla, “yakan top”, “istop”, “don ateş”; ipin her türlü ile “ip atlama”, “engelli ip”, “elde ip oyunu”, “salıncakta sallanıp atlamaca oyunu”, “topaç oyunu” vb.

2. Oyuncak/materyal olmadan oynanan oyunlar

a) Tekerlemeli oyunlar

“Arabistan buğdayları”, “alaydan malaydan/kaptan saraydan”, “kapıcı başı, “kutu kutu pense”, “çatlak patlak yusuvarlak”, “saklambaç”, “pittik pittik un eler”, “tavuşan hendekte yatıyor”, “ender turna davul zurna”, “saat kaçtır kurt baba”, “komşu komşu-hu hu-oğlun geldi mi?” vb.

b) Tekerlemesiz oyunlar

“Tutmaca”, “saklambaç”, “ağaç kapmaca”, “körebe”, “alda oyunu” vb.

3. Cinsiyete göre ayrılan oyunlar

a) Kız çocuklarının oynadığı oyunlar

“Biber oyunu”, “evcilik oyunu”, “Arabistan buğdayları”, “kız sana nişan geliyor” vb.

b) Erkek çocuklarının oynadığı oyunlar

“Yerde ne var?/ yer boncuk/ gökte ne var?/ gök boncuk”, “pirili” (bilye), “topaç”, “tekerlek cirilemek”, “kuş lastiği ile kuş avlama”, “zangalak” ve “kamuşla düşman vurma” vb.

c) Karma oynanan oyunlar

“Kutu kutu pense”, “alaydan malaydan mektup saraydan”, “yakan top”, “tutmaca”, “don-ateş”, “istop”, “savaşçılık” vb.

4. Günlük yaşamı taklide dayalı oyunlar

“Evcilik oyunu”, “mevlit oyunu”, “süt bişdi mi oyunu”, “Eşşeği suvardın mı oyunu”, “tavuşan hendekte yatıyor oyunu”, “gavrın gavrın gavrıncık oyunu” vb.

5. Büyüklerin çocuklarla oynadığı/büyüklerin çocukları oynattığı oyunlar

“Eşşeği suvardın mı?”, “gavrın gavrın gavrıncıg”, “pıtdıg pıtdıg un eler”, “İcaaa!”, “Fış fış kayıkçı”, “agucuk” vb.

Oyunların Genel Yapısı Bağlamında İncelenmesi

Oyunların genel yapısı; oyunun kuralları, kuralları bozma/oyunu bozup yeniden başlatma, oyun kurma, oyunda oyuna ilk başlayacak olanı, ebeyi ve grup üyelerini seçme, oyunda söylenen tekerlemeler, oyun materyalleri olan oyuncaklar,

Gönül REYHANOĞLU

oyun mekânları, oyunlarda kaybeden tarafın ceza alması, oyun bitiş saati, şeklinde başlıklandırılabilir.

1. Oyunun kuralları

Oyun çocukların gündelik hayatının önemli bir kısmını kaplamaktadır. Özbakır'a (2009: 483) göre, "Çocukların kendi dünyalarında belki de 'ciddi'ye aldıkları eylemlerin en başında, oyun yer almaktadır. Oyun, her ne kadar çok basit kuralları olan bir eylemiş gibi görünse de, çocukların dünyasından bakıldığında karmakarışık kuralları olan, kendi içinde hiyerarşisi ve sistematığı olan, ciddiye alınması gereken bir eylemdir." Oyunların oynanabilmesi için o oyunun oynanışını, kaç kişi veya kaç grup olunması gerektiğini, kimin ilk başlayacağını, ebenin nasıl seçileceğini, oyun materyallerini kısacası oyunun kurallarını bilmek gerekmektedir. Büyüklerden öğrenilen bu kurallar ve oyunların adları bölgeden bölgeye değişebileceği gibi, bazen oyunda ufak kural değişiklikleri güçlü oyuncular tarafından da yapılabilir. "Piaget üç çeşit oyun türünden bahseder: Alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar. Çocuğun gelişim süreci içerisinde bu oyunlar birbirlerini sıra ile takip ederler ve çocuğun zihinsel gelişimi ile bir paralellik gösterirler." (aktaran Özdoğan, 1999: 108). Bununla birlikte, Piaget'e göre "kurallı oyunlardaki kuralların çoğu yıllardan beri süregelen kurallardır, çok azı yeni bulunmuştur" (aktaran Özdoğan, 1999: 110). Tuttuğu ağacı boş bırakmama, müzik bitince boş bir sandalyeye oturma, koşanları yakalama, saklananları bulma, ayağının ipe değmemesi, yere taş düşürmeme, taşı çizgiye deydirmeme, tüm oyuncuları saklandıkları yerleri bulma, yüze kadar beş beş sayma, mendilin saklandığı yeri bulma, kapı şeklinde yapılan kollar arasından yakalanmadan geçme gibi her oyunun oynanışını belirleyen kuralları vardır. Ancak bu kurallar tamamen değişmez değildir. Kimi zaman çocuklar oyunun başında bu kurallardan bazılarını çocukların yaşları, ellerindeki materyallerin niteliği veya beceri durumlarına göre değiştirebilmektedir.

a) Kuralları bozma/oyunu bozup yeniden başlatma

Oyun içinde oyunun akışını düzenleyen kurallara oyuncular itirazsız uymak zorundadır. Buna uymayanlar veya itiraz edenler oyun dışı kalır. Oyuncular oyundan dışlanmamak için bu kurallara uyarlar (Yorgancıoğlu, 1997: 14, 15). Oyun kurallarına uymayana halk dilinde "cırlak" (oyunbozan) denir, bu davranıştakiler oyunlara alınmak istenmez. Bu kurallar çocukların kuralara uyması disiplin ve düzen içinde davranmasına yardımcı olur, oyunun ruhunu korur. Alda oyununda oyunu yeniden bozup başlatma ya da yakalanmak üzere olan oyuncunun kendini koruması "tu tumaya" veya "saçımı duttum, gılcımı duttum bana degen çatır çutur çatlasın" demesiyle olur. Bu sözleri söyleyince ebe onu yakalayamaz. Saklambaç oyununda da ebe oyuncuları karıştır ve yanlış kişinin ismini söylerse oyun bozular. Oyuncular ebeyi kandırmak ve oyunu bozup yeniden başlatmak için bazen oyuncular birbirinin kıyafetini giyerek ya da şapkasını takarak ebeyi yanıltır. Ebe yanlış kişinin ismini söyleyip duvara tükürür/sobelerse "çömllekler patladı!" diye bağırılır. Bu da oyunda ebe yeniden ebe olacak ve oyun bozuldu anlamına gelmektedir. Yakalamaca gibi bazı oyunlarda da ebe kimseyi yakalayamazsa yine kendisi ebe olur ve oyun yenilenir.

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

- b) Oyun kurma: Oyunda oyuna ilk başlayacak olanı, ebeyi ve grup üyelerini seçme

Oyuna başlarken ebeyi yani oyunu yönetecek olanı seçmek, oyuncularını ve grupları ve oyuna ilk başlayanı tespit etmek için farklı yöntemler kullanılır (Özbakır, 2009: 483). Çocukların yorumlama ve geliştirmeye değil de taklit etmeye eğilimli oluşları sayısmaca ve tekerlemelerin yaşamasında önemli bir role sahiptir. Oyunlarda her çocuk oyuna girdikten sonra bir rol üstlenir (Yorgancıoğlu'na 1997: 25). Oyunların birçoğunda ebe vardır ve ebe olan oyunlarda oyunun devamını üstlenir.

Oyunda grupları veya iki grubun oyuncularını tespit etmek için iki kişi belli bir mesafeden birbirini ardına adım atarak birbirine doğru yürür. En son kimin ayakbasi kimin ayağının üstüne gelirse oyundaki grup üyelerini seçmeye başlar. Filanı aldım, filanı aldım sıra ile bir biri, bir diğeri alır. Ekibe en güçlü, en iyi oynayan ve en çevik çocuklar seçilerek güçlü bir ekip kurulmaya çalışılır. Bu nokta çocukların toplumsal hayatta grup ruhunu, mücadeleyi, koordineyi, seçmeyi öğrendikleri kısımdır.

Oyunlarda ebe, oyunu başlatan, oyunu yönlendiren, ceza veren, ceza çeken, ödüllendiren, bir grup oyuncuya karşı tek başına mücadele eden, oyunun sonucunu direk ya da dolaylı olarak belirleyen, genellikle oyunun merkezinde bulunan, çok fonksiyonlu bir oyuncudur. Bu nedenle geleneksel çocuk oyunlarının hazırlık aşamasında "ebe" seçimi ciddi bir iştir (Özbakır, 2009: 483, 491). Oyunu başlatacak olanı yani ebeyi tespit tekerlemeler yoluyla yapılabilir. Bu tekerlemeler bölgelere göre bazı farklılıklar göstermekle beraber, genelde aynıdır. Tekerleme söylenirken her hecede bir kişi gösterilerek; "İn-nig min-nig /Ta-tar-in-nig/Türk gı-zı/İn-ci di-şi/ İn-ce-sin-den da-ha gü-zel-dir" (Yorgancıoğlu, 1997: 14/15) derken "-dir" hecesi; diğeri bir varyantında ise "İn-nig min-nig/ ta-tar-in-nig/ U-rum gı-zı/ İn-ce-lig-den da-ha gü-zel-dir/ Ga-ra sa-kal sen çık!" derken "çık!" kelimesi ya da "Por-ta-ka-lı soy-dum/Başu-cu-ma goy-dum/ Ben bir ya-lan uy-dur-dum/Duma duma dum/Kır-mı-zı mum!" derken son söylenen "mum" kelimesi kime denk gelirse ebe o olur. Bu tekerlemelerdeki Türk kızı, Urum kızı, garasakal, portakal, isdavroz, şarap, dolapta betmez, Ayşecik-Fatmacık vb. sözlerde kültürel yaşamın yansımalarıyla Kıbrıs'a özgü unsurların izleri görülmektedir.

Oyuna ilk kimin başlayacağını tespit etmek için de ebeyi ve oyuncuları tespit ettiği gibi çeşitli yöntemler uygulanabilmektedir. Bu yöntemlerden birinde "Ayakdaşı" ve "Dibino" oyunları örneğindeki gibi, kale veya ocak adı verilen bir çukur kazılır veya büyük bir taş belirlenir, oyuncular o andaki oyun araçlarından biri olan ellerindeki badem, taş, top, kola kapağı, kamış, "pirili" (bilye) veya tahtayı çukura ya da büyük taşa doğru atar. Belirlenen hedefin en yakınına attığı nesne düşen çocuk oyuna ilk başlama hakkını elde eder. Diğerleri çocukların attığı nesnelere eneklerinin yakınlık derecesine göre de oyundaki sıralamaları belirlenir. Bir başka yöntem ise "çelik çomak" oyunundaki şekliyle çeliğini en uzağa düşürenin birinci oynama hakkına sahip olmasıdır (Yorgancıoğlu, 1997: 13). Oyununa ilk kimin başlayacağı bazen tekerleme ile belirlenirken bazen de oyunu kuran kişi, oyuna önce kimin başlayacağına kendisi karar verebilmektedir.

Gönül REYHANOĞLU

c) Oyunda söylenen tekerlemeler

Kıbrıs'taki oyunların geneline bakıldığında özellikle sokakta ve bahçede oynanan ayrıca küçük çocuklarla oynanan oyunların büyük oranda tekerlemeli oyunlar olduğunu görülür. Tekerlemeler kimi oyunlarda oyunun ismini de belirlemektedir. "Kapucu başı aç kapıyı bezirgan girsin bezirgan çıksın, en arkaya kalan yadigar kalsın...", "Pıtdık pıtdık un eler, delicigden bakarız", "Miki miki mikiler", "Kim osurdu it osurdu, yuvarlandı yola düştü..." oyunları bunlara örnek olarak verilebilir. Tekerlemeler kafiye, redif, ahenk dolayısıyla ezgisel bir yapı içerdiğinde akılda kalmayı da kolaylaştırmaktadır. Tekerlemeyi öğrenen oyunun büyük bir kısmını da öğrenmiş olmaktadır.

d) Oyun materyalleri olan oyuncaklar

Her oyun bir oyuncakı gerektirmez. Ancak bir oyuncakla oynanan oyunlar da mevcuttur. Doğadaki bitki (ağaç dalı, buğday/arpa hasılı, papatya, bitki tohumu, harup çekirdeği vb.), taş, tahta, badem, kemik, toprak, kamış, böcekler, artık materyaller; top, bilye, salıncak, ip gibi sanayide üretilmiş hazır oyuncaklar; el yapımı oyuncaklar çocuk oyunlarının oyun materyallerini oluşturmaktadır. Kesilmiş kamışlardan "uçurgan"/(uçurtma), kesilmiş kamıştan düdük/kaval, ipten salıncak, ip atlama, elle ip oyunu, ağaç dallarından at, büyük mertekten "gıcırdağ", kesilmiş tahtalardan silah, bisiklet lastiğinden tüfek, kurşun, taşlardan beştaş, kâğıttan gemi, uçak, fal, isim-eşya oyunlarının malzemesi vb. üretilir. Taşla beştaş, kola kapakları ile yılan oyunu, mendille körebe veya yağ satarım oyunları oynanır.

Geleneksel oyuncaklar sayesinde sağlıklı maddelerle oynayan çocuklar, artık maddeleri değerlendirmeyi, yeni oyuncaklar üreterek zekâsını ve hayal gücünü kullanmayı öğrenir. Çocuklar kendi ürettikleri, oyun oynadıkları bu materyallere değer verirler, onları özenle seçerler saklarlar. Serap Kanay'ın oyun konusunda derleme yaptığı bir kaynak kişinin, çocukluğunda oynadığı "pirili"lerini (bilye) 40 yıldır bir kutuda saklamış olması (Dağaşan, 2013) buna örnek olarak gösterilebilir.

e) Oyun mekânları: Ev, okul bahçesi, sokak

Akdeniz'in ılıman yapısı, geçim kaynaklarının tarım, hayvancılık ve çiftçiliğe dayalı olması, yerleşimin ağırlıklı olarak köy tarzı olması çocukların sokakta, tarlada, bahçede uzun saatler oynayabilmesine olanak tanımaktadır. İki kişilik oyunlardan olan "üçtaş", "dokuztaş", "çatlak patlak yusuvarlak", "tahta tahta ben var", "gavrın gavrın gavrıncıg", "eşşeği suvardıg mı?" veya kâğıtla oynanan "isim eşya", "adam asmaca", "kim-kiminle-nerede-nasil?", "yılan oyunu" vb. oyunlar evde oynanabilir. Ancak yere çizilerek oynanan "plaka oyunu", "yılan/kapak oyunu", kol kola girilerek iki sıra şeklinde oynanan "alaydan malaydan mektup saraydan" ya da halka olarak oynanan "yağ satarım bal satarım oyunu", "tavşan-avcı oyunu", "ip çekişmece", "saat kaçtır kurt baba", "dobi dobi dosti oyunu", "çifte linda" oyunu sokakta oynanır. "Köşe kapmaca", "ağaç dönmece", "saklambaç", "tüfekçilik oyunu" için ise en uygun mekân ağaç ve duvar köşelerinin olduğu yer, bahçededir.

f) Oyunlarda kaybeden tarafın ceza alması

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

Yarışmalı oyunlarda kaybeden tarafın ne şekilde ceza alacağını gruplar belirlemektedir. Oyunda birisi kaybettiğinde genelde yeniden ebe o olmaktadır. Bununla birlikte, eşek gibi anırmak, avucuna sopa ile vurulması, tek ayak üstünde durmak vb. cezalar da alınabilmektedir. Örneğin: Vezir paşa oyununda kaybedenin eline cetvelle vurulmaktadır.

g) Oyunun bitiş saati

Çocuklar oyunları tekrar tekrar oynayabilmektedir. Gelenekte oyun oynamanın bitme ölçütü “Hava kararınca”, “Akşam ezanı okununca”, “anneler pencereden eve çağırınca”, “Artık yeter bu gadar eve gelin” deyince, “baba işten eve gelince”, “çocuklar oyundan yorulunca/usanınca”, “öğlen sıcaklığı basdırınca”, “tenefüs zili çalınca” şeklindedir. Çocuklar oyundan ayrılırken eğer akşam hava kararmamışsa “anne biraz daha oynayayım lütfen!” şeklinde yalvararak oyun saatini uzatmaya çalışır. Eğer akşam olmuşsa da “evli evine köylü köyüne evi olmayan sıçan deliğine” diye tekerleme söyleyerek ayrılır. Oyunun bitiriliş şekli icranın bir parçasıdır.

Kıbrıs'ta Çocuk Oyunlarının Günümüzdeki Durumu

Geleneksel çocuk oyunlarının yaygın şekilde oynandığı günümüzden bundan 50 yıl önce yaşamımızdaki nesnelere ve teknoloji günümüzde olduğu gibi hızlı değişmemekteydi. Çocuklar oyuncaklarını doğadan topladıkları materyaller ve çevredeki artık materyallerden kendileri üretmekte, yaparken de, tekrar tekrar oynarken de, o oyuncaklarla uzun zaman geçirmekteydiler. Bununla beraber dedelerinden-nenelerinden, anne ve babalarından kendilerine devredilen oyunları uzun yıllar ve birçok gün tekrar tekrar oynamaktaydılar. Yaşadığımız modern çağda yaşamımızdaki nesnelere hızla değişmektedir. Birçok materyali ya sadece bir defalık veya kısa süreliğine kullandığımızdan artık nesnelere bağımlı azalmıştır. “Nesneler süreklilik ya da süreksizlikle ilgili duygularımızı etkilemekte, durumların yapısı üzerinde etken olmaktadır. Bunlar ilişkilerimizin süresini kısalttığına yaşam hızımız artmaktadır (Toffler 1996: 51).” Günümüzde çocuklar kendi oyuncaklarını kendileri üretmemektedirler. Her gün değişen, kırıldıkça yenilenen, sayısını bilmedikleri kadar oyuncakla sahiptirler. Büyüklerinden artık geleneksel oyunları öğrenen çocukların sayısı oldukça azalmıştır. Öğrenseler bile bu defa da, tekrar tekrar oynama imkânları kısıtlıdır. Bu da onların nesnelere ilişki sürelerini kısaltırken, yaşam hızlarını arttırmakta, ilişkileri daha kısa süreli ve değişken olmakta, dolayısıyla sürekli her şey için acele ettirilen bir çocukluk yaşamaktadırlar. Bu durumda nesnelere aramızdaki bağı uzatmak, çocukların kendi ürettikleri oyuncaklarla ya da kolay tüketilmeyen tekrar tekrar oynanan oyunlarla, yani “geleneksel çocuk oyun ve oyuncaklarıyla” oynamaları, yaşam hızımızı da yavaşlatacak, oyunların sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

İslamoğlu (1979) “Kıbrıs Çocuk Oyunları” adlı kitabının önsözünde “Modern yaşama giren televizyon, radyo, sinema ve çeşitli oyuncaklar eski oyunların çoğunu unutturmuş, zamanla ortadan kalkmalarına neden olmuştur. ...Oyunların çoğunun unutulmasında futbol oyununun da büyük rolü olmuştur.” der. İslamoğlu'nun 1979 yılında bu oyunların çoğunun unutulduğunu söylemesi, o yıllarda insanların

Gönül REYHANOĞLU

hayatına yeni yeni giren televizyonun kültürden neleri eksilttiğinin de bir göstergesidir. Ancak bugün topla oynanan oyunların geleneksel oyunlar grubunda yer alması geleneğin değişip dönüşmesine de örnektir. “Çocukluğunu al da gel: Sokağa çıkıyoruz” etkinliğinin düzenleyicisi olan Serap Kanay da, Kıbrıs Gazetesi’ne verdiği bir röportajda (Dağaşan, 2013), eskiyle günümüzü karşılaştırarak şu şekilde değerlendirme yapar:

“Günümüzde ise durum çok farklıdır. Oyun denilince son yirmi yılın çocuklarının kafasında biz yetişkinlerden çok daha farklı imgeler oluşur. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve hayatın, Kıbrıs Adası gibi küçük toplumlarda bile, kapitalist tüketime yönelik düzene paralel olarak gelişmiş, bireyler olarak birbirimizle iletişimimiz, sosyal medya, Facebook ve Twitter gibi telefon mesajları ve bütçemizin yeterlilik bağlamında telefon konuşmalarına indirgenmiştir. Bu şu an Kıbrıs’ta yaşayan üç nesil için de söylenebilir. ...Bu durum hem tüketim toplumunun gereksinimlerini, yerine getirmek için çalışma yoğunluğundan, çocuklarımıza ve birbirimize ayıracak zamanın yok denecek kadar azalmasından hem de gençlerin yeni teknoloji bağımlılığı kazanmış olması ondandır.”

“Rüzgar Gülü-Kıbrıs Çocuk Oyunları” belgeselinin² proje yazarlığını ve yönetmenliğini yapan Ferhat Atik (2015), artık sokak oyunlarının kalmadığını, çünkü sokağın kalmadığını vurgulayarak “Bugünkü kuşaklar dijital dünya ile büyüyor. Sokakta büyüyen bizlerin hayal dünyaları ve sınırları çok ilerdedi.” diyerek bugünkü kuşağın durumunu açıklamaktadır.

Geleneksel çocuk oyunlarının fotoğraf çekimlerini yapan Doğu Akdeniz Üniversitesi, öğretim görevlisi Leyla Çınar Algül’ün (2015), kendisinin de çocukken oynadığı plaka oyunu için “az kalsın çizemiyelim [plakayı], unuttuk”, “Neyse biz çizdik de anlatınca çocuklar da öğrendi, oynadı.” şeklinde yorum yapması günümüz çocuk oyunlarının durumunu özetleyen bir ifadesidir sanırız.

Görüşme yaptığımız ilkokul öğretmenleri (Artun, 2015; Erdem, 2015; Taşkan, 2015) ilkokullarda teneffüslerde çocukların geleneksel oyunları çok az oynadıklarını, oynamayı bilmediklerini söylemişlerdir. Bu problemin çözümünün ise okullarda mecburi bir ders olarak çocuk oyunlarının okutulması olduğunu kaydetmişlerdir. Dolayısıyla oyunlar okullarda mecburi bir ders olarak okutulur, yarışmalar yapılır ve bir okul kitabı hazırlanırsa sağlıklı çocuk gelişimine doğrudan bir katkı sağlayacaktır.

Kıbrıs’ta televizyonun yaygınlaşması, kadınların çalışma hayatında aktif şekilde yer alması, kreşlerin açılması, arabaların çoğalması, sokakların artık güvenli olmaması, apartman hayatı, şehirlerin büyümesi, kalabalıklaşması ve birçok kişinin artık şehirlerde

² Arabahmet Kültür Sanat evi ve Girne Amerika Üniversitesinin ortak hazırladığı ilgili belgesel “Sen Gözünü Açtığında (Rüzgar Gülü- Kıbrıs Çocuk Oyunları Belgeseli” başlığı ile <https://www.youtube.com/watch?v=9NkBConqaiw> adresinden erişilebilir. (Erişim tarihi: 19.11.2019)

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

yaşamayı, çocuk sayısının azalması, alım gücünün çoğalması gibi birçok durum çocuk oyunlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bununla birlikte, her çocuğun sayısını bilemediği kadar oyuncuğunun olması buna karşın oyuncaklarla ilişkilerinin kısa süreli olması, dersanelerle birlikte eğitimde rekabetin başlaması, özel derslerin çoğalmasıyla çocukların oyun için vaktinin kalmaması da yine olumsuz etkenlerdendir. Özellikle bilgisayar ve akıllı telefonlarla olan bağımlılıkla oyunların dijital ortamda sanal âlemde oynanması ile çocuklar sokaklara çıkmamaya, dolayısıyla da geleneksel oyunları oynamamaya başlamışlardır. Tüm bunların etkisiyle oyunlar yavaş yavaş unutulmaya yüz tutmuştur. Sürekli hareket ihtiyacını karşılayamadığı için kilo alan çocuklar, kanserojen maddelere maruz kaldığı için sağlığı tehlikede olan çocuklar ve tek başlarına paylaşım olmadan saatlerce ekran karşısında oynadıkları için sosyalleşemeyen, iletişimi zayıf, paylaşmayı bilmeyen, sosyal hayatın rollerini deneyimlememiş çocuklarla birlikte, sorunlu bir toplum da yetişmektedir.

Kuzey Kıbrıs'ta geleneksel çocuk oyunlarını yeniden hayata katmak için çeşitli yeterli olmasa da bazı çalışmalar yapılmıştır. Çocuk oyunları ile ilgili olarak Yorgancıoğlu'nun (1997), İslamoğlu'nun (1979) ve Halkbilimi dergisinin çalışmaları kıymetli çalışmalar olmakla birlikte akademik anlamda yeterli değildir. Son zamanlarda akademik anlamda olmasa da geleneksel çocuk oyunlarını hayata katmak, kültürdeki yerini devam ettirmek adına duyarlılık artmaktadır.

Bu konuyla ilgili yapılmış birkaç çalışmadan söz edilebilir. Proje yazarlığını ve yönetmenliğini Ferhat Atik'in (2015) yaptığı, "Sen Gözünü Açtığında/ Rüzgar Güllü-Kıbrıs Çocuk Oyunları" adlı bir belgeseldir. Atik, çalışmalarının amacının; toplumsal kültürün çok öne çıkmayan önemli konularını bugünkü toplumla buluşturmak, olduğundan bahseder. Atik, geçmiş kuşakların oynadığı çocuk oyunlarından seçtiği 20 oyunu, 60 dakikalık belgeselle görsel olarak kayıt altına alarak bugüne ve gelecek kuşaklara bırakmayı hedeflediklerini söyler. Diğer bir çalışma ise Direnç Özkan'ın (2015) Facebook üzerinden herkese açık olarak açtığı sayfada, "Çocuklar Oyunlarla Büyüsün-Kıbrıs Çocuk Oyunları Atölye Çalışması"dır. Lefkoşa Gençlik Merkezi Etkinliği (Gençlik Merkezi -Kızılbaş Kilisesi) duyurusu da, bu konu ile ilgili çalışmalardan sayılabilir. 1 Haziran Çocuk Günü etkinleri çerçevesinde yapılacak olan bu etkinlikte çocuklara "pirili", "lingiri", "ip atlama", "kapıcı başı", "alaydan malaydan" ve "üçtaş" gibi oyunlar hakkında bilgi ve eğitim verileceği, ayrıca ödüllü torba ve ip çekme yarışmaları yapılacağı duyurulmuştur. Ancak bu tür etkinliklerin sürdürülebilirliği noktasında sorunları vardır. Serap Kanay'ın, "Çocukluğunu al da gel: Sokağa çıkıyoruz" adlı etkinliği ise, geleneksel çocuk oyunlarının yeniden hatırlanması, öğretilmesi ve yaşatılması için yapılan değişik bölgelerde belli aralıklarla tekrarlanan sosyal medyada duyuruları yapılan, haberleri çıkan, ilgi gören, devam eden bir etkinliktir (Dağışan, 2014). Sosyal medyada, internette Kıbrıs Türk kültürünü tanıtmak, kültürle ilgili bilgilendirmek, yaşatmak amacıyla kurulmuş olan siteler, gruplar (Gıbrıs Kültürümüz, Orijinal Kıbrıs Konuşmaları vb.), sayfalar da vardır. Bunlar da çocuk oyunlarına yer vermektedir. Bununla beraber eski günlere özlemi de içine alan çocuk oyunlarını tanıtan ara ara çıkan haberler de yer almaktadır (Karlıtaş,

Gönül REYHANOĞLU

2014). Son dönemlerde köylerin eko günlerinde, festivallerde çocuk oyunları yarışmaları düzenlenmekte, köy kadın dernekleri (Ör. Akova Kadınlar Derneği çocuk etkinliği) çocuklara özel eğlenceler ayrıca uçurtma şenlikleri de düzenlenmektedir (Reyhanoğlu (Gökdemir), 2015).

Yukarıda bahsedilen şekliyle bu tarz projelerin, aktivitelerin haberlerde, televizyonda, sosyal medyada duyurulması, kulaktan kulağa duyurulması halk arasında heyecan yaratmakta, haberden sonraki sohbetlerde de kendi çocukluklarından bahsedilmesi, hangi oyunları oynadıklarının konuşulması dahi bir tür toplumsal ve kültürel bellekte geriye itilen oyunların yeniden hatırlanarak yeniden çağrılarak, belleğin yeniden inşasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Kıbrıs Türk kültüründe oyunlar çocukların eğlenme, kendini gerçekleştirme, dikkatini ve el becerisini geliştirme, rahatlama, vakit geçirme, hayal gücünü geliştirme, bedensel hareket gibi birçok ihtiyacını gideren ve problemlerine çözüm getiren işlevlere sahiptir. Oyunlar ayrıca çocukların gündelik yaşamı deneyimlemesinde, iletişim kurmasında, tarihini öğrenmesinde bir toplumsallaşma aracı olup, anne, baba, doktor, öğretmen, komşu, yönetici gibi çeşitli rollerle yetişkin yaşamını taklit ettikleri, psikolojik içeriğiyle bir ifade kanalıdır. Çocuk oyunlarının devamı, sürdürülebilirliği açısından yukarıda örneklediğimiz pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak geleneksel çocuk oyunlarının günümüzdeki durumu dikkate alındığında sürdürülebilirliği için daha fazla çalışmaya ve çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal bellekte yüzyıllardır aktarılan geleneksel oyunların varlığı ve sürdürülebilirliği için, hem ruhen hem bedenen sağlıklı çocuklar yetiştirebilmek için, çözüm önerileri getirmek gerekmektedir. Yukarıda yaptığımız tasnif, oyunların bağlam özellikleri, işlevleri ve günümüzde yapılan çalışmalardan yola çıkarak bazı çözüm önerileri ortaya koyduk, bunlar:

1. Üniversitelerde ilköğretim öğretmenliği okuyan öğrencileri için “Geleneksel Kıbrıs Çocuk Oyun ve Oyuncakları”nın ders olarak okutulması, hizmet içi eğitimle de mevcut ilkokul öğretmenlerini bu konuda eğitilip bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
2. Özellikle ilkokullarda ders için görselliği fazla olan kitaplar hazırlanarak, uygulamaları olarak geleneksel çocuk oyunlarının ders olarak okutulması, ortaokul döneminde de iş teknik/iş bilgisi tasarım vb. derslerinde de oyuncakların hazırlanması ile ilgili yaratıcılık çalışmaları yapılabilir, okullar arası yarışmalar düzenlenebilir.
3. Sadece 23 Nisan’da değil diğer zamanlarda da, okul içi veya okullar arası, kule oyunu, çelik-çomak oyunu, aşık oyunu, yakan top oyunu, beştaş oyunu, torbayla koşma, kaşıkla yumurta taşıma vb. oyunları için yarışmaları düzenlenebilir. Gelenekte ebeveynler ve yaşı büyük çocuklar küçüklere oyuncak yapmayı ve oyunların kurallarını öğreterek bu kültürel değeri aktarırlar.

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

Bu yarışmaların bir kısmı büyüklerle küçüklerin bir arada olduğu yarışmalar şeklinde olabilir.

4. Devlet ve sivil toplum örgütlerinin ortak çalışmaları ile “oyunun çocuğun temel ihtiyacı olduğu ilerde ruhsal ve bedensel anlamda sağlıklı bir toplum için oyun oynamanın gerekliliği” konusunda halkı bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Kıbrıs'ta aktif çalışmaları ile güçlü bir konumda olan kadın dernekleri bu konuda çalışmaları üstenebilecek konumdadır.
5. Belediyeler; okulları, köylerin açık alanlarını ve mahallelerdeki çocuk parklarını geleneksel çocuk oyunlarının oynanabileceği şekilde yeniden düzenlemelidir (Oğuz ve Ersoy, 2007). İpli engeller, saklanmak için bloklar, “gıcırdağ”, yerde çizilmiş yılan oyunu, plaka oyunu, çelik-çomak oyunu mekânları vb. oluşturulmalıdır.
6. Kültür turizmi açısından konuya bakıldığında ise, Kıbrıs'ın turist alan bir ada olduğu dikkate alınmalıdır. Özellikle otellerde geleneksel çocuk oyunlarının çocuk kulüpleri tarafından organize edilmesi, çocuklar için düzenlenen alanlarda geleneksel oyunlar için unsurların olması, bu anlamda yatırımları sadece çocuk oyunları için değil ülke ekonomisi için de faydalı hale getirilebilir (Oğuz ve Ersoy, 2007).
7. Oyun ve oyuncakların sürdürülebilirliği için bilinçli büyüklerin yönetiminde panayirlarda (festival), köylerin eko günlerinde veya sadece özel olarak onlara benzer şekilde düzenlenmiş günlerde, geleneksel oyuncakları üretme ve oynama yarışmaları ödüllü olarak düzenlenebilir, düzenlenenler zenginleştirilerek katılım arttırılabilir.
8. Ülke genelinde akademik anlamda sistemli şekilde bir oyun ve oyuncak derleme ve analiz çalışması yapılmalıdır. Derleme çalışmalarının arttırılması kişilerle mülakat sırasında bilgilerinin yeniden hatırlanmasını sağlayacak, eskiye özlemlerle merak uyandıracak ve mutlulukla hatırladıkları bu değerli hatıralarını çocuklarına ve torunlarına aktarmak, öğretmek isteği uyandıracaktır. Böylece toplumsal bellek yeniden inşa edilmek üzere tazelenecektir.
9. Kıbrıs'a özel analizlerin, çözümlerinin ve kültürler arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için Kıbrıs çocuk oyunları konulu çalıştay, panel, sempozyum, kongre vb. düzenlenmelidir.
10. Kıbrıs'ta hali hazırda oyuncak müzesi bulunmamaktadır. Halkbilimcilerin danışmanlığında özellikle coğrafyaya özgü üretilen oyuncakların sergilendiği ve özgün oyunların oynandığı somut olmayan kültürel miras müzeleri kurulabilir.

Görüldüğü üzere oyunlar; kültürel değerlerin, dilin ve kimliğin aktarılması, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi, çocukların fiziksel ve duygusal gelişimi, noktalarında çocuklar ve kültür için birçok farklı işlev yüklenir. Bu işlevler, sağlıklı çocuklar ve sağlıklı bir toplum için gereklidir. Günümüzde çocuk oyunları ile ilgili Kıbrıs'ta yapılan çalışmalara bakıldığında; özellikle televizyon ve sosyal medyanın duyuru, toplanma, halkı harekete geçirme ve dikkat çekmek için kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda sosyal medya üzerinden kurulacak bağlantılarla,

Gönül REYHANOĞLU

günümüz teknolojisini de aktif şekilde kullanarak yürütülecek çalışmalar daha etkili olacaktır. Yukarıda bahsedilen öneriler gündeme taşınabilir ve bunlarla ilgili devlet ve sivil toplum örgütleri dikkate değer çalışmalar gerçekleştirilebilirse, çocuk oyunlarının çocuk ve toplum için işlevselliği korunabilecek ve sürdürülebilir olabilecektir.

Kaynakça

- Akün, E. (1987). Çocuk oyunları. *Halkbilimi*, 87(3), 28-30.
- Algül, L.Ç. (2015). 1975 Gazi Magosa, KKTC doğumlu, Doğu Akdeniz Üniversitesinde öğretim görevlisi olan kaynak kişiyle Akova'da 2015'te Gönül Reyhanoğlu'nun yaptığı görüşme notlarıdır.
- Arı, B. (2019). *Hatay'da çocuk oyunları*. Antakya, Hatay: HMKÜ Yayınları.
- Artun, S. (2015). 1973 Lefkoşa, KKTC doğumlu, ilkökul öğretmeni olan kaynak kişiyle Lefkoşa'da 2015'te Gönül Reyhanoğlu'nun yaptığı görüşme notlarıdır.
- Assman, J. (2001). *Kültürel bellek. Eski yüksek kültürde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Atık, F. (2015). Kıbrıs çocuk oyunları rüzgar gülü'nde. <http://www.kibrisgazetesi.com/?p=615936> (Erişim tarihi: 18.04.2018)
- Başkurt, N. (2014). 1930 Tuzla (Kıbrıs) doğumlu, hacı ve mevlitçi olan kaynak kişiyle Lefkoşa'da Ocak 2014'te Gönül Reyhanoğlu'nun yaptığı görüşme notlarıdır.
- Cengiz, S. (1996). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 287-300.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 1 (Kıbrıs Özel Sayısı-I), 175-183.
- Dağışan, T. (2014). Çocukluğunu alıp da Gel'mek (Röportaj). *Kıbrıs'ın Haftalık Dergisi*, 3(156).
- Dellaloğlu, B.F. (2011). Gelenek Meselesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3 (22), 43-46.
- Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2009). *Antropoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Erdem, Ş.T. (2015). Doğum yeri: Mağusa, Doğum tarihi: 1985, ilkökul öğretmeni. KKTC.
- Gültekin, F. (2015). Çocuk eğitiminde oyun ve oyuncak. <http://www.aileakademisi.org/node/421/14.57/> (Erişim tarihi: 19.11.2019).
- Hakeri, B. H. (1993). *Başlangıcından 1878'e dek Kıbrıs tarihi*. Ankara: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları: 28. TC Adalet Bakanlığı. Keçiören Açıkcezaevi Matbaası.
- İslamoğlu, M. (1979), *Kıbrıs çocuk oyunları*. (1. Baskı), Lefkoşa: Yarın Ofset.

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

Dağaşan, T. (2013). Çocukluğunu ve oyununu da alıp gelmek. Serap Kanay ile bir röportaj. <http://www.yeniduzen.com/cocuklugunu-da-alip-gelmek-81387h.htm> (Erişim tarihi: 19.11.2019)

Karlıtaş, H. (2014). Kıbrıs çocuk oyunları. Nerede o eski Kıbrıs çocuk oyunları? <http://www.northcyprusuk.com/egitim-kultur-sanat-tarih/kibris-cocuk-oyunlari-h1403.html>

Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi* (Çev.: S. Özkal). İstanbul: Kabalıcı.

Oğuz M.Ö. ve Ersoy, P. (2007). *Türkiye’de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında fonksiyonel oyuncu: ebe. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 481-492.

Özdemir, N. 2006. Türk çocuk oyunları. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özdoğan; B. (2009). *Çocuk ve oyun (çocuğa oyunla yardım)*. Ankara: Anı.

Özkan, D. (2015). Facebook üzerinden herkes açık olarak açtığı sayfada, “Çocuklar Oyunlarla Büyüsün - Kıbrıs Çocuk Oyunları Atölye Çalışması”. Lefkoşa Gençlik Merkezi Etkinliği. <https://www.facebook.com/events/155347937866063/> (Erişim tarihi: 19.11.2019)

Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı.

Reyhanoğlu (Gökdemir), G. (2015). KKTC’nin Mağusa ilçesine bağlı kendi yaşadığı köy olan Akova köyünde geleneksel çocuk oyun ve oyuncakları konusunda gözlem ve uygulama (1980-2007 tarihleri arası).

Taşkan, İ.M. (2015). 1979 Gazi Magosa doğumlu, KKTC’de ilkokul öğretmeni, Gazi Magosa’da Ocak 2014’te Gönül Reyhanoğlu’nun yaptığı görüşme notlarıdır.

Türk Dil Kurumu (2019). “Oyun” ve “oyuncak” maddeleri. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: 19.11.2019)

Toffler, A. (1996). *Şok gelecek korkusu*. (Çev.: S. Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar.

Türkan, H. K. (2018). İşlevsel teori bağlamında İskenderun çocuk oyunları. *International Journal of Social Science, Spring(65)*, 225-240. doi: 10.9761/JASSS7459

Yorgancıoğlu, O. (1986). *Oyun. I. II. III ve IV. Halkbilimi Sempozyumlarında Sunulan Bildiriler* (ss. 312-71), İstanbul: Halk Sanatları Derneği Has-Der ve KKTC Turizm ve Kültür Bakanlığı.

Yorgancıoğlu, O. (1997). *Kıbrıs Türk çocuk oyunları*. Lefkoşa: Adam.

Extended Abstract

Introduction

The subject of this study is traditional plays in children's folklore of Northern Cyprus. Traditional plays have many positive effects on children's mentally and physically healthy development and learning culture. The rapid urbanization in Cyprus, apartment life, the increasing cars in numbers and the presence of security problems have limited the children's playground. The fact that children spend time with fabricated plays, as well as television and the Internet, has reduced the use of traditional plays. With the withdrawal of children from the street, the frequency of playing traditional children's plays started to decrease. All of these reflect to children's the physical and mental development negatively. These conditions in the culture make it necessary to study on traditional children's plays, to draw attention to this issue and to make solutions to the problems. The aim of this study is to analyze the functions of and to classify traditional Cyprus children's plays, and to draw attention to the importance of them to the child's mental and physical development. Another the aim of the study is to provide solutions for the protection and transfer of plays. It is thought that this study will be useful in understanding the function of plays, producing new games, teaching children plays and bringing new solutions.

Method

The population of the study is the Turkish Republic of Northern Cyprus. The findings of the study were obtained from the field by using observation and interview method and by scanning written materials. In addition, the compiled material in the literature was applied. In this study, the tradition of children's plays in the Turkish Cypriot culture is introduced and the functions of the plays are presented in terms of culture and children. Children's games have many functions that meet the needs of physical movement and imagination development, e.g. fun, self-realization, relaxation, spending time. Children's plays are a means of socialization for children to experience daily life and are a channel of expression in which they imitate adult life with various roles such as mother, father, doctor, teacher, neighbor, and administrator. In this study, traditional children's plays in the Turkish Cypriot culture are classified according to their rules, being toys or not, and being nursery rhymes or not.

Result and Discussion

When we look at the plays in the Cypriot children's folklore, it is seen that Turkish Cypriot children created many plays in the historical flow, and these products came to these days (Yorgancıoğlu, 1997). Although the vast majority of plays like to come across in Turkey; many names of plays, and rules of the plays seem to be unique to Cyprus. Play for children in Cyprus starts in infancy. Any material in the street/garden can be transformed into a toy, which can be played both individually and in groups. Children, who play the play very well, is respected and emulated, it is wanted to be next to them in the games or to be in their group. The games can be played depending on the number of players, the need for large or narrow spaces, and the

İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Kuzey Kıbrıs Çocuk Oyunları

quality of the materials at home, in the garden, in the field, on the road, on the street, or at school.

After 1974, the Greek-Turkish conflicts were the subject of children's plays, and not only boys but also girls played guns made with wooden, pegs and bicycle tires. On April 23rd National Sovereignty and Children's Day, traditional games are played in competitions organized by teachers. The contexts are not only the plays, but also the contexts in which many cultural elements and languages are transmitted. Play and toys, which are a part of culture, act as a solution to many problems related to children such as motor activity, adaptation to society, recreation, relaxation, learning, reconciliation, developing imagination, learning social roles and developing hand skills. It is seen that the plays in Cyprus are very much a reflection and imitation of daily life.

This study is based on Yorgancıoğlu's (1997) "Cyprus Children's Plays", which consists of reviews on the field. An attempt was made to classify the traditional children's plays in Turkish Cypriot culture through the material collected from the field and examples of plays added from other sources in this study. In addition, plays are examined in the context of its general structure as rules of the game, breaking the rules or restarting the game, setting up the game, choosing the first one to start the game, choosing the "it" ("ebe" translated from Turkish as leader in games, or fined player against other children or group) and the group members, the rhymes sung in the play, toys with game materials, game places, punishment of the losing party in the games, game end time.

In Northern Cyprus, efforts are being made to raise awareness about children's plays, especially through the media, by making documentaries, organizing various activities, opening workshops, and introducing various projects, news and social media announcements to bring traditional children's games back to life.

In order to preserve the functionality of traditional children's plays and toys in Cyprus, "Traditional Cyprus Children's Plays and Toys" should be taught as a lesson and primary school teachers should be educated and informed on this issue. Municipalities should reorganize the playgrounds in schools and district, open areas of the village so that traditional children's plays can be played (Oğuz & Ersoy, 2007). An academic review and analysis of plays should be conducted throughout the country. Workshops, panels, symposiums or congresses should be organized on about Cyprus children's plays. Play and toy museums that emphasize intangible cultural heritage in the country should be established and children should be provided with information in these museums, exhibit their creativity and have fun by playing games practically (Oğuz & Ersoy, 2007). For the sustainability of plays, award-winning producing traditional play competitions can be organized at the fairgrounds or on specially arranged days.

AVRUPA KİMLİĞİNİN OLUŞUMU VE EVRİMİ

Ertuğrul Gazi AKSOY

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü,
ertugrulaksoy18@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-9994-9114

Makale Geliş Tarihi: 18.02.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 02.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Aksoy, E. G. (2020). Avrupa kimliğinin oluşumu ve evrimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (45), 26-39.

Öz

Her oluşumun kendini ait hissettiği formasyonlar geçmişten bugüne kadar var olmuştur. Bu formasyonlardan biri de bugün Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkilerinde önemli bir yer edinen Avrupalı kimliğidir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olması adına vermiş olduğu mücadelede Türkiye'ye engel olan en büyük nedenlerden birisi Türkiye'nin "Avrupalı Kimliğine" aidiyet hissetmemesidir. Aynı şekilde Avrupa'nın da Türkiye'yi Avrupalı olarak değerlendirmemesidir. Dolayısıyla bu makale, "Avrupalı" kimliğinin oluşumunu ve evrimini değerlendirecektir. Değerlendirmeye öncelikle Avrupa'nın kökeni analiz edilerek başlanacak ve Türkiye-AB ilişkilerinin değerlendirmesi bu makalenin amacı olmadığı için sadece Avrupa'nın ötekisi bağlamında Türkiye'ye ve Müslümanlara olan bakış açısı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Kimlik, Avrupa Kimliği, Türkiye ve Avrupa Kimliği, Ötekileştirme.*

FORMATION AND EVOLUTION OF EUROPEAN IDENTITY

Abstract

The formations that each formation feels belong to have existed from the past to the present. One of these formations is the European identity, which has taken an important place in the relations between Turkey and the European Union today. One of the main reasons that hinders Turkey in its struggle to become a member of the European Union is that it does not feel belonging to "European identity". In the same way, Europe does not consider Turkey as a European. Therefore, this article will evaluate the formation and evolution of the

“European identity”. The evaluation will be given by analyzing the origin of Europe and, since the evaluation of Turkey-EU relations is not the purpose of this article, only the perspective of Turkey and Muslims in the context of the other European countries will be evaluated.

Keywords: *Identity, European identity, Turkey and European identity, Othering.*

Giriş Yerine: Köken Olarak “Avrupa”

Avrupa sözcüğünün ortaya çıkması, özünde iki farklı olaya dayandırılmaktadır. Bu olaylar kimi kaynaklarda efsane olarak anlatılmış olup, Avrupa halkları tarafından ortak mit algısıyla tarihe kaynaklık etmektedir. Avrupa sözcüğü dünya karasının kuzeybatı Asya’da kalan kısmını ifade etmektedir. İlk olarak eski çağlarda Ege bölgesinde yaşayan insanlar Ege Denizi’nin batısında kalan tarafı için, güneşin battığı yeri belirtmek amacıyla *Ereb* sözcüğünü kullanmaktaydılar (Geary, 2003). Bu sözcük sonraki süreçlerde Yunanlıların kullanımıyla *Europa* adını almış ve bu şekilde günümüze kadar süregelmiştir. Avrupa sözcüğünün kullanımıyla alakalı bir sonraki anlatı ise, o dönemde Fenike kralı Agenor’un kızı olan Europa’nın Yunan Tanrıçası olan Zeus ile evlenmesi ve Girit’te yaşamaya başlaması sürecidir. Bu süreçten sonra Europa’nın yaşadığı yerlere kendi ismi verilmiş olup, aynı şekilde bu da günümüze kadar gelmiş ve ortak hatırlama kültürünü besleyen bir anlatı olmuştur (Çakmak, 2014: 1; Renger, 2014).

İlginçtir ki, yazılan kaynaklarda Europa’nın Zeus’la evlenmeden önce bugünkü Lübnan bölgesinde yaşamakta olduğu belirtilmiştir. Nihayetinde bu durum Avrupa’nın kökenlerinin Doğu’ya da atfedilebileceği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Fakat bu durum her zaman için yok sayılmış ve Avrupa’nın kökleri Antik Yunan’a dayandırılmıştır. Bunun yanı sıra Roma’da Avrupa’nın jeokültürel özelliklerini çok fazla taşımasına karşın, jeopolitik anlamda Avrupa’nın kökenini oluşturan bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. M.S. 375 yılında gerçekleşen Kavimler Göçü, Doğu ve Batı Roma’yı ikiye bölmüş, bu tarihten sonra Batı Roma yıkılmış, Doğu Roma (Bizans) ise 1453 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Batı Roma’nın yıkılması sürecini destekleyen barbar kavimler; Ostrogotlar, Vizigotlar, Vandallar ve Germenler olmak üzere bu topluluklar Batı Roma’nın bulunduğu bölgeyi işgal etmişler ve orada kendi yaşam alanları olan “Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu”nu kurmuşlardır. Buradan hareketle Kavimler Göçü, tarihin seyrini Avrupalı toplumların lehine değiştirmiş şeklinde bir yorum yapılması yanlış olmayacaktır (Erdenir, 2010: 40).

Avrupalı kültürü, Roma’nın Batı ve Doğu olmak üzere ikiye ayrılışından itibaren oluşmaya başlamıştır. Ayrıca günümüzde devletlerin reelpolitik anlayışla ifade ettikleri Doğu-Batı kullanımı da Roma’nın ikiye bölünmesi süreciyle gerçekleşmiştir. Avrupa’nın en önemli üçayağını oluşturan unsurlardan biri hiç şüphesiz ki Hristiyanlıktır. Avrupa kavramının kültürel anlamda yorumlanmasına olanak sağlayan bu unsur özellikle “İslam ötekisi” üzerinden şekillenmiş olup, VIII.

yüzyıldan itibaren Avrupa'nın taşıyıcılığını yaptığı dinsel bir kimlik olarak karşımıza çıkmaktadır(Aslan, 2009: 47).

Avrupa sözcüğünün kültürel çağrışımlar yapması XV. yüzyıldan itibaren gerçekleşmiş olmakla birlikte "Avrupalı" kelimesinin kullanımı da yine bu yüzyılda gerçekleşmiştir. Modern döneme henüz geçmeden, Şarلمان İmparatorluğu döneminde Hristiyanlık etrafında birleşmiş olan Avrupa toplulukları, kültürlerini de bu çerçevede oluşturmuşlardır. Avrupa kültürünü ortaya çıkaran unsurların kapsayıcılığından çok dışlayıcılığı ön plana çıkmaktadır. Delanty'e göre, Avrupa'nın oluşumu ve gelişimi, farklılıkların bir arada bulunmasıyla mümkün hale gelmektedir. Avrupa'nın dinsel kimliğini ifade eden Hristiyanlık, ortak birlik olma açısından önem atfetse de kimlik açısından mutlaka öteki bir dini kimliğe gereksinim duymaktadır(Delanty, 1995: 1). Avrupa'nın VIII. ve IX. yüzyıllarda Müslümanlarla yaşadığı çatışmalar sonucunda Müslümanların, Sicilya ve İspanya'yı işgal etmeleri üzerine o tarihten sonra Avrupa kendini "Hristiyan Âlemi" olarak tanımlamıştır (Aslan, 2009: 52).

Avrupa, XVI. yüzyıla evrilen süreçte henüz jeopolitik ve jeostratejik anlamdan başka bir anlamı içerebilmekteydi. Bu yüzyıla birlikte gerçekleşen reform hareketleri, Aydınlanma ve ulus-devletin oluşmaya başlaması süreciyle yavaş yavaş Hristiyanlığın birleştiriciliğinden uzaklaşan Avrupa toplumları, Türklerin Doğu Avrupa'da önemli bir güç olmaya başladıkları dönemden itibaren Türklere karşı din çemberinden ziyade daha güçlü olgular etrafında birleşmeyi amaçlamışlardır. Özellikle 1618-1648 yılları arasında yaşanan Otuz Yıl Savaşları'yla birlikte kaybolan Hristiyan dini kimliği, Westphalia Barışıyla birlikte diğer dinlerin de varlığını kabul etmeye başlamıştır. XIX. yüzyıla gelindiğinde ise Asya ve Afrika'da birçok sömürge elde eden Avrupa, ekonomik ve siyasal anlamda özgün sistemi kurma yolundaki ilk adımlarını atmıştır (Çakmak, 2014: 2-10).

1. Avrupa'da Ulusal Kimlik Süreci

Ulusal kimlik olgusu ulusallaşmanın temel taşıını oluşturmaktadır. Ulusal kimlik, algılara göre değişmekte olan bir olgu olmakla birlikte toplumdan topluma da değişiklik arz edebilmektedir. Kimi toplumlar farklılıklarıyla ulusallaşırken; kimi toplumlar ise farklılıkları ötekileştirerek ulusallaşma sürecini başlatmışlardır. Avrupa toplumlarında ise ulusallaşma süreci çok eskilere dayandırılmaktadır. Avrupa halkları ilk olarak Kavimler Göçü ile başlayan hareketliliğin oluşturduğu topluluklara kadar uzanmakta olup ilk uluslaşma hareketi ise Batı Avrupa'da görülmektedir. O dönemki tüm istikrarsızlıklara rağmen belli bir düzene sahip olan Batı Avrupa; Germenya, Galya, İtalya, Hispanya ve Britanya olmak üzere beş krallıktan oluşmaktaydı (Çoban, 2008: 11-17).

Ulusallaşma sürecinin bir sonraki aşaması ise ulus-devlet mantığıdır. Ulus-devlet yapılanması ilk olarak Avrupa'da 1648 Westphalia ve 1713 Utrecht Antlaşmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu süreçten sonra ise Avrupa'da ortak kimlik oluşumu ve ulus bilinci daha da hız kazanmıştır (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 77). Bununla birlikte Avrupa'da ortaya çıktığı genel kabul gören ulus devletinin diğer

coğrafyalarla kıyaslandığında daha homojen ve sabit bir ulusal kimlik inşa ettiği de görülmektedir. Başka bir anlatımla Westphalia düzeni ile yerleşik hale gelen modern devletler sistemi Avrupa'dan diğer coğrafyalara yayılmış ve dünyanın hiçbir yerinde burada tezahür ettirdiği ulusal kimliği oluşturamamıştır. Bunun en çarpıcı örneği Orta Doğu coğrafyasında göze çarpmaktadır. Zira Avrupa'da ortaya çıkan ulus devletler ile uluslararası karşılıklı belirlenimci ve tamamlayıcı bir ilişki söz konusu iken Orta Doğu'da önce ulus devletler ortaya çıkmış ardından ulus yaratma sürecine geçilmiştir. Böylesi bir durumun Avrupalı kimliği açısından en önemli sonucu ise bahse konu bu kimliğin diğerlerine nazaran tarihsel derinliği daha güçlü, ben idraki daha yüksek ve ötekileştiriciliğinin daha çarpıcı oluşudur (İnanç, 2016: 54).

2. Ortak Avrupa Kimliğinin Oluşumunda Din Faktörü

Ortak Avrupa kimliğinin oluşumunda çok önemli bir yeri olan Hristiyanlığın temeli Ortadoğu'ya dayanmaktadır. Avrupa sözcüğünün dini kimlik anlamında farkındalık yaratması ise Hristiyanlıkla birlikte mümkün olmuştur. Roma'nın Hristiyanlığı kabul etmesiyle başlayan bu süreç aynı zamanda Avrupa'nın ötekilerini oluşturmasının da yolunu açmıştır. Hristiyanlık Avrupa için, dini olduğu kadar kültürel bir kimliği de ortaya koymaktadır(Akdemir, 2013: 48). Avrupa tarih boyunca kendini Hristiyan-Batı olarak tanımlamış olmakla birlikte yine bu düşünceden beslenerek Hristiyan olmayanlara ise karşıt bir tavır sergilemiş, hatta daha da ileri giderek bu toplumlara "barbar" yakıştırmaları yapmıştır. Avrupa ile bütünleşen Hristiyanlık, dinin çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Yapılan araştırmalara göre batıların birçoğu Hristiyan olmamakla birlikte kiliseden de oldukça uzaktır. Hristiyanlığa atfedilen anlam ise zaten dinden çok, etrafında toplanan batılı kesimin sahip olduğu kültürdür. Batılı olmak ya da Hristiyan-Batı kimliğine sahip olmak, o toplumun yapı taşlarının öğretileriyle hareket etmek demektir. Şöyle ki her toplumun kendine özgü birtakım öğretileri vardır fakat kalıcılığı ya da toplumdan topluma ne kadar tezahür ettiği tartışmalı bir konudur. Hristiyan-Batı kültüründe ise böyle bir durum söz konusu değildir. Kişiler savundukları ideolojiler ne olursa olsun kendilerini tanımlarken bu kimlikle tanımlamaktadırlar. Avrupa halkı, içerisinde bulunduğu kültürle adeta özdeşleşmiştir(Övet, 2007: 97).

Avrupa'nın geçmişten günümüze kadar getirdiği bir takım olgular, dini kimliğinin korunmasında çok büyük rol oynamaktadır. Bu olgular ortak hatırlama kültürüyle kendini var etmiş ve toplumdan topluma günümüze kadar aktarılmıştır. Daha sonra XVI. ve XVII. Yüzyıllarda yaşanan din savaşları ve engizisyon mahkemelerinin kurulmasıyla birlikte sahip olduğu bazı kavramları yitiren Hristiyan-Batı, kimi kesimler tarafından eleştirilmiştir. Bu dönemde Avrupa toplumlarında bazı halklar tarafından farklı kimlik arayışına girildiği de görülmektedir (Çoban, 2008: 30-31).

Günümüzde ise Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde din faktörünün çok fazla önemi kalmamış gibi görünse de, Avrupa Birliği'ne üye olan birçok ülkenin Hristiyan

olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu ülkeler için kültürel bir temel teşkil eden Hristiyanlık, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde ülkelere bakış açısını etkileyen bir unsurdur. Müslümanlık da günümüze kadar bu çerçevede ötekileştirilen bir unsur olagelmıştır. Avrupa'nın Müslümanlara karşı sergilemiş olduğu tavrın, Hristiyan-Batı kimliğinin özgünlüğünü korumaya çalışmasından kaynaklandığı söylenebilir, Avrupa'nın özgün olduğunu söylemek onu yüceltmeyecek aksine dışarıya kapalı ve korkak bir toplum haline getirecektir(Birekul, 2009: 71).

3. Avrupa'da "Ortak Kimlik" Oluşumunun Tarihsel Gelişim Süreci

Ortak Avrupa kimliğinin dayanak noktası olarak belirtilen Antik Yunan ve Roma kültürlerinin gelişim süreçleri incelendiğinde, Yunanlıların, bölgenin ikliminin ve toprak koşullarının tarıma elverişli olmasından dolayı Ege kıyılarına yerleştikleri görülmektedir. Şehir devletleri de ilk defa burada oluşmuş olup bu anlamda ortak Avrupa kültürünün beslenmesine katkıda bulunmuşlardır. Belirtildiği gibi Avrupa adını Yunan mitolojisinden almaktadır. Buradan hareketle Yunan (Helen) kültürü için, Avrupa'yı ismen var eden en önemli ilk aşama da denilebilir(Aslan, 2009: 48).

Avrupa'nın temellerini atan bir diğer unsur ise Batı Roma'dır. Roma İmparatorluğu'nda da, Avrupa'da olduğu gibi *Civis Romanus*(Roma vatandaşı) ya da *Pax Romana* (Roma barışı) şeklinde birlik olma hareketleri görülmektedir. Yine bugünkü Avrupa'ya benzer şekilde Roma'da da kişilerin serbestçe dolaşabildiği ticaret alanları mevcut bulunmaktaydı. Bu ortak değerlerin ayakta kalabilmesini sağlayan şey ise o dönemde Roma Hukuku idi. Roma Hukukunun vatandaşlık hakları anlamında gelişmiş olmasının Avrupa'ya da sirayet etmiş olacağı, yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Roma kültürü Avrupa kimliğini medeniyet ve hukuk anlamında etkilemiştir(Yurdusev, 1997: 53).

Günümüz dünyasında "Avrupalılık" kavramının somutlaştığı bir diğer oluşum ise Avrupa Birliği'dir. Avrupa Birliği, oluşturmak istediği üretimin ve ticaretin serbestçe yapılabilirdiği ortak pazar alanıyla Avrupalı devletlerin çıkarlarını maksimize etmek istemektedir. Bu durum ise yine birlik içinde bir Avrupa'yı gözler önüne sermektedir(Erdenir, 2010: 63). Avrupa'nın oluşum süreci olarak ifade edilen tüm bu olgular, Orta Çağ'a evrilen süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Ayrıca Avrupa'yı bir bütün olarak kimlik açısından incelemek çok zor bir süreç olacağından, Avrupa kimliğinin tarihsel süreçteki evrimi dönemlere ayrılarak ele alınmıştır.

3.1. Feodal Dönemden Ulus Devlete Geçiş Sürecinde "Avrupalılık"

Tarihte feodalite, Kavimler Göçünün Batı Roma'yı yerle bir etmesiyle başlayan Kutsal Roma Germen İmparatorluğu'nun kurulmasıyla devam eden bir süreci ifade etmekte olup bu süreç 1453 İstanbul'un fethine kadar devam eden bir zaman dilimini kapsamaktadır. Orta Çağ'ın ilk dönemlerinden Kutsal Roma İmparatoru Charlemagne dönemine gelene kadar devam eden süreç Orta Çağ'ın karanlık dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde İslamiyet'in doğuşu ile birlikte 642 yılında Müslümanların Batıya ilerleyişi gerçekleşmiş olup Avrupa'nın coğrafi

sınırının değişmesinde de Müslümanlar aynı derecede rol oynamıştır (Erdenir, 2010: 41).

VIII. yüzyıla gelindiğinde ise Poitiers Savaşı yaşanmış ve bu savaşla birlikte Müslümanlar yenilgiye uğratılmıştır. Müslümanların aldığı bu yenilgiyle birlikte Avrupa'nın fikri zemini oluşturulmaya başlanmıştır. Bu yüzyılda gerçekleşen savaş, Avrupa'da kimlik çerçevesi bağlamında mitos olarak günümüze kadar anlatılmış bir olaydır. Savaşın komutanı Charles Martell ise Hristiyan-Batı kültürünün koruyucusu addedilmiş ve Avrupa toplumlarında önemli bir yer edinmiştir. Bu dönemde Müslümanların Akdeniz'de etkin güç olmaya başlamasıyla birlikte, ilerde Avrupa olarak nitelendirilecek olan bölge daha da daralmıştır. Akdeniz bu döneme kadar Avrupa fikriyle var edilmişken bu dönemden sonra ise bu fikrin yavaş yavaş kıtadan ayrılmaya başladığı görülmektedir. Pirenne'den aktarıldığına göre Akdeniz'in Müslüman gölü olmasıyla, Avrupa Doğu-Batı şeklinde ayrılacak, bunun sonucunda ise Avrupa kültürel anlamda yoksunlaşacaktır. Son olarak bu durum zaten var olan feodalitenin de güç kazanmasına sebebiyet vermiştir. Bu süreçler bütünü, özellikle de Müslümanların Batıya ilerleyişleri, Avrupa'nın Hristiyanlık etrafında birleşmesine de zemin hazırlamıştır (Yurdusev, 1997: 36).

İslamiyet'in ortaya çıkmasından sonra X. yüzyıla gelindiğinde halklarda giderek artan hac yolculuğu ile birlikte merkez kentlerde farklı ulusların etkileşime geçerek bir arada yaşamaya başladığı görülmektedir. Bu durum Avrupa'da kozmopolit yapının ortaya çıkmasında büyük rol oynamaktadır. Fakat bu durum her ne kadar kozmopolit yapının önünü açıyorsa da aksine kültürel anlamda bir birliğin önünü de tamamen kapatmıştır. Kalabalıklaşan ve içerisinde çok fazla kültürel unsuru bir arada bulunduran Avrupa'nın kendi içinde birleşmesi bu dönemde oldukça zorlaşmıştır. Şöyle ki, zamanında aynılıklarla bir arada bulunma fırsatını elinde bulunduramamış olan Avrupa, bundan sonraki süreçte "öteki" kavramını adeta ilke edinerek, kendine bir yol haritası belirlemiştir. Ötekileştirme politikası sadece farklı uluslara karşı yapılmaksızın, Avrupa içinde kilise karşıtı olan kesimlere de uygulanmaktadır. Bu durum Doğu ve Batı Avrupa'yı kimlik olarak birbirinden ayıran en önemli neden olmuştur (Erdenir, 2010: 42-43).

3.1.1. Coğrafi Keşifler Döneminde Avrupalılık

Avrupa'da Coğrafi Keşifler olarak adlandırılan bu süreç XV. yüzyılın sonunda ortaya çıkmıştır. Coğrafi Keşifler Avrupa tarihi açısından milat kabul edilmektedir. Özellikle Batı Avrupa'da baş gösteren keşifler, deniz aşırı yapılan seferlerle gerçekleşmiştir. 1492'de ise Amerika keşfedilmiş ve Amerika kıtasına bu dönemde çok yoğun göçler yaşanmıştır. Bu dönem, Avrupa'nın sömürgeciliğinin zirveye ulaştığı dönem olarak tarihe geçmiş olup keşiften ziyade emperyalizmin çağrışımını yapmıştır. Keşfedilen yerlerden Avrupa'ya taşınan bol miktarda değerli maden Avrupa'da kapitalizmin temellerinin atılmasına da olanak sağlamıştır. Bu sürecin sonunda ise feodal dönemin yavaş yavaş kapandığı ve manifaktürel üretimle birlikte burjuva sınıfının ortaya çıkmaya başladığı bir döneme doğru gidilmektedir. Avrupa'ya aktarılan bu zenginlikler ekonomik değişimlerin yanı sıra kültürel

farklılaşmalara da neden olmuş, bilim ve sanatta kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Bilimde, sanatta ve kültürde yaşanan tüm bu gelişmeler, Avrupa'da yavaş yavaş özgün bir ortamın oluşmasını sağlamış ve Avrupa kimliğinin temellerinin atılması sürecini de hızlandırmıştır (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 73-74).

Son olarak modernleşme çerçevesinde ele alınan Avrupa, kendini medeni toplum addederek "ben ve öteki", "medenî olan ve medeni olmayan" çizgisini oluşturmuştur. Özellikle 1453'de Bizans'ın yıkılması ve İstanbul'un Türkler tarafından fethiyle beraber, Avrupa'nın Türklere karşı var olan tehdit algısı daha da yükselmiştir. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nun Batıya ilerleyişinin hızlanması üzerine özellikle 1517 yılında Mısır'ın fethedilmesiyle birlikte Avrupa'nın savunma mekanizması, Kıta içinde ortak bir kimlik kurma yönünde olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun yapmış olduğu fetihler, modern Avrupa tarihinin başlangıç noktası olarak kabul edilmekle birlikte Türk fetihleriyle Avrupa kelimesinin kullanılma sıklığının doğru orantıda ilerlediği aktarılmıştır (Aslan, 2009: 59-60).

XV. yüzyılda gerçekleşen deniz aşırı seferlerle birlikte Avrupa kimliğinin bütünleştirici gücü Müslüman Doğu karşısında daha da etkili hale gelmeye başlamıştır. Keşiflerle birlikte Avrupa'nın laikleşme süreci de başlamıştır. Bu dönemde Avrupa'nın elde etmiş olduğu sermaye, ulus-devlet mekanizmasının güçlenmesine de olanak sağlamıştır (İnanç, 2016: 153). Bununla birlikte Coğrafi Keşiflerle aşamalı olarak artan Avrupalı kolonizasyonu ortak Avrupa kimliğinin şekillenmesinde de işlevsel bir rol üstlenmiştir. Böylesi bir iddiayı sağlam bir şekilde payandalandırmak için başvurulabilecek en önemli referanslardan biri de şüphesiz ve belki de ilginç bir şekilde modern uluslararası hukukun kurucusu olarak nitelendirilen Hugo Grotious'tur. Öyle ki Hugo Grotious uluslararası hukukun temellerini attığı "Savaş ve Barış Hukuku" adlı eserinden önce kaleme aldığı çalışmalarında bir yandan Avrupalı kolonizasyonunu meşrulaştıran ama bir yandan da Avrupalı toplumlar nezdinde "biz-öteki" ayrımını belirginleştiren bir yaklaşım sergilemiştir.

Grotious dünya üzerindeki bütün toprakları Tanrı'nın insanoğluna bahsettiği nimetler olarak nitelemiştir. Fakat her nimetin belirli bir dinsel vazifeyi beraberinde getirdiğinden de hareketle bahse konu bu toprakların verimli bir şekilde işlenmesinin kutsal bir görev olduğundan da dem vurmıştır. Grotious'un bu yaklaşımına göre bahşedilen bu toprakları verimli bir şekilde işlemeyen halklar ise Tanrı'nın bu lütfkârlığını kavrayamadıkları için hem Tanrı'ya karşı günah işlemektedirler hem de kendilerine bidayette verilen bu topraklar artık onların olmaktan çıkmıştır. Başka bir anlatımla bu toprakları daha verimli işleyebilecek olan toplumların deniz aşırı faaliyetleri aslında aksatılan bir Tanrı iradesini yerine getirmekten başka bir amacı taşımamaktadır. Söz konusu bu tasvirde verimli toprak işletme kabiliyetine sahip toplumlar Avrupa coğrafyasına yerleşirken kolonize edilmeleri meşru hale getirilenler Avrupa dışı coğrafyalardır (Çakmak, 2014: 7-8).

3.1.2. Rönesans ve Reformasyon Döneminde Avrupalılık

Avrupalı olma deyiimi, Rönesans ve Reformasyon süreçlerine gelene kadar “Hristiyan-Batı” söylemiyle eşdeğerdi. Reformasyon dönemi ile birlikte Hristiyanlığın birleştiriciliği düşüncesi, yerini akıl ve bilimle üretilen beşerî faaliyetlere bırakmıştır. Reformasyon Avrupa’da din üzerine yapılan değişikliklerin sürekliliğini vurgulamak amacıyla kullanılan bir kavram olmuştur. Rönesans ise akıl ve bilimde uygulanan yeniliklere dikkat çekerek Avrupa’yı dini kimlikten sıyrıp başka kavramlara yöneltmiştir. Bunun en somut örneğini “laiklik” kavramı vermektedir (Erdenir, 2010: 45).

Kelime anlamı yeniden doğuş olan Rönesans, insani gelişimi temele alarak ilerleme göstermiştir. Rönesans ve Reform süreçleriyle birlikte Avrupa kavramı siyasal bir boyut kazanmış ve bu dönemde Avrupa’da özgür düşünce ortamının varlığına çok önem verilmiştir. Asya için ise tam aksine geri kalmış toplum muamelesi yapılmıştır. Reformasyonla birlikte yaşanan çatışmalar sonucu Hristiyanlık dini önemini yitirmiş, kültürel bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde seküler düşüncenin önü açılmış ve eserlerin birçoğu da bu doğrultuda ortaya konmuştur. Voltaire ve Machiavelli gibi düşünürler eserlerini Reformasyonun getirdiği bir takım ilkeler doğrultusunda vermişlerdir. Reformasyon süreciyle birlikte uhrevilikten dünyeviliğe doğru bir geçiş söz konusu olmuştur. Buradan hareketle Machiavelli’nin ahlak anlayışı, din üzerine kurulu bir ahlak anlayışından çok insan iradesine yani beşerî olana dayalı bir ahlak anlayışı olan Reformasyonla örtüşmektedir. Bu düşünce tarzı aydınlanmaya giden en önemli süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 70-71).

Rönesans öncesi, Orta Çağ’ın karanlık dönemine denk gelen süre boyunca kilise ve papalık dünyevi olan her şeyin üzerinde bir güç olarak tanımlanmaktaydı. Kilise o dönemde her ne kadar dini söylemlerde bulunsa da, halkı dünyevi zenginlikten uzaklaştırmasına karşın ekonomik gücü de elinde bulunduruyordu. Halk bir süre sonra etkileşimden kaynaklı bilgi alışverişi sayesinde bu durumu sorgulamaya başlamış ve dinin aracı olarak inancın yanına akli da koymuştur. Akıl ile birlikte irade kavramı ortaya çıkmış ve bu da yine aydınlanmanın yolunu açan önemli bir süreç olmuştur (Aslan, 2009: 64). Böylece Rönesans ve Reformasyonla birlikte Avrupa halkları kilisenin aracılığı olmadan kendi iradeleriyle bir bütünlük kurmaya çalışmışlardır. Bu bütünlüğü tetikleyici faktör ise yine Türk milletine karşı duyulan kuşku olmuştur. Buradan hareketle ulus-devlet mantığı devreye girmiş ve modern devletin temelleri atılmıştır.

3.1.3. Aydınlanma Dönemi’nde Avrupalılık

Aydınlanma Çağı Rönesans ve Reformasyonun etkileriyle belirmiş olup XVIII. Yüzyılda gerçekleşmiş bir süreci kapsamaktadır. Bu dönemde Avrupa modern olma yolundaki ilk tohumlarını ekmiştir. Avrupa, Aydınlanma dönemi ile birlikte uygar toplum seviyesine ulaşmayı amaçlamış ve bunu da laiklik, sekülerleşme gibi paradigmalarda yüksek oranda başarmıştır. Bu durumun somut örneği ise Kırım savaşı sonrası gerçekleştirilen Paris Konferansı’nda (1856) yaşanmıştır. Bu

konferansta hazırlanan antlaşma metninde yer alan ibarede, hukukun Hristiyanlar arasındaki yerine değil de; uygar seviyeye ulaşmış toplumlar arasındaki yerine vurgu yapılmıştır. Buna bağlı olarak bu süreçten sonra ortaklık din çerçevesinde değil, hukuk çerçevesinde yapılmaya başlanmıştır. Hristiyanlığın önemi ise, toplumlarda yaptığı kültürel çağrışımlarla sınırlı kalmıştır. Fakat yine aynı dönemde Hristiyanlık zaman zaman birleşme aracı olarak yeniden kurgulanmak istenmiştir. Dönemin filozofu William Penn Avrupa ülkeleri için ortak bir pasaport çalışmasını öngörürken, aynı zamanda Türklerin karşısında birlik olmayı da öngörmekteydi. Hristiyan olmayanlara karşı ortaya konulmuş bu katı tavır, Avrupa Kimliği çerçevesinde ele alınmaktadır. Fakat söylenildiği gibi bu dönemde Hristiyanlık, Aydınlanma Çağı ile birlikte din temelli değil daha çok kültürel temelli olmaya başlamıştır (Erdenir, 2010: 44-47).

Günümüzde Avrupa'nın modern değerler üzerine inşa edilmesinin temelleri Aydınlanma Çağı'na dayandırılmaktadır. Aydınlanmayla birlikte meşruiyetin temelini neye dayanacağı konusunda çözümler üretilmiş ayrıca birey ve devlet ilişkisi yeniden kurgulanmıştır. Dönemin düşünürlerinden olan Jean Bodin, *Six Livres de la République* adlı eserinde toplumsal sözleşme ile birlikte bireylerin egemenliklerini kendi iradeleriyle seçtikleri bir yöneticiye devrettiklerini ve bu şekilde bir düzen kurulduğunu belirtmiştir. Bu süreçten sonra yönetim, halkın rızası alınarak yapılmaktadır. Netice olarak Aydınlanma Çağı ile birlikte siyasi bakış açılarının yönü değişmiş olup insanın özgürlüğünü, iradesini ve yetki alanını temel alan fikirler üretilmiştir (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 69).

Buraya kadar betimlenen ve feodalizmin bağrından modern ulus devletin doğumunu tetikleyen gelişmeler neticesinde kimlik faktörü ulus devletlerin temel parametrelerinden biri haline gelmiştir. Örneğin, doğa bilimlerinde yakaladığı akıl temelli başarıyı toplumsal temelde de dizayn etmeyi amaçlayan Aydınlanma süreci siyasal iktidarı uhrevi olandan dünyevi olana kaydırmış ve dolayısıyla varsayımsal/dogmatik olarak konumlanan meşruiyet anlayışı belirli bir ortak anlayışın/kavrayışın ürünü olmak durumunda kalmıştır. Başka bir anlatımla artık siyasal otoritenin meşru zemini dini bazı vecibelerin çıktısı olmaktan ziyade Aydınlanma süreci ile birlikte akli öncelenen insanoğlunda karşılığını bulmak zorunda kalmıştır. Öyle ki "İtalya'yı yarattık, şimdi sıra İtalyanlar'da" sloganı ancak ve ancak ortak kimlik çerçevesinde bir araya gelen yığınların ulus-devleti ayakta tutabileceği anlamına gelmektedir.

3.2. Ulus Devlet Sonrası Süreçte Ortak Kimlik Arayışı

Avrupa'da ulus devletlerin oluşmaya başladığı dönemden sonraki süreçte özellikle Akıl Çağı'nın da etkisiyle Modernizm sürecine girilmiştir. Modernizm süreciyle birlikte Avrupa'nın ilgi alanı din ekseninden sıyrılarak medeniyet ekseninde gelişme göstermiştir. Medeniyet eksenli olgular ise Avrupa'yı, Avrupa ve diğerleri şeklinde ikiye bölmüştür. Bu süreç en somut haliyle 1789 Fransız İhtilali ile karşımıza çıkmakta olup bu dönemde Avrupa'da Birlik düşüncesi birçok Avrupalı devlet tarafından kabul görmüştür (Karakuş, 2007: 15-17).

Ertuğrul Gazi AKSOY

Fransız İhtilali etrafında gelişen fikir akımları, Avrupa kavramını sahiplenirken özellikle “eşitlik, özgürlük, kardeşlik” sloganı Avrupa kavramında yeni çağrışımlar ortaya koymuştur. Oluşan bu yeni düzende Romantizm akımından etkilenen kimi gruplar, Avrupalılık kültürünün zedelendiğini düşünerek Hristiyan-Batı ikilisini yeniden inşa etmeye çalışmışlar fakat başarılı bir sonuç elde edememişlerdir. Şöyle ki yeni oluşan bu düzeni sahiplenmeyen kesimler, milliyetçilik fikrini reddederek ulus-devleti farklı kültürlerin çatışmasına neden olmakla suçlamaktadırlar. Dawson’dan aktarıldığına göre ulus-devlet yapılanmalarında bir araya gelen farklı kültürler, Avrupa kavramına da gereken değerin verilmesini engellemiştir (Erdenir, 2010: 49-50).

XIX. yüzyılın ilk yarısına gelindiğinde ise ulusalcı fikri benimsemiş yapılanmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yapılanmaya ilk somut örnek ise Friedrich List tarafından ortaya konulan Alman Gümrük Birliği’dir. Bu birlik o dönem için tüm kıta devletlerini kapsayıcı nitelik taşımaktadır. Ekonomik temelli kurulan bu birlik bir süre sonra ise siyasal temelli bir birliğe evrilmiştir. Bu sürecin ardından yaşanan 1848 devrimleriyle birlikte her tabakadan kesime hitap eden ulusçuluk düşüncesi, bir süre sonra Avrupa halkları arasında çatışmalara neden olmuştur (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 77-78).

Avrupa’nın merkezîyetçi anlayışı, Doğu toplumları üzerinde baskı yaratmış ve bu toplumlara, gelişmek için mutlaka batının desteğinin olması gerektiği düşüncesini aşılamıştır. Bu süreçten sonra Avrupa misyonerlik faaliyetlerine hız kazandırmış ve doğu karşısında Hristiyan kimliğini yeniden kurgulamıştır (Yurdigül, 2007: 141). Mitteleuropa (Orta Avrupa) kavramının ortaya çıkmaya başladığı dönemde ise, Almanların, genişleme ve Avrupa’nın güvenlik stratejisi üzerine çalışmalarının olduğu görülmektedir. Mitteleuropa, coğrafi anlamın yanı sıra siyasal anlamda da Avrupa kimliğini ortaya koymuştur. Son olarak iki savaş arası dönemde de Avrupa’nın bütünlüğünü esas alan oluşumlara yer verilmiştir. Bu oluşumların en önemlisi hiç şüphesiz ki *Pan-Avrupa* düşüncesi olmuştur (Şen, 2004: 39-40).

3.2.1. Pan-Avrupa Düşüncesi

XIX. yüzyılda Kont Kalergi’nin ortaya koymuş olduğu Pan-Avrupa fikri, Avrupa’nın sınırlarının oldukça muğlak olduğu, bu sebepten dolayı da sınırların siyasal bir anlam taşıması gerektiği düşüncesini içermektedir (Şen, 2004: 59). Kalergi, Pan-Avrupa düşüncesi çerçevesinde bir birlik kurulması gerektiğini ve bu birliğinde Britanya ve Rusya arasında olması gerektiğini savunmuştur. Bunun nedenini ise Britanya’nın Avrupa ve Amerika arasında ilişkileri düzenleyici rol oynayacak güce sahip olmasıyla açıklamaktadır (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 83).

Şüphesiz Kalergi’nin Britanya’ya düzenleyici bir rol atfetmesi bahse konu devletin coğrafi konumuyla da yakından ilintilidir. Zira Avrupa coğrafyası göz önüne alındığında Britanya’nın bir Avrupa devleti olması hasebiyle kıta Avrupa’sından ayrıldığı görülmektedir. Britanya’nın bu coğrafi konumu devletin ve toplumsal yapının gelişiminde öylesine ayırt edici bir rol üstlenmiştir ki hem ulus devlet ile eşgüdümsel olarak ortaya çıktığı varsayılan kapitalizm bu coğrafyada yeşermiş hem

de feodal aristokrasinin burjuva karşısındaki yenilgisi ilk olarak bu coğrafyada ortaya çıkmış ve Kıta Avrupa'sına yayılmıştır. Öz bir şekilde ifade etmek gerekirse Britanya'nın coğrafi olarak ayrıksı konumu onun yaşadığı siyasi, toplumsal ve sosyal aşamaları kıta Avrupa'sına ihracını kolaylaştırmış buna karşılık ithalatını zorlaştırmıştır(Öncü ve Cevizliler, 2015: 15-17).

Avusturyalı bir diplomat olan Kont Kalergi 1922'de Bonn'da yayınladığı bir bildiride Pan-Avrupa Hareketinin kurulmasını teklif etmiştir. Bir yıl sonra 1923'te ise aynı adla bir kitap yayınlamıştır. Bu bildirisinde ulusal egemenliklerden Avrupa Birliği lehine feragatte bulunulması gerektiğini ifade etmiştir. 1927 yılında ilk Pan-Avrupa Kongresi toplanmış ve bu kongre Fransız dışişleri başkanlığında yürütülmüştür. Kont Kalergi'ye göre bu birlik, dünyada Sovyetler, İngiltere ve ABD gibi güçler karşısında bir başka güç olarak çıkacaktır. Bu da ancak Fransa ve Almanya'nın bir araya gelmesi ile mümkündür. Ancak Kalergi'nin bu tahayyülüne rağmen Rusya Bolşevik Devrimi ile birlikte bu oluşuma karşı olduğunu fiili bir şekilde belirtmiştir. Dolayısıyla Rusya, Pan-Avrupa düşüncesine dâhil edilene dek Doğu Avrupa kendisini Rusya'dan sakınmıştır. Nihayetinde Pan-Avrupa hareketiyle ulus-üstü bir yapı kurmak amaçlanmış olmakla birlikte bu oluşum bugünkü Avrupa Birliği'nin de temellerinin atıldığı en önemli göstergesi olmuştur (Çoban, 2008: 24-25).

4. Avrupa'nın "Öteki" Algısı

Kimlik denilen olgu, kişinin ne olmadığına dair ortaya konulan gerçekliklerden ibarettir. Derrida'ya göre kimliklerin oluşması, ancak farklı bir kimliğin varlığına bağlıdır. Öteki olmadığı takdirde kimlikler sığ kalacak ve yorumlanamayacaktır. Aynı şekilde Avrupa da kendi ötekisini yaratarak bir kimlik oluşturmaya çalışmış ve bunu Müslümanlar ve Türkler üzerinden gerçekleştirmiştir. Özellikle VII. yüzyılda İslam karşıtlığı üzerinden gelişen Avrupa kimliği, Roma İmparatorluğu'nun Hristiyanlığı kabul etmesiyle başlamış bir süreç olagelmıştır. Rönesans ve Aydınlanma dönemleriyle birlikte uygar toplum seviyesine ulaşmayı amaçlayan Avrupa için medeni olmayan toplumlar öteki olarak algılanmıştır. Avrupa'da zamana ve algıya göre değişen ötekilik, her dönem için farklı bir anlam ifade etmiştir (İnanç, 2016: 156-159).

Avrupa kimliğinin temelinde bir ikilik söz konusudur. Avrupa'yı Avrupa yapan temel argüman da budur. Geçmişten günümüze kadar süregelen Avrupalılık, kimi zaman demokrasiyle baskıyı, kimi zaman da yasal olanla yasal olmayanı aynı anda uygulamış bir olgu olmuştur. Roma ve Antik Yunan kültürlerini bir arada bulunduran Avrupa bu yönüyle de hem dünyeviliği hem de uhreviliği içerisinde barındırmaktadır (Özgöker ve Musaoğlu, 2016: 39-40). Avrupa'da ulus-devletlerin oluşmasıyla birlikte farklı yapıları içerisinde bulunduran topluluklar ortaya çıkmıştır. Bu süreçten sonra ise bu topluluğa dâhil olmayanlar tehdit algısı oluşturmaya başlamışlardır. Ulus bilinci, içerisinde bulunan farklılıkları bir potada eritirken, "biz" kavramını yaratmış olup aynı zamanda kendisinden farklı gördüğü "öteki" kavramını da beraberinde gündeme getirmiştir(Yurdigül, 2007: 25-26).

Sonuç Yerine: Avrupa'nın Ötekileri, Müslümanlar ve Türkler

Avrupa'da kimlik bilinci, o kimliğe karşı herhangi bir tehdit algılamasında daha da güçlenmektedir. O tehdit ortadan kalktığında ise "biz" olgusu zayıflamaktadır. Avrupa kendi kimliğini kendisinden farklı olanla iletişim içerisine girerek kurmaktadır. Özellikle Müslümanların Fransa Gaulle'nin (Galya) güney kısmını ele geçirmesi ve Türklerin Viyana kapılarına dayanmaları sonucunda Avrupa kimliği savunucuları daha da kenetlenmiş, bu süre içerisinde aynı şekilde Müslümanlar ve Türklerde aidiyetlik tanımlamalarını yapmışlardır. Buna bağlı olarak ötekileştirme eyleminin karşılıklı bir süreç içerisinde gerçekleştiği belirtilmelidir. Avrupa'nın Türkleri ötekileştirme eylemleriyle birlikte aynı şekilde Osmanlı da Avrupa'yı ötekileştirmiştir. Fakat özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren Batının örnek alınmasıyla beraber, Avrupa Osmanlı Devleti için "etkili öteki" konumunda seyretmiştir.

Orta Çağ'ın karanlık döneminden itibaren İslamiyet Avrupa'nın ötekisi olarak belirtilmiş olup özellikle 1950'lerden itibaren Avrupa'ya işçi göçünün yaşanmasıyla birlikte Müslümanları daha iyi tanıma fırsatı bulan Avrupa bu süreçten sonra Müslümanlık ve göçmenlik kavramını aynı çerçevede kullanmıştır. Avrupa'nın bu nitelendirmesi tehdit algısını da beraberinde getirmiştir. Bu süreci izleyen bir diğer önemli olay ise 11 Eylül 2001 saldırısıdır. Bu tarihten itibaren Avrupa'da İslamofobi zirve yapmış ve Müslüman kökenli göçmenler potansiyel bir terörist olarak algılanmaya başlanmıştır. Ezcümle, öteki algısı Türkiye'nin ve Avrupa'nın ilişkilerin temel etken olmuştur. Aynı şekilde bugün Türkiye-Avrupa Birliği üyelik süreci de öteki üzerinden ilerlemektedir. Dolayısıyla tarafların bu algılamaları, dini temelli korkuların ideolojik düşüncelere bürünmesiyle oluşmuş ve müzakereden çok mücadele içerisinde olacaktır.

Kaynakça

Akdemir, Erhan. (2013). *Avrupa Birliği'nde Kimlik, Kültür Tartışmaları ve Türkiye*. Ekin Basım ve Yayıncılık, Bursa.

Aslan, Cemile. (2009). *Avrupa Kimliği Oluşumuna Türk Kimliğinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Birekul, Mehmet. (2009). Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyeliğine Karşı Avrupa'da Yükselen Kültürcü Söylem ve Din Faktörü: Avrupa Basınından Okumalar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (28).

Çakmak, Haydar. (2014). *Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri*. Barış Kitap, Ankara.

Çoban, Filiz. (2008). *Avrupa Kimliğinde Türkiye'nin Yeri: Avrupa'daki Türk İmgesinin Avrupa Birliği Üyeliğine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Delanty, Gerard. (1995). *Inventing Europe, Idea, Identity, Reality*. Macmillan, London.

Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Evrimi

Erdenir, F. H. Burak. (2010). *Avrupa Kimliği, Avrupa Birliği'nin Yarım Kalan Hikâyesi*. Alfa Basım ve Yayıncılık, İstanbul.

Geary, Patrick J. (2003). *The Myth of Nations: The Medieval Origins of Europe*. Princeton University Press, Princeton.

İnanç, Hüsamettin. (2016). *Avrupa Birliği'ne Entegrasyon Sürecinde Türkiye'nin Kimlik Problemleri*. Adres Yayınları, Ankara.

Karakuş, Can. (2007). *Avrupa Birliği'nde Kimlik: "Avrupa Birliği Kimlik Tanımlama Mekanizmasının İncelenmesi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Öncü, Ali Servet, ve Cevzilliler, Erkan. (2015). Avrupa Bütünleşmesi İçin Önemli Bir Adım: "Avrupa Konseyi" ve Türkiye'nin Konseye Üyeliği Meselesi. *Gazi Akademik Bakış*, 13 (7).

Övet, Talha. (2007). Avrupa 'Öteki'si. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 11.

Özgöker, Uğur, ve Musaoğlu, Neziha. (2016). *Avrupa Kimliği Kurgusu*. Paradigma Akademi Yayınları, İstanbul.

Renger, Almut-Barbara. (2014). Tracing the Line of Europa: Migration, Genealogy, and the Power of Holy Origins in Ancient Greek Narrative Knowledge and Cultural Memory. *History and Anthropology*, 25 (3): 356-374.

Şen, Seyhan. (2004). *Avrupa Birliği'nde Kimlik Sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Yurdigül, Yusuf. (2007). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Ulusal Kimlik Olgusu ve Ulusal Kimliğin Televizyon Haberlerinde Sunumu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Yurdusev, A. Nuri. (1997). Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Türk Kimliği. *Türkiye ve Avrupa*, (Ed.) A. Eralp. İmge Kitabevi, Ankara.

Extended Abstract

The states of the continent of Europe, defined as imperial is throughout history, have colonized many communities since the 4th and 5th centuries and considered their own society different and superior to other societies in all circumstances. This situation is also closely related to the economic power that comes from the colonialism of Europe. This process, which was started with the crusades in Europe, brought about an attitude towards Muslims. In Europe, especially after the Second World War, it is seen that the idea of united Europe was adopted within the framework of the idea of nationalism. Although some formations were set up in the way of moving from here, it was not very successful in that period. However, the Pan-European idea put forward by Richard von Coudenhove-Kalergi in the 19th century found a lot of support during the period and political boundaries were envisaged for Europe, whose geographical boundaries were not clear. It is the first time that a transnational structure has

Ertuğrul Gazi AKSOY

been established with the idea of Pan-Europe and the foundations of the European Union have been laid with these processes.

The historical periods of the story of being “European” are mentioned in the study, in which the formation process of the notion of Europeanism is dealt with especially with the turning points of Europe, and it is emphasized that the formation process of the European Union covers the values that European states have. These values, which are particularly focused on the intellectual gains that Europe has, are explained in the study as law-based values associated with individuals. The concept of Turkishness, which has been associated with the perception of Islam since the Turkish society dominated the Mediterranean, has created a perception of potential threat by the European People. The main reason for this situation is the mismatch of interests. Turks and Muslims, who have been perceived as the “constant other” of Europe for centuries, are not considered European, neither geographically nor culturally, nor have had difficulties in the process of joining the European Union. These societies, often excluded because of their religious and cultural identity, were seen as completely alienated from their European identity and othered in this direction. This is evident in many works of art and writings in Europe. In addition, many philosophers in Europe also have negative statements about the Turks that can not be ignored. In today’s world, such examples are often encountered.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020♦ Cilt/Volume:17♦ Sayı/Issue: 45, s. 40-70

SINIF İÇİ ÖĞRETMEN LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Recep KAHRAMANOĞLU

Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
recepkahramanoglu@gmail.com
Orcid ID: 0000-0001-6670-8165

Ahmet ERİŞ

MEB, Yunus Emre Ortaokulu, a.eris9327@gmail.com
Orcid ID: 0000-0001-5058-8250

Makale Geliş Tarihi: 20.04.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 30.03.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Kahramanoğlu, R. & Eriş, A. (2020). Sınıf içi öğretmen liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(45), 40-70.

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi liderlik tiplerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin (SÖLÖ) geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Ölçek geliştirme sürecinde yer alan örneklem Gaziantep ve Hatay'da görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplam 566 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Uygulama süreci ardından analiz çalışmaları başlamıştır. Geçerlik çalışmaları için yapı, kapsam ve görünüş geçerlikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında AFA ve DFA yapılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için de uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayıları ve madde analizi hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 880 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=4082.126$, $sd=630$) belirlenmiştir. 58 maddeden oluşan taslak ölçek AFA, DFA ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda dört faktör ve 34 madde olarak son halini almıştır. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretmen, öğretmen liderliği, ölçek geliştirme

¹ Bu çalışma Eriş (2019) tarafından Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden yararlanılarak ve geliştirilerek hazırlanmıştır.

DEVELOPMENT OF IN-CLASS LEADERSHIP SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The aim of this study is to examine the reliability and validity of the In-class Leadership Scale (ICLS), which is prepared to determine the in-class leadership types of teachers. The sample in the scale development process consists of teachers working in Gaziantep and Hatay. A total of 566 teachers participated in the study. After the application process, analysis studies have started. The validity of the structure, scope and appearance were investigated for validity studies. Within the scope of construct validity, EFA and CFA were conducted. Expert opinion was applied to the scope and appearance validity. Within the scope of reliability studies, internal consistency coefficients and items analysis were calculated. The KMO value of the scale was found to be .880 and the Bartlett test was found to be statistically significant ($\chi^2=4082.126$, $sd=630$). The draft scale consisting of 58 items was finalized as four factors and 34 items as a result of EFA, CFA and reliability studies. As a result, the scale was found to be a valid and reliable measurement tool.

Key words: *Leadership, teacher, teacher leadership, scale development*

Giriş

Lider, her topluluk ve grupta farklı şekilde konumlandırılabilir. Bunun sonucu olarak her grupta, toplulukta liderden beklenen davranışlar farklı olmuştur. Farklı beklentiler de liderlik için farklı tanımlar ortaya çıkarmıştır. Liderlik, yönetim bilimiyle ilgili ve iş dünyasına ait bir kavram olduğu kadar toplumsal yaşamda, psikolojik ilişkilerde, politik durumlarda, askeri ve felsefi alanlarda ele alınabilen bir kavramdır (Şişman, 2002). Liderlik, sosyal bilimlerin içinde yer alan bir olgu olduğu için hiçbir zaman fizik kuralları gibi kesin bir sonuca varılamaz.

Liderliğin birçok tanımı olduğuna ve her alan için farklı önemlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Sınıf içindeki liderlik tanımlaması da ayrıca yapılabilir. Sınıf içinde lider, öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerinden birisi de öğrencilere liderlik yapmaktır. Günümüzde bu rol daha da ön plana çıkmıştır. Çünkü artık öğretmenler bilgi aktaran değil bilgi kaynaklarına yönlendiren konumundadır. Öğretmenler hem bir eğitici hem bir rehber hem de bir liderdir. Öğretmen liderliğinin gerektirdiği davranışlar ile öğretmenlerin kişisel, mesleki nitelikleri ve sahip olunması gereken yeterlikler uyum içindedir. Yani öğretmenler gerekli yeterlikleri üzerinde taşıyorlarsa doğal olarak sınıfın lideridirler ve bu liderlik görevini gerektiği şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir.

Öğretmen liderliği kavramının geçmişi çok eskidir. Üzerine çok fazla araştırma yapılmış ve düşünceler üretilmiştir. Öğretmenler uzun zamandır eğitim çevrelerinde farklı durumlarda liderlik görevini üstlenmişlerdir. Zümrelerinde, okullarında ve çeşitli topluluklarda lider olarak öğretmenler bulunmuştur. Ancak öğretmenler bu

durumlarda ya kâğıt üzerinde lider olmuşlar ya da sadece temsilci olmuşlardır. Günümüzde öğretmen liderliği kavramının önemi daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Okullarda son yıllarda meydana gelen değişim ve gelişimlerle ilgili olan araştırmalar güçlü ve lider öğretmen düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Harris ve Muijs, 2005). Eğitim sistemindeki değişikliklerle beraber de öğretmen rolleri içerisinde liderlik vasfını daha çok önemsenmeye başlanmıştır. Ülkemizin 2004 yılından bu yana benimsediği yapılandırmacı yaklaşım bilgili ve sert öğretmen modeli yerine, uzman ve güçlü lider öğretmenin sınıf içerisinde daha verimli olacağını savunmaktadır.

Lider öğretmenler için yapılmış tanımları Murphy (2005) şöyle açıklamıştır:

• Öğretmen liderler okul ortamında hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin davranışlarını etkileyen öğretmenlerdir (Brownlee,1979).

• Öğretmen liderler sınıftaki problemleri çözmek için teknik bilgi ve yeni şeyler öğrenmeye olan istekleriyle diğerlerini cesaretlendirmeyi başarabilenler olarak tanımlanırlar (Rosenholtz,1989).

• Lider öğretmen, okulda hem öğretmen hem yetişkinleri etkileyen kişidir. Öğretmen liderliği öğretmenlerin birbiriyle olan yardımıyla ilgilidir, bu sayede öğretmenler öğrencilere daha iyi yardım eder ve okulun amaçlarına erişmek kolaylaşır (Pellicer ve Anderson, 1995).

Little (1990) öğretmen liderliği kavramını tanımlamak için dört ölçüt ortaya koymuştur:

İlk ölçüt, lider öğretmen okulda ve toplumda veliler aracılığıyla sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlar.

İkinci ölçüt, lider öğretmen yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin incelenmesini sağlar. Bu inceleme için meslektaşlarıyla işbirliği halinde çalışır.

Üçüncü ölçüt, öğretmen liderliğinin danışmanlık yönünü vurgular. Lider öğretmen eğitimde uzman ve önemli bir bilgi kaynağıdır.

Dördüncü ve en önemli ölçüt, lider öğretmen çevresiyle güçlü iletişim ağları kurar. Edindikleri dostluklar örgüt kültürünü doğrudan etkiler (Little, 1990, akt; Can, 2007). İyi bir liderin vasıflarını kendinde taşıyan bir öğretmen; sadece öğrencileri üzerinde değil, velileri, öğretmen arkadaşları ve okul idaresi üzerinde de etkili olacaktır.

Lider olarak öğretmen öğretim ile eğitimi harmanlayarak işler. Öğrencileriyle arasında sağlam bir güven duygusu vardır. Sınıfta hem bir rehber hem bir danışman hem de uzmandır (Can, 2006). Öğretmenin lider olarak sınıf ortamında etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bir şekilde tasarlayıp öğrencileri de yönlendirme rolü vardır. İyi bir lider olabilmek için öğrencilerini tanımalı, isteyerek katılacakları öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

Lider olarak öğretmen; öğrencilerin, velilerin, diğer öğretmenlerin ve okul idaresinin beklentilerini karşılayacak yeterliliklere sahip olduğu ölçüde etkili olabilecektir. Lider olarak öğretmen, sınıfı için eğitim hedefleri belirleme, bireysel farklılıklara uygun öğretim ortamı hazırlama, öğrenci gelişimini takip etme, velileri öğretim ortamına katma ve okulun vizyonu doğrultusunda çalışmalar yapma

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

görevlerini üstlenir. Öğretmenler, öğrencilerin sorumluluk almasını ve karar alma yetilerini geliştirmek için etkinlikler düzenliyorsa hem öğrencilerine liderlik duygularını tattırılmış hem de kendi liderliklerinin etkinliğini görmüş olurlar (Can, 2009b). İyi bir lider, öğrencileriyle gerektiği zaman yetkisini paylaşmaktan çekinmez. Lider öğretmen, dokunulmaz ve ulaşılmaz olmak istemez. Aksine öğrencileriyle düşünce alışverişi yapmanın faydalı olacağını düşünür. Etkili bir lider bulunduğu topluluğa ya da gruba güven verir, gelişim adına vizyon ortaya koyar, kriz anında doğru çözümü arar, gerektiğinde risk alır, bilgi ve beceri olarak uzmanlaşmak için araştırmacı olur, bireysel farklılığa ve potansiyele değer verir ve karmaşık durumları olabildiğince basitleştirir (Can, 2008). Öğretmenlerin liderlik yaparken sahip olması gereken kişilik özellikleri ve yönetim becerileri vardır. Hitabet, kişiler arası iletişim kurabilme, grup çalışmalarına yatkınlık, değişime açık olma, anlayış, sabır, güven verici olma, kriz yönetebilme, eldeki kaynakları kullanabilme bu özelliklerden sadece birkaçıdır.

Yukarıda sıralanan bu özelliklerin hepsinin doğuştan getirilmesi beklenmemektedir. Liderler sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar. Bu becerilere sahip olma dereceleri onları daha etkili liderler yapacaktır.

Crowther (2009) öğretmen liderliği ile ilgili özelliklerin ana hatlarını şöyle özetlemiştir. Öğretmen liderler:

- Öğrencilerin geleceği hakkında olumlu düşünerek öğretmenlerin „değişim yaratan profesyoneller“ imajına katkıda bulunarak iyi bir yaşam için inanç verirler.

- Okul çapında, paylaşımcı bir pedagoji yaklaşımını destekleyerek; uzman eğitime, karmaşık konularda bilinçlendirme olarak yaklaşarak, meslektaşlarının çalışma ve konuşmalarında yeni fikirler üreterek toplumun öğrenmesini kolaylaştırırlar.

- Öğrencilerin yaşamlarıyla içten bir şekilde ilgilenerek, kişisel öğretim yetenek ve becerilerini geliştirerek, pedagoji uygulamalarına özen göstererek pedagojik alanda uzmanlaşmaya çalışırlar.

- Özellikle dışlanmış ve mağdur birey ya da gruplara destek olarak yöneticilerle eşitlik, doğruluk ve adalet konularına çözüm bulmak için çalışarak, çocukların gelişim dönemlerine uygun bir dil geliştirerek okul kültüründeki ve yapısındaki engellere karşı dururlar.

- Müdürle, yöneticilerle ve diğer öğretmenlerle okulun vizyonu, değerleri, pedagojik uygulamaları ve profesyonel öğrenme aktiviteleri arasında etkileşim sağlayan projeler geliştirerek, dış yardım kollarını geliştirerek fikirleri uzun soluklu fiillere dönüştürürler.

- Yüksek başarı ve beklentiyi vurgulayan fırsatlar yaratarak, okul çapında sorunlarda grup sorumluluğu yaratarak başarı hissini geliştirirler.

Öğretmenlerin sadece bilgi kaynağı rolü günümüzde yetersiz kabul edilmektedir. Bilgiye ulaşmada çeşitli teknolojik kaynak ortaya çıkmıştır. Ancak, bilgiye ulaşmadaki teknolojik olanaklar ne kadar artarsa artsın, bir rehber olan

ihtiyaç hiç azalmayacaktır (Karacaoğlu,2008). Aksine, rehber olan ihtiyaç artacaktır. Çünkü sistemdeki parça sayısı arttıkça yöneticinin kıymeti de o oranda artacaktır. Yapılandırmacı eğitimle beraber öğretmenlerin uzmanlık rolünün yanına rehberlik, liderlik ve öğrencilerin liderlik becerilerini kazanmasını sağlama rolleri de eklenmiştir (Tuncel, 2011). Öğretmen her zaman sınıfın lideri olarak kabul edilmekteydi. Ancak öğretmen liderliğinin önemi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.

Sınıf yönetimi, sadece öğrencileri disipline etme etkinlikleri değildir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini kapsar (Sabancı, 2008). İyi bir lider olarak öğretmenin sınıf yönetimini, öğrencilerini bu yönlerden geliştirmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi şeklinde tanımlanması gerekmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle, öğretmenin sınıfı yönetirken öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlemesi ve üst düzeyde öğrenmeyi sağlamak için çabalaması da denebilir (Stronge, Tucker ve Hindman, 2004). Sınıftaki iyi bir lider; öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentilerini anlayarak hareket edebildir (Aydın, 2016). Sınıfı yönetmek, sadece öğrencilerin sessizce ders dinlemesini sağlamak değildir. Sınıfı yöneten, gözetken öğretmen olumlu sınıf atmosferi oluşturur, dersleri verimli işler ve aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanır.

Eğitim – öğretim faaliyetlerinin merkezinde olan öğretmen, eğitimin planlanmasından, yürütülmesinden ve hedefe ulaştırılmasından sorumludur. Okulun eğitim hizmetlerini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (Başaran, 1993). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin okuldaki rolü bilgi yayıcılık, rehberlik, disiplinlilik, yöneticilik, yargıcılık, sırdaşlık, ana-babalık, önderlik olarak sıralamak olarak değerlendirilebilir (Tezcan, 1994). Sıralanan rollere bakıldığında öğretmenlerin aynı anda birçok beceriyi bünyelerinde barındırması gerektiği görülmektedir. Birbirinden önemli rollerin hakkıyla üstesinden gelebilmeleri için öğretmenlerin gerekli bilgiye, beceriye, düşünceye, donanıma ve tutuma sahip olmalarını gerektirmektedir (Gündüz ve Can, 2013). Öğretmenlerin bu donanımlara sahip olma yeterlilikleri ile verimli ders işlenmesi arasında ilişki vardır. Alanındaki yayınları ve eğitimleri takip ederek öğretmenler hem eksiklerini tamamlayıp hem de yeni bilgiler elde edebilirler.

Eğitim - öğretim süreci, uzmanlık ve beceri gerektiren bir süreçtir. Sürekli değişen ve gelişen eğitim ortamının en önemli parçası olan öğretmenin de yaşanan değişim ve gelişimi yakından takip etmesi gerekmektedir. (Feiman, Nemser, ve Remilland, 1996, Akt: Kuran, 2007). Bu değişim ve gelişimin zorunlu bir sonucu olarak “öğretmen liderliği” ön plana çıkmıştır. Günümüz dünyasında sadece bilgi aktaran öğretmen özelliği aranmamaktadır. Bilgi paylaşan ve aynı zamanda bilimsel ve akılcı düşünebilen, güncel teknolojik gelişmeleri takip eden ve teknolojiyi kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin, araştırmacı ve eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilmesi oldukça önem kazanmıştır. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin de bilgiyi kullanabilen, sosyal, kendini gerçekleştirme yolunda olan, yaratıcı düşünebilen, üretken, işbirlikçi, öğrenmeyi öğrenen ve bunu yaşam boyu kullanmayı

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

benimsemiş bireyler yetiştirmesi beklendiği ifade edilebilir. Hedeflenen öğrenci profili için öğretmenlerin liderlik yapması önem kazanmıştır. Artık öğretmenler alan bilgisinde uzman olduğu gibi yönetme ve yönlendirme konularında da uzman olmalıdır.

Genel kabul olarak yönetmek eğitim yöneticilerine, öğretmek ise öğretmenlere yüklenmiş görevlerdir. Ancak öğretmenlerin okul içinde ve dışında velilerle, öğrencilerle ve eğitim yöneticileri ile kurduğu ilişkilerde liderlik özelliğini yansıtması gerekir. Dolayısıyla günümüz eğitim anlayışında öğretmenin sadece "bilgi aktaran kişi" konumunda olması yetersiz olmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin "öğretimsel lider" olması kaçınılmazdır. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin mantıksal dört temeli olduğunu belirtir. Bunlar; örgütsel kapasiteyi geliştirmek, demokratik toplumları modellemek, öğretmenleri yetkilendirmek ve öğretmen profesyonelliğini arttırmaktır. Bu dört temel in etkilerini göz önüne alınca öğretmen liderliğinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Öğretmen liderliği; okula ve öğrencilere model olmayı, kendisini ve okulunu geliştirmek için zaman ayırmayı, diğer öğretmenlerle iş birliği yapmayı kapsamaktadır (Kaya vd., 2011). Öğretmen liderler, sadece öğretmenlik yapmazlar aynı zamanda liderliğin etkileyici özelliğini kullanarak çalışma arkadaşlarını ve öğrencilerini olumlu yönde etkilerler. Lider öğretmen, eğitim - öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenler; öğrencilerin bu etkinliklere isteklendirir, katar ve yapılan bu paylaşım ile öğrencilerle beraber kendisi de öğrenir (Gürses, 2015). Lider öğretmen hem kendisini hem de öğrencilerini sürekli gelişime yönleltebilme becerisine sahiptir. Öğretmen liderler, öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun gereklerini planlara yansıtarak ve hem kendisi benimseyerek hem de öğrencilerine benimseterek gerçekleştiren kişilerdir (Gürses, 2015). Öğretmenlerin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve eğitim programlarıyla olan doğal bağlantıları, onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilir (Can, 2009a). Bu sayede lider olarak öğretmen çevresinde değişimin ve gelişimin öncüsü olacaktır.

Çakırer (2012) lider öğretmenin hayatımıza dokunuşlarından bahsederek lider öğretmeni şu şekilde betimlemiştir: Lider öğretmenler, öğrencilerin hayatına mutlaka etki eder. Zorunlu ve olumlu yönde bir değişim meydana getirirler. Onlar, öğrencilerin hayatlarında etkisi uzun süre devam edecek etkiler oluştururlar. Ülkelerin gelişmesinde görünmese de lider öğretmenlerin payı vardır.

Öğretmen liderliği konusunda alanyazında çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bu ölçekte beş liderlik tipi incelenmiştir. Ölçeğe kaynak olan ise French ve Rayen (1970)'in belirlemiş olduğu liderlerin güç kaynaklarıdır. Daha önce üzerinde durulmadığı için bu ölçekte güç kaynaklarına göre bir liderlik sınıflaması yapılmıştır.

French ve Rayen (1970) liderlerin kullandıkları gücün kaynaklarını beş alt başlık altında incelemiştirler (Akt: Aydın,2016). Ayrıca Literatürde yer alan çalışmalar (Buchanan ve Huczynski, 1992; Mullins,1999; Jex, 2002; Eraslan, 2004; Aysel, 2006;

Arun, 2008) incelenmiş ve incelemeler sonucunda bu liderlik tiplerinin özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Zorlayıcı (Coercive) güç: Grup üzerinde etkinlik kurmak ve grubu hedef doğrultusunda yönlendirmek için gruba karşı yapılan zorlamalardır (Eraslan,2004). Zorlayıcı güç türü, liderin yönlendirmelerine karşı gelen, yönlendirmeleri yerine getirmeyen grup üyelerini kontrol etmeyi hatta duruma göre ceza vermeyi ifade etmektedir. Zorlayıcı gücün sürekli kullanılması, öğrencileri incitebilir, rahatsız edebilir. Ayrıca sürekli kınamak sınıfta kontrolü zorlaştırabilir.

Zorlayıcı güç, ödüllendirici gücün karşıtıdır. Kontrol ve ceza verme gücünü yansıtmaktadır. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymadıklarında veya sorumluluklarını yerine getirmediklerinde cezalandırılacakları korkusu ile hareket etmeleri zorlayıcı gücün bir yansımasıdır. Bu korku havası ve cezalandırmak liderin otoritesini ifade etmektedir. Bu gücün özünde zorlama bulunmamaktadır. Asıl amaç düzeni korumaktır. Etkili bir lider, ihtiyaç duymadıkça cezalara başvurmaz. Çünkü sürekli ceza kullanmak sınıf içindeki havayı bozacaktır. Ayrıca derslerin verimi de düşecektir.

Zorlayıcı (Coercive) Güce Sahip Liderlik Tipi Özellikleri

- Ödüllendirme gücünün karşıtı zorlayıcı güçtür.
- Cezalandırıcı lider, itaatsizlik olması durumunda zorlamaya veya cezaya başvurur.
- Bu tipteki lider otoritesini cezalarıyla sağlar.
- Öğrenciler, verilen görevleri yapmadıklarında ceza alacaklarının bilincinde oldukları için görevleri zamanında yaparlar.
- Aslında cezalandırıcı liderin özünde zorlama yoktur. Ancak, emirlere uyulmaması durumunda denetim, kontrol ve ceza vardır.
- Cezalandırıcı lidere göre, cezalar istenmeyen davranışları önlemek için kullanılmalıdır.
- Etkili lider, ceza vermeden önce mutlaka olayı araştırır. Cezanın gerekip gerekmediğine ve cezanın kime verileceğine araştırma sonunda karar verir.
- Liderin etkinliği cezaları her zaman değil yerinde kullanması ile artar. İyi bir lider sürekli ve yüksek dozdaki cezanın olumsuz sonuçlarını öngörebilir.
- Cezalandırıcı lider sabırsızca ve haksız yere ağır cezalar verirse öğrencilerde psikolojik tepkilere ve sorunlara yol açabilir.
- Uyarılar, zorlamalar ve cezalar öğrenci ile öğretmen arasında düşmanlık oluşturmamalıdır. Cezanın kişiye değil davranışa olduğu hissettirilmelidir. Bu noktada öğretmen, sakin olmalı ve cezadan sakınmanın, kurallara uymanın yollarını öğrencilerle konuşmalıdır.

Yasal (Legitimate) güç: Liderin sahip olduğu haklar sayesinde etkinlik kazandığı güç türüdür. Gruptakiler liderin haklarını kabul edip itaat ederler. Lider, statüsü gereği yapması gereken işleri yapar ve grup üyelerinin yapması gereken işleri sahip olduğu haklar ile yaptırır (Peker ve Aytürk, 2000: 292). Yasal güç seçilme veya atanma

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ile ortaya çıkar. Resmi bir güçtür. Bu gücü "pozisyon gücü" olarak da tanımlamak mümkündür. Bulunulan konumun bir yansıması olan yasal güç sayesinde öğrenciler söylenenleri yapmaya mecbur olduklarını hissederler. Burada önemli olan isteklerin uygun bir dille ve net bir ifade ile iletilmesidir.

Yasal (Legitimate) Güce Sahip Liderlik Tipi Özellikleri

- Yasaların, kanunların lidere tanıdığı haklarla oluşan liderliktir.
- Liderin, bulunduğu konum itibarıyla çevresindekileri etkilemesidir.
- Öğretmen sınıfta bağımsızlığa ve takdir etmeye özen göstermelidir.
- İsteklere karşı direnç olabilir. Öğretmen iyi bir iletişime sahip olmalıdır.
- Açık bir dile sahiptir.
- Kendini doğru ifade eder.
- Toplumun beklentisi gereği liderler.
- Aile tarafından öğretmen lider olarak görülür ve öğrencilere öğüt verilir.
- Daha çok tecrübesiz öğretmenler yasal liderdir.
- Pozisyonu gereği saygı duyulur.
- Sürekli bir liderlik değildir.

Ödüllendirme (Reward) gücü: Elde bulunan ödüller sayesinde grup üzerinde oluşan etkinin gücüdür. Grup üyeleri kazanç sağlama, ödül kazanma, daha çok tanınma, ön plana çıkma istekleri ile lidere itaat ederler (Çelik, 2003: 69). İyi bir lider; ödüllerin nasıl, ne zaman ve ne şekilde kullanması gerektiğini bilir.

Ödüllendirici güçte önemli olan yapılan görevlerin ardından gelecek olan yararın ifade edilmesidir. Ödüller öğrenciler için ne kadar önemliyse liderin etkililiği o kadar artacaktır. Ancak dikkat edilmesi gereken husus, ödüllerin uzun süre ve sürekli kullanılması sınıftaki duygusal atmosferin zarar görmesine ve doyumuzluğun ortaya çıkmaya sebep olabileceği gerçeğidir. Öte yandan sınıf içerisindeki ödül dağıtımındaki adalet ve eşitlik de liderin etkililiğini belirleyen unsurlardır.

Ödüllendirici (Reward) Güce Sahip Liderlik Tipi Özellikleri

- Sahip olduğu ödül ile etki oluşturan liderdir.
- Öğrencilerin, ödülü kazanma düşüncesiyle yönlendirmelere uyarlar.
- Ödülün sayısı, büyüklüğü, öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine uygunluğu liderin etkisini belirler.
- Takım çalışmasını ve sadakati özendirir.
- Takdir ve ödüllendirme için somut ödüller de kullanabilirler.
- Güçlü bir ödüllendirici lider, öğrencilerini tanır ve onlar için önemli olan ödülleri bulur.
- Öğrencilerin ödül alma isteğiyle orantılıdır.
- Diğer liderliklere göre etkisizdir. Her öğrenci ödül istemeyebilir.

Karizmatik ya da Benzeşim (Referent) güç: Liderin, grubun üyeleri tarafından saygı duyulan, model olarak görülen, yaptıkları ile ilham alınan biri olmasıyla ortaya çıkan güçtür (Peker ve Aytürk, 2000: 292). Diğer adı "Karizmatik Güç" olan benzeşim

liderlik, tamamen kişilik ile ilgilidir. Liderlik karizmasına sahip olma derecesi ile etki gücü doğru orantılıdır (Aşan ve Aydın, 2006: 272). Sınıf içinde iyi bir iletişim kurma, adil olma, anlayışlı olma, istek ve beklentilerin farkında olma gibi nitelikler liderin etkililiğini artıracaktır.

Benzeşim veya Karizmatik (Referent) Güce Sahip Liderlik Tipi Özellikleri

- Karizmatik liderliğin sonradan oluşan bir özellik olmadığı, doğuştan kişide var olan özelliklerin zamanı gelince ortaya çıktığı kabul edilir.
- Benzeşim liderler, öğrencileri için önemli ve örnek kişilerdir.
- Karizmatik lider, duruşuyla, tavırlarıyla ve kişiliğiyle ilgi çekici olmalıdır. İlgi çekme ile öğrencilerin etkilenip itaat etmesi doğru orantılıdır.
- Benzeşim lider, öğrencilerle etkileşim kurar.
- Anlayışlıdır.
- Şefkatlidir.
- Güvenilirdir.
- Adildir.
- Öğrencilerinin sorunları ile her zaman ilgilidir.
- Öğrencileri tarafından sevilir, saygı duyulur ve öğrencilerine ilham verir.
- Öğrenciler benzeşim lideri konuşulacak biri olarak görülürler.
- Benzeşim lider tüm bunların yanında alanında yetkindir.
- Benzeşim lider, öğrencilerle empati yapar, benzeşim kurar ve dersin daha kolay öğrenilmesini sağlar.

Uzmanlık (Expert) gücü: Bilgi, bereci ve tecrübenin oluşturduğu güçtür. Lider, sahip olduğu bilgi ve tecrübe ile grup üyelerini etkilediği oranda başarılı olur (Başaran, 2000). Grup içerisinde bereciyle olumlu algı oluşturan bir lider için itaat ve yönlendirme zor olmayacaktır.

Uzman (Expert) Güce Sahip Liderlik Tipi Özellikleri

- Sahip olunan bilgi, beceri, uzmanlık ve tecrübe ile ortaya çıkan liderlik tipidir.
- Önemli bilgileri ve çok az kişinin bildiği bilgileri bilmek güç kazandırır.
- Özel yetenek ve geniş bilgiye sahip oldukları inancı vardır.
- Analiz etme ve kontrol etme yetenekleri vardır.
- Güçleri başarılarıyla orantılıdır.
- Dikkatli ve sabırlıdır.
- Başarılıdırlar.
- Alanlarında yetkili ve bilgilidir.
- Kavramları iyi açıklar.
- Öğretmek için heyecan duyar.
- Kendisine güvenir.
- Tecrübelidir.
- Alanındaki son gelişmeleri takip eder.
- Sınıfında otorite vardır.

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Her bir güç bir liderlik tipini oluştursa da doğru liderlik ve sınıf yönetimi için öğretmenler bu beş güce sahip olmak için kendilerini geliştirmelidirler. Her liderlik tipinin eksik yönleri ve güçlü yönleri göz önüne alınarak eksik noktalar tamamlanmaya çalışılmalıdır. Sadece bir güçle liderlik yapmak sınıf yönetiminde yüksek başarıyı getirmeyebilir.

Yukarıda sıralanan özelliklerden yola çıkılarak ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Analiz çalışmaları öncesinde bu özelliklerden yola çıkılarak 58 madde oluşturulmuştur.

Öğretmen liderliği ile ilgili yurt içi çalışmalarında genel olarak öğretmen liderlik davranışlarının sınıf yönetimi biçimi ve sınıf atmosferi üzerindeki etkisi (Öntaş ve Okut,2017; Dağ ve Göktürk,2014) araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik davranışları, algıları, yeterlikleri ve liderliğe dair görüşleri (Ağırman ve Erçoşkun, 2017; Ülger, 2015; Şentürk ve Oyman, 2014; Oğuz, 2011; Atman, 2010; Gül, 2010; Titrek ve Zafer, 2009; Polat ve Ceep, 2008) incelenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin kişilik özellikleri ve liderlik niteliklerinin sınıf atmosferi ve yönetimi üzerindeki etkileri (Kılıçarslan, 2013; Rahmi, 2010; Can, 2009a) de incelenmiştir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının da öğretmenlerin sınıf yönetim becerisine etkisi (Can ve Baksi, 2014; Aslan, 2011) inceleme konusu olmuştur.

Öğretmen liderliği konusunda yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında öğretmen liderliğinin okul çapındaki etkileri (Hook, 2006; Lima, 2006) incelenmiştir. Liderliğin okul niteliği ve iş doyumunu üzerindeki etkileri (Yun ve diğerleri, 2007; Wynne, 2004) araştırılmıştır. Bununla beraber öğretmen liderliğini destekleyen ve engelleyen unsurlar da çalışma konusu (Gonzales, 2001) olmuştur.

Yukarıdaki açıklamalar göz önüne alındığında öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin çeşitleri, özellikleri ve oluşturacakları etkilerin ortaya konması önem arz etmektedir. Bu bilgilerin ortaya konması için de sınıf içi liderlik tiplerini ve bu liderlik tiplerini ortaya çıkaracak bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Daha önce güç kaynaklarına göre bir liderlik sınıflaması ve güç kaynaklarına göre liderlik tiplerinin ortaya konmaması bu konudaki boşluğu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf içi liderlik tiplerini belirleyen kapsamlı, kuramsal çerçeveye dayalı ve güncel bir ölçek (Sınıf İçi Liderlik Ölçeği) geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Sınıf içi liderlik ölçeğinin geliştirilmesinin hedeflendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubu ve ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen işlemler ve uygulama süreci ayrıntılarıyla birlikte açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Hazırlanan taslak ölçek Gaziantep ve Hatay ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından basit seçkisiz yöntem ile seçilmiştir. Taslak ölçek 566 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcıların özellikleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmadaki Katılımcıların Sayısı, Cinsiyeti ve Kıdem Bilgileri

| Değişken | | Kişi sayısı | % |
|----------|----------|-------------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 312 | 55.12 |
| | Erkek | 254 | 44.88 |
| Kıdem | 0-5 yıl | 115 | 20.32 |
| | 5-10 yıl | 169 | 29.86 |
| | 10+ yıl | 282 | 49.82 |
| Toplam | | 566 | %100 |

Çalışma grubunu 312 (%55,12) kadın, 254 (%44,88) erkek sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 115'i (%20,32) 0-5 yıl, 169'u (%29,86) 5-10 yıl ve 282'si (%49,82) 10 ve daha fazla yıldır çalışmaktadır.

Araştırmada, AFA ve DFA farklı örneklemden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde de bu iki analiz sürecinin farklı örneklemlerde uygulanmasının daha sağlıklı ve etkili sonuçlar vereceği ifade edilmektedir (Fabrigar vd., 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). Verilerin analizi sürecinde yer alan çalışma grupları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Veri analizi sürecinde incelenen çalışma grubu

| | Analiz Grupları | f | % |
|--------------|----------------------------------|-----|-------|
| Güvenirlilik | Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) | 308 | 54.42 |
| | Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) | 258 | 45.58 |

Toplamda 566 öğretmenden oluşan çalışma grubunda Gaziantep örnekleminde 308 öğretmenden elde edilen verilerle AFA, Hatay örnekleminde 258 öğretmenden elde edilen verilerle de DFA süreci uygulanmıştır. Araştırmada güvenirlik çalışmaları ise çalışma grubunda yer alan 566 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması

SÖLÖ'nün geliştirme sürecinin ilk aşamasında, alanyazın taraması ve ölçek maddelerinin oluşturulması süreçleri yer almaktadır. Bu aşamada öncelikle hangi liderlik tipleri sınıflamasının kullanılacağı belirlenmiştir. Dolayısıyla "Güç Kaynaklarına Göre Sınıflama" tercih edilmiştir. Kaynak olarak French ve Rayen (1970'den Akt: Aydın, 2016)'in belirlediği güç kaynakları alınmıştır. Daha sonra bu güç kaynaklarını benimseyen öğretmenlerin özellikleri alinyazından hareketle belirlenmiştir. Özellikler maddeler haline getirilmiş ve madde havuzunda 58 madde elde edilmiştir.

"Sınıf İçi Liderlik Ölçeği"nin geçerlik - güvenirlik çalışmasında Gaziantep ve Hatay ilinde görev yapılan öğretmenlerle çalışılmıştır. Söz konusu ölçek 5 boyutta 58

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

maddeden oluşmaktadır. Her boyut bir liderlik tipini göstermektedir. Maddeler liderlik tipinin özelliklerinden yola çıkılarak ve literatürden yararlanılarak hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan ölçek EPÖ alanında 2, eğitim yönetimi alanında 2 ve sınıf eğitimi alanında 1 olmak üzere 5 öğretim üyesinden uzman görüşü istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde çıkarılması önerilen madde olmamıştır ama ifade olarak düzeltilmesi istenilen maddeler olmuştur. Uzman görüşlerinin katkılarıyla 58 maddelik ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçek 566 öğretmene geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulanmıştır.

Veri Analizi

Ölçeğin öğretmenlere uygulanmasından sonra analiz sürecinde ölçeğin geçerliği; yapı, kapsam ve görünüş geçerliği bağlamında incelenmiştir. Yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA ile yapısal özellikler incelenmiş ve DFA ile de bu sonuçlar teyit edilmiştir. Görünüş ve kapsam geçerliğinde ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Analizler için SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır.

Sınıf içi liderlik ölçeğinin örnekleme uygulanmasından sonra, ölçümler psikometrik özellikleri ortaya koymak için istatistiksel olarak analizler edilmiştir. İlk önce, ölçümlerden elde edilen verilerin yapı geçerliği için AFA uygulanmıştır. AFA'da direct oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Faktör analizine uygunluk örneklem büyüklüğü ve KMO değerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Öncelikle örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu konusunda farklı yaklaşımlar vardır (Cattell, 1978; Comrey ve Lee, 1992; Ferguson ve Cox, 1993; Hair, Anderson, Tatham ve Grablovsky, 1979; Kline, 1994). Cattell (1978) faktör analizi için ölçek maddelerinin 3 ile 6 katı arasında örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu; Comrey ve Lee (1992) 200 katılımcının orta, 300 katılımcının iyi, 500 katılımcının çok iyi olduğunu; Ferguson ve Cox (1993) faktör analizi için en az 100 katılımcının olması gerektiğini; Hair, Anderson, Tatham ve Grablovsky (1979) madde sayısının 20 katı kadar bir örneklem grubunun yer alması gerektiğini; Kline (1994) ise 200 kişilik örneklem grubunun yeterli olacağını ifade etmektedirler. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) uygun örneklem büyüklüğü tahmininde, literatürdeki farklı yaklaşım ölçütlerinden en az ikisini karşılayacak büyüklüğe sahip olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan 308 katılımcı farklı yaklaşım ölçütlerinden çoğunu karşıladığı ve katılımcılardan elde edilen veri setinin faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca KMO değerinin .60'dan büyük ve Bartlett testinin anlamlı olması faktör analizi için uygun olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen veriler incelendiğinde KMO değeri ve Bartlett testi ölçütlerini karşıladığı söylenebilir. Ölçek maddelerinin ölçme aracında kalabilmesi için faktör yük değeri sınırı .30 ve üzeri olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2005).

DFA, AFA sonuçlarını doğrulamak ve teorik olarak kurgulanan ölçüm modelini sınamak amacıyla uygulanan bir geçerlik yöntemidir. Bu aşamada da DFA analizi sonucunda faktör yük değerleri için yine .30 ve üzeri değerler ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha ve madde analizi değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Geçerlik – güvenilirlik çalışması sürecinde elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Yapı Geçerliği

Sınıf içi liderlik ölçeğinden elde edilen verilerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Araştırmada, KMO değeri .880 bulunmuş ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=4082,126, sd=630$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA’da toplam varyansın %46,94’ünü açıklayan beş faktörlü yapının kuramsal açıklamalara uygun ve yorumlanabilir olduğu bulunmuştur. Çünkü %40 ile %60 arası kabul edilebilir varyans oranı olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Ayrıca boyutların birbiri ile ilişkili olabileceği düşünüldüğü için direct oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur. Ölçekteki maddelerin 22 tanesinin .30 ölçütünü sağlamadığı için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Geriye kalan 36 madde tekrar faktör analizine tabi tutulmuş ve elde edilen faktör yük değerleri tablo 3’te verilmiştir.

AFA sonucunda faktörlerde toplanan maddelerin kuramsal yapısı dikkate alınarak, birinci faktör “uzman liderlik” (UL), ikinci faktör “benzeşim liderlik” (BL), üçüncü faktör “yasal liderlik” (YL), dördüncü faktör “ödüllendirici liderlik” (ÖL) ve beşinci faktör “zorlayıcı liderlik” (ZL) olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3. Sınıf İçi Liderlik Ölçeği’nin Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

| Madde No | Faktör Ortak Varyansı | UL | BL | YL | ÖL | ZL |
|----------|-----------------------|-----|----|----|----|----|
| M3 | .40 | .45 | | | | |
| M4 | .48 | .65 | | | | |
| M5 | .37 | .55 | | | | |
| M6 | .50 | .55 | | | | |
| M7 | .49 | .62 | | | | |
| M8 | .31 | .55 | | | | |
| M10 | .46 | .62 | | | | |
| M11 | .43 | .60 | | | | |
| M13 | .49 | .55 | | | | |
| M14 | .53 | .65 | | | | |

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

| | | | |
|-----|-----|-----|--|
| M16 | .53 | .68 | |
| M17 | .47 | .69 | |
| M18 | .41 | .63 | |
| M19 | .31 | .36 | |
| M20 | .35 | .56 | |
| M22 | .32 | .46 | |
| M26 | .44 | .56 | |
| M27 | .47 | .51 | |
| M28 | .52 | .54 | |
| M29 | .41 | .58 | |
| M30 | .41 | .54 | |
| M39 | .46 | .58 | |
| M40 | .31 | .56 | |
| M42 | .39 | .35 | |
| M44 | .59 | .63 | |
| M45 | .48 | .44 | |
| M46 | .62 | .76 | |
| M47 | .41 | .64 | |
| M48 | .70 | .84 | |
| M49 | .72 | .85 | |
| M50 | .50 | .64 | |
| M52 | .68 | .82 | |
| M53 | .39 | .54 | |
| M54 | .59 | .72 | |
| M55 | .57 | .72 | |
| M56 | .58 | .67 | |

İlgili ölçütleri sağlayamayan maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan analiz sonucunda 5 boyutta toplan 36 madde kalmıştır. Genel olarak maddelerin faktör yük değerleri 0,35 ile 0,85 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan maddelerin tamamının ortak varyansa ilişkin 0,20 ölçütünü sağladığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda boyutlara göre madde sayısı, öz değerler, açıklanan varyans ve yük değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. AFA sonucunda boyutlara göre madde sayısı, öz değerler, açıklanan varyanslar ve faktör yük değerleri sonuçları

| Alt boyutlar | Madde sayısı | Öz değerler | Açıklanan varyans (%) | Faktör yük değerleri |
|--------------|--------------|-------------|-----------------------|----------------------|
| UL | 12 | 8.38 | 23.28 | 0.45 - 0.69 |
| BL | 9 | 4.20 | 11.67 | 0.36 - 0.63 |
| YL | 2 | 1.70 | 4.73 | 0.56 - 0.58 |

Recep KAHRAMANOĞLU-Ahmet ERİŞ

| | | | | |
|---------------|-----------|------|--------------|-------------|
| ÖL | 5 | 1.37 | 3.80 | 0.35 - 0.76 |
| ZL | 8 | 1.25 | 3.47 | 0.54 - 0.85 |
| Toplam | 36 | | 46.94 | |

Tablo 4 incelendiğinde maddeler toplam varyansın %46.94'ünü açıklamakta; boyutların öz değerleri ise 1.25 ile 8.38 arasında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen 36 madde ve beş faktörden oluşan yapıyı test etmek için DFA uygulanmıştır. DFA farklı bir örneklemede 258 öğretmene uygulanmıştır. Bu örneklemeden elde edilen verilerin analizi sonucu, sınıf içi liderlik ölçeğine ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.01$, CFI= .93, NFI= .91, NNFI= .93, IFI= .93, RMSEA= .063, SRMR= .077, PNFI= .81 ve PGFI= .70 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum Ölçütleri | Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri | Elde Edilen Uyum İndeksleri | Sonuç |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | 2.01 | Kabul Edilebilir |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $.90 \leq CFI \leq .95$ | .93 | Kabul Edilebilir |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI \leq .95$ | .91 | Kabul Edilebilir |
| NNFI | $.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NNFI \leq .95$ | .93 | Kabul Edilebilir |
| IFI | $.95 \leq IFI \leq 1.00$ | $.90 \leq IFI \leq .95$ | .93 | Kabul Edilebilir |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ | .063 | Kabul Edilebilir |
| SRMR | $.00 \leq SRMR \leq .05$ | $.05 \leq SRMR \leq .100$ | .077 | Kabul Edilebilir |
| PNFI | $.95 \leq PNFI \leq 1.00$ | $.50 \leq PNFI \leq .95$ | .81 | Kabul Edilebilir |
| PGFI | $.95 \leq PGFI \leq 1.00$ | $.50 \leq PGFI \leq .95$ | .70 | Kabul Edilebilir |

* $\chi^2=117.58$, $sd=584$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(.057 ; .068)

** Kaynaklar: (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5'deki ölçütler ve veriler incelendiğinde DFA'dan elde edilen beş faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DFA sonucu elde edilen beş faktörlü modele ilişkin t-testi değerleri ise Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde; t-testi değerlerinin UL

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

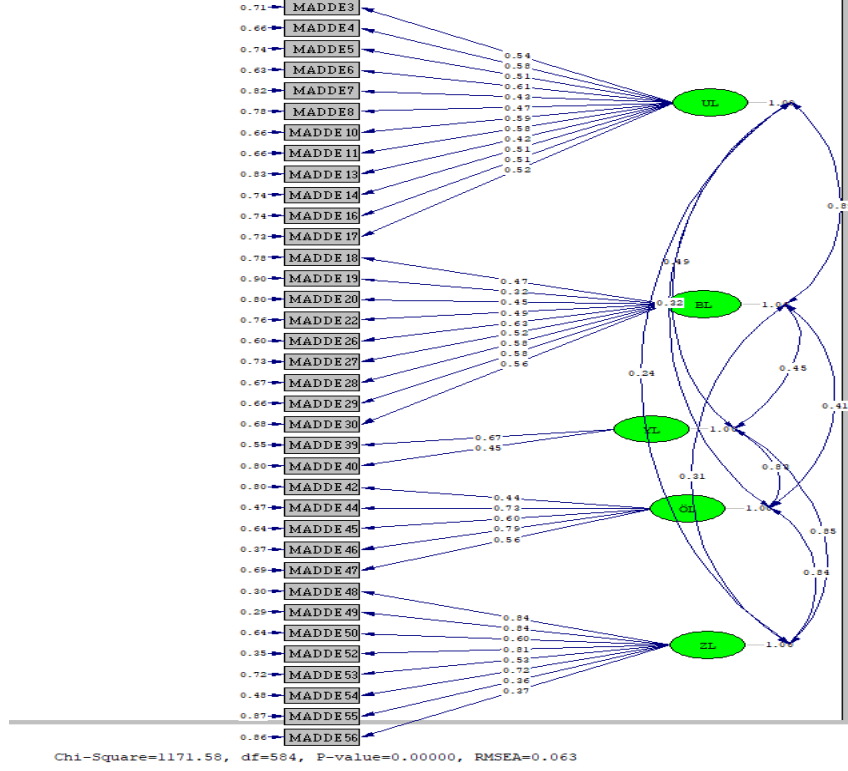
alt ölçeği için 6.52 ile 10.15 arasında, BL alt ölçeği için 4.82 ile 10.47 arasında, YL için 6.51 ile 8.74 arasında, ÖL için 6.96 ile 14.24 arasında, ZL için 5.77 ile 16.27 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 6. Sınıf içi liderlik ölçeği için DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

| Madde No | t | Madde No | t | Madde No | t |
|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| UL3 | 8.69* | BL18 | 7.40* | ÖL44 | 12.75* |
| UL4 | 9.57* | BL19 | 4.82* | ÖL45 | 9.85* |
| UL5 | 8.13* | BL20 | 7.00* | ÖL46 | 14.24* |
| UL6 | 10.15* | BL22 | 7.80* | ÖL47 | 9.08* |
| UL7 | 6.68* | BL26 | 10.47* | ZL48 | 16.07* |
| UL8 | 7.44* | BL27 | 8.35* | ZL49 | 16.27* |
| UL10 | 9.67* | BL28 | 9.37* | ZL50 | 10.15* |
| UL11 | 9.62* | BL29 | 9.51* | ZL52 | 15.25* |
| UL13 | 6.52* | BL30 | 9.13* | ZL53 | 8.72* |
| UL14 | 8.12* | YL39 | 8.74* | ZL54 | 13.05* |
| UL16 | 8.22* | YL40 | 6.51* | ZL55 | 5.77* |
| UL17 | 8.41* | ÖL42 | 6.96* | ZL56 | 5.96* |

* $p < .01$

Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Buna göre, DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. DFA Sonucunda Elde Edilen Beş Boyutlu Modele İlişkin Faktör Yükleri

DFA sonucunda ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yük değerleri; UL için 0.42 – 0.61 arasında, BL için 0.32 – 0.63 arasında, YL için 0.45 – 0.67 arasında, ÖL için 0.44 – 0.79 arasında ve ZL için 0.36 – 0.84 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Şekil 1’de yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının .30 ölçütünü sağladığı görülmektedir.

Görünüş ve Kapsam Geçerliği

Görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için EPÖ alanında iki, eğitim yönetimi alanında iki ve sınıf eğitimi alanında bir olmak üzere beş öğretim üyesinden uzman görüşü istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde çıkarılması önerilen madde olmamıştır ama ifade olarak düzeltilmesi istenilen maddeler olmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Sınıf içi liderlik ölçeği’nden elde edilen ölçümlerin güvenirlği, Cronbach Alfa ile ölçülmüştür. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları, UL boyutunda .81, BL boyutunda .75, YL boyutunda .45, ÖL boyutunda .76 ve ZL boyutunda .85 bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) göz önüne alındığında, YL boyutu hariç diğer boyutlarda hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla YL boyutunda yer alan iki madde güvenilirlik koşullarını sağlamadığı için ölçme aracından çıkarılmıştır. Son olarak ölçme aracında dört boyut ve 34 madde kalmıştır. Madde analizi de bu boyut ve maddeler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Madde Analizi

Sınıf içi liderlik ölçeği'nde yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri çıkarıldığında ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları da tablo 7'de verilmiştir. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf İçi Liderlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu |
|----------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| UL3 | .789 | .476 |
| UL4 | .788 | .483 |
| UL5 | .796 | .412 |
| UL6 | .784 | .523 |
| UL7 | .795 | .410 |
| UL8 | .795 | .422 |
| UL10 | .786 | .504 |
| UL11 | .786 | .516 |
| UL13 | .801 | .347 |
| UL14 | .794 | .426 |
| UL16 | .792 | .446 |
| UL17 | .790 | .468 |
| BL18 | .739 | .360 |
| BL19 | .747 | .320 |
| BL20 | .738 | .376 |
| BL22 | .732 | .410 |
| BL25 | .714 | .518 |
| BL26 | .726 | .449 |
| BL28 | .709 | .565 |
| BL29 | .715 | .515 |
| BL30 | .724 | .461 |
| ÖL42 | .754 | .396 |
| ÖL44 | .666 | .652 |
| ÖL45 | .703 | .580 |
| ÖL46 | .684 | .611 |

| | | |
|-------------|------|------|
| ÖL47 | .746 | .442 |
| ZL48 | .819 | .734 |
| ZL49 | .819 | .730 |
| ZL50 | .843 | .544 |
| ZL52 | .819 | .732 |
| ZL53 | .847 | .502 |
| ZL54 | .821 | .721 |
| ZL55 | .857 | .392 |
| ZL56 | .857 | .388 |

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, madde-toplam korelasyonlarının 0.320 ile 0.734 aralığında değiştiği görülmektedir. Korelasyon değeri .30 ve üzerinde olan maddeler, ölçülmek istenen özelliği ayırt etmede yeterli olduğu kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Tablo 7’de yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu kabul edilebilir.

Yapılan geçerlik – güvenilirlik çalışmalarının ardından Yasal liderlik boyutunun analizler sonucunda maddelerin gerekli istatistiksel şartları sağlamadığı görülmüştür. Bundan dolayı Yasal Liderlik boyutunun araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur. Yasal liderliğe ait olan 2 madde sonuçlarının hem güvenilir olmaması hem de katılımcılardan objektif cevapların gelmemesi maddelerin çıkarılma sebebi olarak gösterilmiştir. Bununla beraber ölçekten toplamda 24 madde çıkarılmış ve geriye 4 boyutlu 34 madde kalmıştır.

Sınıf İçi Liderlik Ölçeği’nden Alınan Puanların Değerlendirilmesi

Sınıf içi liderlik ölçeğinde 34 madde bulunmaktadır. Ölçekte “Çok Yüksek(5) - Çok Düşük (1) şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek; UL, BL, ÖL ve ZL olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. 12 madde UL, 9 madde BL, 5 madde ÖL ve 8 madde ZL boyutundadır. UL için alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasında, BL için 9 ile 45 arasında, ÖL için 5 ile 25 arasında ve ZL için 8 ile 40 arasında değişmektedir. Sınıf içi liderlik ölçeğinden alınan puanlar değerlendirilirken, alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerde olumsuz madde (ters puanlanan madde) bulunmamaktadır. Ölçekten sınıf içi liderlik değerlendirmesine ilişkin toplam bir puan elde edilememektedir. Öğretmenlerin hangi liderlik özelliğini baskın olarak yansıttıklarını belirlemek için her bir alt boyuttan alınan puanların aritmetik ortalaması hesaplanır. Dolayısıyla öğretmen, hangi alt boyutta yüksek ortalamaya sahipse o liderlik özelliğini yansıttığı ifade edilebilir. Ölçeğin son hali ek 1’de verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada amaç, sınıf öğretmenlerinin hangi sınıf içi liderlik tipine baskın olarak sahip olduklarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Ölçme aracı geliştirilirken öncelikle liderlik kavramı, liderlik tipleri ve liderlik tiplerini için yapılan sınıflandırmalar incelenmiştir. Daha sonra liderlik tipleri ortaya konmuş ve bu liderlik tiplerinin taşıdığı vasıflar alinyazından taranmış ve

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ölçme aracına madde olarak eklenmiştir. Hazırlanan maddeler ile madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin katkılarıyla 58 maddelik taslak ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddeler **1 (çok düşük) → 5 (çok yüksek)** şeklinde 5'li Likert derecelendirme ile sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %46.94'ünü açıklayan beş faktörlü yapının kuramsal açıklamalara uygun ve yorumlanabilir olduğu bulunmuştur. AFA bulgularına göre, ölçekteki maddelerin 22 tanesinin .30 ölçütünü sağlamadığı için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. AFA verilerini doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, SÖLÖ'nün beş faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA ile açıklanan varyans oranı için %30 ve üstü değerlerin ölçüt olarak alınması (Büyüköztürk, 2010), ölçme aracında yer alan maddelere ait faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu (Costello ve Osborne, 2005; Pallant, 2005) ve DFA'da elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alması dikkate alındığında SÖLÖ'nün yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin bütün maddelerde $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamaktadır.

Sınıf içi liderlik ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin güvenirliliği, Cronbach Alfa ve madde analizi ile belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) göz önüne alındığında, YL boyutu hariç diğer boyutların hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik – güvenirlik çalışmalarının ardından Yasal liderlik boyutunun güvenirlik analizi sonucunda bu boyuttaki maddelerden alınan puanların güvenirlik ölçütünü sağlamadığı için YL (Yasal Liderlik) boyutunun araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur. Çünkü ilgili boyutta yer alan maddeler genel olarak kanun, yasa, yönetmelik veya bir mutlak otorite temelli sınıf içi öğretmen liderlik özelliklerini yansıttığı için öğretmenler tutum olarak bunu çok benimsememiş olabilirler. Yasal lider özellikleri incelendiğinde, sınıf içi gücünü yasalardan alan, pozisyonu gereği saygı duyulan, sürekliliği olmayan bir liderlik olması ve toplumun beklentisi gereği lider olma gibi özellikleri dikkate alındığında istenilen özellikler olmadığı söylenebilir. Bu durumdan dolayı öğretmenler ilgili maddelere objektif cevaplar vermekten kaçınmış olabilirler. Dolayısıyla yasal liderlik boyutunda yer alan maddelerin gerekli istatistiksel şartları sağlamadığından ve öğretmenlerin objektif cevaplamada sorun yaratacağı düşünülerek ölçekten çıkarılmıştır. Bununla beraber ölçekten 24 madde çıkarılmış, geriye 4 boyut ve 34 madde kalmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen liderliğinin sınıf atmosferi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Eriş, 2019). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi liderlik tiplerini bilmeleri, eksiklerini fark etmeleri açısından SÖLÖ'nün öğretmenlerin liderlik tiplerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği konusunda alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok ölçek hazırlandığı görülmektedir. Demir (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği”, öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçen bir ölçme aracı olarak ifade edilmektedir. Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ise ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğunu ölçecek bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir. Deniz ve Hasaıcebioğlu (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderlik Stillerini Belirleme Ölçeği” ise öğretmen liderlik stillerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinin geliştirilmesinde kuramsal olarak McGregor’un X ve Y kuramı temel alınmıştır. Sivri (2012) araştırmasında kullandığı 47 madde ve 5 alt boyuttan (plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi ve davranış düzenlemeleri) oluşan “Sınıf Yönetimi Eğilimi Ölçeği” uzman görüşünü maddelerin anlaşılabilirliği, kapsayıcılığı ve geçerliliği konusunda alarak oluşturmuştur. Ülger (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen İşe Sarılma Anketi” ise öğretmenlerin iş doyumunu üzerine oluşturulmuş Likert tipi bir ölçektir. Aslan (2011) “Öğretmen Liderliği Ölçeğinin” öğretmen liderliği davranışlarını belirleyebilmek için yapılan literatür araştırmasının sonucunda 61 davranışı iãeren öğretmen liderliği ölçeği uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Hazırlanan 61 maddelik form değişik üniversitelerdeki konu alanı uzmanı altı öğretim üyesinin görüşü alınarak yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğin maddeleri 61’den 25’e düşürölmüştür. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin kültürü, liderlik rolleri, liderlik stilleri, yönetim eğilimleri, işe sarılma düzeyleri, liderlik davranış biçimlerini belirlemeye yönelik ölçeklerin geliştirildiği görölmektedir. Ancak güã kaynaklarından yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin sınıf iãi liderlik tipini belirlemeye çalışan bir ölçeğe rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, alanyazındaki bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle bir takım öneriler getirilebilir. Öncelikle bu araştırma iki farklı ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu üzerinde yürütölmüştür. İleri araştırmalara yönelik farklı örneklemlerde ve branşlarda çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Ayrıca SÖLÖ’nün kullanılacağı farklı araştırmalar yapılması ölçme aracının ölçme gücüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağırman, N. ve Erçoşkun M.H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 715-728.
- Arun, K., (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, SBE, Erzurum.

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üni. Eğitim Bilimleri Ens., Eskişehir.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *"Güç ve politika" örgütsel davranış*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. IV. Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K. A. ve Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brownlee, G. D. (1999). Characteristics of Teacher Leaders. *Educational Horizons*, 57 (3), 119-122.
- Buchanan, D., Huczynski, A. (1992). *Organizational Behavior an Introductory Text*, 3th, ed. Prentice Hall, U.K.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2008). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. Şişman, M. ve Turan, S.(ed.) *Teori ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Pegem Akademi Yayıncılık.

Recep KAHRAMANOĞLU-Ahmet ERİŞ

- Can, N. (2009a). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009b). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385 -399.
- Can, E. ve Baksı, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi, *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 86 101.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crowther, F. (2009). *Developing teacher leaders*. California: Corwin Press.
- Çakırer, M.A. (2012). *Lider öğretmen*. Ankara: Crea Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, s. 55-62.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eriş, A. (2019). *Sınıf içi farklı liderlik tipleri bağlamında sınıf atmosferinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management*:

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Research, practice, and contemporary issues. (pp. 3- 15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Ferguson, E. ve Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gonzales, L. D. (2001). *The sustainability of teacher leadership beyond the boundaries of an enabling school culture*. Ph.D. dissertation, University of Florida, United States – Florida. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3027518).
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19 (3), 419-446.
- Gürses, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Grablowsky, B. J. (1979). *Multivariate data analysis*. Tulsa, OK: Pipe Books.
- Harris, A ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open university press.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Ed.D. dissertation, Texas A&M University, United States -- Texas. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3219160).
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jex, S., M., (2002). *Organizational psychology; a scientist-practitioner approach*, John Wiley & Sons, New York
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (2000). *LISREL [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software, Inc.

Recep KAHRAMANOĞLU-Ahmet ERİŞ

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan deviyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, İ., Habacı, İ., Kurt, İ., Kurt, S. ve Habacı, M. (2011). Teacher leadership. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 584-589.
- Kılıçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuran, K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 24-31.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91, 50-53.
- Lima, N. E. (2006). *A case study on principal behaviors cultivating a positive school culture in an elementary school*. Yüksek Lisans Tezi. Johnson & Wales University, Miami.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Mullins, Laurie, J. (1999). *Management and Organisational Behaviour*, The Dryden Pres, New York, 304s.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks. CA: Corwin Pres.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 377-403.
- Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 98-115.

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pellicer, L. ve L. Anderson (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Polat, S. ve Ceep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Rahmi, U. (2010). The association between classroom climate and teacher- student interpersonal behaviour in primary science. 07.02.2018 tarihinde <http://www.scribd.com/doc/48856530/The-Associations-between-Classroom-Climate-and-Teacher-Student-Interpersonal-Behavior-in-Primary-Science-Ulfa-Rahmi> adresinden alınmıştır.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Sabancı, A. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Mustafa Çelikten (Ed.), Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi içinde (27-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Sivri, D. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 311748).
- Stronge, J. H., Tucker, P. D. ve Hindman, J. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. USA: ASCD Publications.
- Şentürk, İ. ve Oyman, N. (2014). Yükseköğretimde demokratik sınıf yönetimi: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 921- 945.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 657-674.
- Tuncel, Z. A. (2011). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Remzi Y. Kıncal (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 28-40). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma*.

Recep KAHRAMANOĞLU-Ahmet ERİŞ

Yüksekisans Tezi, Gaziantep Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Wynne, S.M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the eastern school district on prince edward island*. M.Ed. dissertation, University of Prince Edward Island (Canada), Canada Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT MQ93885)

Yun, S., Cox, J., Sims Jr, H. P. ve Salam, S. (2007). Leadership and teamwork: The effects of leadership and job satisfaction on team citizenship. *International Journal of Leadership Studies*, 2(3), 171-193.

Ek 1: Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği (Söle)

| | MADDELER | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. | Zamanla oluşan tecrübe ile sınıfta öğrencilerin ne zaman hangi davranışı yapacağı bilirim. | | | | | |
| 2. | Sınıf içindeki problemlere özgün çözümler üretirim. | | | | | |
| 3. | Öğretim yaparken bazı öğrenciler (farklı, dezavantajlı, engelli, özel öğrenci) için özel teknikler kullanırım. | | | | | |
| 4. | Sınıftaki öğrencilerin içinde bulunduğu duygu ve düşünceleri analiz ederim. | | | | | |
| 5. | Öğrencilerin öğrenmelerini ders esnasında sorular sorarak ve konu testleri çözerek kontrol ederim. | | | | | |
| 6. | Alanımdaki güncel gelişmeleri takip ederim. | | | | | |
| 7. | Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin dönüt alırım. | | | | | |
| 8. | Ders esnasında öğrencilerin davranışlarına sürekli dikkat ederim. | | | | | |
| 9. | Öğrencilerin öğrenmek için sorduğu ısrarlı sorulara cevap verirken sabırlı olurum. | | | | | |
| 10. | Öğrencilere bilgi verirken gelişim düzeylerine uygun bir dil kullanırım. | | | | | |
| 11. | Yeni bir bilgi öğretmek beni heyecanlandırır. | | | | | |
| 12. | Sınıfta öğretim yaparken kendime güvenirim. | | | | | |
| 13. | Sınıfta model olduğumu bildiğim için kişisel gelişimime önem veririm. | | | | | |
| 14. | Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrenci ismi hiçbir zaman fikrimi ve puanımı etkilemez. | | | | | |

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

| | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| 15. | Öğrencilere her yerde örnek olmak ve olumlu davranış kazandırmak için okul dışındaki istenmeyen davranışlarına da müdahale ederim. | | | | | | |
| 16. | Öğrenci istek ve beklentilerine anlayışla yaklaşırım. | | | | | | |
| 17. | Sınıf içinde her öğrenciye kapasitesine uygun görevler veririm. | | | | | | |
| 18. | Konuşmalarım ile öğrencilerimi etkilerim. | | | | | | |
| 19. | Öğrencilerin bana saygı duyduğunu hissedirim. | | | | | | |
| 20. | Kendimi öğrencilerin yerine koyarak yaptıkları davranışları anlamaya çalışırım. | | | | | | |
| 21. | Öğrencilerle gerekli yakınlığı kurup öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışırım. | | | | | | |
| 22. | Yapılan hatalı davranışları cezalandırmak yerine doğru davranışları ödüllendirmeyi tercih ederim. | | | | | | |
| 23. | Ödül kullanarak sınıfta liderliğimi sağlamlaştırıyorum. | | | | | | |
| 24. | Takım çalışmalarını özendirmek için yapılan çalışmaların sonuna ödül koyarım. | | | | | | |
| 25. | Ödüllerin, öğrencilerin bana olan bağımlılığını artırmamasını isterim. | | | | | | |
| 26. | İstenilen davranışı sürekli pekiştirmekten kaçınırım. | | | | | | |
| 27. | Sınıfta verilen görevi yapmak öğrencileri cezadan kurtarır. | | | | | | |
| 28. | Sınıf yönetimini elimde tutmak için öğrencilerin itaat etmesini isterim. | | | | | | |
| 29. | Öğrencilerime sorumluluklarını yapmayınca ceza ile karşılaşacaklarını anlatırım. | | | | | | |
| 30. | Görevin yapılması için zorlama yapmam ancak ceza ile sonuçlandırırım. | | | | | | |
| 31. | Her istenmeyen davranıştan sonra ceza veririmse cezayı etkisizleştireceğimi düşünürüm. | | | | | | |
| 32. | Cezayı istenmeyen davranışları önlemek için kullanırım. | | | | | | |
| 33. | Ceza vermeden önce davranışın neden yapıldığını araştırırım. | | | | | | |
| 34. | Öğrenciler neden ceza aldığını bilir. Cezaların kişiliğe değil istenmeyen davranışa yönelik olduğunu anlayan öğrenciler bana karşı kötü düşüncelere kapılmaz. | | | | | | |

Notlar:

* Ölçek "**1 (çok düşük), 2(düşük), 3(orta), 4(yüksek), 5(çok yüksek)**" şeklinde 5'li likertle derecelendirilmiştir.

** Ölçekte olumsuz ifade yoktur. Dolayısıyla ters kodlanan madde bulunmamaktadır. (14. madde yapı olarak olumsuz olsa da istenilen bir durumu ifade ettiği için normal puanlanması gerekmektedir.)

*** Ölçek 4 boyutludur.

- Birinci boyut uzman liderlik (UL): 1-12. Maddeler (12 madde)
- İkinci boyut benzeşim liderlik (BL): 13-21. Maddeler (9 madde)
- Üçüncü boyut ödüllendirici liderlik (ÖL): 22-26. Maddeler (5 madde)
- Dördüncü boyut zorlayıcı liderlik (ZL): 27-34. Maddeler (8 madde)

Extended Abstract

Introduction

Teacher leadership includes being a model for school and students, taking time to develop himself and his school and cooperating with other teachers (Kaya et al., 2011). Teacher leaders do not only teach, but also influence their colleagues and students positively by using the impressive feature of leadership.

In the domestic studies related to teacher leadership the effect of teacher leadership behaviors on classroom management and classroom atmosphere was investigated in general (Öntaş and Okut, 2017; Dağ and Göktürk, 2014). In addition, teachers' leadership behaviors, perceptions, competencies and views on leadership (Ağırman and Erçoşkun, 2017; Ülger, 2015; Şentürk and Oyman, 2014; Oğuz, 2011; Atman, 2010; Gül, 2010; Titrek and Zafer, 2009; Polat and Ceep, 2008) was investigated. However, the effects of personality traits and leadership qualities on classroom atmosphere and management (Kılıçaslan, 2013; Rahmi, 2010; Can, 2009) were also examined. The effect of students' attitudes and behaviors on classroom management skills of teachers (Can and Baksı, 2014; Aslan, 2011) has been the subject of investigation.

A general look at the research conducted in the field of teacher leadership abroad has been examined in terms of school-wide impacts of teacher leadership (Hook, 2006; Lima, 2006). The effects of leadership on school quality and job satisfaction (Yun et al., 2007; Wynne, 2004) were investigated. In addition, the elements that support and prevent teacher leadership have been the subject of study (Gonzales, 2001).

Considering the above explanations, it is important to reveal teacher leadership, the types of teacher leadership, the characteristics and effects of teacher leadership. In order to reveal this information, there is a need for a scale to reveal the types of in-class leadership and these types of leadership. The fact that there is no leadership classification according to the sources of power and the lack of leadership types according to the power sources constitute the gap in this matter. The aim of this study is to develop a comprehensive and up-to-date scale (In-class Leadership Scale) which is based on theoretical framework that determines the types of in-class leadership and to conduct the validity and reliability study of this scale.

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Methodology

Scale development study was carried out with 566 classroom teachers. In this study, EFA (N=308) and CFA (N=258) were performed on the different study group. In the first phase of the development process of the ICLS, the process of literature review and creating scale items are included. At this stage, it is determined which leadership types classification will be used firstly. "Classification by Power Sources" which does not have much attention in the literature was preferred. The sources of power determined by French and Rayen (cited in 1970 by Akt: Aydın, 2016) were classified as sources. Later, the characteristics of the teachers who adopted these power sources were determined in accordance with the literature. Properties were made into substances and 58 items that were collected in 5 sizes of item pool were obtained. Each dimension shows a type of leadership. The substances were prepared based on the characteristics of the leadership type and with the support of the literature. Various classifications have been made in the literature about teacher leadership. Five types of leadership were examined in this scale. The source of the scale is the power sources of the leaders identified by French and Rayen (1970). These sources are expressed as challenging, legal, rewarding, affinity and expert leader.

The validity of the scale in the analysis process within the structure, scope and appearance validity after the application of the scale to teachers. EFA and CFA were used for construct validity. In addition, Cronbach Alpha and item analysis values were calculated and interpreted for the reliability of the measurement tool.

Findings

It was found that the five factor structure explaining 46.94% of the total variance in EFA was appropriate and interpretable to the theoretical explanations. The findings revealed that 22 of the items in the scale did not meet the criteria of .30 and therefore it was appropriate to remove them from the scale.

Taking into account the theoretical structure of the substances collected as a result of EFA, the first factor is "expert leadership" (EL), the second factor is "affinity leadership" (AL), the third factor is "legal leadership" (LL), the fourth factor is "rewarding leadership" (RL) and the fifth factor is called as "coercive leadership" (CL).

It was revealed that the factor load values of the substances in the measuring instrument in the CFA result has changed between .42 - .61 for EL, between .32 - .63 for AL, between .45 - .67 for LL, .44 - .79 for RL, and .36 - .84 for CL. It is seen that the total factor load values of the items in Figure 1 provide a criterion of .30.

The reliability of the measurements obtained from the in-class leadership scale was measured with Cronbach Alfa. It was found that the Cronbach Alpha reliability coefficients of the measurements were .81 in EL dimension, .75 in AL dimension, .45 in LL dimension, .76 in RL dimension and .85 in CL dimension. According to the findings obtained, it can be said that the reliability coefficients calculated in all other dimensions except LL dimension are sufficient.

There are 34 items in the in-class leadership scale. A 5-point Likert-type rating was used in the scale "Very High (5) - Very Low (1)". The scale has a four-dimensional structure as EL, AL, RL and CL. 12 items are in EL dimension, 9 items are in AL dimension, 5 items are in RL dimension and 8 items are in CL dimension. The scores for EL range from 12 to 60, from 9 to 45 for AL, from 5 to 25 for RL, and from 8 to 40 for CL. While evaluating the scores obtained from the in-class leadership scale, the process has been performed on the points obtained from the subscales. Furthermore, the items in the scale do not contain any negative substances (reverse-graded substance). A total score for in-class leadership assessment cannot be obtained from the scale. The arithmetic average of the scores obtained from each subscale is calculated to determine which leadership characteristics are predominantly reflected by the teachers. Therefore, it can be stated that the teacher reflects the leadership feature in which sub-dimension has a high average.

Conclusion

According to the findings of the EFA, 22 of the items in the scale did not meet the criteria of .30, therefore it was considered appropriate to exclude from the scale. In order to verify EFA data, CFA was performed. Findings from CFA revealed that the fit indexes of the five-factor structure of the ICLS were sufficient.

As a result of the reliability- analysis of the legal leadership dimension after the real- time reliability studies, it was found appropriate to remove the dimension of LL (Legal Leadership) from the scale by the researcher since the scores obtained from the 2 items in this dimension did not meet the criterion of reliability. However, 24 items were removed from the scale, 4 dimensions and 34 items remained.

As a result, it is known that teacher leadership is effective on classroom atmosphere (Eris, 2019). It can be said that ICLS is a valid and reliable scale in determining the leadership types of teachers in terms that teachers and pre-service teachers to know their own types of leadership and to recognize their deficiencies..

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020♦ Cilt/Volume:17♦ Sayı/Issue: 45, s. 71-84

DEVLET OKULLARINDA LİDER-ÜYE ETKİLEŞİMİ İLE YÖNETİCİDEN DUYULAN MEMNUNİYETİN İNCELENMESİ

Selçuk DEMİR

Şırnak Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
selcukdemirs3@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-2904-6443

Makale Geliş Tarihi: 10.06.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 06.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Demir, S. (2020). Devlet okullarında lider-üye etkileşimi ile yöneticiden duyulan memnuniyetin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (45), 71-84.

Öz

Bu araştırmada, lider-üye (okul yöneticisi-öğretmen) etkileşimi ve alt boyutları ile yöneticiden duyulan memnuniyet arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Hatay ilinde bulunan ortaokul ve liseler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 241 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler; "Kişisel Bilgi Formu", okul yöneticisi-öğretmen arasındaki etkileşim düzeyini ölçmek için "Lider-Üye Etkileşim Ölçeği" ve yöneticiden duyulan memnuniyet düzeyini ölçmek için "Okul Yöneticisinden Duyulan Memnuniyet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri; betimsel analizler, korelasyon, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Korelasyon matrisindeki ilişkilere bakıldığında, lider-üye etkileşimi ve alt boyutlarının (etki, bağlılık, katkı, profesyonel saygı) yöneticiden duyulan memnuniyet ile ilişkili olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre; lider-üye etkileşimi ve lider-üye etkileşiminin katkı ve saygı alt boyutları, okul yöneticisinden duyulan memnuniyeti istatistikî açıdan anlamlı olarak yordamaktadır. Lider-üye etkileşiminin etki ve bağlılık alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyeti istatistikî açıdan anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerinden memnuniyet hissetmelerini sağlamak için okul yöneticileri ile aralarındaki çift yönlü ilişkinin kaliteli olması gerekli görülmektedir.

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

Anahtar Kelimeler: Lider-üye etkileşimi, yöneticiden duyulan memnuniyet, okul yöneticisi, öğretmen.

AN ANALYSIS OF LEADER-MEMBER INTERACTION AND SATISFACTION WITH ADMINISTRATOR AT PUBLIC SCHOOLS

Abstract

In this study, it has been aimed to probe the relationship between leader-member (school administrator-teacher) interaction, its sub-dimensions and satisfaction with administrator. The relational screening model, which is a quantitative research method, has been used in this research. The middle and high schools in Hatay province have formed the research universe of this study. The sample of this research consists of 241 teachers. Data; "Personal Information Form", "Leader-Member Interaction Scale" to measure the level of interaction between school administrator-teachers, "Satisfaction with School Administrator Scale" to measure the level of satisfaction with school administrator have been utilized for. Research data have been construed by using descriptive analyzes, correlation, simple regression and multiple regression analyzes. When looking at the relationships in the correlation matrix, it has been seen that leader-member interaction and its sub-dimensions (effect, loyalty, contribution, professional respect) are interrelated to satisfaction with principal. According to regression analysis outcomes, leader-member interaction and its contribution and respect sub-dimensions can statically significantly predict the satisfaction with school administrator. It has been determined that effect and loyalty sub-dimensions of leader-member interaction cannot statically significantly predict satisfaction with administrator. In order to make teachers feel satisfied with their administrators, it has been considered necessary that the bidirectional relationship with school administrators be high quality.

Key words: Leader-member interaction, satisfaction with administrator, school administrator, teacher.

Giriş

Eğitimin içinde veya dışında bulunan çoğu birey veya kurumun; okullarından artan beklentilerinin karşılanması, eğitimde liderlik davranışlarının sergilenmesini gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). McEwan (2018), okulda lider konumunda olan okul yöneticilerinin; pedagoji ve yönetimle ilgili bilgilerde yetkin olmasının yanında, bunlardan daha da önemlisi ilişki uzmanı olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Templar (2011); astlarının olumlu yanlarını ortaya çıkaran ve astlarına saygı duyan bir liderin, muhataplarından da aynı karşılığı göreceğini ve onların örgütsel faaliyetlere duygusal katılımlarını sağlayacağını vurgulamaktadır. Buradan hareketle okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki ilişki ve etkileşimin kaliteli

olmasının, öğretmenlerin; yöneticilerinin yaklaşım ve davranışlarından memnuniyet hissetmelerine katkı sunacağını düşündürmektedir.

Lider-üye etkileşim kuramı, lider ile astların arasındaki etkileşimin, lider olmada nasıl kullanılabileceğine odaklanmıştır (Graen ve Uhl-Bien, 1991). Bu doğrultuda, lider ile astı arasındaki özel ilişki incelenmeye başlanmıştır (Northouse, 2013). Burada incelenen ilişki, tek taraflı olmadan ziyade iki taraflı bir ilişkidir. Diğer bir deyişle lider ile astının arasındaki ilişkilere ayrı ayrı yoğunlaşmıştır (Erkutlu, 2014). Belirtilen bu durum, lider-üye etkileşim kuramının, diğer liderlik kuramlarından farklı bir yanını ortaya koymuştur.

Lider-üye etkileşim kuramı, örgütsel süreç içerisinde doğal olarak, astların iç-grup veya dış-grup olmak üzere iki ayrı grupta varlık göstereceklerini ileri sürmektedir. Bu iki ayrı grubun oluşumunda, lider ile astları arasındaki ilişki ve etkileşimler rol oynamaktadır (Northouse, 2013). İç-grupta yer alan astlar; karar verme sürecine dahil olmakta ve rollerinde geniş özgürlükler elde etmektedir (Erkutlu, 2014). Lider, iç-gruptaki astlara daha fazla güvenmekte, özel ayrıcalıklar tanımakta ve sorumluluklar vermektedir (Özkalp ve Kirel, 2010). Bunun karşılığında iç-gruptakiler; işlerinde daha fazla zaman harcamakta, gayret göstermekte ve örgütün başarısına adanmaktadır. Dış-gruptakiler ise sadece resmi olarak tanımlanmış işlerini yapmakta ve liderleri tarafından denetlenmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Liderler, dış-gruptaki astlarına adaletli davranmakta, özel ilgi göstermemekte ve ilişkilerini resmi sınırlar çerçevesinde sürdürmektedir (Northouse, 2013). Lider-üye etkileşim kuramı liderin; iç-gruptakilerle ilişki ve etkileşimine benzer bir tarzda tüm astlarıyla özel ilişki ve etkileşimler kurmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Liderin, astlarının tamamıyla sevgi ve güvene dayalı etkileşimler kurması gerekmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1991). Önceki araştırmalar; yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin, çalışan devir hızını azalttığını, örgütsel bağlılığı, çalışan performansını ve çalışanın işe ilişkin olumlu hislerini ise arttırdığını ortaya koymaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2014).

Lider-üye etkileşim kuramı; etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Liden ve Maslyn, 1998). Etki, örgütsel hedeflerin başarıyla gerçekleştirilmesi için astların resmi iş tanımlarının ötesinde gayret göstermesidir. Etki, örgütteki havanın daha ılımlı olmasına yardımcı olmaktadır (Dienesch ve Liden, 1986). Bağlılık; lider ve astı arasındaki özel ilişkinin sürdürülmesinde, birbirlerinin davranışlarını destekleme ve birbirlerini dış güçlerin olumsuz etkilerinden koruma düzeylerinin bir göstergesidir (Dienesch ve Liden, 1986; Uğurluoğlu, Şantaş ve Demirgil, 2013). Katkı; astların, iş kalitesini arttırmaya yönelik her türlü faaliyetleridir. Astlar, fazladan iş odaklı etkinliklerde bulunmakta ve lider de bu üretkenlikleri karşılığında onlara kaynak temin etmekte, rehberlik hizmeti ve fırsat sunmaktadır (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Maslyn, 1998). Mesleki saygı olarak da ifade edilebilen profesyonel saygı; lider ve astlarının işlerine ilişkin faaliyetleri konusunda örgütte ya da örgüt dışında oluşan itibar algılarıdır (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Maslyn, 1998; Uğurluoğlu ve diğer., 2013).

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

Yöneticilerin yönetim şekilleri, iletişimleri, fikir almaları ya da karara katılımı sağlamaları astların işten elde ettikleri memnuniyetlerini olumlu etkilemektedir (Saruhan ve Yıldız, 2014). Ilies, Nahrgang ve Morgeson (2007) araştırmalarında, lideri ile kaliteli ilişki içerisinde olan astların; iş memnuniyetlerinin, motivasyonlarının, üretkenliklerinin ve itaatkâr davranışlarının arttığını tespit etmişlerdir. McClane (1991) çalışmasında, iç gruptaki astların görevlerine, diğer çalışanlara ve liderlerine karşı memnuniyet duygusu hissetmediklerini; bu durumun nedeninin de örgüt içerisinde gruplaşmadan kaynaklandığını bulmuştur. Okul yöneticilerinin, mümkün olan en az sayıda dış-grupta, en fazla sayıda ise iç-grupta üyeye sahip olmaları gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Dolayısıyla bir örgütte gruplaşmanın mümkün olduğu kadar azaltılması ve bu gruplaşmanın örgütsel faaliyetlere verebileceği zararlı etkilerinin en aza indirilmesine yönelik çalışılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Templar (2011) yöneticinin yönetim tarzı ve davranışlarının, tüm astlarıyla yüksek kalitede ilişki ve etkileşim kurmasını sağlayıcı ve kapsayıcı nitelikte olmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Önceki araştırmalarda (Atwater ve Carmeli, 2009; Graen ve Uhl-Bien, 1995; Ostroff, Atwater ve Feinberg, 2004; Uhl-Bien ve Maslyn, 2003; Wayne, Shore ve Liden, 1997; Zhong, Lam ve Chen, 2009), lider ile astı arasında yüksek düzeyde lider-üye etkileşimi oluştuğunda; ast liderine ve örgütüne karşı güven ve bağlılık hissetmekte, lideriyle özdeşim kurmakta, örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemekte, astın iş performansı yüksek düzeyde olmakta, işe geç gelme, işten kaytarma ve işten ayrılma düzeyi düşük olmaktadır. Lee ve diğerleri (2019) ise kaliteli bir lider-üye etkileşiminin; astlara karşılık verme zorunluluğunu hissettirerek onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu gibi çalışmaların ilgili alanyazında bulunmasına rağmen lider-üye etkileşiminin, çıktısı olabileceği düşünülen bazı değişkenlerle ilişkisi, tam anlamıyla açıklanamamaktadır. Lider-üye etkileşim süreci, özel lider-üye ilişkileri ve kuramsal çerçevenin net olarak ortaya konulması için ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Önceki araştırmalar incelendiğinde okul yöneticisinden duyulan memnuniyet ile lider-üye etkileşim kavramı arasındaki ilişkinin anlamlı bir biçimde ve net olarak ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu araştırmada, ilgili alan yazın incelendiğinde, yöneticiden duyulan memnuniyet değişkeninin yordayıcısı olabileceği düşünülen lider-üye etkileşimi ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, ileriki çalışmalara dayanak oluşturulması açısından lider-üye etkileşiminin alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyet ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, lider-üye etkileşimi ve alt boyutlarının yöneticiden duyulan memnuniyet ile ilişkisinin incelenmesidir. Belirtilen bu temel amaç bağlamında alt araştırma soruları aşağıda verilmektedir:

S1: Lider-üye etkileşimi ile öğretmenin yöneticiden duyduğu memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

S2: Lider-üye etkileşiminin alt boyutları (etki, bağlılık, katkı ve saygı) ile öğretmenin yöneticiden duyduğu memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin incelendiği korelasyonel model (Büyüköztürk ve diğer., 2012; Karasar, 2012) kullanılmıştır. Lider-üye etkileşimi ve alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyet ile ilişkisi incelenmiştir. Basit ve çoklu regresyon analizlerinde, yöneticiden duyulan memnuniyet bağımsız değişken olarak alınmıştır. Basit regresyon analizinde bağımlı değişken lider-üye etkileşimi iken çoklu regresyon analizinde lider-üye etkileşiminin etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı alt boyutlarıdır.

Evren ve Örneklem

Hatay ilinde ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemiyle 28 okul yansız olarak kura ile seçilmiştir. Katılımcılara, içerisinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Lider-Üye Etkileşim Ölçeği” ve “Okul Yöneticisinden Duyulan Memnuniyet Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan formlar verilmiştir. Bu araştırmanın verileri, çalışmaya gönüllü olarak katılan n= 241 branş öğretmeninden elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğü, madde sayısı gibi bağıl ölçütlere göre de belirlenebilmektedir. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün, madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermektedir. Bu çalışmada kullanılan Lider-Üye Etkileşim Ölçeğinde 12 ve Yöneticiden Duyulan Memnuniyet Ölçeğinde ise 6 madde olmak üzere toplamda 18 madde bulunmaktadır. 18 sayısının 10 katı ise 180 olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada örneklem büyüklüğü yeterli sayının üzerindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma değişkenlerine ilişkin algıların ölçümünde “Lider-Üye Etkileşimi” ve “Okul Yöneticisinden Duyulan Memnuniyet” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeklerin bulunduğu formlar, belirlenen okullara dağıtılmış ve doldurulan formlar okullardan alınmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve önemi hakkında kısa bir ön bilgi verilmiştir. Ardından katılımcılara, kendi görüşlerine en uygun olduğunu düşündükleri seçeneği işaretlemelerinin beklendiği açıklanmıştır. Araştırmada yararlanılan ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmektedir.

Lider-üye etkileşimi ölçeği: Okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki etkileşimi ölçmek için “Lider-Üye Etkileşim ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek; Liden ve Maslyn (1998) tarafından dört boyutlu (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) olarak geliştirilmiş olup Yıldız, Özutku ve Cevrioğlu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; Yıldız ve diğerleri (2008) tarafından çalışmalarında üç boyutlu (etki, katkı ve profesyonel saygı) ve 9 madde olarak elde edilmiştir. Demir (2019) ise çalışmasında, ölçeğin orijinal formundaki dört boyutlu (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) faktör yapısını ortaya koymuştur. Bu araştırmada da ölçeğin dört boyutlu ve 12 maddeden oluşan orijinal formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ölçeğin her boyutu 3 madde ile ölçülmüştür. Ölçeğin Bartlett Küresellik Testi

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu dört faktörün, ölçme aracındaki toplam varyansın %84.78'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı etki alt boyutu için .92, bağlılık alt boyutu için .89, katkı alt boyutu için .87, profesyonel saygı alt boyutu için .92 ve genel toplam için ise .95 olarak bulunmuştur.

Yöneticiden duyulan memnuniyet ölçeği: Öğretmenlerin okul yöneticilerinden memnuniyet düzeylerini ölçmek için kullanılan "Yöneticiden Duyulan Memnuniyet Ölçeği" Karakuş, Toprak ve Gürpınar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan ve 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tek boyutunun, ölçekteki toplam varyansın %64.65'ini açıkladığı görülmüştür. Güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı, .88 olarak belirlenmiştir.

Analizler

Araştırma verilerine açıklayıcı faktör ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Bu çalışmanın açıklayıcı faktör ve güvenirlik analizleri sonuçlarına veri toplama araçları alt başlığı altında detaylı olarak yer verilmiştir. Kullanılan ölçeklerin geçerli ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgular kısmında ise değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon analizi ile tespit edilmiştir. Aynı bölümün devamında, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Değişkenlerle İlgili Betimsel Analizler ve Korelasyon Matrisi

Araştırma değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri ile Pearson Korelasyon katsayıları birlikte Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: *Betimsel analiz sonuçları ve korelasyon değerleri*

| Değişkenler | \bar{X} | SS | Std. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------|-----------|-----------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | | Hata | | | | | | |
| 1. LÜE | 3.77 | .77 | .04 | 1 | | | | | |
| 2. Etki | 3.85 | .80 | .05 | .87** | 1 | | | | |
| 3. Bağlılık | 3.67 | .93 | .06 | .89** | .70** | 1 | | | |
| 4. Katkı | 3.68 | .94 | .06 | .90** | .67** | .79** | 1 | | |
| 5. Saygı | 3.87 | .78 | .05 | .88** | .78** | .66** | .72** | 1 | |
| 6. Memnun | 3.92 | .84 | .05 | .68** | .57** | .58** | .65** | .61** | 1 |

*p<,05, **p<,01

Notlar: LÜE: Lider-üye etkileşimi, Saygı: Profesyonel saygı, Memnun: Yöneticiden duyulan memnuniyet

Tablo 1'e bakıldığında lider-üye etkileşimi, lider-üye etkileşiminin alt boyutları (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) ve yöneticiden duyulan memnuniyet değişkenlerinin öğretmenler tarafından kısmen yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırma değişkenlerine ilişkin öğretmen algıları "katılıyorum (4)" düzeyindedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında, lider-üye etkileşimi ve lider-üye etkileşiminin alt boyutları ile yöneticiden duyulan memnuniyet değişkenlerine dair algıların birbiriyle anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Lider-üye etkileşiminin yöneticiden duyulan memnuniyeti yordaması

Lider-üye etkileşiminin, okul yöneticisinden duyulan memnuniyeti yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Lider-üye etkileşiminin yöneticiye duyulan memnuniyeti yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

| Model | Yordayıcı değişkenler | B | Std. Hata | β | t | p |
|--------------------|-----------------------|------|-----------|---------|-------|-----|
| 1. Adım (enter) | (sabit) | 3.81 | .51 | | 7.40 | .00 |
| | cinsiyet (dummy) | .10 | .11 | .06 | .91 | .35 |
| | yaş | .00 | .02 | .08 | .36 | .71 |
| | kıdem | -.02 | .02 | -.19 | -.84 | .39 |
| 2. Adım | (sabit) | 1.23 | .41 | | 2.99 | .00 |
| | cinsiyet (dummy) | -.11 | .08 | -.06 | -1.35 | .17 |
| | yaş | -.00 | .01 | -.01 | -.89 | .92 |
| | kıdem | -.00 | .01 | -.09 | -.54 | .58 |
| | LÜE | .76 | .05 | .69 | 14.69 | .00 |

Bağımlı değişken okul yöneticisinden duyulan memnuniyet

$R^2_{\text{değişim}} = .47$ * $p < .05$, ** $p < .01$

Yukarıdaki Tablo 2'de basit regresyon analizinde, demografik değişkenler 1. adımda kontrol edilmiş ve ardından 2. adımda analize lider-üye etkileşimi eklenmiştir. Analiz sonucunda lider-üye etkileşiminin, yöneticiden duyulan memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\beta = .69^{**}$, $p < .01$). Yöneticiden duyulan memnuniyetteki varyansın %47'sinin, lider-üye etkileşimi tarafından açıklandığı ortaya çıkarılmıştır ($\Delta R^2 = .47$; $p < 0.01$). Okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesine ilişkin öğretmenlerin olumlu algılarının artması, okul yöneticilerinden duydukları memnuniyeti arttırmaktadır.

Lider-üye etkileşiminin alt boyutlarının (etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı) yöneticiye duyulan memnuniyeti yordaması

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

Lider-üye etkileşiminin alt boyutlarının, öğretmenin yöneticisinden duyduğu memnuniyeti yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: *Lider-üye etkileşiminin boyutlarının yöneticiden duyulan memnuniyeti yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

| Model | Yordayıcı değişkenler | B | Std. Hata | β | t | p |
|-----------------------|-----------------------|------|-----------|---------|------|-----|
| 1. Adım (enter) | (sabit) | 3.81 | .51 | | 7.40 | .00 |
| | cinsiyet (dummy) | .10 | .11 | .06 | .91 | .35 |
| | yas | .00 | .02 | .08 | .36 | .71 |
| | kıdem | -.02 | .02 | -.19 | -.84 | .39 |
| 2. Adım (stepwise) | (sabit) | 1.32 | .42 | | 3.14 | .00 |
| | cinsiyet (dummy) | -.08 | .08 | -.04 | -.99 | .32 |
| | yas | -.00 | .01 | -.00 | -.03 | .96 |
| | kıdem | -.00 | .01 | -.08 | -.52 | .60 |
| | katkı | .39 | .06 | .43 | 6.47 | .00 |
| saygı | .33 | .07 | .31 | 4.50 | .00 | |

Bağımlı değişken yöneticiden duyulan memnuniyet

$R^2_{\text{değişim}} = .47$ * $p < .05$, ** $p < .01$

Çoklu regresyon analizinde, demografik değişkenler 1. adımda kontrol edilerek 2. adımda (stepwise ile) lider-üye etkileşiminin etki, bağlılık, katkı ve profesyonel saygı boyutları analize dahil edilmiştir. Analiz sonucunda, lider-üye etkileşiminin katkı ($\beta = .43^{**}$, $p < 0.01$) ve saygı ($\beta = .31^{**}$, $p < 0.01$) alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyetin istatistiki açıdan anlamlı birer yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Lider-üye etkileşiminin etki ve bağlılık alt boyutları, yöneticiden duyulan memnuniyeti istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde yordamadığından analizden doğrudan atılmışlardır. Lider-üye etkileşiminin katkı ve profesyonel saygı alt boyutları birlikte yöneticiden duyulan memnuniyetteki toplam varyansın %47'sini açıkladığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .47$; $p < 0.01$). Okul yöneticisi-öğretmen arasındaki etkileşimin katkı ve profesyonel saygı alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu algılarının artması, yöneticilerinden memnuniyetlerini arttırmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada korelasyon analizi sonucunda; lider-üye etkileşimi ve alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyetle anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu

bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarında ise yöneticiden duyulan memnuniyetin, lider-üye etkileşiminin pozitif bir çıktısı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, lider-üye etkileşiminin katkı ve profesyonel saygı alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyetin yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir.

Yöneticiler, astlarıyla kurduğu özel ilişki ve kaliteli etkileşim sayesinde astlarına hoşgörülü bir davranış sergilemekte ve görevlerini şekillendirmeleri konusunda yetki vermektedir. Bunun karşılığında astların; diğerlerinden daha fazla sorumluluk aldıkları, örgütlerine daha fazla bağlılık hissettikleri ve tüm enerjilerini işlerini daha iyi yapmaya harcadıkları bilinmektedir (Laundry ve Vandenberghe, 2009). Çalışanın resmi iş tanımlarının çok ötesindeki bir sorumluluğu gönüllü olarak üstlenmesini, bağlılık duygusu hissetmesini ve potansiyelini işi için tamamen kullanmasını sağlayan gücün, yöneticisiyle etkileşiminden duyduğu memnuniyetle ilişkili olduğu görülmektedir. McEwan (2018) etkili okul yöneticisi olmanın, öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmekle mümkün olduğunu; başarılı ve pozitif ilişkilerin ise yöneticinin işini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada benzer olarak okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki kaliteli etkileşimin, öğretmenin yöneticisinden duyduğu memnuniyeti arttırdığı ortaya koyulmuştur.

Lider ile üye arasındaki çift yönlü ve yüksek kalitedeki ilişki; lider, izleyen ve örgüt açısından olumlu çıktılar ortaya koymaktadır. Önceki araştırmalarda (Atwater ve Carmeli, 2009; Graen ve Uhl-Bien, 1995; Ostroff ve diğer., 2004; Uhl-Bien ve Maslyn, 2003; Wayne ve diğer., 1997; Zhong ve diğer., 2009), yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin, çalışan devir hızı ve devamsızlığı gibi olumsuz tutum ve davranışları azalttığı; bağlılık, güven, işten memnuniyet duyma, örgütsel vatandaşlık davranışı ve performans gibi olumlu tutum ve davranışları ise arttırdığı görülmektedir. Lee ve diğerleri (2019) ise lider-üye etkileşim kalitesinin, çalışanlarda karşılık verme zorunluluğu hissini oluşturarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığını bulmuştur. Dolayısıyla liderin, astıyla yüksek kalitede bir etkileşime sahip olması, astlarda kendilerine yapılanlara karşılık vermeleri gerektiği hissini oluşturmada ve bu his onların örgütlerine katkı sunmalarını sağlamaktadır.

Bu araştırmada, lider-üye etkileşiminin katkı alt boyutunun, öğretmenin yöneticisinden duyduğu memnuniyeti arttırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, okullarında resmi iş tanımlarından daha fazla sorumluluk almaları ve bu üstlendikleri sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirmeleri, yöneticileriyle ilişkilerini geliştirmektedir. Yöneticileri, öğretmenlerin bu şekilde iş odaklı faaliyetlerde bulunmalarını desteklemekte, faaliyetlerine yönelik kaynaklar sunmakta ve onlarla işbirliği yapmaktadır. Öğretmenler, gösterdikleri performanslarının karşılığında bazı ayrıcalıklar da elde etmektedir. Bu durumlar neticesinde, öğretmenler yöneticilerinden gördükleri destek ve hoşgörüden memnun olmaktadır.

Okul yöneticisi ve öğretmenin hem okul içinde hem de okul dışında mesleki anlamda itibar algılarının yüksek düzeyde olması, yönetici ve öğretmenin birbirleriyle ilişkilerinde daha dikkatli ve özenli olmalarını sağlamaktadır. Bu

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

hassasiyet, yönetici ve öğretmen ilişkilerinin kaliteli bir şekilde devam etmesine katkı sunmaktadır. Yönetici ve öğretmenin birbirlerinin mesleki kariyerine ilişkin değerlendirmeleri olumlu olmaktadır. Bu araştırmada, okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin profesyonel saygı alt boyutunun, öğretmenin memnuniyetini arttırdığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, örgütün havasının yumuşamasına yardımcı olan etki ve yöneticiye duyulan bağlılık alt boyutlarının, yöneticiden duyulan memnuniyeti yordamadığı açığa çıkarılmıştır. Bu durumun nedeni, katılımcıların bu alt boyutlarda hissettikleri gruplaşmadan rahatsızlık duymaları olabilir. Diğer bir deyişle okul yöneticisine itaat eden ve bağlılık hisseden bir grupta, bu durumun tersini düşünen ve tersi yönde tutumlar sergileyen bir grubun varlığının, her iki grup için rahatsız edici olduğu belirtilebilir. Nitekim McClane (1991) çalışmasında, örgütteki gruplaşmadan dolayı iç gruptakilerin, diğer çalışanlara ve yöneticilerine yönelik memnuniyet duygularının azaldığını ortaya koymuştur.

Lider-üye etkileşim kuramı, liderin her bir çalışanın farklı bir kişilik ve özellikte olduğunu görmesini sağlamaktadır. Okul yöneticisi, her öğretmenin özel ve her öğretmenle ilgilenilmesinin önemli olduğunu bilmelidir. Okul yöneticisinin, her öğretmenin iç grupta olmasını sağlayıcı tarzda insanı önceleyen bir yönetim anlayışı sergilemesi önemli görülmektedir. Bu iyileştirilmiş yönetsel yapıyla okul yöneticileri, öğretmenleri yapılacak işlerde ikna edebilmeli ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmelidir. İleriki çalışmalarda, performans ve üretim açılarından önemli görülen yöneticiden memnuniyet kavramını yordayan başka değişkenler araştırılabilir. Lider ile üye arasındaki çift yönlü etkileşimin, liderin astlarından memnuniyetini nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırma yürütülebilir.

Kaynakça

- Atwater, L., & Carmeli, A. (2009). Leader-member exchange, feelings of energy and involvement in creative work. *Leadership Quarterly*, 20(3), 264-275.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisi motivasyon dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986), Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *Academy of Management Review*, 11 (3), 618-637.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.

Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributions: Toward a theory of leadership making. *Journal of management systems*, 3(3), 25-39.

Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. ed.: S. TURAN). Ankara: Nobel yayıncılık.

Ilies, R., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: A meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 269-277.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karakuş, M., Toprak, M. & Gürpınar, M. (2014). Structural equation modelling on the relationships between teacher's trust in manager, commitment to manager, satisfaction with manager and intent to leave. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 165-189.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. UK: Routledge.

Landry, G., & Vandenberghe, C. (2009). Role of commitment to the supervisor, leader-member exchange, and supervisor based self-esteem in employee-supervisor conflicts. *The Journal of Social Psychology*, 148 (2), 5-27.

Lee, A., Thomas, G., Martin, R., Guillaume, Y., & Marstand, A. F. (2019). Beyond relationship quality: The role of leader-member exchange importance in leader-follower dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/joop.12262>.

Liden R. C., & Maslyn J. M. (1998). Multidimensionality of Leader-Member Exchange: An Empirical Assessment through Scale Development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices (Sixth Edition)*. Belmont, C.A.: Wadsworth Cengage Learning Publishing.

McClane, W.E. (1991). Implications of member role differentiation: Analysis of a key concept in the Imx model of leadership. *Group & Organization Studies*, 16(1), 102-113.

McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği: İyi performanstan muhteşem performansa*. (Çev. ed.: N. CEMALOĞLU). Ankara: Pegem Akademi.

Northouse, P. G. (2013). *Leadership (Theory and practise)*. Thousand Oaks: Sage.

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

Ostroff, C., Atwater, L., & Feinberg, B. (2004). Understanding self-other agreement: A look at rater and ratee characteristics context and outcomes. *Personnel Psychology*, 57, 333-375.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta.

Schriesheim, C. A., Castro, S. L., Zhou, X., & Yammarino, F. J. (2001). The folly of theorizing "A" but testing "B" A selective level-of-analysis review of the field and a detailed Leader–Member Exchange illustration. *Leader Quarterly*, 12, 515-551.

Templar, R. (2011). *The rules of management*. New Jersey: Pearson Education Limited.

Uğurluoğlu, Ö., Şantaş, F. ve Demirgil, B. (2013). Lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisi: Hastanelerde bir uygulama. *Haccettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 1-21.

Uhl-Bien, M., & Maslyn, J.M. (2003). Reciprocity in manager-subordinate relationships: Components, configurations, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 29(4), 442-469.

Wayne, S. J., Shore L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111.

Yıldız, G., Özutku, C. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşimine çok boyutlu yaklaşım: Liden ve Maslyn'ın dört boyutlu lider-üye etkileşim ölçeğinin psikometrik özelliklerine yönelik görgül bir araştırma. *Akademik İncelemeler*, 3(1), 95-123.

Zhong, J. A., Lam, W., & Chen, Z. (2009). Relationship between leader-member exchange and organizational citizenship behaviors: Examining the moderating role of empowerment. *Asia Pacific Journal of Management*, 28, 609–626. Doi 10. 1007 /s10490-009-9163-2.

Extended Abstract

Introduction

It has been crucial to develop good relationships between school administrators and teachers and sustain this relationship. In this context, McEwan (2018) has stated that school leaders are; In addition to being proficient in pedagogy and management knowledge, more importantly, they have revealed the necessity of being a relationship expert. Templar (2011) has stressed that a leader who reveals and respects the positive aspects of his subordinates will the same response from his collocutors and provide emotional participation in organisational activities. It has been predicted that the teachers having good quality relationship

and interaction with their school administrators will feel satisfied with approaches and behaviours of their school principals.

In previous studies (Atwater and Carmeli, 2009; Graen and Uhl-Bien, 1995; Lee et al., 2019; Ostroff, Atwater and Feinberg, 2004; Uhl-Bien and Maslyn, 2003; Wayne, Shore and Liden, 1997; Zhong, Lam and Chen, 2009), if there is a high level leader-member interaction between leader and his/her subordinates, the subordinate feels trust and loyalty to the leader and organization, identifies with the leader, exhibits organizational citizenship behaviors, the subordinate's job performance will be at a high level, late to work, the subordinate's tardiness, shirking and cease of employment levels will be at low levels. Nevertheless, the relationship between the leader-member interaction and some variables that are thought to affect cannot be fully explained. Further studies are necessary to reveal the leader-member interaction process, private leader-member relationship and theoretical frame (Graen and Uhl-Bien, 1995). When previous researches having examined, it has been observed that the dealing between satisfaction with school administrator and leader-member interaction notion is not clear and significant enough. When the related literature have been viewed, it has been attempted to elicit the connection between satisfaction with school administrator variable and leader-member interaction that is thought to be as a predictor of satisfaction with school administrator. Besides, in this study, the relationship between leader-member interaction subordinates and satisfaction with school administrator has been investigated in order to underpin for further researches.

It has been aimed to examine the relationship between leader-member interaction, its sub-dimensions and satisfaction with school administrator in this study. The research questions regarding to sub-objectives in the context of main purpose of the research have been given below :

RQ1: Is there a significant relationship between the leader-member interaction and teacher's satisfaction with school administrator?

RQ2: Is there any significant relationship between the sub-dimensions of leader-member interaction (effect, loyalty, contribution and respect) and satisfaction with school administrator of the teacher?

Method

Relational screening model, which has been scrutinised the level and direction of the relation among multiple variables, has been used in the research (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2012). The relationship between leader-member interaction and sub-dimensions and satisfaction with school administrator has been looked through here. Teachers working at middle and high schools in Hatay province have constituted the working universe of this study. 28 school have objectively been chosen through cluster sampling method. The data of this study have been acquired from 241 volunteer teachers participating in this study. The

Devlet Okullarında Lider-Üye Etkileşimi ile Yöneticiden Duyulan Memnuniyetin İncelenmesi

information about scales used for collecting data of this research has been summarized below.

Leader-member interaction scale: “Leader-member interaction scale” has been used to define the interaction between school administrators and teachers. This scale has been developed as four dimensional (effect, loyalty, contribution and professional respect) Liden and Maslyn (1998) and has been adapted to Turkish by Yıldız, Özutku and Cevrioğlu (2008). Every dimension of the scale has been measured with 3 items. Cronbach’s Alpha Reliability Coefficient has been found .92 for effect sub-dimension, .89 for loyalty sub-dimension, .87 for contribution sub-dimension, .92 for professional respect and .95 in general.

Satisfaction with School Administrator Scale: “Satisfaction with School Administrator Scale”, which has been used for measuring the level of teachers’ satisfaction with school administrator, has been improved by Karakuş, Toprak and Gürpınar (2014). The scale comprises of one dimension and 6 items. Cronbach’s Alpha Reliability Coefficient, procured in consequence of reliability analysis, has been determined as .88.

Exploratory factor and reliability analyses have been applied to research data. The results of exploratory factor and reliability analyses are an evidence for reliability and validity of used scale. And then, the relations among variables have been confirmed by correlational analyzes. Lastly, simple and multiple linear regression analysis have been done.

Result and Discussion

In this research, as a result of correlational analysis, it has been revealed that leader-member Interaction and its sub-dimensions are positively and significantly correlated to satisfaction with school administrator. And, it has been realised in the wake of regression analysis that satisfaction with school administrator is an output of leader-member interaction. Besides, it has been inferred in the study that contribution and professional respect sub-dimensions of leader-member interaction are predictors of satisfaction with school administrator.

The leader-member interaction theory lets the leader to see each employee to have a different personality and trait. School administrator should know that every teacher is special and it is crucial to deal with every teacher individually. It is important that the school administrator should exhibit a management approach that prioritizes people in such a way that every teacher will feel in the internal group.

GİTARA UYARLANAN OKUL ŞARKILARININ MÜZİK DERSLERİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ

E. Bahadır AYYILDIZ

Mehmet Rüştü Uzel Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Gaziantep
enesbahadirayyildiz@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-7598-7087

Ali ERİM

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
alierim@ibu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0003-2042-8859

Makale Geliş Tarihi: 17.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 30.03.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Ayyıldız, E.B. & Erim, A. (2020). Gitara uyarlanan okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (45), 85-104.

Öz

Bu çalışmada, gitarın müzik derslerinde ezgi ve eşliği birlikte seslendirebilen bir çalgı olarak, etkin bir biçimde kullanılması gerektiği tezi savunulmaktadır. Araştırmada seçilmiş okul şarkılarının gitara uyarlanması ve bu uyarlamaların müzik derslerinin niteliğini artırmaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gitara uyarlanmış okul şarkılarıyla planlanmış müzik derslerinin; öğretmenlerin gitar çalgısına ilişkin farkındalığına, öğrencilerin şarkı ezgisini doğru seslendirmelerine, öğrencilerin derse ilgisini artırmaya ve öğretmenin ders yapma doyumuna etkisinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Nitel yaklaşım içinde eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmanın katılımcıları, Kocaeli ilinin Kartepe ilçesindeki bir ortaokulun 24 öğrencisi ile müzik öğretmenidir. Süreçte araştırmacı tarafından gitara uyarlanan okul şarkıları için deneyimli, besteci-gitarist eğitimcilerin görüşleri alınmıştır. Uygulama, dört derslik şarkı öğretimi etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda şarkı söyleme etkinlikleri gözlemlenmiş; uygulama sonrasında ise öğrenciler ve uygulayıcı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada gözlem verileriyle görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; gitara uyarlanmış okul şarkılarının öğrencilerin gitara ilişkin farkındalıklarını artırdığı; şarkının ezgisini daha iyi duyabilmelerine ve böylece

E. Bahadır AYYILDIZ-Ali ERİM

şarkıyı ton içinde seslendirebilmelerine yardımcı olduğu; öğrencilerin çalgı olarak gitara ve müzik dersine ilgilerinin arttığı; uyarlamaların gitarla çoksesli çalınabilmesi sayesinde müzik öğretmenin dersi daha verimli yürüttüğü ve çalgısını daha etkin kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Şarkıları, Okul Çalgıları, Gitar Uyarlamaları*

THE USABILITY OF SCHOOL SONGS THAT ADAPTED TO GUITAR IN MUSIC COURSES

Abstract

In this study, it is argued that the guitar should be used effectively as a musical instrument that can be performed together with melody and accompaniment in music lessons. The aim of the study was to adapt the selected school songs to the guitar and to determine the effect of these adaptations on the quality of music lessons. For this purpose, it has been investigated how the music lessons planned with the guitar adapted to the guitar, the awareness of the teachers about the guitar instrument, the students singing the song melody correctly, increasing the interest of the students in the lesson and the effect of the teacher on the course satisfaction. The research was designed as action research from qualitative research approaches. The participants of the study were the music teacher of the school with 24 students in a secondary school in the district of Kartepe in Kocaeli province. In the process, the opinions of experienced, composer-guitarist educators were taken for the school songs adapted to the guitar by the researcher. Semi-structured interviews were conducted with the students and observed singing activities in the practices. Considering the findings obtained from the views of students and teachers in the research, when the school songs were used in music lessons, it has been reached that the students increased their awareness about the guitar, they could hear the tune more clearly and thus helped to sing the song in tone, students increased interest in the instrument and the music lesson and as the adaptations can be played with the guitar polyphonic, the music teacher teaches the lessons more efficiently and uses the instrument more effectively.

Keywords: *School Songs, School Instruments, Guitar Adaptations*

Giriş

Ülkemizde genel müzik eğitimi kapsamında okullarda verilen müzik dersi öğretim programı yapısında dört öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar; “dinleme-söyleme”, “müziksel algı ve bilgilenme”, “müziksel yaratıcılık” ve “müzik kültürü”dür (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımların amaca ulaşması için, müzik ders kitaplarında şarkılar aracılığıyla söyleme, dinleme ve çalma etkinliklerine yer verilmektedir. Müzik ders kitaplarında yer alan ve müzik etkinliklerinde kullanılan bu şarkılar okul şarkısı olarak tanımlanmaktadır. Uçan (1990), müzik eğitiminde kullanılan bu şarkıların, müzik eğitiminin en büyük yardımcısı olduğunu, eğitsel

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

amaçla bestelenmiş ya da okul müziği özelliklerini taşıyan tek sesli, çok sesli ve eşlikli şarkılardan oluştuğunu ifade etmiştir.

Şarkı öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek en temel araç ise öğretmen çalgısıdır. Müzik öğretmeninin lisans eğitimi süresince edindiği çalgı yeteneğini, bilgisini unutmaması, aksine geliştirmesi ve derslerde daha etkin kullanabilmesi, onun mesleki yönden kendine güvenini ve öğretimdeki başarısını artıracaktır. Küçüköncü (2006: 25) de müzik öğretmeninin sesini kullanmasından daha çok çalgısını kullanmasının önemli olduğunu, çalgının hem bir öğretim aracı hem de eşlik aracı olduğunu ve bir müzik öğretmeninin sesini ve çalgısını kullanabilmede sanatsal düzeyde yeterli olması gerektiğini belirtir.

Öğretmen çalgısı denilince akla ilk gelen çalgılar arasında gitar ilk sıralarda yer almaktadır. Nitekim Kıvrak (2003), bu çalgının taşınabilir piyano olarak nitelendirildiğini, piyano ile çalınabilen pek çok eserin onunla çalınabileceğini, çok pahalı bir çalgı olmadığını, okul şarkıları için etkili bir eşlik çalgısı olduğu gibi, çocukların ve gençlerin büyük ilgi gösterdiği popüler müziklerin de gözde çalgısı olduğunu ifade etmiştir.

Gitarın eşlik çalgısı olarak derslerde kullanımını birçok araştırmaya konu olmuştur. Söz gelimi Yungul (2008), okul şarkılarının gitar eşliklerinin nasıl yapılacağına yönelik kullanılacak yöntem, teknik ve modelleri belirlemiştir. Çalışmasında, şarkıların ezgisel ve armonik çözümlenmesine, eşlik partisindeki akorların birbirine bağlanmasına, ezginin ritmik yapısına ve üslubuna uygun eşlik figürleri bulunmasına ve eşlik modellerinin oluşturulmasına yer vermiştir. Köz (2007) ise, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan bireysel çalgı eğitimi (gitar) alanı mezunu müzik öğretmenlerinin, okul şarkılarına eşlik etmede karşılaştıkları sorunların ve gitarın bu alanda kullanılabilirliğini araştırmıştır. Çalışmada gitar, ses genişliği, gürlüğü, çoksesliliğe elverişli yapısı, kullanılabilen ritmik yapılar ve efekt sesler bakımından okul şarkılarına eşlik etmede uygun bir çalgı olarak tanımlanmış; gitarın müzik dersinin verimine ve öğrencilerin müzikal gelişimine olumlu katkı yapacağı dile getirilmiştir.

Gitar, eşlik çalgısı olarak müzik derslerine kuşkusuz katkı sağlayacaktır ancak gitar yalnızca eşlik çalgısı değildir. Gitar hem akor eşliğini hem de ezgiyi aynı anda duyurabilen bir çalgıdır. Gitar için yazılmış birçok solo eser (çoksesli), düzenleme ile piyano ve diğer çalgılardan gitara aktarılmış birçok eser bulunmaktadır. Önder ve Yıldız'a (2008: 118) göre çoksesliliğe uygunluğu sayesinde hem eşlik hem de solo (çoksesli) çalgı olarak çalınabilen klasik gitarın eğitim sürecinde, öğrencilerin her iki alanda da bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri gitar üzerinde uygulayabilmeleri sağlanmalıdır.

Şarkı öğretiminde ezginin öğretilmesi, nota okuma ve(ya) kulaktan öğrenme yöntemiyle sağlanmaktadır. Burada gitarın tek sesli bir biçimde ezgiyi duyurması öğretime destek olmaktadır. Ancak sadece ezgiyi duyurmak, gitar gibi eşlik işlevi de olan bir çalgının bütün özelliklerini kullanılmaması anlamına gelmektedir. Ezgi gitar ile eşlik sesleriyle duyurulduğunda şarkı öğretimine farklı bir boyut katacaktır. Bu

açından okul şarkılarının gitara çok sesli uyarlanarak kullanılmasının şarkı öğretiminin daha etkin sürdürülmesini ve gitarın derslerde daha işlevsel kullanılmasını sağlayabileceği öngörülmektedir. Gitarın bu özellikleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada seçilmiş okul şarkılarının gitara uyarlanması ve bu uyarlamaların müzik derslerinin niteliğini artırmaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gitara uyarlanmış okul şarkılarıyla planlanmış müzik derslerinin öğretmenlerin gitar çalgısına ilişkin farkındalığına, öğrencilerin şarkı ezgisini doğru seslendirmelerine, öğrencilerin derse ilgisini artırmaya ve öğretmenin ders yapma doyumuna etkisi araştırılmıştır.

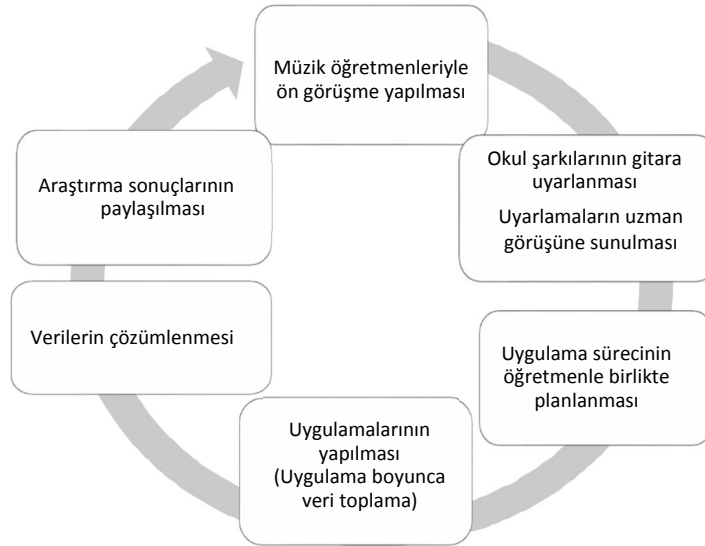
Yöntem

Desen

Çalışma, eylem araştırması olarak desenlemiştir. Eylem araştırması, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren bir araştırma türüdür. Nitel çalışmada vurgulanan araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu bu araştırma türünde kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78).

Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir (Calhoun 2002; akt. Aksoy, 2014: 477). Bu nedenle kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının öncelikleri arasında gelmemektedir. Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla gerçekleştirilir (Karasar, 2003: 27).

Bu çalışmada araştırma süreci aşağıdaki gibi tasarlanmış ve uygulamaya konmuştur.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

Çalışma Grubu

Çalışma, Kocaeli-Kartepe ilçesinde bulunan Halise Türkkan Ortaokulunda yürütülmüştür. Çalışmanın burada yapılma nedeni, ön görüşmelere katılan müzik öğretmeninin çalışmaya uygulayıcı öğretmen olarak katılma isteğidir. Bu bağlamda çalışma grubu, müzik öğretmeni ile 24 öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 1.*Katılımcı öğrencilerin özellikleri*

| <i>Cinsiyet</i> | <i>Öğrenci Sayısı</i> | <i>Sınıf Seviyesi</i> |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|
| Kız | 14 | 6 |
| Erkek | 10 | |
| Toplam | 24 | |

Araştırmanın yapıldığı okul, farklı kültürlerden insanların birlikte yaşadığı bir mahallededir. Öğrencilerin çoğunluğu da buraya göç sonucu yerleşmiş ailelerin çocuklarıdır.

Uygulayıcı müzik öğretmeni, altı yıldır müzik öğretmenidir ve uygulamanın yapıldığı okulda iki yıldır görev yapmaktadır. Derslerinde eşlik çalgısı olarak org ve gitar kullanmaktadır. Öğrenciler, derslerde okul çalgısı olarak flüt ve melodika kullanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Süreçte öncelikle 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan 6. sınıf müzik ders kitabında yer alan 'Neşeli Günler', 'Yurdumda', 'Sevgi Çiçekleri' ve 'Okula Başladık' şarkılarının gitar uyarlamaları yapılmıştır. Şarkıların seçimi için araştırmacılar ve uygulayıcı öğretmenin değerlendirmeleri sonucunda iki makamsal, iki tonal şarkı seçilmiştir. Uyarlamalar birinci araştırmacı tarafından yapılmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur.

Çalışmaya yasal izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Uygulama her şarkı için birer ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan kazanımlar ve öğrenme alanları göz önünde bulundurularak ders planları hazırlanmıştır. Planlama, öğretmenin okul şarkılarını, gitar uyarlamalarını kullanarak öğretimini içermektedir.

Uygulama devam ederken birinci araştırmacı ve öğretmen, uygulama sonu etkinliği olarak iki ders eklenmesine karar vermiştir. Uygulama sonu etkinliğinde öğrenilen şarkılar gitar uyarlamaları eşliğinde tekrar söylenmiş, ardından öğrenciler de flütle eşlik etmiştir. Burada amaç öğrencilerin öğrendikleri şarkılardaki ezgileri ne kadar iyi takip edebildikleri ve flütle icra edebilme durumunu incelemektir. Uygulama süreci şu şekildedir:

Tablo 2. Uygulama Planı

| Dersler | Okul Şarkısı | Tarih |
|---------|-----------------|----------|
| 1. Ders | Neşeli Günler | 27.04.18 |
| 2. Ders | Sevgi Çiçekleri | 05.05.18 |
| 3. Ders | Okula Başladık | 08.05.18 |
| 4. Ders | Yurdumda | 15.05.18 |

Uygulama sürecinde birinci araştırmacı gözlemci olarak derslere katılmış; derslerde şarkı öğretim aşamasından sonra, şarkı söyleme etkinliklerini kayıt altına almıştır. Ayrıca uygulayıcı öğretmenle ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler

Ana çalgısı gitar olan müzik öğretmenleriyle yapılan görüşmeler

Bu yapılandırılmamış görüşmeler, çalışmanın başlangıç aşamasında; müzik derslerinde gitarın bir öğretmen çalgısı olarak kullanım durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle çeşitli illerden ana çalgısı gitar olan 10 müzik öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlere “Gitarınızı derslerinizde ne sıklıkta, dersin hangi bölümünde ve nasıl kullanıyorsunuz? (Eşlik çalgısı mı? Yalnızca ezgiyi duyurma aracı olarak mı? vb.)” sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler, alan yazınından da yararlanılarak sorunun tanımlanması sürecinde kullanılmıştır.

Uygulayıcı müzik öğretmeniyle yapılan görüşmeler

Uygulayıcı öğretmenle yapılan bu görüşmeler yoluyla gitara uyarlanmış okul şarkılarıyla tasarlanmış müzik derslerinin öğretmenin gitar çalgısına ilişkin farkındalığına, öğrencilerin derse ilgisini artırmaya ve öğretmenin ders yapma doyumuna etkisinin nasıl olduğuna ilişkin veri toplanmıştır. Bu süreçte “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Uygulayıcı öğretmen, araştırmacılarla iş birliği içinde çalışmış, görüşmeler uygulama sonunda ses kaydı alınarak yapılmıştır.

Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmeler

Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla gitara uyarlanmış okul şarkılarıyla tasarlanmış müzik derslerinin öğrencilerde bir çalgı olarak gitara ilişkin farkındalık yaratmaya ve öğrencilerin derse ilgisini artırmaya etkisinin olup olmadığına ilişkin veri toplanmıştır. Bu süreçte de “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşmeler sürece yayılmış ve süreç sonunda tüm katılımcı öğrencilerden görüş alınmıştır. Bu görüşmeler birinci araştırmacı tarafından öğrencilerle birebir ve yüz yüze yapılmış, o sırada ses kaydı alınmıştır.

Araştırmacı notları

Araştırmacılarından birinin aynı zamanda katılımcı olması nedeniyle araştırmacı notları ders sırasında, ders aralarında ve ders sonlarında tutulmuştur. Araştırmacı notları, görüşme verilerini doğrulamak amacıyla kullanılmıştır.

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

Verilerin Çözülmesi

Verilerin çözülmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmelere ilişkin ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Görüşme sorularının değerlendirilme aşamasında veriler çizelge halinde sunulmuş ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,...ve Ö24 biçiminde kodlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik için görüşme verileri iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar, görüşme verilerini bir araya gelerek değerlendirmiş, ortak bir çözümlenme yapmıştır.

Bulgular

Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılmasının katılımcı öğrencilerde bir çalgı olarak gitara ilişkin farkındalık yaratıp yaratmadığının belirlenebilmesi için öğrencilere ilk olarak "Uygulamalarda öğretmenin gitarla yaptığı eşlik hakkında ne düşünüyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar, aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Tablo 3. Uygulamada öğretmenin gitarla yaptığı eşliğe ilişkin öğrenci görüşleri

| Katılımcı | Öğrenci İfadeleri |
|-----------|--|
| Ö1 | <i>Öğretmenin şarkılara gitarla eşlik etmesi hoşuma gidiyor.</i> |
| Ö2 | <i>Güzel oldu gitarla derslerden memnundum</i> |
| Ö3 | <i>Gitar çalmasaydı öğretmen şarkının temposunu anlayamazdık bu yüzden çalması önemliydi.</i> |
| Ö6 | <i>Dersler eğlenceli geçti, eğer öğretmen gitar eşlik yapmasaydı biz notaları şarkının ritmine göre uyduramayabilirdik bestesini bulamayabilirdik.</i> |
| Ö7 | <i>Hocam bence şarkıyı daha da güzelleştiren bir hal aldı gitar çalınması. Hocamın yerinde ben de olmak isterdim ama gitar çalmayı bilmiyorum.</i> |
| Ö8 | <i>Tek başımıza şarkıyı anlayamazdık gitarla olması daha iyi oldu</i> |
| Ö9 | <i>Gitar olmasaydı şarkının ritmi olmazdı güzel ses çıkmazdı.</i> |
| Ö10 | <i>Gitarla ders yapmak daha hoşuma gidiyor. Çünkü müzik şarkısız olmaz şarkı da müziksiz olmaz.</i> |
| Ö12 | <i>Gitarla daha güzel oldu çünkü şarkı söylememiz daha güzel oldu gitar bizi destekledi.</i> |
| Ö13 | <i>Hocamız gayet iyi çalıyor gitarla eşlik yaptığı zaman benim daha çok söyleyesim geliyor.</i> |
| Ö15 | <i>Bence hocamız çok iyiydi gitarla eşlik etmesi gayet güzeldi.</i> |
| Ö17 | <i>Bence çok güzel çünkü sadece biz söylesek anlamsız oluyor, burada gitar sanki söylüyormuş gibi oldu o yüzden daha da güzeldi.</i> |

| | |
|-----|--|
| Ö18 | <i>Gitarla daha güzel oluyor ben de gitar çalmak istiyorum hocamız gitar dersi açsa ders almak isterdim</i> |
| Ö19 | <i>Hocamızın gitarla ders yapması çok güzel benim de gitar çalalım geliyor.</i> |
| Ö20 | <i>Gitarla daha çok eğleniyoruz notaları öğrenmemiz daha kolay oluyor.</i> |
| Ö21 | <i>Gitarla çalmasaydı şarkıyı söyleyemedik. Gitar dersin daha güzel geçmesini sağlıyor.</i> |
| Ö22 | <i>Hocamızla dersler eğlenceli geçiyor çok güzel çalıyor gitarı bu yüzden gitarla eşlik etmesi çok hoşuma gidiyor.</i> |
| Ö23 | <i>Gitar olunca daha sesli, daha coşkulu oluyor dersler şarkıları daha istekli söylüyorum.</i> |

Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu müzik dersinde okul şarkılarına gitarla eşlik yapılmasına ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcı öğrencilerin bir kısmının (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö20, Ö21) gitarın okul şarkısına eşlik ederken ezgiyi duyurmasına ilişkin farkındalık içinde oldukları da anlaşılmaktadır. Bu farkındalığı, katılımcılar “*şarkının temposunu anlama*”, “*şarkıyı anlama*”, “*besteyi bulma*”, “*gitarın sanki şarkıyı söylüyor gibi olması*” vb. ifadelerle dile getirmişlerdir. Ayrıca 14 öğrenci, öğretmenlerinin şarkılara gitarla eşlik etmesine ilişkin olumlu tutum içinde olduklarını ifade etmiştir. Bunlar arasında “*ders daha güzeldi*”, “*daha istekli söyledim*”, “*ders eğlenceli oldu*”, “*gitarla eşlik çok hoşuma gidiyor*” gibi yanıtlar bulunmaktadır. Bu bağlamda gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılmasına ilişkin katılımcı öğrencilerin olumlu tutum içinde olduğu ve gitarın eşliği ve ezgiyi duyurmasına ilişkin öğrencilerde farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

Gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılmasının öğrencilerin şarkı ezgisini doğru seslendirmelerine etkisinin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere “*Şarkının ezgisini gitardan duyabildin mi?*”, ardından “*Ezgiyi gitardan duyman şarkıyı daha kolay söylemene yardımcı oldu mu?*” soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar, aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Tablo 4. *Şarkının ezgisini gitardan duyabilmeye ilişkin öğrenci görüşleri*

| Katılımcı | Öğrenci İfadeleri |
|-----------|---|
| Ö1 | <i>Ezgiyi duyabiliyorum ama bazen duyamıyorum bu uygulamada çok iyi duydum.</i> |
| Ö2 | <i>Duyabiliyorum.</i> |
| Ö3 | <i>Bestesini duyduk ve daha iyi anladık.</i> |
| Ö6 | <i>Ezgiyi duydum. En çok da neşeli günler şarkısında duydum.</i> |
| Ö7 | <i>Ezgiyi duyabildim ritmi hissettim.</i> |
| Ö8 | <i>Ezgiyi duyabildim.</i> |
| Ö9 | <i>Ezgiyi bazen duydum</i> |

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

- Ö10 *Gitardan ezgiyi fazla duymadım*
Ö12 *Şarkının ezgisini gitar sayesinde duydum*
Ö13 *Gitardan notaları duydum*
Ö15 *Ezgiyi duyabiliyordum*
Ö17 *Şarkıyı gitardan duydum daha iyi oluyor*
Ö18 *Ezgiyi duyabildim*
Ö19 *Şarkının notasını duyabiliyorum*
Ö20 *Ezgiyi duyabiliyorum*
Ö21 *Bence gitar hem çalıyor hem de şarkı söylüyor gibi*
Ö22 *Şarkıyı çalarken ezgiyi hissediyorum*
Ö23 *Gitar olunca ezgiyi duyabiliyorum*

Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu (16 öğrenci) şarkının ezgisini gitardan duyabildiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Görüş bildiren katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö12, Ö17, Ö23 ezgiyi gitar sayesinde duyduklarını; “Gitar olunca ezgiyi duyabiliyorum”, “Gitar sayesinde duydum”, “Bu uygulamada çok iyi duydum”, “Şarkıyı gitardan duyuyorum” gibi yanıtlar vermiştir. Bazı katılımcı öğrenciler ise ezgi duyma konusunu, “Ezgiyi hissediyorum”, “Bestesini duyduk”, “Gitardan notaları duydum”, “Şarkının notasını duyabiliyorum” gibi yanıtlarla dile getirmiştir.

Tablo 5. *Ezgiyi gitardan duymanın şarkıyı söylemeye katkısına ilişkin öğrenci görüşleri*

| Katılımcı | Öğrenci İfadeleri |
|-----------|--|
| Ö1 | <i>Şarkıyı daha iyi söylememe yardımcı oluyor.</i> |
| Ö2 | <i>Daha rahat söylüyorum gitar destek oluyor.</i> |
| Ö3 | <i>Bu şekilde daha rahat söylüyorum.</i> |
| Ö6 | <i>Gitarla şarkı söylemek daha güzel.</i> |
| Ö7 | <i>Şarkı söylemem daha güzelleşti daha kolaylaştı.</i> |
| Ö8 | <i>Ezgiyi duyabildiğim için daha rahat söylüyorum.</i> |
| Ö9 | <i>Şarkı söylemeyi hep seviyorum bu şekilde de güzel.</i> |
| Ö10 | <i>Evet hocam daha kolay oluyor şarkı söylemek.</i> |
| Ö12 | <i>Böyle daha kolay şarkı söyledim.</i> |
| Ö13 | <i>Böyle daha rahat söylüyorum daha iyi oluyor.</i> |
| Ö15 | <i>Evet hocam daha kolay söylüyorum gitar bize destek oluyor.</i> |
| Ö17 | <i>Şarkıyı gitardan duyduğum için daha iyi oluyor.</i> |
| Ö18 | <i>Şarkı söylememe çok da yardımcı olduğunu söyleyemem.</i> |
| Ö19 | <i>Şarkının notasını duyabiliyorum daha rahat söylüyorum org ya da gitar olduğundan daha rahat söyleyebiliyorum şarkıları.</i> |

E. Bahadır AYYILDIZ-Ali ERİM

- Ö20 *Daha rahat söylüyorum.*
- Ö21 *Bence gitar hem çalıyor hem de şarkı söylüyor gibi biz de rahat söylüyoruz.*
- Ö22 *Bu şekilde herkes daha güzel söylüyor.*
- Ö23 *Gitar olunca daha sesli oluyor gibi daha kolay oluyor.*

Çizelge 5'e bakıldığında katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun ezgiyi gitardan duymanın şarkı söylemelerine yardımcı olduğuna ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Genel olarak verilen yanıtlar, "daha rahat, daha kolay, daha güzel, daha iyi söylememize yardımcı oluyor" gibi ifadeleri içermektedir. Katılımcılardan Ö2 ve Ö15 gitarın şarkı söyleme konusunda destek olduğunu; Ö6, gitar ile şarkı söylemenin daha güzel olduğunu; Ö17 ve Ö19, şarkının ezgisi gitardan duyulduğu için daha rahat söylendiğini söylemiştir.

Bu bulgular, gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılması sırasında öğrencilerin çoğunlukla gitardan ezgiyi duyabildiğine ve bu şekilde ezgiyi duymanın şarkı söyleme etkinliklerine destek olduğuna işaret etmektedir.

Gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılmasının müzik dersine ilişkin ilgilerini artırmaya etkisi belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere ilk olarak "Dersin bu yöntemle yapılması derse ilgini artırdı mı?"; ardından "Gitarın gelecekteki müzik derslerinizde böyle kullanılmasını ister misin?" soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Tablo 6. *Gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik dersine ilgiyi ve isteği artırıp artırmadığına ilişkin öğrenci görüşleri*

| Katılımcı | Öğrenci İfadeleri |
|-----------|--|
| Ö1 | <i>Dersler hep bu şekilde olsun isterim.</i> |
| Ö2 | <i>Zaten müzik dersini seviyorum, bu şekilde daha da güzel.</i> |
| Ö3 | <i>Gitar hep böyle olsun derslerde.</i> |
| Ö6 | <i>Derslerde hep gitar olsun.</i> |
| Ö7 | <i>Gitar derslerde hep böyle kullanılsın gitarı çok seviyorum, çalmak istiyorum, ilerde müzik öğretmeni olmak istiyorum.</i> |
| Ö8 | <i>Müzik derslerinde gitar her zaman kullanılsın isterim.</i> |
| Ö9 | <i>Şarkı söylemeyi seviyorum, gitar çalmak da çok istiyorum.</i> |
| Ö10 | <i>Hep gitar kullanılsın isterim.</i> |
| Ö12 | <i>Müzik dersini genelde severim ama bu uygulama daha eğlenceliydi, müzik dersleri hep böyle olsun.</i> |
| Ö13 | <i>Gitar hep olsun, gitarı seviyorum.</i> |
| Ö15 | <i>Gitarla dersler çok güzel oluyor, hep kullanılsın zaten gitarım da var çalmaya çalışıyorum.</i> |

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

| | |
|-----|--|
| Ö17 | <i>Gitara hep kullanılsın, gitarı çok seviyorum ama orgu da seviyorum.</i> |
| Ö18 | <i>Müzik dersini seviyorum. Benim için enstrüman fark etmez org da olur gitar da ikisini de seviyorum.</i> |
| Ö19 | <i>Gitara hep olsun isterim.</i> |
| Ö20 | <i>Ders gitarla daha güzel geçiyor.</i> |
| Ö21 | <i>Gitara her ders olsun isterim.</i> |
| Ö22 | <i>Gitara hep bu şekilde kullanılsın.</i> |
| Ö23 | <i>Müzik dersini seviyorum ve gitarla daha güzel, gitar hep derslerde böyle kullanılsın.</i> |

Katılımcı öğrencilerin tamamı müzik dersinde okul şarkılarına gitarla eşlik yapılmasına ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerinin bir kısmının (Ö1, Ö3, Ö7, Ö12, Ö22, Ö23) gitarın derslerde hep bu şekilde kullanılsın; bir kısmının (Ö2, Ö12, Ö20, Ö23) gitarla dersler daha güzel, daha eğlenceli; bir kısmının (Ö7, Ö9, Ö15, Ö17) ise gitarı çok seviyorum, ben de gitar çalmak istiyorum biçiminde yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler genel olarak müzik dersini sevdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin genel anlamda müzik dersine karşı olumlu tutum içinde olduğu, bununla birlikte gitara karşı ilgilerinin yoğun olduğu ve çoğunluğunun gitar çalmak istediği anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin müzik derslerine ilgisinin olumlu olmasında gitara uyarlanmış okul şarkılarının payının ne kadar olduğu açık değildir. Öğrencilerin gitara uyarlanmış okul şarkılarında gitarın işlevi ile gitarın okul şarkısına yalnızca akorlarla eşlik işlevi arasındaki farkı ayırt edip edemedikleri anlaşılamamaktadır.

Uygulayıcı Öğretmenle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmede, uygulama sürecine, uyarlamaların çalınabilirliğine ve sınıf ortamında kullanılabilirliğine, öğrencilerin gitara ilişkin farkındalığına ve öğretmenin mesleki doyumuna yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen bulgular dört başlık altında toplanmıştır:

Öğretmenin Uygulama Sürecine İlişkin Genel Değerlendirmeleri

Uygulama sürecine ilişkin genel değerlendirmelerde bulunan uygulayıcı öğretmen, gitara uyarlanan okul şarkılarıyla ders yapmanın pek çok olumlu yanına değinmiştir:

“Ders sürelerimiz 40 dakika ve bu süre içerisinde dersi aktif olarak tamamlayabilmemiz için bir eşlik çalgısı kullanmak durumundayız. Derslerimizde piyano ya da gitar eşlik zaten yapıyorum. Ancak bu çalışma daha önce uygulamadığım bir çalışmaydı. Gitarı genelde akor eşlik çalgısı olarak kullanıyordum (ritim ya da arpejlerle). Fakat ezgiyi duyurmak istediğimizde çocuklara piyano-org eşliğiyle ezgiyi duyurmayı tercih ediyordum. Ama şimdi burada gitar hem eşlik hem de solo bir çalgı olarak kullanıldı. Okul şarkılarının klasik gitar uyarlamaları çocuklara ezgi ve akor eşliğini aynı anda duyurarak

E. Bahadır AYYILDIZ-Ali ERİM

şarkılara eşlik edebilme açısından verimli olduğuna, çocuklara ezgiyi aktarma ve zamanı kullanma açısından ders uygulamalarını oldukça başarılı geçtiğine inanıyorum.”

Öğretmenin özellikle ezgiyi çok sesli duyurmanın sağladığı yararlar üzerinde durduğu görülmektedir. Bu durumun şarkı söyleme etkinliklerinde öğrencilere destek olduğunu ve ton dışına çıkarak söylemeyi önlediğini ifade etmektedir. Buna ilişkin açıklamaları aşağıda görülmektedir:

“Ortaokullarda çocukların ergenliğe adım atmasıyla birlikte şarkı söylerken seslerde kaymalar fazlalaşıyor. Bu yüzden onların seslerini tek bir çizgide götürmek için ezgiyi duyurmak daha faydalı oluyor. Şarkı söylerken altta çalınan ezgiyi duymaları öğrencilerin detone olmamasını sağlıyor, bir nevi destek oluyor. Ayrıca ben müzik derslerinde karaokenin kullanılmasından yana değilim. Çocukların söyleyeceği şarkıları canlı canlı duymasını ve bu şekilde seslendirmelerini daha doğru bir kulak eğitimi olduğunu düşünüyorum. Karaoke onları bir tembelliğe itiyor. Hatta yaptığımız uygulamada çocuklar çalarken sadece söylemiyorlar aynı zamanda flütle çalarak ezgiyi takip edebiliyorlar. Demek ki öğrenciler burada ritimsel bir hataya düşmüyor.”

Diğer yandan ezgiyi duyurma adına ikinci bir çalgıya ihtiyaç duymadan piyanoda olduğu gibi gitarın kullanılmasının yararlı olduğundan bahsetmektedir:

“Bu uyarlamalar bizim derste ikinci bir çalgıya gerek duymamamız açısından oldukça önemliydi. Gitarı akor eşlik çalgısı olarak kullandığında ezgiyi duyurmak için ikinci bir çalgıya ihtiyaç duyuyordum ya da gitarda solo olarak çalıp ezgiyi duyurmak istiyordum. Şimdi klasik gitar düzenlemesi yapıldığında bu okul şarkılarının gördük ki aynı piyanoda olduğu gibi hem ezgiyi hem akor eşliği doyumlu olarak duyuyor, öğrenciler hem de aynı zamanda çocuklara eşlik de edebiliyorsun.”

Uygulayıcı öğretmenin değerlendirmeleri incelendiğinde;

- gitara uyarlanmış okul şarkılarıyla ders yapmanın öğretmen açısından verimli olduğu,
- gitar ile hem eşliği hem ezgiyi aynı anda duyurmanın özellikle ezgiyi aktarma ve zaman kullanımı açısından derse katkı sağladığı,
- ezgiyi çok sesli duyurmanın şarkı söyleme etkinliklerinde öğrencilere destek olduğu ve ton içinde söylemeye yardımcı olduğu,
- ikinci bir çalgıya ihtiyaç duymadan gitar üzerinde okul şarkılarının eşlik yapılmasının öğretmen açısından kullanışlı olduğu görüşleri öne çıkmaktadır.

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

Öğretmenin Uyarlamaların Çalınabilirliğine ve Sınıf Ortamında Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Uygulayıcı öğretmen, gitar uyarlamalarını seslendirme ve derse hazırlanma sürecine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Uyarlamaları bana gönderdiğinde bu çalışmaların nasıl uygulanabilirliğiyle ilgili bir düşünce oluştu. Hangi sınıf düzeyinde neler yapabileceğimizi konuşmuştuk. Genelde piyano eşlik yaptığım bir sınıfta tercih ettik. Uyarlamaları önce armonik açıdan nota üzerinde inceledim. Derecelendirmeleri gözden geçirdim. Eksikliklerin giderilmesi ya da bu çok iyi olmuş dediğim yerler oldu. Düzenlemeler açık uçlu hale getirilmiş gibi hissettim. Uygulayacak olan kişi yaptığın uyarlamalara kendi yaratıcılığını ve kendi varyasyonları da katabilir. Bu düzenlemeleri istediği ölçüde şekillendirebilir.”

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, gitar uyarlamalarının müzik öğretmeninin kendi müzikal birikimine ve gereksinimlerine göre düzenleyebileceği bir araç olduğu söylenebilir.

Uygulayıcı öğretmen, uyarlamaları seslendirmede zorlanmadığını ancak bunu kendi birikimi ile ilgili olabileceğini ifade etmektedir:

“Çalışmalar beni zorlamadı kesinlikle. Şarkıları çaldım ve çeşitli dipnotlarımı seninle paylaştım. Uygulanabilirlik ve çalınabilirlik anlamında kişisel olarak oldukça rahat ettim. Tabii ki bu durum, çalgıyla olan birlikteliğimle alakalı. Öğretmenin enstrümanına ait birikimiyle bağlantısı olduğu düşüncesindeyim.”

Ayrıca uygulayıcı öğretmen yapılacak uyarlamaların gereğinden fazla karmaşık ve zor olmaması gerektiğini de eklemektedir:

“... Zorluk derecesini ayarlamak oldukça önemli. Bir klasik gitar uyarlaması yapacağız diye okul şarkılarını bir bilinmezliğe itmek de yanlış olabilir. Bu uyarlamalar seviye konusunda iyi ayarlanmış ve güzel bir şablon olmuş. Kişinin beceri durumuna göre çalış kalitesine göre şekillendirilebilir, çalacak kişiler geliştirilebilir ya da daha basite indirilebilir.”

Öğretmen, uyarlamaların sınıf ortamında kullanılabilirliğine ilişkin özellikle sınıfın akustiği ve kullanılan gitarın kalitesi üzerinde durmuştur:

“Okullarımızın yapısı ve sınıf ortamındaki akustik oldukça önemli bir nokta. Birçok okulda da bunun yeterli olduğu söylenemez. Bu durumda öğretmenin çalgı kalitesi ve çalım düzeyinin önemli olduğunu düşünüyorum. Daha düşük kalitede bir gitarla çalınacaksa sorun yaşanabilir. Benim kullandığım gitar genel olarak oldukça iyi bir gitar olduğundan sınıf ortamında bir sorun yaşamadım. Çalım düzeyinden de bahsetmek gerek. Olabildiğince forte çalmaya çalıştım. Sınıfın tamamına duyurmak açısından forte çalımın önemli olduğunu

düşünüyorum.”

Uygulayıcı öğretmenin uyarlamaların çalınabilirliğine ve sınıf içinde kullanılabilirliğine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde şu bulgular öne çıkmaktadır:

- *Uyarlamaların açık uçlu olduğu ve öğretmenlerin kendi müzik birikimlerine göre düzenlemeler yaparak kullanabilecekleri;*
- *Uyarlamaların çalım açısından zorlayıcı olmadığı,*
- *Uyarlamaların sınıf ortamında kullanılabilirlik anlamında bir sorun yaşanmayacağı, öğretmenin çalım düzeyinin (forte) ve çalgı kalitesinin önemli olduğu söylenebilir.*

Öğrencilerin Gitara İlişkin Farkındalığına Yönelik Öğretmenin Görüşleri

Uygulayıcı öğretmen, gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik dersinde kullanılmasıyla birlikte, öğrencilerin gitarın çok sesli eşliğini (ezgiyi ve eşliği aynı anda duyurmaya) fark ettiklerini gözlemlediğinden ve öğrencilerin öğretmen çalgısı olan gitara ilgisinin arttığından söz etmiştir:

“Öğretmen bir modeldir, öğrencinin ilgisi doğrultusunda farkındalık yaratmada başlıdır. Dolayısıyla öğretmenin çaldığı çalgıya karşı öğrenci zaten bir duyarlılık kazanıyor, ilgileniyor. Klasik gitar düzenlemesini de çaldığımızda öğrenciler gitarın hem akor eşliğini hem de şarkı ezgisini aynı anda duyabileceği bir enstrüman olduğunu anladı ya da hissetti. Hatta şunu da söyledikleri oluyor sanki iki enstrüman çaldığını ama bunu tek bir enstrümandan nasıl çıkabildiğini merak ediyor. Ve bu uyarlamaların bu farkındalığı yaratma adına öğrencilerin gitara ilgisinde olumlu anlamda değişiklikler olduğu görüşümdedir. Senin de gördüğün gibi birçok öğrenci gitar çalmak istiyor.”

Bunlara ek olarak uyarlamaların öğrencilerin kulak gelişimine katkı sağladığını söyleyen öğretmen;

“Evet, bu durum bence çocuğun kulak gelişiminde önemli. Ezginin üzerindeki diğer sesleri duyması çocuğun aynı zamanda çok sesliliğe adım atması, akor kavramını daha iyi anlayabilmesine sebep oluyor. Seslerin üzerine farklı sesler geldiğinde ayırt edebilme özelliğini kazanıyor.” demiştir.

Uygulayıcı öğretmenin süreç sonunda öğrencilerin gitar farkındalığı kazanmasına ilişkin değerlendirmeleriyle şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Uygulayıcı öğretmene göre uyarlamaların öğrencilerin klasik gitarı tanıması ve farkındalık yaratması adına olumlu bir etkisi olmuştur. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı gitara ilgisi artmıştır.
- Uyarlamaların öğrencilerin kulak gelişimine katkı sağladığı ve çok sesliliği ayırt ettikleri gözlemlenmiştir.

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

Öğretmenin Kendi Mesleki Doyumuna İlişkin Görüşleri

Uygulayıcı öğretmen, “Enstrümanınızı bu şekilde kullanarak ders yapmanın mesleki doyum anlamında nasıl bir dönütü oldu?” sorusuna ilişkin yanıtında şunlar üzerinde durmuştur:

“Kendim zaten yıllardan beri klasik gitar çalıyorum. Lisans döneminde de ana çalgım gitardı. Fakat gitarı derste bu şekilde kullanmıyordum. Klasik gitar çalıyordum ama genelde derslerde akor eşlik olarak kullanıyordum. Ama bu çocukların gitar müziğini tanımada yeterli olmuyordu tek yönlü olarak tanıyordu. Mesleki açıdan da bu şekilde dersi işlemek ayrı bir müzikal tatmin duygusu oluşturdu. Akademik hayatımı da dahil olmak üzere yıllardan beri derslerde çaldığımız ve çalıştığımız formatında gitarı müzik derslerinde kullanmak mesleki anlamda bir bütünlük oluşturdu. Aynı zamanda klasik gitar çalımdan uzaklaşmamış oldum.”

Bu görüşlerden yola çıkarak, katılımcı öğretmenin gitarı eğitim yaşamında çalıştığı biçimde derste de kullanmanın mesleki anlamda bir bütünlük oluşturduğunu; bunun da mesleki açıdan ayrı bir müzikal doyum duygusu oluşturduğu söylenebilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Gitara uyarlanmış okul şarkılarının kullanıldığı derslerde öğretmenin gitarla yaptığı eşliğe ilişkin katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun gitarın okul şarkısına eşlik ederken ezgiyi duyurmasına ilişkin farkındalık içinde oldukları, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin şarkılara gitarla eşlik etmesine ilişkin olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

Diğer yandan uyarlamaların müzik derslerinde kullanılmasının öğrencilerin şarkı ezgisini doğru seslendirmelerine destek olduğu ve bu şekilde şarkı söylemelerinin daha kolay olduğu yönünde görüşler öne çıkmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkının ezgisini gitardan duyabildiği ve bu şekilde ezgiyi duymanın şarkı söyleme etkinliklerine destek olduğu söylenebilir.

Uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla uyarlamalarda ezgiyi ve eşliği aynı anda duyurmanın öğrencilerin şarkı söyleme etkinliklerinde ton içinde kalmalarına destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı öğrenciler ile uygulayıcı öğretmenden elde edilen bulgular birleştirildiğinde bu uyarlamaların derslerde kullanılmasının öğrencilere şarkı söylerken destek olduğu, öğrencilerin ton içinde kalmasını sağladığı ve öğrencilere ezgiyi aktarmanın daha rahat olduğu görülmüştür.

Uyarlamaların müzik derslerinde kullanılmasının öğrencilerin derse ilgisine ve güdülenmesine etkisi ele alındığında ise öğrencilerin gitara karşı ilgisinin yoğun olduğu, bununla birlikte müzik dersini sevdikleri görülmüştür. Yapılan uygulamayla

öğrenciler için şarkı söyleme etkinliklerinin daha eğlenceli hale geldiği ve böylece öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Gitara uyarlanmış okul şarkılarının müzik derslerinde çalınabilirliği ve kullanılabilirliği irdelendiğinde uyarlamaların gitarla seslendirilmesinde uygulayıcı öğretmenin zorlanmadığı ve kolayca çalabildiği anlaşılmıştır. Ayrıca uyarlamaların açık uçlu olduğu düşüncesiyle öğretmenin de uyarlamalara katkıda bulunabileceği; gitar ile hem eşliği hem ezgiyi aynı anda duyurmanın özellikle ezgiyi aktarma ve zaman kullanımı açısından derse katkı sağladığı; ikinci bir çalgıya ihtiyaç duymadan gitarla okul şarkılarına eşlik edilmesinin öğretmen açısından ergonomik olduğu; uyarlamaların sınıf ortamında güçlü (forte) çalınarak duyurulabileceği ifade edilmiştir.

Uyarlamaların öğrencilerde bir çalgı olarak gitara ilişkin farkındalık yaratmasıyla ilgili uygulayıcı öğretmenin değerlendirmeleri ele alındığında, öğrencilerin klasik gitarın sadece akor eşlik yapan bir çalgının dışında hem akoru hem ezgiyi aynı anda duyurabilecek bir çalgı olduğunu görmesinin bu farkındalığı yaratma adına önemli bir işlevi olduğu görüşü öne çıkmıştır. Bu bağlamda gitara uyarlanmış okul şarkılarının öğrencilerin klasik gitarı tanıma ve bu farkındalığı yaratmada etkili bir araç olduğunu söylemek olanaklıdır.

Son olarak müzik derslerinde okul şarkılarını gitarla çok sesli çalmanın öğretmenin doyumlu müzik dersi yapma algısına etkisi incelendiğinde, katılımcı öğretmenin gitarı eğitim yaşamında çalıştığı biçimde derste de kullanmasının, onda mesleki anlamda bir bütünlük yarattığı, bunun da mesleki açıdan ayrı bir müzikal tatmin duygusu oluşturduğu ileri sürülebilir.

Sonuç olarak gitara uyarlanmış okul şarkıları müzik derslerinde kullanıldığında öğrencilerin gitara ilişkin farkındalığının arttığı; şarkının ezgisini daha iyi duyabilmelerine ve böylece şarkıyı ton içinde seslendirebilmelerine yardımcı olduğu; öğrencilerin çalgı olarak gitara ve müzik dersine ilgilerinin arttığı; uyarlamaların gitarla çok sesli çalınabilmesi sayesinde müzik öğretmenin dersi daha verimli yürüttüğü ve çalgısını daha etkin kullandığı söylenebilir.

Sonuçlar bağlamında araştırmacılara şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada dört okul şarkısının gitar uyarlamaları yapılmıştır. Bu uyarlamalar çoğaltılıp gitara uyarlanmış okul şarkıları başlıklı bir dağarcık oluşturularak müzik öğretmenlerine sunulabilir.

- Bu araştırma ortaokul 6. sınıf müzik dersi kazanımları ölçüt alınarak yapılmıştır. Aynı araştırma farklı dersler ve sınıflar için de yapılabilir.

- Müzik öğretmenliği anabilim dallarında *Bireysel Çalgı (Gitar)* ve *Okul Çalgıları* dersinde, okul şarkılarının gitar uyarlamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

Kaynakça

Aksoy, D. (2014). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 36 (36), 474-489.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kıvrak, Y. (2003). *Müzik eğitimi çalgılarımız*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, 62-64.

Köz, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademede görev yapan bireysel çalgı eğitimi (gitar) alanı mezunu müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına eşlik etmede karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçüköncü, Y. (2006). *Türk eğitim sistemindeki yeniden yapılanma sürecinde müzik öğretmeni modelleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

MEB (2017). *6. sınıf ortaokul müzik dersi kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
MEB (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Önder, C. Ş. ve Yıldız, G. (2008). Klasik gitar eğitiminin boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 115-133.

Uçan, A. (1990). *Orta öğretim kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yungul, O. (2008). *Okul şarkılarının gitar ile eşliklenmesinde örnek bir model*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Teaching melody in song teaching is provided by note reading and (or) learning by ear. In this process, the guitar's announcement of the melody in a single voice supports the teaching. However, to announce only the melody means that all the features of a musical instrument such as guitar having accompaniment function are not used. When the melody is announced by guitar and accompaniment sounds, it will add a different dimension to the teaching of songs. In this respect, it is envisaged that the use of school songs by adapting to the guitar as polyphonic can provide more effective song teaching and more functional use of the guitar in the lessons. In this study, considering these characteristics of guitar, it is aimed to adapt

the selected school songs to the guitar and to determine the effect of these adaptations on the quality of music lessons. For this purpose, it has been investigated how the music lessons planned with the guitar adapted to the guitar, the awareness of the teachers about the guitar instrument, the students singing the song melody correctly, increasing the interest of the students in the lesson and the effect of the teacher on the course satisfaction.

Method

The research is designed as action research. The study is carried out in Halise Türkkan Secondary School in Kartepe, Kocaeli. The reason to prefer Halise Türkkan Secondary School is the desire of the music teacher who participated in the preliminary interviews to join the study as a practitioner teacher. In this context, the study group consists of this music teacher and 24 students.

Firstly, in the process of data collection, guitar adaptations of 'Neşeli Günler', 'Yurdumda', 'Sevgi Çiçekleri' and 'Okula Başladık' songs which take place in the 6th grade music textbook that are taught in 2017-2018 academic year are made. As a result of researchers and practitioners' evaluating to select songs, two maqam and two tonal songs are selected. Adaptations are made by the first researcher and presented to expert opinions.

Through interviews with the practitioner teacher, data are collected about how the designed music lessons with school songs adapted to the guitar effect the awareness of the teacher about the guitar instrument, increasing the students' interest in the lesson and the teacher's satisfaction of teaching. In this process, "semi-structured interview form" is used.

Through interviews with the participating students, data are collected on whether designed music lessons with school songs adapted to the guitar have an effect on raising awareness of the guitar as an instrument and increasing the interest of students in the lesson. In this process, "semi-structured interview form" is used.

Researcher notes are kept during the course, in break times of the course and at the end of the course.

Descriptive analysis is used to analyze the data. The data are classified according to the research questions. Interview data for validity and reliability are analyzed by two researchers at different times. Afterwards, the researchers evaluate the interview data together and conduct a joint analysis.

Results

As a result of the interviews with the students, it is understood that the majority of the participant students are aware of the announcement of the melody while the guitar are accompanying the school song in lessons. In addition, it is seen that students have a positive attitude about the accompaniment of songs with guitar by the teacher. On the other hand, it has come to the forefront that the use of adaptations in music lessons helps students to sing the song melody correctly and it is easier for them to sing.

Gitara Uyarlanan Okul Şarkılarının Müzik Derslerinde Kullanılabilirliği

It is concluded that the simultaneous announcement of melody and accompaniment in the adaptations helps the students stay in tone in singing activities.

It is seen that the adaptations used in the lessons support the students while they are singing, keep the students in tone and it is more comfortable to convey the melody to the students.

When the effect of using the adaptations in music lessons on the interest and motivation of the students is taken into consideration, it is seen that the students have a great interest in the guitar and they love the music lesson.

It was understood that the adaptations are not difficult for the practitioner teacher to play with the guitar and can easily be played. In addition, it is stated that the adaptations are open ended and the teacher can contribute to the adaptations; the fact that both accompaniment and melody with guitar can contribute to the course, especially in terms of transferring and using time; it is ergonomic for the teacher to accompany school songs with guitar without the need for a second instrument; the adaptations can be announced and played strongly in the classroom environment.

Considering the evaluations of the practitioner teacher about adaptations that create awareness about guitar as an instrument on students, they recognize the classical guitar is an instrument that can announce both chord and melody at the same time to create this awareness. In this context, it is possible to say that school songs adapted to the guitar are an effective tool for the students to recognize the classical guitar and to create this awareness.

Finally, when the effect of playing school songs with guitar in music lessons on the teacher's perception of performing a saturated music lesson is examined, it can be asserted that the participant teacher's use of the guitar in the teaching as his own university education creates a professional integrity and this creates a sense of professional satisfaction.

As a result, it is seen that students' awareness about the guitar increases when school songs adapted to guitar are used in music lessons; it helps them to hear the song's tune better and thus perform the song in tone; it increases students' interest in guitar as an instrument and music lessons; thanks to the polyphonic adaptation of the guitar, the music teacher conducts the lesson more efficiently and uses his instrument more effectively.

In the context of the results, the following suggestions are presented to the researchers:

- Adaptations of the type used in the research can be reproduced as a repertoire titled school songs adapted for the guitar and presented to music teachers.

E. Bahadır AYYILDIZ-Ali ERİM

- This research has been made by taking the 6th grade music lesson acquisitions as a criterion. The same research can be done for different lessons and grades.

- Studies on guitar adaptations of school songs can be carried out in the Department of Music Teaching, Individual Instrument (Guitar) and School Instruments course.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume:17 ♦ Sayı/Issue: 45, s. 105-123

HATAY AĞZINDAKİ ARKAİK VE YEREL UNSURLARA ART VE EŞ ZAMANLI BİR BAKIŞ

Ceyhun Vedat UYĞUR

Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü;
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi,
vuygur@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0003-4239-803X

Makale Geliş Tarihi: 31.07.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 02.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Uyğur, C.V. (2020). Hatay ağzındaki arkaik ve yerel unsurlara art ve eş zamanlı bir bakış. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (45), 105-123.

Öz

Bu çalışmada Hatay ağzındaki bazı arkaik ve yerel unsurlar üzerinde durulmuştur. Hatay ağzında kullanılan kelimeler olabildiğince geniş bir ölçüde gözden geçirilmiş; içlerinde arkaik ve yerel özellik arz edenler tespit edilip yapıları tartışılmış, yer yer art zamanlı ve eş zamanlı olarak Türk lehçeleriyle mukayese edilmiştir. Böylece her bir kelimenin ek veya köküyle bize anlattığı bilgi ve kültür dünyası, bu dünyanın zaman ve mekân tanımadan yaşayabildiği; şekil ve anlam değişirse bile kelimelerin bizi neredeyse kesintisiz bir biçimde geçmişe bağladığı gerçeği fark ettirmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hatay, Hatay ağzı, arkaizm, etimoloji, diyalekt

DIACHRONIC AND SYNCHRONIC OVERVIEW ON ARCHAIC AND LOCAL ELEMENTS IN HATAY DIALECT

Abstract

In this article, some archaic and local elements in Hatay dialect are reviewed. A thorough linguistic analysis is done on the words used in Hatay dialect: the archaic and local characteristics are identified, and their structures are discussed, and in some cases, compared with their variants in Turkic languages. Thus, this work is an attempt to show the world of knowledge and culture designated by the roots and prefixes; to show the world which can exist throughout spatial and

temporal boundaries; to show relation of the present to the past with the help of words despite the fact that they have changed shape and meaning.

Key Words: Hatay, Hatay dialect, archaism, etymology, dialect

Giriş

Ağızlar, yazı dilinde olmayan pek çok kelimeyi barındırır. Bu bağlamda ağızlar, eski ve arkaik unsurları barındırmasının yanında söz konusu ağız bölgesinde yaşayan halk veya halkların kendi etnik ve kültürel kimliklerini yansıtan özel kelimelerini de muhafaza eder. Yani ağızlar, yerel ve arkaik unsurlar barındırmaları yönüyle yazı dilinden daha muhafazakâr ve daha zengindir. Hatay da konumu ve o bölgede yaşayan halkı ile (Türk / Türkmen, Arap vd.) bu özelliği yansıtır. Başka bir deyişle Hatay ağızı, bir yandan günümüz yazı dilinde görülmeyen ancak eski dönem Türk yazı dillerinin metinlerinde tespit edilebilen kelimeleri (bu yönüyle arkaik durumuna gelmiş Türkçe kelimeleri) muhafaza ederken, bir yandan da Arap coğrafyasına yakınlığı sebebiyle yazı dilimizde pek karşımıza çıkmayan kelimeleri barındırmaktadır. Söz konusu kelimeler, bu yönüyle “yerel”dir. Çalışmamızın temel konusu da Hatay ağızında tespit edebildiğimiz arkaik ve yerel özellikteki kelimeler olacaktır. Türkçe arkaik kelimelere art ve eş zamanlı bakış da çalışmamızın kapsamındadır.

Malzememiz, esas itibarıyla Derleme Sözlüğüne dayanmaktadır. Ancak bazı lisans tezleri ve kişisel veri tabanımızda bulunan metin ve onlara ait söz varlığı da bu çalışmamıza katkı vermiştir. Çalışmamız kapsamına giren kelimelerin bir kısmı, bugün kullanımdan düşmüş durumdadır.

Seçilmiş Kelimeler

Kökenine (ait olduğu dile) bakmaksızın Hatay ve çevresinde kullanılan, arkaik ve yerel olarak niteleyebileceğimiz kelimelerden seçtiklerimiz şunlardır. Bunlar, elbette sadece Hatay ağızında görülür demek doğru değildir. Komşu, hatta daha uzak bölgelerde (ağızlarda) de söz konusu kelimelere rastlayabiliriz.

alnaç, annaç “Karşı, ön taraf, göz önü, her taraftan görülebilen yer, meydan, açıklık” (Başlamış *Dört Yol, *Yayladağı köyleri). Anadolu’nun başka ağızlarında da görülebilen (DS) kelime, Türkçe “ön” anlamına gelen *alın* kökünden İİYE -aç ile yapılmıştır. *top+aç* gibi kelimelerde de görülen bu ek, kökteki anlamı pekiştirme, ilgi işleviyle görev yapmaktadır. *Annaç, alnaç*’tan benzeşme yoluyla ortaya çıkmıştır. “Ön” anlamındaki *alın* kelimesi, günümüz Türk lehçelerinde daha çok *ald* “ön” (< ET. *al* “ön, karşı” Clauson, 1972: 121) biçiminde geniş bir kullanıma sahiptir. Eski Türkçeden beri *alın* kelimesi hem “alın” hem de “ön” anlamıyla tespit edilmiş durumdadır (bk. EUTS). Organ adıyla yön manasının aynı kelimedede birleşmiş olması yadırganacak bir durum değildir. Nitekim “önce” anlamına gelen *burun* ~ *murun* kelimesi, aynı zamanda yüzün en önünde bulunan bir organın da adıdır.

bellengeç Hatay ağızının yanında Adana, Kahramanmaraş gibi komşu illerin ağızlarında (Hisarcık *Yayladağı –Hatay; Taşoluk *Kadirli –Adana; *Elbistan, *Afşin,

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

*Göksün –Kahramanmaraş) *bellemebeç*, *bellemcelik*, *bellencelik* (DS) şekillerinde de görülen ve “öğrenmek için yapılan iş, alıştırma, temrin” anlamındaki kelime, *belle-* (öğrenmek) fiilinden *-n-* ve *-geç+* ekleriyle yapılmış (*bel+le-n-geç*) güzel bir Türkçe kelimedir.

bider “Tohum”. Hatay ve çevresinde, hatta başka bazı Anadolu ağızlarında da rastlanır (*Antakya, Hisarcık *Yayladağı, *Reyhanlı ve Amik ovası, *Erzin *Dört Yol, -Hatay). “Tohum” kelimesini karşılayan Türkçe “*tarig*” (DLT), “*urug*” (ET’de “soy, sülale, nesil” EUTS; OT’de “tane, tohum, evin” DLT) yanında “*bider*” kelimesinin de mevcut olduğunu anlıyoruz. Tietze, kelimeyi Arapça *bidār* (Suriye dial.) [*badr*’ın çoğulu] ile ilişkilendirir (Tietze, 2016: 696). Bu, Türkiye Türkçesinde *bezir* (*bezir yağı*) biçiminde kullanılan kelimedir. *Bezir* sözü Arapçada “Tohum, ekilecek tane” (Devellioğlu, 2004) anlamındadır.

bilece “Beraber”. Hatay’ın dışında başka Anadolu ağızlarında da (*Lapseki – Çanakkale; -Kastamonu; -Çorum; -Samsun; *Vakıkebir –Trabzon; Şule – Gümüşhane; -Gaziantep; *Göksun –Maraş; *Gürün –Sivas; -Ankara, DS) rastlanan kelime, Eski Anadolu Türkçesi döneminde çok kullanılan *bile* “birlikte, beraber” kelimesine *-ce* eşitlik hâli ekinin getirilmesiyle oluşturulmuştur. Asli şekli *birle*’dir (Clouston, 1972: 364-365): < *bir+* *-le* (zarf yapan ek *tañ+la*, *tün+le*, *ayık+la* vb. Ayrıca bkz. Ercilasun, 2008).

böke “Güçlü, elebaşı, pehlivan yapılı.” Antakya, Dört Yol, Adana, Kahramanmaraş, Şanlıurfa gibi Hatay ve Hatay’a komşu illerde (DS) tanıklanmıştır. Daha başka Anadolu ağızlarında olması da mümkündür. Kelime, çağdaş Türk lehçelerinden Kırgızca’da *bökö* (< böğü) biçiminde ve “pehlivan, güçlü” anlamında yaşamaktadır. DLT’de *böke* “büyük yılan, ejderha”; KB’de *böke* “pehlivan” kelimesi tanıklanmıştır. Kelime, Moğolcada da *böke* biçimindedir (Gülensoy, 2007: I/172).

cilis “Büsbütün, hep, tamamen; iyice” gibi sıfat veya zarf olarak kullanılır. Tietze, kelimenin etimolojisiyle ilgili bir açıklama yapamamış, *cilis/ciliz* maddesini soru işaretiyle (< ??) karşılamıştır. Kanaatimizce Arapça *cilis* kelimesinin bu anlamı, *celîs* (oturan, yanında oturan; toplantıya katılan; mesai arkadaşı, yoldaş, dost, ArTS) sözünden mecaz yoluyla oluşan bir anlamdır.

çağala, Anadolu ağızlarında ve bu arada Hatay *Dört Yol, Erzin gibi yerlerde “olmamış meyve” anlamında *çağla*, *çala*, *çaala*, *çağle*, *çakala*, *çakgala*, *çakkala*, *çakkalabadam*, *çalaca*, *çangala*, *çayla*, *çoğla* (DS) biçiminde varyantları bulunan kelime, genel olarak “çocuk, yavru” anlamında kullanılan *çağa* (*çaka*, *şaka*, *şağa*, *çaa*) köküne anlam pekiştiricisi işlevi gören *+IA* ekinin getirilmesiyle oluşturulmuştur. Günümüz Türk lehçelerinin hemen tamamında kullanılan *çaga* kökü Krg. *bala-çaka* “çoluk çocuk”, Kkp., Kzk. *şağa*, *bala-şağa* ikilemeleri içinde görülür. Olmamış meyve de olmuş meyvenin ilk hâli, yavrusu, küçüğü mesabesindedir. Edebî dilimizde bu, ortadaki *-a-* nın düşmesiyle (*-a-* > *-ø*) *çağla* biçiminde kullanılmaktadır. Gülensoy, kelimeyi herhangi bir açıklama yapmadan *çağala* < **çağ-alag* yapısında görmek ister (Gülensoy, 2007: I/210). Eren (TDES: 76) ve Nişanyan (SS: 89) kelimeyi Farsça *çagâle* ~ *çagâla*’ya bağlar. Hatta Tietze’nin

kaydına göre kelimeyi Yunanca *tságalo*'ya bağlayanlar da mevcuttur (Tietze, 2016: 127). Ama bizzat Tietze de "Bu kelimenin bizzat Türkçe çağala'dan geçmiş olması mümkündür" der (aynı yer). Ercilasun, "La Enklitiği ve Türkçede Bir 'Pekiştirme Enklitiği' Teorisi" adlı geniş ve kapsayıcı makalesinde, *çağla*'yı *çağa+la* biçiminde *la* "enklitiği" ile izah etmek ister (Ercilasun, 2008: 52) ki biz de aynı kanaatteyiz.

çara "1. Memeli hayvanların kızgınlık zamanlarında ve doğumları yaklaşınca dişilik organlarından akan sıvı. 2. Meni. 3. Yeni doğan yavrunun ilk pisliği. 4. Dölyatağı, yavruyu saran zar, eş. 5. Yeni doğan yavrunun üzerindeki pislik. 6. Bağırsaktan gelen sıyrıntı. 7. Yavru." gibi anlamlar barındıran kelimeye, özellikle Reyhanlı ve Amik ovası Türkmenlerinin ağızında rastlanır. Türkçe *çağanak*, *çağnak* kelimelerinin karşılığı, Arapça *cerâ* جراً (cereyân "akmak"tan *cerâ* "aktı") kelimesidir. Anadolu ağızlarında kullanım alanı geniştir. *car*, *cara* *caraak*, *cava*, *çere* (DS).

çeşmek "Düğümü çözmek." Hatay Yayladağı'nda, Kahramanmaraş Afşin'de tanıklanmıştır (DS). TT edebî dilinde kullandığımız *çöz-* fiilinin değişik bir biçimidir. Hem tarihî (ET. *çöz-*, DLT. *çöz-*, *çöj-*, *çüj-*, *şeş-*, *seş-*) hem de günümüz Türk lehçelerinde bu fiilin *çez-*, *çeç-* (Krg.T.), *şeş-* (Kzk.T, Kkp.T.), *sis-* (Bşk.T.), *çiş-* (Kazan Tat.), *çöş-* (TmT.) biçimleri kullanılmaktadır.

çıtışma "Köpekler çiftleşme" anlamındadır. Daha çok Amik ovası Türkmenleri ve Reyhanlı ağızında görülür. Türkçe *çat-* "1. Odun, değnek, kılıç, tüfek vb. uzun şeylerden birkaç tanesini, tepelerinden birbirine çaprazlama dayayarak durdurmak. 2. Kereste vb.ni birbirine tutturmak. 3. Bir şeyi yapmak için gerekli parçaları bir araya getirmek. 4. -e Rastlamak, karşılaşmak vd." (TS) fiilinden *-ış-* ve *-ma+* eklerinin yardımıyla yapılmıştır. *çat-* > *çıt-* gelişmesinde, *ç-*'nin daraltıcı etkisi düşünülebileceği gibi "örtmece" söze giden yolda fonosemantik başkalaşma da düşünülebilir.

diyin "diye": Eski Türkçede (Köktürk) *tiyin* (diye) biçiminde geçen kelime, neredeyse hiç değişmeden Dört Yol ağızında kullanılmaya devam etmektedir (*Dediğimi ne diyin yapmadın* gibi). Kelimedeki *-(y)in* eki, arkaik zarf-fiil ekidir.

eme yaramak "İşe yaramak, faydalı olmak". Dört Yol, Antakya merkez ve ona yakın iller başta olmak üzere diğer bazı Anadolu ağızlarında da görülür (DS). İfade, "ilaç, tedavi vasıtası" > Moğ. "ilaç, sihir vasıtası" (EUTS) anlamındaki *em (äm)* sözünden yapılmıştır: *em+e yara-*. EAT metinlerinde de görülen *em* sözü, *eme seme yarama-* "hiçbir işe yaramamak" (YTS) biçiminde ikilemeli kullanıma da sahip olmuştur. Kzk., Krg., Kkp., Nog., Alt., Tuv., TmT.de *em*; Kazan Tat., Bşk., Hak., Çuv. *im* (1. Tedavi usulü, tedavi çaresi. 2. İlaç, deva, derman) biçimlerinde kullanılmaya devam edilmektedir.

eremeke "Gerçekten". Dört Yol ağızında tespit edilmiştir. *egerem*, *eğerim* (Eğer, şayet) şekillerine de Anadolu ağızlarında rastlanır (DS). Tietze'de, *egerem/eğerim* için K. Emiroğlu'ndan naklen "İlk varyantın izahı güçtür; ikinci, halk dilinde edatlarda çok gördüğümüz *-i(m)* ekinin bir örneği, krş. *aferim*" kaydı vardır

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

(Tietze, 2002/II: 554). Kanaatimizce kelime, Farsça *eger* (eğer, şayet) köküyle ilgilidir: *eğer+em ki* > büzülme hadisesi ile > *ēr+em ki* (?) ve oradan da *-e* türemesiyle *ērem-e ki* ve nihayet sondaki *-i* sesinin *-e* şeklinde genişlemesiyle *ēremeke* ~ *eremeke*. Burada anlamın “eğer”den “gerçekten”e dönüşmesi hususu tartışılabilir. Fakat anlam değişimleri, yerli veya alıntı her kelimeye olabileceği gibi edatlarda da görülebilmektedir. Örneğin Arapça *bel* (sadece bu değil, bir de; bilakis; hatta; fakat, bununla beraber, ArTS) ile Farsça *ki* edatlarının birleşmesiyle oluşan *belki* edatı (bağlacı), zamanla Türkiye Türkçesinde “ihtimal” anlamı verecek şekilde kullanılmaya başlandıysa, “eğer” edatı da yukarıdaki kullanım içinde zamanla “ihtimal” anlamından “kesinlik” anlamına kaymış olabilir.

günülemek “Çekememek, kıskanmak”. Diğer Anadolu ağzlarında da rastlanan kelimeye Antakya ağzında da rastlanır. Eski Türkçede *küni* (haset, kıskançlık) sözü tanıklanmıştır (EUTS). Orta Türkçede de *küni* kelimesini “kuma” anlamında görüyoruz (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 449). EAT metinlerinde *güni*, *günü*, *güni kılmak* (kıskanmak) ve ondan türeyen *günüci* (kıskanç, hasetçi), *günicilik* (kıskançlık), *günülemek* (kıskanmak, haset etmek), *günülenmek* (haset olunmak), *günüleşmek* (birbiriyle rekabet etmek) kelimelerine de rastlamaktayız (YTS). Çağdaş Türk lehçelerinden Krg.T.de *künü* “kuma, rakip kadın” anlamındadır. Bundan türeyen *künülö-* “kıskanmak (kadınlar)”, *künülöştük* “kıskançlık (kadınlar hakkında), rekabet, yarışma” (KS); Kkp.T.de *künle-*, “Kıskanmak; içi sıkılmak, gönü daralmak, -i görmez duruma gelmek” kelimesi bulunmaktadır. Diğer Türk lehçelerinde de kullanılıyor olması doğaldır.

höceke 1. Çok zengin kimse. 2. Çok bilgili, büyümüş de küçülmüş (çocuk için). Dörtöl’un Büyükcaylı (Yeşil) Köyünde tespit edilmiştir. Kelime *hoca eke* > *hoca+ke* yapısındadır. Kırgız Türkçesinde kullanılan *bay+ke* “ağabey; amca” (hitap şekli); *ece+ke* “1. Ablacığım. 2. *hık*. Kadın öğretmen, hoca.”; *ene+ke* “anneciğim”, *ata+ke* “babacığım” (KTS) gibi kelimelerde görülen kullanıma benzemektedir. *Eke* (veya *ake*) kelimesi Altay dillerinde eskiden beri var olan bir kelimedir; hem kadın hem erkeğin büyüğü için kullanılmaktadır (bkz. EDAL, 2003: 499-500). Kelimenin zamanla *+ke* ekine dönüşüp dönüşmediği tartışılabilir. Ancak günümüz Türk lehçelerinde de kullanılan, sevgi (belki saygı) ve küçültme ifade eden bir *+ke* ekinin var olduğunu biliyoruz. Yukarıda Krg.T.den aldığımız örnekler bulunmaktadır. Bunlara Saha Türkçesinde kullanılan *iyeke(m)* (anneciğim), *ebeke(m)* (ninediğim) kelimelerini de ekleyebiliriz. Hatta *+ke* ekinin belki yine aynı işlevde kullanılan *+y* ile birleşerek *+kAy* biçiminde kalıplaşmış olması da mümkündür. Zira *+kAy* de aynı işlevde kullanılmaktadır (Konuyla ilgili olarak bkz. Yıldırım, 2016/18: 127; Ayazlı, 2017: 714-726).

hösmek, hüsmek “Susmak.” Hatay, Adana, Gaziantep, Kahramanmaraş gibi bölgelerde rastlanır (DS). Kelime başı *s-* sesinin *h-*’ye döndüğünü görmekteyiz. Bunu bir *aykırılışma* (disimilasyon) olarak görmek de mümkündür. *s* > *h* değişimleri, Kıpçak grubu yazı dillerinden olan Başkurtçada sistematiktir. *sen* > *hen*, *sev-* > *süy-* >

hüy- gibi. B değişme, başka Anadolu ağızlarında da görülür (bk. Akar, 2004: 1/7-14; Karahan, 1995: 164)

hümürmek “Çorba tasını başa kaldırarak içmek” (Büyükçaylı *Dörtyol – Hatay). Kelimenin bazı Anadolu ağızlarında *sümürmek* biçimi de mevcuttur (DS). Aslı *sömür-* (Yiyecek içecek için hepsini birden yiyip bitirmek, silip süpürmek...(TS) olan fiilin DLT’te *sömür-* biçiminde ve “Su, süt vb. şeyleri içine çekmek” anlamında kayıtlı olduğunu görüyoruz. Kelimenin kalın sıradan biçimi olan *somur-*, [hatta *soğur-*, *sor-* (< muhtemelen *soğur-*’tan)] biçimleri de göz önünde bulundurulursa *söm-* veya *som-* *emmek, sorumak (KBS) köküne (?) gidilebilir. Bu fiilin ilk ünsüzü olan *s-*, Hatay ağızında *h-*’ye dönüşerek *hümür-* biçimine girmiştir.

kamga “Yonga, iri talaş, ağaç kabuğu, ağaç kırıntısı”. Dörtyol, Erzin, Osmaniye, Adana gibi Hatay ve Adana bölgeleri dışında daha başka Anadolu ağızlarında da kullanılır (DS). Anadolu ağızlarında kelimenin *kamka*, *kamga*, *gamga*, *kınga*, *kambak*, *kambık*, *kambuk*, *kamgak*, *kanbak*, *kaniğa*, *kınıga* biçimlerine de rastlanır (DS). Kanaatimize göre *kamga*’nın kökü Eski Türkçede tanıklanan ve “fırlatmak” anlamındaki *kam-* fiilidir (EUTS). Yine bu kökten türetilen *kamil-* “1. Fırlatılmak. 2. Devrilmek, yere yuvarlanmak, sallanmak” (EUTS) fiili de mevcuttur. *Kamga*, kesilen bir ağaçtan kopan, fırlayan parçadır. Dolayısıyla kelimedeki *-ga*, FİYE’dir. Diğer Anadolu ağızlarında görülen *kambak*, *kambık*, *kambuk* gibi biçimlerde görülen ek de FİYE *-mak*’ın ses değişmesine uğramış varyantlarıdır. *Kanbak*, *kaniğa*, *kınıga* örneklerde ise *kam-* kökü, büyük ihtimalle *m > n* değişmesi sonucu *kan-* şekline girmiş kök durumundadır.

kantara; kantarma biçimi de bulunan kelime “taş kemer” anlamında kullanılmaktadır. Ankara, Bahçeli ve Bor’da da tespit edilen kelime (DS), Arapçadan alınan قنطرة (1. Taştan yapılmış kemerli köprü. 2. Su kemeri) kelimesinden başka bir şey değildir.

karağı “1. Ağaçtan meyve toplamakta kullanılan ucu eğri sopa. 2. Baston. 3. Fırın süpürgesi. 4. Cirit oyununda kullanılan ucu eğri sopa, çevgen. 5. Bahçelerde küçük hendekler açmaya yarayan bir bahçıvan aracı”. Hatay, Adana, Osmaniye, Kahramanmaraş ve Çanakkale, Balıkesir, Konya gibi ağızlarda rastlanır (DS). EAT metinlerinde de “Ucu orak gibi eğri değnek” anlamında *karağı* kelimesi tanıklanmıştır (YTS). Kelimenin *karā*, *garā* telaffuzuna da rastlanır. Kanaatimize göre kelimenin kökü *kar-*’tır. Eski Türkçede *kar-* fiiline “karıştırmak” anlamında rastlanır (EUTS). Orta Türkçede de *kar-* “Oğuzlarda katmak, karmak” (DLT, Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 187) tespit edilmiştir. Günümüz Türk lehçelerinin tamamında *kar-* veya *gar-* fiili yaşamaya devam etmektedir. Her ne kadar “katmak, karıştırmak” anlamı, *karağı*’nın anlamına uymuyor görünse de bu fiil kökünden türemiş daha başka kelimelere baktığımızda “katmak, karıştırmak” anlamının dışında anlamlar yakalayabilmekteyiz. Bu bağlamda DLT’de *kar-* fiilinden yapılmış *karma* (Yağma), *karmala-* (Yağmalamak, kapmak), *karmala-* / *karmaş-* (Yağmada yarışmak veya yardımlaşmak) kelimeleri bulunmaktadır. Günümüz Türk lehçelerinden Kkp.T.de genel olarak “tutmak” anlamını içeren şu örnekler mevcuttur: *qarma-* “Tutmayı,

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

yakalamayı istemek, uzaktan aramak”; *qarmaq* “Olta, balık tutmaya yarayan ucu sivri, bükük metal”; *qarmala-* “Eliyle aramak, el yordamıyla bakmak”; *qarman-* “Tutmak için elini her tarafa uzatmak, el yordamıyla tutmaya çalışmak” (KTTS). *Qarma-*, *qarmaq* kelimeleri Kzk.T.de de aynı anlamlarda mevcuttur (KzkTS). Krg.T.de *karma-* fiilinin “Tutmak; ele geçirmek, yakalamak” başta olmak üzere başka anlamları da vardır (KTS). Aynı lehçede *karmaak* (Rahat durmayan, sürekli bir şeylere dokunan; eli uzun, hırsız) ve *karma-* fiilinin müştakları durumunda olan *karmal-*, *karmala-*, *karman-*, *karmaş-* kelimeleri de kullanılmaktadır. O hâlde “tutmak, yakalamak, kavramak” anlamı taşıyan bir *kar-* fiili mevcuttur. Bu fiile, isim (alet) yapma eki *-ağı* getirilerek *kar-ağı* yapılmıştır. Kzk. ve Kkp. Türkçelerinde rastladığımız *kar-mak* (olta) kelimesi de aynı kökten *-mak* ekiyle yapılmış bir alet ismidir. Tietze’nin Yunancadan geldiğini söylediği *kamak/gemek* (Fırıncıların kullandıkları ucu eğri sırık; ağaçtan badem düşürmek için kullanılan uzun sopa” < Yun. Kamakion “zıpkin”, Tietze, 84) kelimesi de kanaatimize göre *karmak* (olta) kelimesinin değişik bir versiyonudur.

kekme “(Kuşlar) Gagalamak” (*Dört Yol –Hatay). Başka Anadolu ağızlarında kelimenin “baş sallamak” anlamı da tespit edilmiştir (DS). EAT metinlerinde “gagalamak” anlamda kullanılmıştır. DLT’de de isim (sıfat) olarak *kekme* er “tecrübeli adam” ve *kekmen* “başından geçen zahmetle pişmiş, pekleşmiş adam” kelimeleri geçer. Burada mecazi olarak kişinin hayat karşısında “gagalanması”, yani sıkıntı ve zahmet görmesi düşünülebilir. ET’de (Köktürk, Uygur) *kikşür-* ve OT’de (DLT) *kikçür-* (kışkırtmak) (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 289) kelimesi geçer. Ayrıca DLT’de *kik-* “(insanları) birbirine kışkırtmak” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 324) fiili de mevcuttur. Kanaatimizce *kik-* ile *kek-* arasında bir kök birliği mevcuttur.

kepmek “Yapı, toprak, duvar yıkılmak, çökmek.” Hatay, Adana, Mersin, Kahramanmaraş başta olmak üzere daha başka Anadolu ağızlarında da kullanılır (DS). DLT’deki *kepi-* “kurumak” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 460), *kepit-* “kurutmak” fiilleriyle aynıdır. (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 326) Günümüz lehçelerinden Kkp.T.de *kep-* “1. Kurumak. 2. ağız. Zayıflamak. awızı *kep-*: Susamak, ağız kurumak. *gegirdegi kep-*: Çok konuşmaktan, yorulmaktan dolayı boğazı kurumak. *işi kep-*: İçi şişmek kabarmak, şişmek. *qarnı kep-*: İçi şişmek, karnı şişmek. *tamağı kep-*: Ağız kurumak, susamak. *tañlayı kep-*: Damağı kurumak, çok susamak.” örnekleri içinde kullanılır (KTTS) TmT.de de aynı fiil aynı anlamda mevcuttur (TDDS). TmT.de bu kökten türeyen *kepet-* (çok susamak), *kepeyiş*, *kepme* gibi kelimeler de bulunmaktadır.

kerimek “Kadın yaşlanmak.” Antakya’da tanıklanmıştır (DS). Eski Türkçeden beri görülen *karı-* “ihtiyarlamak, kocalmak” (EUTS, DLT, EAT) fiilinin ince sıradan şeklidir. Günümüz Türk lehçelerinde *karı-* biçimiyle yaşamaya devam etmektedir (KS, KTTS vd.).

kocuklamak “Kuşkulanmak.” İlginç ve arkaik kelimelerden biridir. Dört Yol (Kuzuculu) ağzında tanıklanmıştır. İskilip ağzında da kullanılır (DS). EAT metinlerinde “korkmak, çekinmek” anlamındaki *kocunmak* fiili ile kök ortaklığı düşünülebilir.

Bunun Kırgız Türkçesindeki şekli *çoçun-* (irkilmek, korkmak)'tır. Kelimenin *koçun-* > *çoçun-* şeklinde gerileyici benzeşmeye uğradığı açıktır. Kkp.T.deki biçimi *şorşı-* (ürkmek, korkmak, irkilmek)tir. Bu, muhtemelen –r- türemesi yoluyla ortaya çıkmıştır: *şorşı-* > *şo(r)şı-*. Özetlersek: Dörtüyl ağzındaki *koc-uk+la-n-* (kuşkulanmak) ile EAT'deki *koc-un-* (korkmak, çekinmek) kelimelerinin kökü aynıdır: *koç-*. (Bu fiil, bazı Türk lehçelerinde ses değişimleri sebebiyle *çoç-*, *şoş-* olmuştur.) Ancak “kuşku” anlamına gelen bir *koç-* ~ *kuç-* fiiline rastlanmamaktadır. Tietze, *kuşku* kelimesi için neolojizm kaydını düşmüş ve “Kelime herhalde AD. *kuşkun-* ‘sakınmak, korkmak’ DS 3016 fiilinden 1936’dan sonra icat edilmiştir.” demektedir. (Tietze, 2002/III: 455) Ancak 1936 tarihi doğru değildir. Çünkü Derleme Sözlüğü 1963-1982 yılları arasında yayımlanmıştır. “19. asır Osmanlı Türkçesinde *kuşku* ‘bostan korkuluğu’ anlamına geliyordu” (Tietze 2002/III: 455). Gülensoy, *kuşku* kelimesinin Anadolu ağzlarındaki “1. Uyanık, kurnaz; 2. Hafif, yeğni; 3. Çevik, atik” anlamlarından hareketle soru işaretiyle birlikte < ? *kuş+uyku (+lu)* etimolojisini yapar (Gülensoy, 2007: 1/581). Ama biz *kocuklan-* ve *koçun-* fiillerinin kökünü (*koç-* ~ *kuç-*) düşünerek *kuş-* (< **kuşku*) değişmesini ihtimal dâhilinde kabul edebiliriz. Anlam da “korkmak, çekinmek”ten “korkulacak şey, nesne” (< *kuş-ku*: bostan korkuluğu); *kuşkulan-* “korkulacak bir şeyle vasıflanmak” şeklinde gelişme göstermiş olabilir.

könçek “Uzun paçalı don, şalvar, don.” *Gömlək* < *gönlek* < *köñlek* kelimesinin de kökü olan *kön* “gön, deri” (EUTS, DLT) isminden fazla işlek olmayan *+çek* ekiyle yapılmıştır. Krg.T.de *köynök-könçök* “giyecek, pılı pırtı” anlamındaki ikilemenin parçası olarak kullanılır (KS).

kudama قضمامة Arapça *kudayma*, *kudeyme* biçimleri de görülen bu yerel kelime, “leblebi” anlamındadır. Antakya merkez ilçe yanında Kilis ve daha uzak Avanos’ta da kullanıldığı tespit edilmiştir (DS).

kuntukmak “Aşırı derecede cinsel istek duymak.” Dörtüyl ve çevresinde kullanılır (DS). Tietze, *kuntuk* (güçlü cinsel istek) sözünden bahseder ve kelimenin Ermeniceyle ilgisini kurar: *kuntuk* < Erm. *k’un* ‘yatma’; Krş. *kuntukla-* ‘güçlü cinsel istek duymak’ ve *kundaş* ‘koyun koyuna yatan’ U. Bläsing 1995a s.31 no. 3. (Tietze, 2002/III: 435). Tietze’nin verdiği örnek olan *kuntuk*, isimdir; Dörtüyl ağzındaki *kuntuk-* kelimesi ise fiildir. Ermenice *k’un* ismi nasıl fiil oldu? –*tuk* (?) ekiyle *kuntuk* ismi oluştuysa hangi ekle fiil oldu? Bu soruların cevaplanması gerekir. *kuntuk-* fiili, EAT metinlerinde geçen *kunt* “sağlam, güçlü, sert, katı” (YTS) ile ilgili olabilir. *kunt* sözü, Kırgız Türkçesinde “dikkat, özen, gayret, ilgi, merak” (KS); Karakalpak Türkçesinde “bilgi, vukuf, anlayış, ihlas, dikkat” anlamlarında kaydedilmiştir. *kuntuk-* fiilinin EAT metinlerinde tanıklanan *kunt* (sağlam, güçlü, sert, katı) köküyle ilgili olabileceğini düşünüyoruz. *kunt+uk-*. Elbette “Aşırı derecede cinsel istek duymak” anlamı, mecaz anlam olarak zamanla ortaya çıkmış olabilir.

maştala “Sebze fidesi”. *Dörtüyl -Hatay, *Erzin -Adana bölgelerinde tespit edilmiştir. Arapça *şatala* (شتلة) ekmek, dikmek” mastarından “filiz, fidan” anlamındaki شتلة (şatlet) ve *meştal* ~ *meştale* مشتلة “fidanlık” kelimeleri türetilir

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

(ArTS). Muhtemelen ism-i mekân olan *meştal* ~ *meştale*, mekân anlamını kaybederek “sebze fidesi” anlamı kazanmıştır.

matama “Keklik avlamak için yere dökülen samanla karışık yem.” Antakya’da kullanıldığı tespit edilen kelime, Arapça *tu`me* (طعمه) “yiyecek, azık; lokma” kökünden *mef`ale* vezninde yapılmıştır ve kök anlamıyla aynı manayı taşımaktadır.

mişara Arapça نشر kökünden türetilmiş *nüşşāre* (ArTS) sözüden gelir. Bir müştak olarak *nüşşāre*, “Kereste biçerken çıkan ince toz, talaş” anlamındadır. Aynı anlamda Antakya’da kullanılır. Kelime başında *n-* > *-m* değişmesi olmuştur.

oft “gece vakti, gece karanlığı”: “*Gecenin oftunda, ordan o leçeden, deniz kenarından gece geldiler getirdiler eve*” (DS) örneğinde olduğu gibi *oft* kelimesi Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde geçen *ohtın*, *ol ohtın* kullanımını hatırlatmaktadır. Mustafa Canpolat’ın “Oht = Zaman Sözcüğü Üzerine” başlıklı makalesi *oht* kelimesi ve kullanımına dair açıklamalar içerir. EAT dönemi metinlerinde *ol ohtın* (*olok tın*) (o zaman), *olok dem* (o dem, o zaman), *olok saat* (o saat) gibi kullanımları değerlendiren Canpolat, kelimenin Arapça *vakt* (vakit) (> *okt* > *oht*) kelimesi zannedildiğini, ancak bunun bir yanlış ayırma sonucu doğduğunu kaydeder. Gerçeğin *olok tın* (o vakit, o zaman) yapısında olduğunu belirtir (Canpolat, agm). *Oft* kelimesi de Canpolat’ın ifade ettiği *oht* ile ilişkili olmalıdır. *f* < *h* değişmelerine Anadolu ağızlarında, örneğin Denizli ağzında rastlanmaktadır: *çufa* < *çuha* “ince ve sık dokunmuş yün kumaş”; *felik* < Rum. *helik* “duvar yaparken taşlar arasına konulan çakıl ve küçük taşlar”; *ferek* < Yun. *herak* “asma çubuklarını bağlamak için dibine dikilen kuru ağaç”; *firaz* < horoz; *foni* < huni; *formun* < hormon (DS; DİAS, 2007: 331).

okra “Budak” anlamında Antakya’da tespit edilmiştir (DS). Diğer Anadolu ağızlarında “Zayıf hayvanların derilerinin altında yaşayan ve hastalanmalarına neden olan bir çeşit kurt” (DS) ve “Zayıf sığırların sırtında çıkan çıban” anlamları da bulunmaktadır (DS). Kelime Kzk.T.de *okra*, Kazan Tatarca’sında *ukra* (Eren, TDES: 305) biçiminde kullanılmaktadır. *Okra*, Türkçe kökenli bir kelimeye benzemekte; *ok* kökünden türemiş görüntüsü vermektedir. Anlam olarak ağacın normal büyüyen gövdesinde beliren sert bölüm, *ok* ile ilişkilendirilmiş olabilir. “Çıban” da ağaç budağı gibi vücutta çıkan bir tür arıza, hastalıktır. Bununla beraber kelimenin etimolojisi, onun görünen hâline hemen teslim olunamayacak kadar çetindir.

oruntak “1. Milletvekili. 2. Delege, elçi.” Amik ovası Türkmenlerinin ağzında, Hatay’ın merkezi Antakya’da tanıklanmıştır (DS). Günümüzde eskimiş olduğunu düşünüyoruz. Ama eski ve yeni bütün Türk lehçelerinde bulunan ve “yer” anlamına gelen *orun* kelimesinden *+tak* ekiyle (işlek olmayan bir ektir. Kkp.T’de *biybastak* “yaramaz, afacan; kavgacı, huysuz” [< *bî+baş+tak*] kelimesinde gözlemlenmektedir.) yapılmış olması dikkat çekmektedir.

ögürleşmek “Birbirine alışmak, dost olmak, birbirinden ayrılmayacak derecede sevişip anlaşmak.” Hatay, Adana, Gaziantep başta olmak üzere daha

Ceyhun Vedat UĞUR

başka Anadolu ağızlarında da görülür (DS). Kelimenin *öğür olmak, öyürleşmek* biçimleri de bulunmaktadır. DLT'de *ügür ~ ögür* (At, koyun, geyik, cariye, bağırtlak kuşu ve deve gibi şeylerin sürüsü) biçiminde görülür. EAT metinlerinde de *öğür* biçiminde ve “eş, birbirine alışmış (canlılar)” anlamında kullanılmıştır (YTS). Günümüz Tük lehçelerinden Krg.T.de *üyür* (hayvan sürüsü; at sürüsü; alışkın, alışmış, benimsemiş, uyum sağlamış KTS), Kzk. ve Kkp.T.de *üyir* (Bir aygırın gözetimindeki at sürüsü; akran, yaşıt), *üyir bol-* (insana alışmak, topluma yakın olmak, insanlardan kaçmamak) gibi kullanımları mevcuttur.

ölbe “1. Süt, yoğurt koymaya yarayan küçük tahta kova, külek. 2. Tahta kutu. 3. Buğday ölçüğü.”. Arapça *علبه* “1. Kap; kâse. 2. Büyük kutu. 3. Fıçı. 4. Sandık. 5. bot. Kapsül” (<https://tr.glosbe.com/tr/ar/Ulbe>) kelimesinin Hatay ağızındaki (Kelime Gaziantep, Şanlıurfa gibi ağızlarda da mevcuttur, DS) şeklindedir. Buradan hareketle yine Antakya'da mecaz olarak kullanılan “şişman, göbekli” (DS) anlamı da mevcuttur.

özemeç “1. Sütle ayran karışımı. 2. İçine ekmeğ doğranmış sıvı yiyecek, papara.” Daha çok Reyhanlı ve Amik Ovası Türkmenlerinin ağızında görülür. Yiyecek isimlerinde çokça görülen *-meç* ekiyle *öze-* (Yoğurt, pekmez vb. koyu şeyleri suyla inceltmek, sulandırmak, TS) fiilinden yapılmış Türkçe kökenli kelimedir.

pintişmek “Bir kimseyi çok rahatsız etmek, başına bela olmak”: *Ben kendisinden çekindikçe üstüme pintişiyor* (DS). Dört Yol, Osmaniye, Göksun ağızlarında tanıklanmıştır. Ağızlardaki bütün kelimelerin henüz tam olarak derlenip kayda geçirilmediği düşünülürse *pintişmek* kelimesinin başka ağızlarda olması da mümkündür. Etimolojisi, zorlamaktadır. Kelime Türkçe olarak düşünülürse *bin-iş-* > *pin-iş-* > (-t- türemesiyle) *pin-t-iş-* şeklinde bir gelişme ve değişme öngörülebilir. “Bir insanı rahatsız edecek biçimde onun üstüne gitmek, binmek” şeklinde bir anlam yaratılmış olabilir. Öte yandan kelime Türkçe kökenli değilse en yakın etimoloji Farsça *pinç* (çimdik) kelimesinden hareket edilebilir: *pinç+i-ş-* > *pint+i-ş-*.

pusarıklı “Sisli, dumanlı” (hava için) Erzin, Dört Yol ağızında kullanılır. Anadolu'nun bazı ağızlarında (Düzce) *pusulu* biçimi de vardır (DS). Kelimenin kökü *pus-* ~ *bus-* “sinmek, saklanmak” anlamındadır. Bu kökten *-ar-ık+lı* ekleriyle türetilmiştir. Kelime, EAT metinlerinde de “1. Duman, sis. 2. Sisli, dumanlı (hava). 3. Serap, uzakta olup iyi seçilemeyen bulanıklık” anlamlarında kullanılmıştır (YTS). Kelimenin *pusulu* şekli, *pus-ug+lu* yapısından değişmiştir.

sak “1. Uyanık, tetikte. 2. Uykusu hafif kimse.” Pek çok Anadolu ağızında görüldüğü gibi Hatay ve ilçelerinde de görülür (DS). Çok eski kelimelerden biridir. *Sak*, Eski Uygurcada “özenli, dikkatli, itinalı” (EUTS) anlamındadır. DLT'te sak “uyanık ve kıvrak zekâlı olan” anlamında kaydedilmiştir (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 145). XIV. yüzyıl Anadolu Türkçesi metinlerinde *sak* “uyanık, çabuk duyan, tetikte, ihtiyatlı” anlamlarında geçer (YTS). Günümüz Türk lehçelerinin hemen tamamına yakınında kullanılmaya devam eder. Krg.T.de “dikkatli, duyarlı, hassas, uyanık, tetikte bulunan” ve “sağlıklı, sağlam, formda, iyi” anlamlarında (KS); Kkp.T.de *saq* “Uyanık, sezgili.” *saq bol-*: Sahip çıkmak, dikkat etmek. *Tiliñe saq bol*. “Diline sahip

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

çık.” (KTTS); Kzk.T.de *saq* “Dikkatli, her şeye dikkat eden” (KzkTS); TmT.de *sak* “Dikkatli uyanık” (TDDS) vd. Gülensoy, kelimeyi *sa-* “saymak” fiiline bağlamış (Gülensoy, 2007: II/715); ancak kanaatimize göre fiilin “saymak” değil, “düşünmek” anlamı bu kelimeye temel teşkil etmektedir: *sa-k*.

söykenmek “1. Uzanmak, yatmak, yaslanmak (Antakya, *Elbistan - Kahramanmaraş, *Tarsus, DS). 2. Yığmak, toplamak (DS). 3. Yıkılmaya yüz tutmak, yerinden oynamak (DS). 4. Serpilmek, yayılmak” (DS). Pek çok Anadolu ağzında az çok farklı söyleyişlerle görülmektedir (DS). EAT metinlerinde *söyke-* “Dayamak”, *söyken-* ~ *söykün-* “Dayanmak”, *söykü* ~ *söyke* ~ *söykegü* “Dayanılacak yer ve kuvvet, mesnet” gibi kökteş türemelere tanık olmaktadır. Günümüz Türk lehçelerinden Kzk. ve Kkp.T.de *süye-* “1. Destek vermek, vücuduna destek olmak. 2. Yardım etmek. 3. Güç vermek, kollamak, himaye etmek” (KTTS, KzkTS); Krg.T.de *süyö-* “Dayamak; desteklemek, arka olmak; yardım etmek” (KS); TmT.de *söy-* “Dayamak” (TDDS) fiilleri kullanılmaktadır. Yine TmT.de *söyget* “Dayanak, destek ağaç vb. şeyler; yardım” (TDDS) kelimesi mevcuttur. Orta Türkçede (DLT) *söke* “çökerek dizleri üstüne oturma şekli” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 239, 447) ismi (< *sök-e*) tanıklanmıştır. Gülensoy, halk ağzında kullanılan *söyke* “Eğri yer, bayır, yamaç” kelimesini Orta Türkçedeki *söke* ile eşit tutar ve ortadaki *-y-* sesini türeme ses olarak kabul eder (Gülensoy, 2007: II/809). Örnekler, *süye-* ile *süyke-* ~ *söyke-* fillerini aynı kök ve anlama götürmektedir.

susak “Ağaçtan oyulmuş su kabı, ağaç maşrapa.” Dört Yol, Erzin bölgesinde rastlanan kelimeye başka Anadolu ağzlarında da benzer anlamlarda (Sukabağından oyulmuş maşrapa; Kuyudan su çekmeye yarayan her çeşit kova ya da testi; Topraktan yapılmış su bardağı; Süzgeçli bahçe kovası, bahçıvan kovası) rastlanır (DS). Orta Türkçede (DLT) *susgak* biçiminde “Karluk, Kıpçak ve göçebelerin tamamının dilinde kendisiyle su vb. şeyler alınan nesne” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 206) anlamıyla tanıklanmıştır. EAT döneminde “Tahta kova, su kabı, maşrapa, çomça” anlamlarıyla kullanıldığı kaydedilmiştir (YTS). TmT.de *susak*, “Söğüt, karaağaç gibi ağaçlardan yontularak yapılan uzun saplı, büyük çomça görünüşündeki alet” anlamıyla mevcuttur (TDDS). Krg., Kkp., AzT.de tanıklanamamıştır. Eski Türkçedeki *sus-* “Çarpmak, daldırıp almak” (EUTS) fiili, kelimenin kökünü teşkil etmektedir. *sus-* fiili Krg.T.de *suz-* şeklindedir (Su vb. sıvı maddeleri kepçe ile almak, kepçeye doldurmak; daldırıp almak, batırıp çıkarmak, KTS). Bu kökten yapılan *suzgu* ve *suzguç* (Kepçe, KTS) kelimeleri de kökün türevleri arasındadır. *Süz-* fiili Kkp.T.de de “Süzgeçle almak, süzgeçle toplamak” anlamıyla kullanılmaktadır (KTTS). Clauson, Hakasçada da kelimenin *sus-*; Çağataycada *susak* biçimini kaydeder (Clauson, 1972: 856). Bu eski kelime, Hatay ve yöresi ağzları, FİYE olan *-gak*’ın *-g*’sini düşürerek *sus-ak* şekliyle muhafaza etmiştir.

şına (*şına demiri*, *şin*, *şına*, *şına demiri*) “1. Tekerleğin demir çemberi. 2. Tekerleğin demir çemberi ile tekerlek arasına çakılan taban demiri” anlamındaki kelime, pek çok Anadolu ağzında olduğu gibi (DS) Hatay’ın Reyhanlı ilçesi ağzında da mevcuttur (DS). Kelimeyi Eski Türkçe ve Orta Türkçede tanıklayamadık. Ancak

günümüz Türk lehçelerinden Krg. *şınaa* “Bir şeyi yarma amacıyla kullanılan sivri uçlu demir veya kazık”; Kzk. ve Kkp.T.de *sına*, “Bir şeye çakılan sivri nesne. (Genellikle yarılmak istenilen şeyin arasına destek olarak çakılan şey) (KTTS); Kazığın dibinin sağlam olması için destek çakma” (KzkTS) biçimlerinde mevcuttur. Türkmen Türkçesinde tanıklanan *sınçga-* fiili “Dikilen, oturtulan ağacın vb. dibini ağaç ya da demir şiş ile tekrar tekrar sokup berkitmek; dışın arasındakileri kürdan vb. ile temizlemek” anlamlarında (TDDS) kullanılmaktadır. Kelimenin köküne ve yapısına dair bir kanaat oluşmamışsa da günümüz lehçelerindeki anlam Türkçe *sı-* (kırmak) kökünü hatırlatmaktadır.

taka Anadolu ağızlarında *tağa, taha, tahça, takça, takka toka* gibi şekilleri de bulunan kelime, “1. Duvara açılmış kapaksız, küçük dolap (*Reyhanlı *Antakya merkez ilçe, DS). 2. Eski evlerde tavana yakın açılan küçük pencere (*Dört Yol – Hatay, Adana, Osmaniye, DS). 3. Kapı (Adana, DS). Kelimenin diğer Anadolu ağızlarında 4. Ahırdaki yemlik. 5. Folluk. 6. Yüklük” gibi anlamları da mevcuttur (DS). Kelime, kanaatimizce Arapça *ṭāk* “Millî bayramlarda veya önemli bir olayı anmak için düzenlenen şenliklerde, geçit yapılacak caddelere geçici olarak kurulan, yazılar ve çiçeklerle süslenen kemer” (TDK) sözüne *-ça* eki getirilerek yapılmıştır. Günümüz Türk lehçelerinde az çok farklı şekil ve anlamlarla yaşamaya devam etmektedir: *tekçe* (Krg.) “1. Raf, kitaplık. 2. Bir şeyler koymak için duvarda yapılan oyuk. 3. Pencere denizliği, iç denizlik. 4. Sundurma, yağmurdan, güneşten korunmak için yapılan ve arkası bir duvara verilen çatı. 5. Sundurma, üstü kapalı balkon, evlerin önündeki taşlık” (KS); *tekşe* (Kkp. Kzk.), “1. Tabak, bardak vb. şeyleri koymak için duvara yapılan raf. 2. Kanal, ark vb. şeylerin üzerine taş, toprak gibi şeylerden yapılan geçit, üzerine basarak geçmeye yarayan yükselti. 3. Metre küp, metre kare. 4. Vagonlarda oturmak veya yatmak için tahtadan yapılmış bank, oturak” (KTTS).

tapgaç Uyruk. (Ben Türk tapgacında bulunuyorum. DS) Antakya’da bulunan Türkmenlerin dilinden alınmıştır. Bugün kullanımı mevcut değil denilebilir. Kelime Türkçe *tap-* “hizmet etmek” fiilinden *-gaç* FİYE ile yapılmıştır.

taşkala, taşgala “Alay, eğlenme; şaka”. Hatay ağızında ve Gaziantep, Adana gibi daha başka Anadolu ağızlarında görülür (DS). *taşkalacı* “Alaycı, şakacı”, *taşkala etmek* “Alay etmek”, *taşkalaya almak* “Alay etmek, eğlenmek” türevleri de mevcuttur. Kanaatimizce kelime Arapça *şugl* شغل kökünden *tef’ale* vezniyle yapılmıştır. Nitekim kelimenin Gaziantep ağızında “uğraşı, iş güç” anlamında kullanıldığı da tanıklanmıştır (DS).

taysınmak “1. Saymak, önem vermek, değer vermek. 2. Kendini birine denk saymak, akran saymak. Dört Yol’da kullanılır. Ayrıca Gaziantep, Kahramanmaraş gibi çevre illerde; Kayseri, Nevşehir, Niğde gibi yerlerde de rastlanır (DS). Kelime, “Denk, eş misil; hayvan yükünün bir dengi” (YTS) anlamındaki *tay* “sözünden türemiştir; *tay+sı-n-* yapısındadır. Kırgız Türkçesinde *tay* “ana tarafından akrabalık”ı da ifade eder (KS). *tay ece* “teyze”, *tay ake* “dayı”, *tay ene* “anneanne” kelimeleri de *tay*’dan yapılan birleşiklerdir. Yani annenin yakınları (teyze, dayı, anneanne), annenin dengi, onun duruma göre yerini tutabilecek varlıklar olarak önemsenen, “değer”lendirilen

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

kişilerdir. Kkp.T.de de *tay* “denk, eşit, beraber” anlamındadır (KTTS). Diğer tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde de geniş kullanım alanı bulmuş bir kelimedir.

tor ovlağı “Koyun ve keçi yavrularının doğar doğmaz konuldukları küçük ağıl. (*Dörtyol -Hatay). DLT’de *toğ* “toy kuşu” kelimesi mevcuttur (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 495 / 397); doğrudan bu anlamda *tor* kelimesi geçmez. “*tor*”un *toğ* ile ilgisine Gülensoy da şüpheyile bakar (Gülensoy, 2007/II, 917). *tor* kelimesi, Anadolu ağızlarında “1. Toy, işe alışkın olmayan 2. Ürkek, çekingen, durgun, utangaç” anlamında kullanılır. *tor* ile aynı kökten *torlak* (1. İşe alışmamış, genç, toy hayvan. 2. İki ile üç yaş arasındaki deve) kelimesi türetilmiştir. Bu anlamdaki “*tor*”, *tor avlağı* ifadesinin bir parçasıdır. Eski Türkçede *avla-*, aynı zamanda “Bir şeyi çevrelemek, çevresini dolaşmak” (EUTS) anlamında kullanılmıştır. Bu anlam, *tor ovlağı* ifadesindeki *ovlak* kelimesine uygundur. DLT’de geçen *avla-* “bir şey biri üzerine yığılmak” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 127) fiilindeki anlam, *ovlak*” ifadesine nispeten uzaktır.

uğra Anadolu ağızlarında *ufra*, *uğura*, *unra ura*, *urga*, *urua*, *urva*, *urvalık* biçimleri de tespit edilmiştir (DS). “Yufka açılırken, hamurun tahtaya yapışmaması için kullanılan kalın un” anlamındadır; Hatay Dörtyol’da kullanılır. Günümüz Türk lehçelerinden AzT.de *urva*, TmT.de *urba*, Kkp.T.de *urpa* (Açılan hamurun üzerine serpilmiş un. KTTS), Krg.T.de *urpak* “kepek” (KS) ve *ulpak* “kepek” (KTS). Krg.T.deki *urpak* ve *ulpak* (Belki *urpak*’tan *ulpak* ?) biçimlerinin sonundaki *-k* sesi, izaha muhtaçtır. Kelimenin “kökünü bilmiyoruz” (Eren, TDES: 421). Bir yanda *ur-* “vurmak” ve belki buradan hareketle “ufalamak, parçalamak, un ufak etmek”; bir yanda da *uv-* ~ *ov-*, *uğ-* ~ *oğ-* fiili > *uğ-ur-a* > *uğra* (?), *uğra*’nın kökü olabilir.

yalavıç “Derinliği az olan kap kaçak.” Reyhanlı ve Amik Ovası Türkmenlerinin ağzında görülür. Türkçe *yal+a-vaç* yapısındadır. DLT’te *yulak* ‘küçük su pınarı’ biçiminde bir kelime mevcuttur (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 106). Anadolu ağızlarında *yalak* (hayvanların su içmesi için, ağaç, taş vb. maddelerden yapılan ve çeşmelerin önünde bulunan oluk, tekne, DS) kelimesi de *yul* (kaynak, pınar, su kaynağı, suyun gözü) + *-(a)k* küçültme ekiyle yapılmıştır (Clauson 1972: 925). Dolayısıyla *yalavıç* kelimesini de *yul* köküne bağlamak mümkündür.

yanıç “Biçimsiz”. Dörtyol ağzında tespit edilmiştir. Başka komşu ağızlarda da rastlanılabilir. Türkçe *yan* (~ *yang*) isminden *-(i)ç* ekiyle yapılmıştır. EAT metinlerinde *yanıç yanıç* “yan yan, yana doğru” anlamında ikileme olarak kullanılır (YTS).

yañşak “1. Geveze, densiz, yersiz konuşan. 2. Yılışık, çok gülen.” Anlamlarında Hatay ve daha başka Anadolu ağızlarında (Çankırı, Ankara, DS) tanıklanmıştır. EUTS’de *yangşak*, “yanlış” anlamında kaydedilmiştir. Orta Türkçede de (DLT) *yañşak* (Geveze, hezeyan şeklinde çok konuşan) kelimesi mevcuttur (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 235, 612). *Yañşa-* kök/gövdesinden türeyen *yañşat-* (Baş ağrıtabilecek kadar konuşmak) ve *yañzat-* (Saklanmaya hakkı olan bir sözü söyletmek) kelimeleri de DLT’de kayıtlıdır. Yine DLT’de bir kelime daha dikkat çekmektedir: *yañra-* (Sözü saklamak hakkı iken konuşmak. Ercilasun-Akkoyunlu,

2014: 514). Orta Türkçenin EAT sahası metinlerinde de kelime *yañşak* biçiminde ve “çok sözlü, boşboğaz, geveze” anlamıyla tanıklanmıştır. Kelimenin gövdesi olan *yañşa-* fiili de yine EAT metinlerinde “saçma sapan söz söylemek, gevezelik etmek” anlamındadır (YTS). Kelime, Clauson’un etimolojik sözlüğünde de kayıtlıdır (Clauson, 1972: 953). Kelimenin kullanımı günümüz Türk lehçelerinde de devam etmektedir. Bu bağlamda Krg.T.de *cañşa-* fiili mevcut olup “Yüksek sesle ahenkli konuşmak veya şarkı söylemek” (KTS) anlamındadır. Kelime, yansıma kökten (*yañ*) *+şa-* ~ *za-* (veya *+ra-*) yapılmışa benzemektedir: *yañ+ra-*.

yenlemek, yennemek “Hayvan, doğuracağına yakın memesi, üreme organı büyümek”. Hatay (Dörtyol, Reyhanlı) ve daha başka Anadolu ağızlarında görülür (DS). Kelimenin kökü/gövdesi *yelin*’dir. *Yelin*, “İnek, koyun gibi hayvanlarda memenin süt toplanan bölümü, süt torbası” anlamı da kayıtlıdır (Eren, 1999: 449; Gülensoy, 2007/II, 1113). Elimizdeki Eski Türkçe metinlerde *yelin*’e rastlamıyoruz. Orta Türkçede, (DLT) *yelne-* (kısırak memesi doğum sırasında dolmak, memeye süt gelmek) kelimesi tanıklanmıştır (DLT, Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 477, 479); bu kelime *yelin+e-* yapısında olmalıdır. Ancak *-l-* düşmesiyle *yelin+le-* > *yelin+e-* > *yeln+e-* gelişmesi de düşünülebilir. EAT metinlerinde kelime *yilin* ~ *yelin* (Memenin süt toplanan yeri, meme süngeri; *yilin ayı*: Mart ayı, YTS) biçimlerinde görülür. Günümüz Türk lehçelerinden TmT., Nog.T., Özb.T.de *yelin*, Kzk., Kkp.T.de *jelin*, Krg.T.de *celin*, Kazan Tatarcasında *cilim* olarak varlığını devam ettirmektedir. Eren, kelimeyle ilgili olarak “Kökünü bilmiyoruz. Ancak *alın*, *bıkın*, *boyun*, *burun*, *karın*, *taban* gibi *-n* ekiyle türetilmiş organ adlarına benzediği açıktır” der (Eren, 1999: 449). Yine Eren, Gombocz’un Türkçe *yelin*’i Moğolca *deleng* biçimiyle birleştirdiğini, bu birleştirmeye Poppe’nin de katıldığını; Teleütçedeki *telin* biçiminin de Moğolcadan alındığına dair görüşü kaydeder (ay). Gülensoy, herhangi bir açıklama yapmadan *yelin* kelimesini < *yél+(i)n* biçiminde ayırır (Gülensoy, 2007/II, 1113). Bu açıklamayı Sevortyan yapar. Sevortyan, Etimolojik sözlüğünde *yelin* ile ilgili olabildiğince geniş bilgi vermeye çalışır (ESTY, 1989: 180-181). Sevortyan, kelimenin eski ve yeni Türk lehçelerinde kullanılan varyantlarını verir (*yelin*, *yilin*, *celin*, *cilin*, *jelim*, *cilim*, *deli* [Alt.], *silě* [Çuv.], *silin* ~ *sirin* [Yak.] vd.). Türkçedeki **yel* > *yellen-* (çıkarmak, kabarmak, organların şişmesi, hava ile şişmiş olmak); *yelcik* (köpük); *yelli* (şişmiş, kabarmış; üflenerek şişirilmiş) kelimelerini sıralar. Tat. *jilsin-* (şişmek kabarmak, organ şişmesi), Bşk. *yilxin-* (aynı anlam) örneklerini verir. Sonuç olarak *yel* için (kabarma, ineğin memesi) şişme eylemiyle bağlantılıdır demektir. Dolaylı olarak da Rusçadaki *udit* (tahıl ürünleri için olmak, olgunlaşmak) ile anlamsal bağlantılı kurar (ESTY, 1989: 180-181). Özetlersek Hatay ağzında kullanılan *yenle-* fiili < **yel+in+le-* > *yenle-* (*yenne-*) yapısındadır. Günümüz Türk lehçelerinde benzer biçimler bulunmaktadır. Hak. *çilne-* ~ *çille-*; Kzk. *celinde-*, Kkp. *jelinle-*, Krg. *celden-* (böbürlenmek, caka satmak, şişmek), AzT. *yelinle-*, TmT. *yelinle-* vd.

yirik, yörek Dörtyol’da “Bebek sarmaya yarayan kalın ip” anlamında tespit edilmiş olan (Yazıcı, 2006: 155, 397) kelime, *yöre-* fiilinden yapılmıştır. EUTS’de kelimenin en eski biçimi olan *yörge-* “Sarmak, örmek, çevrelemek, bağlamak” fiiline

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

rastlamaktayız. Bu kökten/gövdeden türetilmiş olan *yörge-l-* (sarılmak), *yörge-n-* (sarılmış olmak) fiilleri de Eski Türkçede (EUTS) tanıklanmıştır. Aynı fiil, Orta Türkçede de (DLT) mevcuttur: *yörge-* “sarmak” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 476). DLT, bu fiilden yapılmış *yörgemeç*, *yörgen-*, *yörgenç*, *yörgençü*, *yörgeş-*, *yörget-* kelimelerini de bize verir (bk. Ercilasun-Akkoyunlu, 2014: 983-984). EAT dönemi metinlerinde *yörge-* > *yöre-* fiilinin isim şekli olan *yöre* (Etraf, çevre, muhit, daire, civar, havali), *yöresin yören-* “Çevresini dolaşmak; Devriye gezmek), *yöre-n-* (Dolaşmak), *yöre-n-dür-* (Yaklaştırmak, bir şeyin çevresinde dolaştırmak) kelimeleri tanıklanmıştır (YTS). Kelime, günümüz Türk lehçelerinden Tuvacada *çörge-*, Hakaşçada *yörge-* (Sarmak) biçimlerinde yaşamaktadır (Clauson, 1972: 965-966). Sonuç olarak *yörek* kelimesi *yöre-* fiilinden *-k+* ile yapılmış bir isimdir (*yöre-* fiilinin *yör-* “yürümek” ile ilgisi üzerinde düşünülebilir); *yirik* ise onun düz ünlülü hâle gelmiş bir varyantıdır.

yöna “İnatçı, dik kafalı.” Dört Yol-Hatay ve Çorum’da tanıklanmıştır (DS). Kelimenin *öna* (*önağı*) (Söz dinlemeyen, ters kimse) biçimi de (Avanos –Nevşehir; Afşin ve köyleri, Kahramanmaraş) mevcuttur (DS). Gülensoy, kelime *yön* isminden *+e-* ve *-k+* ekleriyle *yön+e-k* “(bir yere) doğru, dönük; yön” (DS) ve oradan ve oradan *yöne+k+* biçiminde tahlil eder ama son ses *+i*’yi izah etmez (Gülensoy, 2007/II, 1166). Ancak kanaatimizce kelimenin *yön+e-gi* > yapısında olması da mümkündür. FİYE *-gi*’nin ünsüzü, kelimeyi zamanla söyleyişte kalınlaştırmış (> g > ğ) ve daha sonra eriyerek ünlü birleşmesine yol açmış; bu durum da ünlü uzamasına sebep olmuştur (*yöne-gi* > *yönağı* > *yönā*).

zillenmek “Çimlenmek, filizlenmek.” Başta Antakya merkez olmak üzere Reyhanlı ve Amik Ovası Türkmenlerinin ağzında, ayrıca Diyarbakır, Kahramanmaraş, Erzincan ve Ankara’nın bazı ilçelerinde tanıklanmıştır (DS). Kanaatimize göre kelime Arapça *zeyl* “ek, ilave, mülhak; asılı, sarkan; netice, sonuç, çıkarım; bir şeyin arka kısmı, kuyruk, etek” (ArTS; 300) kelimesinden Türkçe *+le-n-* ekleriyle yapılmıştır: *zeyl+le-n-* > *zillen-*.

Sonuç

Bu çalışmada Hatay ve yöresinde kullanılan kelimelerden elli beş (55) adedi seçilmiştir. Bunlardan 16 tanesi fiil, geri kalanı (39) isim türündendir. Bunlardan *kocukla-*, *kuntuk-* gibi fiiller, etimoloji önerileriyle tartışılmıştır. Örneklerin içinde *diyın* gibi Eski Türkçede görülen (< *tiyin*) biçimler; bugün sadece çağdaş Türk lehçelerinde kullanılan *söyken-* (*süyen-*), *sına*, *böke*, *kunt* (> *kuntuk-*), *tay* (> *taysın-*), *könçek*, *kep-*, *sak*, *orun* (> *oruntak*), *günü* (> *günüle-*), *ögür* ~ *üyür* (> *ögürleş-*), *yenle-*, *yöre-* (> *yörek*) gibi kelimeler; komşu Arapların dilinden geçmiş ve bir kısmı neredeyse sadece Hatay bölgesinde kullanılan *kudama*, *taşkala*, *matama*, *kantara*, *mişara*, *maştala* gibi isimler bulunmaktadır. Bu kelimeler, bir anlamda bölgenin kültürel-dilsel çeşitliliğini zenginliğini, nüfus yapısının karakteristiğini de ortaya koymaktadır. Kelimelerin aldığı ekler de (+tak gibi bir iki örnek dışında) işlek ve diğer Türk lehçelerinde de kullanılan eklerdir. Anadolu ağızlarına yönelik

Ceyhun Vedat UĞUR

monografik karşılaştırmalar Türk lehçeleri arasındaki yakınlık ve ortaklıkları daha belirgin şekilde ortaya koyacaktır.

Kısaltmalar

| | |
|--------|--|
| Alt. | Altay Türkçesi |
| ArTS | Arapça Türkçe Sözlük |
| AzT. | Azerbaycan Türkçesi |
| Bşk. | Başkurt Türkçesi |
| CC | Codex Cumanicus |
| Çuv. | Çuvaş Türkçesi |
| DİAS | Denizli İli Ağız Sözlüğü |
| DLT | Divanü Lügati't-Türk |
| DS | Derleme Sözlüğü |
| EAT | Eski Anadolu Türkçesi |
| EDAL | An Etymological Dictionary of Altaic Languages |
| ET | Eski Türkçe |
| EUTS | Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü |
| FİYE | Fiilden İsim Yapım Eki |
| Hak. | Hakas Türkçesi |
| İİYE | İsimden İsim Yapım Eki |
| KB | Kutadgu Bilig |
| KBS | Köken Bilgisi Sözlüğü |
| Krg.T. | Kırgız Türkçesi |
| Kkp.T. | Karakalpak Türkçesi |
| Kzk.T. | Kazak Türkçesi |
| KS | Kırgız Sözdüğü |
| KTS | Kırgızca-Türkçe Sözlük |
| KTTS | Karakalpak Tiliniñ Tüsindirme Sözligi |
| KzkTS | Kazak Türkçesi Sözlüğü |
| Moğ. | Moğolca |
| Nog. | Nogay Türkçesi |
| OT | Orta Türkçe |
| Tat. | Tatar Türkçesi |
| TDDS | Türkmen Diliniñ Düşündürişli Sözligi, Aşgabat 2015 |
| TDES | Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü |

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

| | |
|------|---------------------|
| TDK | Türk Dil Kurumu |
| TmT | Türkmen Türkçesi |
| TS | Türkçe Sözlük |
| Tuv. | Tuva Türkçesi |
| YTS | Yeni Tarama Sözlüğü |

Kaynakça

- AKAR, Ali. (2004). Muğla ağızları, Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları: 50, Muğla.
- Altayca-Türkçe sözlük, (1999). (Haz. Emine GÜR SOY-NASKALİ, Muvaffak DURANLI), TDK. Yayınları, Ankara.
- Arapça-Türkçe sözlük, (1995). (Haz. Serdar MUTÇALI), Dağarcık yayınları, İstanbul.
- AYAZLI, Özlem, (2017). "Türk dillerinde /+GA/ Eki", International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 714-726.
- Azerbaycan Türkçesi sözlüğü, (1994). (Haz. Seyfettin ALTAYLI). MEB Yayınları, İstanbul.
- CAFEROĞLU, Ahmet. (1968) Eski Uygur Türkçesi sözlüğü, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- CLAUSON, S. G. (1972). An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish, Oxford.
- Derleme Sözlüğü, (1979). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- DEVELLİOĞLU, Ferit. (2004). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat, Aydın Kitabevi, Ankara.
- Divanü Lûgati't-Türk, (2014). (Çev. Ahmet B. ERCİLASUN-Ziyat AKKOYUNLU), TDK Yayınları, Ankara.
- ERCİLASUN, Ahmet B. (2008). "La enklitiği ve Türkçede bir "pekiştirme enklitiği" teorisi", Dil Araştırmaları Dergisi, Sayı: 2, Bahar, ss.35-56.
- EREN, Hasan. (1999). Türk Dilinin etimolojik sözlüğü, Bizim Büro Basım Evi, Ankara.
- Gagauz Türkçesi sözlüğü, (1991). (Haz. Abdülmecit DOĞRU, İsmail KAYNAK). Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Gencine-i Güftar, Ferheng-i Ziya, (1984). (Yazan. Ziya Şükün, MEB Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- GÜLENSOY, Tuncer (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara.
- Hakasça-Türkçe sözlük, (2007). (Haz. Emine GÜR SOY-NASKALİ, Viktor BUTANAYEV, Almagül İSİNA, Erdal ŞAHİN, Liaisan ŞAHİN, Aylın KOÇ). TDK Yayınları. Ankara.

Ceyhun Vedat UĞUR

- KARAHAN, Leyla. (1996). Anadolu ağızlarının sınıflandırılması, TDK Yayınları, Ankara.
- Karakalpak Tiliniñ tüsindirme sözlüğü, (1992). (IV Tomlık), Nukus "Karakalpakstan".
- Kazak Türkçesi sözlüğü, (1984). (Haz. Hasan ORALTAY, Nuri YÜCE, Saadet PINAR), TDAV Yayınları, İstanbul.
- Kırgız sözdüğü, (2014). (Haz. Selahaddin Çankaya). Bilge Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Kırgızca-Türkçe sözlük, (2017). (Haz. Ekrem ARIKOĞLU, Cıldız ALİMOVA, Rahat ASKAROVA, Bilge K. SELÇUK), Manas Üniversitesi Yayınları, Bişkek.
- Kutadgu Bilig, (2008). Yusuf Has Hacib, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Özbek Tilining izahlı lügati, (1981). İkki Tomli, Uzbekistan, SSR Fenler Akademiyası, A.S. Puşkin Namidegi Til ve Edebiyat İnstitutı, Moskva "Rus Tili" Neşriyatı.
- SEVORTYAN, E.V. (1989). Etimologičeskiy Slovar' Tyurkskix Yazıkov, Moskva, "Navka".
- STAROSTİN, S. A., A. V. DYBO, O. A. MUDRA, (2003). An Etymological dictionary of Altaic Languages, Hardcover.
- Türkmen Diliniñ düşündürişli sözlüğü, (2015). Türkmenistanı İlimler Akademiyasıñ Magtimgulı Adındaki Dil ve Edebiyat İnstitutı, Aşgabat.
- UYGUR, C.V. (2007), Denizli İli ağız sözlüğü (Yapı-Köken), Fakülte Kitabevi, Isparta.
- YAZICI, Serdar, (2006), Dörtüol ağız. Yayımlanmamış Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yeni tarama sözlüğü, (1983). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü, (1995). (Haz. Emir Necipoviç NECİP. Rusçadan Çeviren: İklil KURBAN), TDK Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, Hüseyin. (2016). "Orhun Abidelerinde geçen 'iniygünüm' kelimesinin anlamı üzerine", Gazi Türkiyat, Bahar 2016/18, ss.111-135.
- YUDAHİN K.K., Kırgız sözlüğü, (1988). (Çev. Abdullah TAYMAS), TDK Yayınları, Ankara.
- İnternet Kaynakları
<https://tr.glosbe.com/tr/ar/Ulbe> (Erişim tarihi: Haziran 2019)

Extended Abstract

This study focuses on the archaic and local elements of Hatay dialect. The words in Hatay dialect are reviewed as widely as possible, archaic and local characteristics are identified and their structures are . Synchronic and diachronic comparison of Hatay dialect with Turkish are carried out. The main source of this study is the Compilation Dictionary (TDK- Turkish Language Association). Furthermore, post-graduate thesis which has been mentioned in the bibliography is also included into this study. The number of words chosen as the subject of this

Hatay Ağzındaki Arkaik ve Yerel Unsurlara Art ve Eş Zamanlı Bir Bakış

study are fifty-five (55). 16 of them are verbs and the rest (39) are nouns: *Inaç, bellengeç, bider, bilece, böke, çağala, çara, çeşmek, çıtışma, diyin, eğeremek, eme yaramak, eremeke, günülemek, höceke, hümürmek, hüsmek ~ hösmek, kantara ~ kantarma, kamga, karağı, kepmek, kekmek, kerimek, kocuklamak, könçek, kudama, kuntukmak, maştala, matama, mişara, oft, okra, oruntak, öğürleşmek, ölbe, özemeç, pintişmek, pularıklı, sak, söykenmek, susak, şına, tapa, tapgaç, taşkala, taysınmak, tor avlağı, uğra, yalaviç, yanıç, yañşah, yenlemek, yirik ~ yörek, yöna, zillenmek.*

Each dialect contains words that do not exist in written language, either forgotten or accepted as local words. Hatay province possesses its own unique cultural diversity and linguistic richness due to its geographical location and historical background, its structure bears traces of Turkmen, Syrians and other ethnic groups, especially Arab. From this point of view, foreign words (especially Arabic) are coming to the fore. The words such as *kudama, taşkala, matama, kantara, mişara, maştala* completely belong to the Hatay province.

Furthermore, many words of Turkish origin that are not used in the written language, but found both in historical Turkish texts (such as Gokturk, Uyghur, Chagatai, Khorezmian, Kypchak and the Old Anatolian Turkish) and Turkish dialects (Kazak, Kyrgyz, Karakalpak, Tatar, Bashkir, Turkmen, Azerbaijan, even more distant dialects as Tuva, Hakas) continue to live in our dialects (in this case in Hatay dialect). The following words may serve as an example: *söyken- (süyen-), şına, böke, kunt (> kuntuk-), tay (> taysın-), könçek, kep-, sak, orun (> oruntak), günü (> günüle-), öğür ~ üyür (> öğürleş-), yenle-, yöre- (> yörek).*

The word *diyın* “diye” (-n gerund suffix) from the Old Turkish (< *tiyin*) is a remarkable example of the word which exists in Hatay dialect without changing its form.

This study is aimed to examine 55 words mentioned above from synchronic and diachronic point of view along with their etimological disclosure.

Analysis on word etimologies are carried out on the basis of previously conducted opinion regarding to this study.

However, we put forward our personal opinion for etymological analysis that cannot come to a definite conclusion. Especially the verbs such as *kocuklamak, kuntukmak* were subject for etimolgical discussion. Etymological determinations revealed that the suffixes of the words (except for a few examples such as + *tak*) are also can be found in other Turkish dialects. Monographic comparison of Anatolian dialects reveals the close connection between Turkish and Hatay dialects. As a result, it can be found out that each word with its suffix and root can give us information on culture and knowledge, worlds can live without knowing time and space, even if there is a change of words in shape and meaning, they can connect us with the past to some extent.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume:17 ♦ Sayı/Issue: 45, s. 124-139

**ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİNE GÖRE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ-
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE YALNIZLIK VE SOSYAL
MEMNUNİYETSİZLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Oğuz EMRE

İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
oguz.emre@inonu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-6810-3151

Ahmet TEMİZ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü,
m.ahmettemiz@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-3628-6429

Suna TARÇOÇIN

Bingöl Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü,
sunatarkocin@bingol.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-3380-2144

Ayşegül ULUTAŞ KESKİNKILIÇ

İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,
aysegul.ulutas@inonu.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-6497-6534

Makale Geliş Tarihi: 07.10.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 30.03.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Emre, O. & Temiz, A. & Tarkoçin, S. & Ulutaş Keskinkılıç, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(45), 124-139.

Öz

Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme ile ilgili becerilerin gelişmesi, olumlu sosyal davranışları etkilemekte, çocuğun hayata katılımında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sosyal sınıf ortamı, olumlu ilişkiler, çevre ile etkileşimde bulunma öz-düzenleme becerilerini geliştireceği gibi çocuğun yalnızlığını gideren bir

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ve Bingöl il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Örnekleme ise tesadüfen seçilen 60-72 aylık 292 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada "Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi arttıkça öz-düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik, öz-düzenleme

CORRELATION BETWEEN THE SELF-REGULATION SKILLS AND SOLITARINESS AND SOCIAL DISSATISFACTION LEVELS OF CHILDREN OF 60-72 MONTHS OLD

Abstract

Development of skills related to self-regulation in the early childhood period does have an influence on positive social behaviors of children and therefore has an important place in involvement of the children in life. Particularly the social class environment, positive relations, interaction with the environment do develop and improve the self-regulation skills and have the qualification of factors compensating the solitariness of children. This research was conducted for the purpose of reviewing the correlation between the self-regulation skills of children receiving pre-school education and their solitariness and social dissatisfaction levels. The research is designed in correlational survey model. The population of the research is consisted of children of 60-72 months old continuing their pre-school education in provincial centers of Hatay and Bingöl. 292 children of 60-72 months old consist the sample of the study. In the study, "Solitariness and Social Dissatisfaction" and "Self-Regulation Skills Scale for Children of 4-6 Ages (Instructor Form)" were utilized. Data acquired was analyzed with SPSS 24.0 package software. Kruskal-Wallis H test, Bonferroni Post Hoc (multiple comparison) test and Spearman Correlation Analysis were utilized for the data analysis. According to the research findings, it is identified that while the level of the solitariness and social dissatisfaction level of the children increase, the self-regulation skills thereof significantly decrease.

Keywords: Pre-school, solitariness and social dissatisfaction, self-regulation

Giriş

Günümüzde okul öncesi dönemdeki çocukların duygularını ve davranışlarını düzenlemesi kolay bir süreç değildir. Öz düzenleme becerilerini kazanamayan ve yalnızlığa sürüklenen çocukların sosyal çevrede başkalarının görüşlerini kabul etmede, onları tanımada ve bazen kendi ihtiyaçlarını ertelemekte zorlandıkları görülebilir. Bu durum çocukları yalnızlığa itebilmektedir. Bu becerilerin kazanılması için çocuklar çeşitli öğrenme fırsatlarına gereksinim duyarlar. Rothbart ve Bates'e (1998) göre öz-düzenleme becerileri, uyum gösterme, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, istenmeyen davranışların engellenmesi, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve bireysel farklılıklardan etkilenen bir olgudur. Öz-düzenleme, bireyin ortaya çıkan davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme durumudur. Diğer bir tanımda, kişisel hedeflere ulaşmak için kişinin kendi duygularını, düşünce ve davranışlarını planlaması olarak ele alınmıştır (Zimmerman, 2000). Sosyal kurallara uyma, duyguları kontrol etme, dikkatini sürdürme gibi beceriler öz-düzenleme becerilerinde önemli bir yere sahiptir. Adagideli (2018), çocuklar ile yakın ilişkiler kurmanın çocukların hazır bulunuşluk düzeyini arttırdığını, çocukların dikkat transferlerinin desteklenmesinin kişiler arası yakınlığı arttırdığını ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme ile ilgili becerilerin gelişmesi, olumlu sosyal davranışları etkilemekte, çocuğun hayata katılımında önemli bir yer tutmaktadır. Kazanılan öz-düzenleme, çocuklardaki akademik başarıyı, sosyal ilişkileri, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma gibi süreçleri olumlu yönde etkileyen bir faktördür. Buna karşın, gelişmemiş öz-düzenleme becerisine sahip çocuklar, kurallara uymama, grup dinamiğini bozma gibi davranış sorunlarına eğilim göstermektedir (Tozduman Yararlı ve Güngör Aytar, 2017). Erken çocukluk dönemi, çocukların ileriki yıllarda kullanabilecekleri birçok becerinin kazanıldığı dönemlerden biridir. Çocuklar büyüdükçe daha çok sosyalleşmektedirler. Sosyalleşme sürecinde iletişim ve etkileşim yoluyla toplumsal kuralları öğrenmekte ve bunları yaşamını bir parçası haline getirmektedir. İçselleşen kurallar, çocuğun sosyal yaşamını etkilemekte, bununla birlikte diğer gelişim alanlarına da yansımaları olmaktadır (Seefeldt ve Wasik, 2006). Çocuk okul hayatı ile kendi akran gruplarına ihtiyaç duyar ve bir gruba dâhil olma eğilimi gösterir. Akranlarıyla birlikte kurdukları iletişim ve etkileşim sayesinde çocuk sosyal doyuma ulaşmaktadır. Okullarda sosyal ilişkilerdeki yaşanan zorluklar çocuklarda yalnızlık olgusunu gelişmesine etki eden bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Yazıcı, 2016). Younger'e (1995) göre yalnızlık; kişinin başkalarına karşı duyduğu özleme karşın tek başına olma hissidir. Parkhurst ve Hopmeyer (1999) ise yalnızlığı, başka kişilere mesafeli olma, yakınlıktan yoksun olma, üzücü ve acı verici dışlanma hissi, birliktelikten uzak olma olarak tanımlamaktadır. Gençtan (1998), yalnızlık kavramına 5 farklı şekilde tanımlamaktadır. Bunlar; bir insanın tek başına yaşaması (somut yalnızlık), kendi toplum grubuna yabancılaşırken oluşan yalnızlık, çevre tarafından itilerek oluşan yalnızlık, çevre ile ilişkilerin en aza indirilmesi ile oluşan yalnızlık ve kendi seçimi ile seçilen yalnızlıktır. Akranları ile kurulan olumsuz ilişkiler, zorbalık ya da gruba dâhil edilmeme bir çocukta yalnızlığa

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

neden olabilmektedir. Akranları tarafından kabul edilen çocuk ait olma ihtiyacını giderek sağlıklı ilişkiler yaşabilmektedir. Şahin (2019), bir çalışmada 60-72 ay çocukların güvenli bağlanma durumları ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik duyguları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiden bahsetmektedir. Güvenli bağlanma düzeyi arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinde bir azalmadan söz edilebilir. Körler (2011) bir çalışmada akademik yönden başarısız öğrencilerin, başarılı olan öğrencilere göre kendilerini daha yalnız hissettiklerinden bahsetmektedir. Yalnızlık duygusunun çocuğun ileriki yaşamında akademik hayatını etkileyebileceği düşünülebilir. Öz-düzenlemede gelişme olmadığında saldırganlık ve tepkisel davranışlar ve karşı gelme gibi birçok olumsuz davranışla ilişkisi oluşmaktadır. Özellikle olumlu bir sınıf ortamı, olumlu ilişkiler, çevre ile etkileşimde bulunma öz-düzenleme becerilerini geliştireceği gibi çocuğun yalnızlığını azaltan bir etken olarak çıkmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleme ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Alan yazında buna benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireyin gelişimi, öğrenmesi ve toplumsallaşmasında öz-düzenleme önemli bir yere sahiptir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleme açısından bu becerilerin de ölçülmesi gerekir (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerileri, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerine göre değişmekte midir?
2. 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerileri ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını tespit edip varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Hatay ve Bingöl il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Örnekleme ise Hatay'da 8 anaokulu, Bingöl'de 5 anaokulu olmak üzere toplam 13 anaokulunda uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 60-72 aylık 292 çocuk ve 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çocuklara ilişkin öz-düzenleme becerisini değerlendiren öğretmenlerin %40.5'i 4-6 yıl, %37,8'i 1-3 yıl, %8.2'si 7-9 yıl, %13.4'ü 10 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin grubundaki çocukların %55.1'inin miş gibi oyunları "sıklıkla" oynadığı görülmüştür. Öğretmenler, grubundaki çocukların %43.2'sinin ise matematik becerilerinin "gelişmekte" olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Bazı Demografik Bilgileri

| Demografik bilgiler | | n | % |
|---|------------------|------------|------------|
| Kıdem yılınız | 1-3 | 110 | 37,8 |
| | 4-6 | 118 | 40,5 |
| | 7-9 | 24 | 8,2 |
| | 10 ve üstü | 39 | 13,4 |
| Mış gibi oyunları ne sıklıkla oynar. | hiçbir zaman | 18 | 6,2 |
| | Nadiren | 12 | 4,1 |
| | Bazen | 65 | 22,3 |
| | Sıklıkla | 161 | 55,1 |
| Çocuğun matematik becerileri ne düzeydedir. | her zaman | 36 | 12,3 |
| | hiç gelişmemiş | 0 | 0,0 |
| | Gelişmemiş | 17 | 5,8 |
| | Gelişmekte | 126 | 43,2 |
| | Gelişmiş | 116 | 39,7 |
| | çok iyi gelişmiş | 33 | 11,3 |
| Toplam | | 292 | 100 |

Tablo 1’de, “kişisel özelliklere ait genel tanımlayıcı istatistikleri” verilmiştir. Buna göre; kişisel özelliklerden, “Kıdem yılı, Mış-gibi oyunları oynama sıklığı ve Çocuğun matematik beceri düzeyine” ait cevapların genel dağılımları (sayı ve yüzde) verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Genel Bilgi Formu’nda; öğretmenin kıdem yılı, çocukların mış gibi oyunları oynama sıklığı ve çocuğun matematik beceri düzeylerine yönelik sorular yer almaktadır.

Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği: Bu çalışmada kullanılan "Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği" Cassidy ve Asher (1992) tarafından geliştirilmiş; Yazıcı, Duyan ve Gelbal (2013) tarafından 297 Türk çocuk ile çalışmalar yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Çocuklardan, maddelerde belirtilen ifadelerle "Evet", "Bazen" ve "Hayır" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmektedir. Çocuklara yönelik olan ölçekler, öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21 ve 23. maddeler çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyini değerlendirmede kullanılmaktadır. 2, 5, 7, 11, 13, 15, 19. ve 22. maddeler ise çocukların hobilerini ve ilgilerini belirlemeye yardımcı olan "dolgu=filler" sorusu olup; yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyin belirlemede değerlendirmeye alınmamaktadır. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği’ndeki 1, 3, 4, 8, 10, 14, 16, 18, 21 ve 23. maddeler “Evet=1”, “Bazen= 2” ve “Hayır=3”; 6, 9, 12, 17 ve 20. maddeler tersine “Evet=3”, “Bazen=2” ve “Hayır=1” olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 15 ile 45 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yalnızlık ve sosyal

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

memnuniyetsizlik düzeyinin yüksek; düşük puanların ise yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Yazıcı, Duyan ve Gelbal, 2013). Faktör analizi sonucunda ölçme aracının 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı sergilediği anlaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.759, test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.849 olarak bulunmuştur (Yazıcı, Duyan ve Gelbal, 2013).

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu): Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen ve 4-6 yaş grubu çocukların öz-düzenleme becerini değerlendirmeyi amaçlayan ölçek 22 maddeden oluşmakta olup; 5'li Likert tipindedir. Ölçek dikkat (9 madde), çalışma belleği (5 madde) ve engelleyici kontrol (8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 olarak belirlenirken; alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise .91 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir (Erol ve İvrendi, 2018). Ölçek geliştirme çalışması 9 anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve 438 çocuk ile yapılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin 4-6 yaş çocuklara yönelik öz-düzenleme becerileri ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın örnek genişliğini hesaplamada, her değişken için Power (Testin Gücü) en az 0,80 ve 1. Tip Hata 0,05 alınarak belirlenmiştir. Çalışmadaki sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler; medyan, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum; kategorik değişkenler ise frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Çalışmadaki ölçek puanlarının normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) testi ile bakılmış ve değişkenler normal dağılmadığı için nonparametrik istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekler ve ölçek alt boyutları sorularının toplam puanları dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Ölçek puanlarının gruplara göre karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H testi kullanılmış ve farkın hangi iki gruplar arasından kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla post-hoc testlerden Bonferroni kullanılmıştır. Yine gruplarda ayrı olmak üzere, sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Spearman Korelasyon (ρ) katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış ve hesaplamalar için SPSS (IBM SPSS for Windows, Ver.24) istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçümlerin normallik dağılımlarına ait grafik aşağıdaki gibidir.

Ölçek sorularına verilen cevaplara ait güvenilirlik (reliability) analizine göre; ölçeklere ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,80'nin (%80) üzerinde çıkması kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Tablo 2. Ölçeklere Ait Puan Dağılımı

| | ÖBDÖ | YSMÖ | Engelleyici Kontrol | Dikkat | Çalışma Belleği |
|-----------------|--------|-------|---------------------|--------|-----------------|
| Ortalama | 89.43 | 35.23 | 31.45 | 36.37 | 21.59 |
| Medyan | 90.00 | 35.00 | 32.00 | 36.00 | 22.00 |
| Ss. | 14.70 | 4.41 | 6.56 | 7.22 | 3.49 |
| Min. | 36.00 | 23.00 | 11.00 | 15.00 | 10.00 |
| Max. | 144.00 | 67.00 | 76.00 | 45.00 | 25.00 |

ÖBDÖ: Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği YSMÖ: Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, “ölçek puanlarına ait genel tanımlayıcı istatistikler” görülmektedir. Buna göre; 292 birey üzerinde yapılan ölçek çalışmasında, toplam ÖDBÖ puanlarının ortalaması 89.43 ve YSMÖ puanları ortalaması 35.23’tür. ÖBDÖ’den alınan puanlar 36 ile 144 arasında değişmektedir. YSMÖ’den alınan puanlar 23 ile 67 arasında değişmektedir.

Tablo 3. Değişken ve Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|--------------|---------------|--------------|--------------|---|
| 1 | - | | | | |
| 2 | .12* | - | | | |
| 3 | .81** | -.16** | - | | |
| 4 | .89** | -.64 | .53** | - | |
| 5 | .83** | -.07 | .56** | .73** | - |

*p<.05 **p<.01; N=292

3-Engelleyici Kontrol

5-Çalışma Belleği

1-Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

2-Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği

4-Dikkat

Tablo 3 incelendiğinde, ölçek puanları arası korelasyon sonuçları verilmiştir. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği toplam puanı ile Çocuklar için Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. ÖDBÖ “Engelleyici kontrol” alt boyutu ile YSMÖ toplam puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ÖDBÖ “Dikkat” alt boyutu ile YSMÖ toplam puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamsız bir ilişki bulunmuştur. ÖDBÖ “Çalışma Belleği” alt boyutu ile YSMÖ toplam puanı arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamsız bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

Tablo 4. Kıdem yılına göre Öz düzenleme, Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik puanlarının karşılaştırılması

| | | N | Ort. | Medyan | Std. Sap. | Min. | Max. | *p |
|-----------|------------|-----|-------|--------|-----------|-------|--------|------|
| ÖBDÖ Puan | 1-3 | 110 | 89.09 | 89.00 | 14.24 | 50.00 | 144.00 | .054 |
| | 4-6 | 118 | 88.35 | 88.00 | 16.22 | 36.00 | 110.00 | |
| | 7-9 | 24 | 86.91 | 87.50 | 9.18 | 60.00 | 102.00 | |
| | 10 ve üstü | 39 | 94.66 | 98.00 | 12.81 | 55.00 | 110.00 | |
| | Total | 291 | 89.36 | 90.00 | 14.67 | 36.00 | 144.00 | |
| YSMÖ Puan | 1-3 | 110 | 35.62 | 35.50 | 3.59 | 23.00 | 46.00 | .139 |
| | 4-6 | 118 | 34.83 | 35.00 | 4.81 | 23.00 | 57.00 | |
| | 7-9 | 24 | 36.25 | 35.00 | 7.00 | 30.00 | 67.00 | |
| | 10 ve üstü | 39 | 34.74 | 34.00 | 3.03 | 29.00 | 44.00 | |
| | Total | 291 | 35.23 | 35.00 | 4.42 | 23.00 | 67.00 | |

*Kruskal Wallis testine göre anlamlılık düzeyleri

Yukarıdaki tabloda, “kıdem yılına göre” ölçek puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre bakıldığında; Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği puanlarına öğretmenlerin kıdem yılına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde; “YSMÖ” ölçümleri/puanları bakımından “Kıdem Yılı” arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bu durumda, kişilerin “kıdem yılı” arttıkça YSMÖ puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Mış-gibi oyunlar oynamaya göre ölçek puanlarının karşılaştırma sonuçları

| | | N | Ort. | Medyan | Std. Sap. | Min. | Max. | *p |
|-----------|--------------|-------|---------------------|--------|-----------|--------|--------|-------|
| ÖBDÖ Puan | hiçbir zaman | 18 | 84,00 ^{bc} | 81,50 | 15,43868 | 55,00 | 105,00 | <.001 |
| | nadiren | 12 | 79.50 ^c | 82.50 | 19.79 | 47.00 | 110.00 | |
| | bazen | 65 | 83.69 ^{bc} | 84.00 | 14.04 | 36.00 | 110.00 | |
| | sıklıkla | 161 | 90.85 ^b | 90.00 | 13.11 | 53.00 | 144.00 | |
| | her zaman | 36 | 99.44 ^a | 106.00 | 13.71 | 55.00 | 110.00 | |
| Total | 292 | 89.43 | 90.00 | 14.70 | 36.00 | 144.00 | | |
| YSMÖ Puan | hiçbir zaman | 18 | 36.50 | 36.50 | 5.34 | 23.00 | 46.00 | .140 |
| | nadiren | 12 | 34.25 | 35.00 | 4.30 | 25.00 | 40.00 | |
| | bazen | 65 | 35.96 | 36.00 | 3.85 | 27.00 | 46.00 | |
| | sıklıkla | 161 | 35.04 | 35.00 | 4.71 | 23.00 | 67.00 | |
| | her zaman | 36 | 34.44 | 35.00 | 3.27 | 25.00 | 42.00 | |
| Total | 292 | 35.23 | 35.00 | 4.41 | 23.00 | 67.00 | | |

*Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

a,b,c: Gruplar arası farklılığı gösterir (Bonferroni Post hoc testi)

Yukarıdaki tabloda, “mış-gibi oyunlar oynamaya göre” ölçek puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. “ÖDBÖ” ölçümleri/puanları bakımından mış-gibi oyunlar oynamaya göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Farkı oluşturan oynama düzeyleri küçük harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; “mış-gibi oyunlar oynama” düzeyi azaldıkça, ÖDBÖ puanları da düşmektedir. Buna karşın; “YSMÖ” ölçümleri/puanları bakımından mış-gibi oyunlar oynamaya göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6. Matematik becerilerine göre ölçek puanlarının karşılaştırma sonuçları

| | | N | Ort. | Medyan | Std. Sap. | Min. | Max. | *p |
|-----------|------------------|-----|---------|--------|-----------|-------|--------|-------|
| ÖBDÖ Puan | gelişmemiş | 17 | 70.52d | 73.00 | 16.59 | 36.00 | 97.00 | |
| | gelişmekte | 126 | 83.06c | 83.00 | 12.73 | 50.00 | 110.00 | |
| | gelişmiş | 116 | 95.62b | 97.00 | 11.45 | 64.00 | 144.00 | <.001 |
| | çok iyi gelişmiş | 33 | 101.69a | 104.00 | 8.83 | 77.00 | 110.00 | |
| | Toplam | 292 | 89.43 | 90.00 | 14.70 | 36.00 | 144.00 | |
| YSMÖ Puan | gelişmemiş | 17 | 34.76 | 34.00 | 6.29 | 23.00 | 46.00 | |
| | gelişmekte | 126 | 35.43 | 35.00 | 4.12 | 23.00 | 46.00 | |
| | gelişmiş | 116 | 35.06 | 35.00 | 4.72 | 23.00 | 67.00 | .513 |
| | çok iyi gelişmiş | 33 | 35.30 | 35.00 | 3.21 | 29.00 | 42.00 | |
| | Toplam | 292 | 35.23 | 35.00 | 4.41 | 23.00 | 67.00 | |

*Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri
a,b,c: Gruplar arası farklılığı gösterir (Bonferroni Post hoc testi)

Yukarıdaki tabloda, “matematik becerilerine göre” ölçek puanlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Matematik becerilerinin ÖDBÖ ölçümleri/puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Farkı oluşturan matematik becerisi düzeyleri küçük harfler ile gösterilmiştir. Buna göre; “matematik becerileri” düzeyi arttıkça, ÖDBÖ puanları da artmaktadır. Buna karşın; matematik becerileri ile YSMÖ ölçümleri/puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularında Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik ölçeği toplam puanı ile çocuklar için Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007) düşük öz-düzenleme becerilerine sahip çocukların akranlarla ilişkilerde aşırı hareketlilik ve saldırganlık davranışları arasında ilişki olduğunu; yüksek öz-düzenleme becerilerine sahip çocukların ise akranlar arasında popüler olma ilişkisi olduğunu ifade etmektedir. Holmes, Kim-Spoon ve Deater-Deckard (2016) de erken yaşlarda yürütücü işlev becerileri seviyesi yüksek çocukların ileriki yaşlarda akran

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

ilişkilerinde problem yaşama olasılıklarının düştüğünü ifade etmiştir. Bu çalışmadaki bulgulardan çıkan sonuçlara farklı olarak Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016) yaptığı bir çalışma göze çarpmaktadır. Çalışmalarının sonuçlarına göre kardeş sayısının çocuklardaki öz-düzenleme becerisini etkilediği iki ve ikiden fazla kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre öz-düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme becerilerine ailesel ve dışsal faktörler etki ederek zaman içerisinde bu beceri düzeyi değişebilmekte, bireysel çaba ile bu düzey azalabilmekte ya da artmaktadır (Carlson Davis ve Leach 2005). Bülgür'ün (2018) çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerine yaptığı bir çalışmada, Adana ilinde Montessorri eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Çünkü Montessori eğitim yaklaşımı, çocukların sosyal gelişimin daha fazla destekleyen etkinlikler içeren ve sosyal kabulü ve bireysel öğrenme hızını benimseyen bir yaklaşımdır. Problemler çocuklar tarafından çözülür, öğretmen daha çok rehber konumundadır. Bu bağlamda yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi azaldıkça çocukların öz-düzenleme becerileri arttığı söylenebilir. ÖDBÖ "Engelleme Kontrol" alt boyutu ile YSMÖ toplam puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. "Kendini İfade Etme", "Arkadaşları ile Konuşurken Sorunları Konuşarak Çözebilme", " Olaylar Arasında Neden Sonuç İlişkisi Kurma" gibi beceriler Engelliyi Kontrol maddeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Maddelerin akran ilişkileri ve sosyal ilişkilerini yönetebilme, bir gruba katılım sağlama gibi durumlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Valloton ve Ayoub (2011) bir çalışmasında, sözel kelime dağarcığı ve konuşkanlık olan iki ifade edici dil ile öz-düzenleme üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Sonuçlarında ise kelime dağarcığı, konuşkanlığa kıyasla öz-düzenlemeyi daha yüksek derecede yordarken; çocukların geçmişteki ve mevcut kelime dağarcıkları öz-düzenleme seviyelerini olumlu yönde yordamıştır. Sonuç olarak yalnız kalan, sosyal olmayan çocukların engelleyici kontrolü zayıftır. Çocukların ÖDBÖ puanlarında, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Daha çok anne yada babanın eğitim durumları ve eğitim yatırımlarının çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin etkisine yönelik bulgulardan bahsedilmektedir. Alan yazında buna benzer bir bulguya da rastlanmamıştır. Öğretmenin herhangi bir kıdeme sahip olması, çocukların öz-düzenleme becerini kazanmalarında bir etken oluşturduğundan bahsedilemez. Çocukların ÖDBÖ puanlarında, Mış gibi oyun oynama bakımından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Mış gibi oyun oynama arttıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin arttığını söylemek mümkündür. Taylı (2007) tarafından yapılan bir çalışmaya göre kardeşi olan çocukların daha çok birlikte ve işbirlikçi oyun tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Aksoy ve Tozduman Yararlı (2017)' nin bir çalışmasının sonucunda olumlu duygu puanı yüksek çocukların oyun becerilerinin de gelişmiş olduğu bulunmuştur. Bu sayede çocuklardaki duygu düzenleme becerileri ile oyun arasında bir ilişkiden bahsedilebilir. Koçyiğit ve dğr. (2015)' nin bir çalışmasında çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinde de bir artıştan bahsedilmektedir.

Çalışmalarında saldırganlık ve anksiyete düzeylerinin azalmasıyla oyun becerilerinde de bir artış bulunmuştur. Oyunlar, çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyen etkenlerden biridir (Savina, 2014). Oyunlar, çocukların davranışlarını yönetebilmelerine, saldırganlık ya da düşmanlık gibi duyguların kontrolünü yapmalarına, sosyal ve duygusal yeterliliklerini sağlamalarına olanak sağlar. Mış gibi oyunlar oynadıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin arttığı söylenebilir. Çocukların matematik beceri düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, matematik becerisi düzeyi arttıkça çocukların öz-düzenleme becerileri artmaktadır. Adagideli (2013) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocukların matematik etkinlikleri sırasında ortaya koydukları üst biliş ve öz-düzenleme becerileri incelenmek istenmiştir. Araştırma bulgularında çocukların kişisel, görevsel ve planlama, izleme, kontrol gibi stratejik üst bilişsel düzenleme becerileri ile matematiksel problem çözme, ölçme, sınıflandırma, örüntü oluşturma becerileri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Matematiksel becerileri ile öz-düzenleme üst biliş becerileri arasında ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Çocukların duygusal desteklenmesi, en uygun zorluk derecesinde görevler verilmesi, sahiplenmenin öz-düzenleme becerilerin destekleyen faktörler olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda çocuk için uygun eğitim ortamların hazırlanması, düşünce becerilerini geliştirme ve buna uygun etkinlikler yapma eleştirel düşünceyi kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, problem çözme, akıl yürütme ve değerlendirme çalışmaları öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde katkı unsuru olduğu söylenebilir.

Öneriler

Çocukların öz düzenleme ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki negatif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurmalarında aileler ve öğretmenlerinin işbirliği içinde nitelikli etkinlikler yapması önem arz etmektedir.

Öz düzenleme becerisinde aile faktörü de göz ardı edilmeyerek; aile tutumlarının, eğitim düzeylerinin ve kendi becerilerini çocuklara yansıyıp yansımadığı ölçmeye yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

Eğitimde oyunların ve matematik becerilerinin, öz düzenleme becerilerine olumlu yansımaları bu araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Böylece okul öncesi dönemde bu tür etkinliklere ağırlık verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Adagideli, F. H. (2013). *Investigation of young children's metacognitive and selfregulatory abilities in mathematics activities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Adagideli, F.H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

Aksoy, A.B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.

Bülgür, N. (2018). *Montessori eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların yalnızlık ve sosya memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisi (Adana ili örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Carlson, S. M., Davis, A. C. & Leach, J. G. (2005). Less is more executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science*, 16(8), 609-616.

Cassidy, J. & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children, *Child Development*, 63(2), 350 - 365.

Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.

Gençtan, E. (1998). *Kim bilir?* İstanbul: Metis Yayınları.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.

Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 31-42.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.

Koçyiğit, S., Sezer, T. & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Parkhurst, J.T., & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the source of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. (Ed: K.J. Rotenbeerf & S. Hymel), *Loneliness in childhood and adolescence*, New York: Cambridge University Press, s. 56-79.

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. (Ed: W. Damon & N. Eisenberg), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, New York: Wiley, s. 105-176.

Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.

Seefeldt, C. & Wasik, B. (2006). *Early education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School*. Maryland: Prentice Hall, s. 54-56

Şahin, H.G.(2019). *60-72 Aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Tarıbuyurdu E.F. ve Yıldız T.G. (2014). Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği (OÖDÖ):Türkiye uyarlama çalışması. *Türk Eğitim Dergisi*, 39 (176), 317-328.

Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 103-115.

Tutkun, C., Tezel, Ş.F. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört- beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. (Ed: Ö. Demirel ve S. Dinçer), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, Ankara: Pegen Yayıncılık, s.459-474.

Valotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.

Yazıcı, Z., Duyan, V., ve Gelbal, S. (2013). Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçeği'nin 60-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. *Journal of Society & Social Work*, 24(2), 45-58.

Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyal yalnızlık. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 9, 14-26.

Younger, J. B. (1995). The alienation of the sufferer. *Advanced Nursing Science*, 17(4), 53-72.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. (Ed: M. Boekaerts & P. R. Pintrich), *Handbook of self-regulation*, San Diego: Academic Press, s. 13-39.

Extended Abstract

Introduction

Self-regulation is a state of postponing or suppressing the revealing behaviors, tendencies and desires of the individuals. Self-regulation is the capability of individuals to plan their own feelings, thoughts and behaviors in order to pursue their personal goals (Zimmerman, 2000). Skills such as abiding with social norms, controlling feelings and sustaining focus do have a substantial place. Development of skills related to self-regulation in the early childhood period does have an influence on positive social behaviors of children and therefore has an important place in involvement of the children in life. Self-regulation adopted in early ages is a factor positively influencing the academic success and social relations of children, and processes such as elimination of undesired behaviors. Children with underdeveloped self-regulation skill are likely to have tendency towards behavioral problems such as delinquency and disruption of group dynamics (Tozduman Yararlı and Güngör Aytar, 2017).

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

According to Younger (1995), solitariness is the sense or feeling of an individual to stand and be alone against the longing and yearning towards others. Parkhurst and Hopmeyer (1999) define solitariness as having an edge to others, bereavement, sorrowful and agonizing sense of exclusion and avoidance of relation. Gençtan (1998) defines the concept of solitariness in 5 different ways. Those are individuals living alone (solid solitariness), solitariness resulting while the individual alienates herself/himself within own society, solitariness resulting by exclusion of the individual by the society, solitariness resulting by minimizing relations with the society and solitariness as a form of self-preference.

When there is lack of improvement in self-regulation, correlation forms with various adverse behaviors such as aggression and impulsive behaviors and disobedience. Concomitantly, peer conflict may result in negative instructor-child relationship (Tozduman Yararlı and Güngör Aytar, 2017). Particularly, the social class environment, positive relations, interaction with the environment do develop and improve the self-regulation skills and have the qualification of factors compensating the solitariness of children. In this context, it can be stated that a correlation exists between the self-regulation and solitariness and social dissatisfaction. No such finding was encountered in the Area letter. Self-regulation does have a substantial place in the development, learning and socializing of individuals. Furthermore, these skills are required to be measured in terms of supporting the self-regulation skills of the children in the pre-school period (Tanrıbuyurdu and Yıldız, 2014). In accordance with this, it is aimed to review the correlation between the self-regulation skills of the children receiving pre-school education and their solitariness and social dissatisfaction levels.

In accordance with this objective, the following questions are sought to be responded accordingly:

1. Do self-regulation skills of children of 4-6 years old differ based on the solitariness and social dissatisfaction levels?
2. Is there a significant correlation between the self-regulation skills of children of 4-6 years old and their solitariness and social dissatisfaction?

Method

This study is in the model of correlational survey model. The correlational survey model is a model aiming to identify an existence of a change between two or more variables and if any, to determine the degree thereof (Karasar, 2009). The population of the research is consisted of children of 60-72 months old continuing their pre-school education in provincial centers of Hatay and Bingöl. 292 children of 60-72 months old, randomly selected from a total of 13 kindergartens as being 8 kindergarten in Hatay, 5 kindergarten in Bingöl and 24 pre-school instructors consist the sample of the study. 40.5% of instructors assessing the self-regulation skills of children have a professional seniority of 4-6 years. **Solitariness and Social Dissatisfaction Scale:** "Solitariness and Social Dissatisfaction Scale" utilized in this research was developed by Cassidy and Asher (1992) and adopted to Turkish by Yazıcı, Duyan and Gelbal (2013) upon performance of studies with 297 Turkish

children. The scale is consisted of 23 articles. The children are requested to select one of the choices of "Yes", "Sometimes" and "No" for the statements stated in the articles. **Self-Regulation Skills Scale (Instructor Form) for Children of 4-6 Years Old:** The scale developed by Erol and İvrendi (2018) and aiming to assess the self-regulation skills of children of 4-6 years old consist of 22 articles and in the type is likert of 5. Power (Power of the Test) is determined as 0.80 and 1. Type Error is determined as 0.05 for each variable in the calculation of sample size of this study conducted for the purpose of analyzing the correlation between the self-regulation skills of instructors for 4-6 years old children and the solitariness and social dissatisfaction of the children. Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) test was applied in order to determine whether the scale scores in the study are distributed normally and Non-parametric tests were applied based on the fact that the variables were not normally distributed. Cronbach's Alpha coefficients were calculated within the scope of reliability analysis of the scales. Calculation was made by taking into account the scales and the total scores of questions of the sub-dimensions. Kruskal-Wallis H test was calculated in the comparison of the scale scores based on Responses (groups) and then Bonferroni Post Hoc (multiple comparison) test was applied for the determination of different groups found to be significant. Again on an individual basis in the Groups, Spearman Correlation coefficients were calculated for the determination of the correlation among the surveys. The statistical significance level in the calculations (a) is taken as 5% and SPSS (IBM SPSS for Windows, Ver.24) statistical package software was utilized for the calculations. According to Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) test results, it is revealed that the scale scores are not normally distributed ($p<0.05$). Therefore, use of non-parametric tests is approved. The graph for the normality distribution of survey is as follows.

According to the reliability of responses given to the survey questions, Cronbach's Alpha values being higher than 0.80 (80%) indicates that the reliability of articles of scales we utilized is high.

A negative and significant correlation on low level was identified in the findings of the research between the total score of Solitariness and Social Dissatisfaction scale and the total score of self-regulation skills scale of the children. It would not be wrong to state that the decrease in the solitariness and social dissatisfaction levels results in an increase in the self-regulation skills of the children. A negative, low level and significant correlation was identified between the Self-Regulation Skills Scale (ÖDBÖ) "Preventative control" sub-dimension and the Solitariness and Social Dissatisfaction (YSMÖ) total scores. Skills such as "Self-Expression", "Problem-Solving by Talking to Friends" and establishing cause and effect relationship between the events come to the fore as articles of Preventative Control. It can be said that the peer relations of articles and ability to manage the social relations are correlated with the situations such as involvement in a group. It is further revealed that there is no significant difference in the Self-Regulation Skills Scale (ÖDBÖ) scores of the children based on the variable of the professional seniority of the instructors. No such finding was encountered in the Area letter. It

Öğretmen Değerlendirmesine Göre 60-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlikleri Arasındaki İlişki

cannot be mentioned that seniority of the instructors does constitute a factor for the children to gain self-regulation skills. It is revealed that there is a significant difference in terms of pretending game playing. It is quite feasible to state that self-regulation skills do increase evenly with the increase in playing pretending games. It is revealed as a result of a study of Aksoy and Tozduman Yararlı (2017) that the playing skills of children with high positive affection score are improved accordingly. Thus, it can be stated that there is a correlation between the emotion regulation skills and gaming. In a study of Koçyiğit, Sezer and Yılmaz (2015), it is stated that the increase in the gaming skills are directly proportionate to the increase in the social capabilities and competences of children. In the findings of the research, a correlation is revealed to exist between the strategic upper cognitive regulation skills of the children such as personal, functional and planning, monitoring and controlling and the mathematical problem-solving, assessing, classification, pattern forming skills. It is further stated that there is a correlation between the mathematical skills and self-regulation upper cognitive skills. Furthermore, it is expressed that supporting the children in emotional terms, assigning duties with difficulty levels matching with their capabilities and sense of ownership are the factors supporting the self-regulation skills. In this context, preparation of appropriate educational environment for the child, development of thinking skills and accordingly performing appropriate activities, activities for using critical thinking.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume:17 ♦ Sayı/Issue: 45, s. 140-154

**5746 SAYILI ARAŞTIRMA, GELİŞTİRME VE TASARIM FAALİYETLERİNİN
DESTEKLENMESİ HAKKINDA KANUN KAPSAMINDA SUNULAN VERGİSEL
TEŞVİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sevi DOKUZOĞLU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü
sdokuzoglu@mku.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-2888-4755

Kayahan TÜM

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü
kayahantum@mku.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-7716-3965

Makale Geliş Tarihi: 25.02.2020 Makale Kabul Tarihi: 06.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Dokuzoğlu, S. ve Tüm, K. (2020). 5746 sayılı araştırma, geliştirme ve tasarım faaliyetlerinin desteklenmesi hakkında kanun kapsamında sunulan vergisel teşviklerin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (45), 140-154.

Öz

Günümüz ekonomilerinin gelişmişlik düzeyinin belirleyici göstergeleri arasında sayılan Ar-Ge faaliyetleri ülkelerarası rekabet eksenini değiştirmiş ve sürdürülebilir rekabete yönelik yeni koşullar yaratmıştır. Yenilik ve teknoloji, üretim sürecinin birincil girdileri haline gelmiş; bilgiye dayalı üretim ön plana çıkmıştır. Yüksek katma değer ve teknolojik bilgi birikimi sağlayan Ar-Ge faaliyetlerinin yarattığı olumlu dışsal ekonomiler daha çok ekonomik aktörün yenilik ve teknoloji sürecine dâhil edilmesini gerekli kılmış; Ar-Ge'ye dayalı üretimin arzu edilen düzeye çıkarılabilmesi kamu müdahalesini gerektirmiştir.

Türkiye'de Ar-Ge faaliyetlerine ilişkin kamu müdahalesi yasal düzenlemeler çerçevesinde; teşvik, istisna, muafiyet ve sermaye desteği olarak şekillenmiştir. Söz konusu yasal düzenlemelerden birisi 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun'dur. 2008 yılında yürürlüğe giren kanun yıllar içerisinde revize edilmiş ve bugünkü şeklini almıştır. Bu çalışmanın amacı 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun ile sunulan vergisel teşviklere mezkûr kanuna yönelik olarak yapılan güncel

düzenlemeler çerçevesinde yer verilmesi ve söz konusu teşviklerin örnek uygulamalarla birlikte değerlendirilmesidir.

Anahtar Kelimeler: 5746 Sayılı Kanun, Ar-Ge, Yenilik, Vergisel Teşvik

REVIEWING THE TAXATIONAL INCENTIVES PROVIDED WITHIN THE LAW NO. 5746 ON SUPPORTING RESEARCH, DEVELOPMENT AND DESIGN ACTIVITIES

Abstract

R & D activities, which are among the decisive indicators of the development level of today's economies, have changed the axis of competition between the countries and created new conditions regarding sustainable competition. Innovation and technology have become the primary inputs of the production process; knowledge-based production has come to the fore.

The positive external economies created by the R&D activities that provide high added value and technological knowledge have made it necessary for more economic actors to be included in the innovation and technology process; increasing the production based on R&D to the desired level has required the public intervention. In Turkey, public intervention in the framework of legal regulations relating to R & D activities are shaped as taxational incentives such as tax reduction, tax exemption and tax allowance and capital support. Law No. 5746 on Supporting Research, Development and Design Activities is one of the legal regulations subjected. The law, which entered in force in 2008, has been revised over the years and has taken its present form. The aim of this study is to include the tax incentives offered by the Law No. 5746 on Supporting Research, Development and Design Activities within the framework of the current regulations regarding the law and to evaluate these incentives with practices.

Key Words: Law No. 5746, R&D, Innovation, Taxational Incentives

1. Giriş

Küresel ekonomik sistemin değişen koşulları temel girdinin “bilgi” olduğu, katma değeri yüksek ve yeni teknolojilere uyum sağlayan bir üretim sürecini zorunlu kılmaktadır. Bu durum ülkelerarası rekabette teknoloji seviyesi, yenilik ve teknoloji üretme kapasitesini itici güç haline getirmiş; ülkelerin üretim ve rekabet politikaları yenilik ve teknoloji odaklı bir süreçte şekillenmiştir. Bu bağlamda, Ar-Ge faaliyetlerinin ülkeler arası ekonomik kalkınma düzeylerinin farklılaşmasında belirleyici olduğu söylenebilmektedir.

Ar-Ge faaliyetlerinin yarattığı dışsal ekonomiler daha çok ekonomik aktörün teknoloji ve yenilik odaklı üretim sürecine dâhil edilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Teknolojik bilgiye dayalı üretim miktarının arzu edilen seviyeye ulaşmasında özel sektör tek başına yetersiz kalmakta; kamu desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Ar-Ge faaliyetlerinin desteklenmesi pek çok ülke için bir kamu politikası

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

haline gelmiştir. Türkiye’de Ar-Ge faaliyetlerine ilişkin kamusal müdahaleler yasal düzenlemeler kapsamında; teşvik, istisna, muafiyet ve sermaye desteği olarak şekillenmiştir. Söz konusu yasal düzenlemelerden birisi 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun’dur. 2008 yılında yürürlüğe giren kanun yıllar içerisinde revize edilmiş ve bugünkü halini almıştır.

Bu çalışmada, öncelikle 5746 Sayılı Kanun’un amacı ve kapsamına yer verilmiştir. Daha sonra ise söz konusu kanunda sunulan vergisel avantajlar hem 5746 Sayılı Kanun hem de bu kanuna dayanılarak hazırlanan ve 10 Ağustos 2016 tarihi itibarıyla yürürlüğe giren “Araştırma Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesine İlişkin Uygulama ve Denetim Yönetmeliği” (çalışmanın bundan sonrasında “Yönetmelik” olarak geçmiştir) çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2. Amaç ve Kapsam

Türkiye’de, Kurumlar (1961 tarih ve 193 sayılı) ve Gelir Vergisi (2006 tarih ve 5520 sayılı) Kanunlarında yer alan düzenlemelerin dışında Araştırma ve Geliştirme faaliyetlerinin teşvik edilmesine yönelik en kapsamlı hukuki düzenleme 2008 yılında yasalaşan *5746 Sayılı Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun*’dur. Daha sonra yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelere paralel olarak doğan ihtiyaçlara yönelik olarak 5746 Sayılı Kanun; 6676, 6728 ve 7103 Sayılı Kanunlar ile değişikliğe uğramıştır. Bu doğrultuda, 6676 Sayılı Kanun ile yapılan düzenlemeler çerçevesinde 5746 Sayılı Kanun’un adı; “*tasarım*” faaliyetlerini içerecek şekilde, “*Araştırma Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun*” olarak değiştirilmiş ve 2016 yılında resmi gazetede yayınlanarak mevzuatımızdaki yerini almıştır.

İlgili Kanun’un, birinci maddesinden hareketle, genel olarak amacının; Ar-Ge, yenilik ve tasarım faaliyetleri yoluyla katma değeri yüksek ürün üretmek, söz konusu ürünlerin ve teknolojik bilginin ticarileşmesini sağlamak ve bu alanda istihdamın artırılmasını teşvik etmek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca kanun, Ar-Ge ve tasarım faaliyetlerinin desteklenmesi yoluyla ürün ve üretim süreçlerinin yenilenmesini, maliyetlerin düşürülmesini ve böylece ülke ekonomisinin küresel düzeyde rekabet edilebilir gücünü artırmayı hedeflemektedir (5746 Sayılı Kanun; Madde-1).

3. 5746 Sayılı Kanun Çerçevesinde Sağlanan Vergisel Teşvikler

5746 Sayılı Kanun yürürlüğe girdiği 12.03.2008 tarihinden itibaren kanunda yapılan düzenlemeler; mevcut vergisel teşviklerin kapsamının genişletilmesi ve iyileştirilmesi, vergi dışı teşvikleri içermesi ve mevzuatta yer alan uygulamaya yönelik farklılıkların giderilmesi açısından önem taşımaktadır. Kanun’da öngörülen vergisel teşvikler aşağıda sunulmuştur.

3.1. Ar-Ge ve Tasarım İndirimi

5746 Sayılı Kanun’un uygulanması ve denetlenmesine istinaden çıkarılan Yönetmeliğin 7’inci maddesinin 2’inci fıkrası indirim konusu edilebilecek Ar-Ge ve tasarım harcamalarının esasını belirlemiştir. Adı geçen hükme göre Ar-Ge ve tasarım

merkezlerinde yapılan harcamaların kanun kapsamında indirim konusu edilebilmesi için harcamaların Ar-Ge, yenilik ve tasarım faaliyetleri çerçevesinde gerçekleşmiş olması gerekmektedir.

Bu çerçevede “Kanun kapsamındaki tüm gelir ve kurumlar vergisi mükelleflerinin, dar ve tam mükellef ayrımı gözetilmeksizin, Ar-Ge ve tasarım faaliyetleri sonucu ortaya çıkan harcamalarının tamamı ticari kazancın ve kurum kazancının tespitinde indirim konusu yapılabilmektedir” (5746 Sayılı Kanun; Madde-3). Buna göre 5746 Sayılı Kanun kapsamında sağlanan teşvik unsurunun harcama indirimi; 4691 Sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu’nda düzenlenen kurumlar vergisi ve gelir vergisine ilişkin teşvikin ise kazanç istisnası olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, 6676 Sayılı Kanun ile 5746 Sayılı Kanun’un 3. Maddesi’ne eklenen fıkraya göre “Bakanlar Kurulu’nca belirlenen kıstaslara haiz Ar-Ge merkezlerinde o yıl içerisinde yapılan Ar-Ge ve tasarım harcamalarının bir önceki yıla göre artışının yarısına kadar ayrıca indirim konusu yapılabilmektedir” (5746 Sayılı Kanun; Madde-3). 6676 Sayılı Kanun’un 28. Maddesi uyarınca söz konusu indirim yönelik öncesinde yer alan 500 ve üzeri tam zaman eşdeğer Ar-Ge personeli istihdam ediyor olma şartına ilişkin ibare kaldırılmış; 2016/9092 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yeni göstergeler belirlenmiştir (2016/9092 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararnamesi, 2016):

- Ar-Ge veya tasarım harcamasının toplam ciro içerisindeki payı,
- Tescil edilen ulusal veya uluslararası patent sayısı
- Uluslararası destekli proje sayısı,
- Lisansüstü araştırmacı sayısının toplam Ar-Ge personeli sayısına oranı,
- Toplam araştırmacı sayısının toplam Ar-Ge personeli sayısına oranı,
- Ar-Ge faaliyetleri sonucu ortaya çıkan yeni ürünlerden elde edilen cironun toplam ciroya oranı.

Buna göre yukarıda sayılan göstergelerden herhangi birisinde bir önceki yıla göre en az % 20 artış sağlayan Ar-Ge merkezlerinde, o yıl içerisinde gerçekleşen Ar-Ge ve tasarım harcamalarının bir önceki yıla göre artış tutarının yarısına kadar indirim konusu yapılabilecektir (Bıçakçı, 2017: 107).

Yukarıdaki ifade basit bir örnek üzerinden şu şekilde somutlaştırılabilmektedir: Bir işletmenin 2018 yılında gerçekleştirdiği Ar-Ge harcamalarının 1.000 TL, 2019 hesap döneminde ise 1.500 TL olduğunu varsayarsak; 2019 hesap dönemi için kanun kapsamda indirim konusu olacak tutar $\{1.500 + [1.500 - 1.000] * 0,50\} = 1.750$ TL olarak hesaplanacaktır.

“Araştırma Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesine İlişkin Uygulama ve Denetim Yönetmeliği”nin 7’inci Madde’si Ar-Ge ve yenilik faaliyeti ile tasarım faaliyeti kapsamında değerlendirilen harcamaları aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

İlk Madde ve Malzeme Giderleri: Kanun kapsamındaki mükellefler, Ar-Ge, yenilik, tasarım faaliyetlerini icra ederken fiilen kullandıkları hammadde ve bunun

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

dışında kalan diğer malzemelerin maliyetlerini Ar-Ge indirimine konu edebileceklerdir.

Amortismanlar: 6728 Sayılı Kanun ile getirilen düzenleme, işletme bünyesindeki Ar-Ge faaliyetleri ve diğer faaliyetler ile ortak kullanımı bulunan iktisadi kıymetlere yöneliktir. Buna göre söz konusu kıymetlere ilişkin amortisman payının hesaplanmasında bu kıymetlerin Ar-Ge faaliyetlerinde kullanıldıkları gün sayısına isabet eden kısmı dikkate alınabilmektedir. Bilindiği üzere, 5520 Sayılı Kurumlar Vergisi Kanunu ve 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu kapsamındaki Ar-Ge indirimi uygulamasında işletmede ortak kullanılan iktisadi kıymetler için amortisman payı ayrılmasına izin verilmemektedir. Bu çerçevede, işletmede ortak kullanılan kıymetlere amortisman payı verilebilmesinin 5746 Sayılı Kanun kapsamındaki işletmeler açısından önemli bir teşvik unsuru olduğu söylenebilmektedir.

Örnek:¹ İlaç sektöründe faaliyetlerini gerçekleştiren ABC A.Ş. 2019 hesap döneminde maliyet bedeli 180.000 TL olan tıbbi bir makine satın almıştır. Söz konusu tıbbi makine 2019 hesap dönemi içerisinde şirket içerisinde gerçekleştirilen diğer faaliyetlerin yanı sıra bir Ar-Ge projesinde de 120 gün kullanılmıştır. Makinenin faydalı ömrü 10 yıl olup, normal amortisman yöntemi kullanılmaktadır.

Tablo 1. Hesaplama Tablosu

| | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Yıllık Amortisman Tutarı | $180.000 * 0,10 = 18.000$ TL |
| Ar-Ge Projesinde Kullanılan Gün | 120 gün |
| Ar-Ge İndirimine Konu Olacak Tutar | $(120/360) * 18.000 = 6.000$ TL |

Yukarıdaki hesaplama tablosundan görüleceği gibi ABC A.Ş., 2019 yılında satın aldığı iktisadi kıymet için hesap dönemi sonunda 18.000 TL amortisman gideri hesaplayacaktır. 18.000 TL tutarındaki amortisman giderinin Ar-Ge projesine kullanılan gün sayısına bağlı olarak hesaplanan 6.000 TL'lik kısmı kurum kazancının tespitinde indirim konusu olacaktır.

Personel giderleri: "Ar-Ge, yenilik ve tasarım faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla çalıştırılan Ar-Ge veya tasarım personeliyle ilgili olarak tahakkuk ettirilen ve 5746 Sayılı Kanun kapsamında gelir vergisi stopajı teşviki uygulamasına konu edilen ücretler ile bu mahiyetteki giderler, Ar-Ge ve tasarım indirimine konu tutarın tespitinde dikkate alınabilecektir. Ar-Ge veya tasarım merkezleri alanı dışında geçirilen süreye isabet eden ve Bakanlar Kurulunca belirlenen sınırlar dâhilinde gelir vergisi stopajı teşviki kapsamında değerlendirilen ücretler de Ar-Ge ve tasarım indirimine konu edilir. Ancak, Ar-Ge veya tasarım merkezleri alanı dışında geçirilen süreye ilişkin olarak; gerçek yol giderleri dâhil olmak üzere yol, konaklama, gündelik gibi adlar altında gider karşılığı olarak yapılan ödemeler ile sağlanan menfaatler Ar-Ge ve tasarım indirimine konu edilemez. Tam zaman eşdeğer Ar-Ge veya tasarım

¹Çalışmada sunulan örnekler Yıldız, 2020; Bıçakçı, 2017; MBHUD [Maliye Hesap Uzmanları Derneği], 2019; BDK [Beyanname Düzenleme Kılavuzu], 2018; Ay, 2018'dan esinlenerek yazarlar tarafından geliştirilmiştir.

personeli sayısının yüzde onunu aşmamak üzere, Ar-Ge, yenilik veya tasarım faaliyetlerine katılan ve bu faaliyetlerle doğrudan ilişkili destek personelinin gelir vergisi stopajı teşviki uygulaması kapsamında bulunan ücretleri ile bu mahiyetteki giderler de personel gideri kapsamındadır. Kısmi çalışma hâlinde, personelin Ar-Ge, yenilik veya tasarım faaliyetlerine ayırdığı zamanın toplam çalışma zamanına oranı dikkate alınmak suretiyle bulunan ücret tutarları, Ar-Ge, yenilik veya tasarım harcaması olarak dikkate alınır” (Yönetmelik, 2016: Madde- 7/c).

Genel Giderler: Bu başlık altında değerlendirilecek giderler kısaca; münhasıran Ar-Ge veya tasarım merkezi olarak kullanılan yerlere ilişkin katlanılan giderler ile bu faaliyetlerle doğrudan ilgili diğer giderlerdir. Bu bağlamda, Ar-Ge veya tasarım merkezlerinin kira, su, enerji, bakım-onarım, haberleşme (posta, kargo, kurye ve benzeri giderler dâhil), nakliye giderleri ile bu merkezlerde kullanılan makine ve teçhizata ilişkin bakım ve onarım giderleri gibi bu merkezlerde yürütülen faaliyetin devamlılığını sağlamak için yapılan giderleri kapsamaktadır. Ayrıca mükelleflerin diğer faaliyetlerinin yürütülmesinde de kullanılan taşınmazların bir bölümünün Ar-Ge veya tasarım merkezi olarak kullanılması halinde, bu taşınmazlara ilişkin kira giderinin veya hesaplanan amortismanların, su ve enerji giderlerinin Ar-Ge veya tasarım merkezine isabet eden kısımları indirim uygulamasında dikkate alınabilecektir. Böyle bir durumda indirime konu olacak kira veya amortismanların Ar-Ge merkezi olarak kullanılan alanın yüzölçümünün (metrekare cinsinden), bu merkezlerin bulunduğu binanın toplam yüzölçümüne göre tespit edilmesi gerekmektedir. Enerji ve su giderleri işletme içerisinde giderleri ölçülebilen sayaç veya benzeri cihazlarla ayrıştırılarak tespit edilmelidir. Bu şekilde yapılmadığı takdirde bu özellikteki giderlerden, enerji giderleri; Ar-Ge merkezi olarak kullanılan alanın yüzölçümünü bu merkezlerin bulunduğu binanın toplam kapalı alanın yüzölçümüne olan oranına göre su giderleri; Ar-Ge merkezinde çalışan personel sayısının bu merkezlerin bulunduğu binada çalışan toplam personel sayısına olan oranına göre dağıtımına tabi tutulacaktır (Yıldız, 2020: 450; Bıçakçı, 2017: 106).

Örnek: Hatay ili Antakya ilçesinde zeytinyağı sektöründe faaliyet gösteren XYZ A.Ş.’nin fabrika binası içinde Ar-Ge merkezi bulunmaktadır. Fabrika binası toplam 2.000 metre karedir. Ar-Ge merkezi ise 500 metrekaredir. Toplam 200 kişi olan fabrika çalışanının 60 tanesi Ar-Ge merkezinde çalışmaktadır. 2019 hesap dönemi sonunda fabrika amortismanı için 150.000 TL hesaplanmış ve aynı dönemde 80.000 TL’lik elektrik ile 60.000 TL’lik su giderine katlanılmıştır.

Yukarıda belirtilen veriler ışığında XYZ işletmesinin katlanmış olduğu genel giderlerden Ar-Ge indirimine konu olacak tutar aşağıda yer alan tablodaki şekilde hesaplanacaktır:

Tablo 2. Hesaplama Tablosu

| Ar-Ge Merkezinin Top. Fabrika Binası içindeki Payı (500/2000) | | 0,25 |
|---|---------------------------------|----------------|
| Amortisman | Toplam Amortisman Tutarı | 150.000 |

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

| | | |
|---|---|---------------|
| | Genel giderlerden Ar-Ge Merkezine isabet eden Amortisman Payı (150.000 *0,25) | 30.000 |
| Elektrik | Toplam Elektrik Bedeli | 80.000 |
| | Genel giderlerden Ar-Ge Merkezine isabet eden Elektrik Payı (80.000*0,25) | 20.000 |
| Ar-Ge merkezinde Çalışan sayısının Toplam Çalışan Sayısına Oranı (60/200) | | 0,3 |
| Su | Toplam Su Bedeli | 60.000 |
| | Ar-Ge Merkezine İsbet eden Su bedeli Payı (60.000*0,3) | 18.000 |

Hesaplamalardan görüleceği gibi XYZ işletmesi ortak giderlerin 68.000 TL'lik kısmını (30.000 TL Amortisman +20.000 TL Elektrik +18.000 TL Su) Ar-Ge indirimine konu edebilecektir.

Dışarıdan Sağlanan Fayda ve Hizmetler: "Normal bakım ve onarım giderleri hariç olmak üzere, Ar-Ge, yenilik veya tasarım faaliyetleriyle ilgili olarak işletme dışında yerli veya yabancı diğer kurum ve kuruluşlardan alınan; mesleki veya teknik destek, test ve analiz hizmetleri, hukuki veya bilimsel danışmanlık hizmetleri ile bu mahiyetteki diğer hizmet alımları kapsamında yapılan ödemeleri kapsar. Bu şekilde alınan hizmetlere ilişkin harcamalar, proje kapsamında gerçekleştirilen toplam harcama tutarının yüzde ellisini geçemez" (Yönetmelik, 2016: Madde-7).

Örnek: Zirai ilaç sektöründe faaliyetini sürdüren XYZ A.Ş yeni bir zirai ilaç üretimi yapmak amacıyla 2019 hesap dönemi bir Ar-Ge projesine başlamıştır. Proje kapsamında yapılan harcamaların ayrıntısı şu şekildedir:

Tablo 3. Ar-Ge Projesi Kapsamında Gerçekleştirilen Harcama Tutarları (TL)

| | |
|---|---------|
| Hammadde ve Diğer Stoklar | 500.000 |
| Ar-Ge Departmanında Tam Zamanlı Çalışan Personel Gideri | 120.000 |
| Ar-Ge Departmanında Kısmi Zamanlı Çalışan Personel Gideri | 30.000 |
| Bakım Onarım Giderleri | 10.000 |
| Nakliye Giderleri | 30.000 |
| Elektrik Gideri (Ar-Ge Departmanına Düşen) | 120.000 |
| Denetim ve Danışmanlık gideri | 200.000 |
| Amortisman (Ortak) | 100.000 |

Not: 1 Kısmi olarak çalışan personel, toplam çalışma zamanının %50 Sini Ar-Ge departmanında gerçekleştirmiştir.

Not: 2 Ar-Ge Merkezinin Top. Fabrika Binası içindeki Payı (500/2000) 0,25

Not: 3 Tam Zamanlı olarak çalışan personele ait 120.000 TL'lik giderin 20.000 TL'lik kısmı hizmetli sınıftaki personel aittir.

Sevi DOKUZÖĞLU- Kayahan TÜM

Yukarıdaki veriler doğrultusunda; XYZ A.Ş.'nin 2019 yılı kurum kazancından indirim konu olacak tutar şu şekilde hesaplanacaktır:

Daha önce ifade edildiği gibi hammadde ve diğer malzeme stoklarından, Ar-Ge, yenilik ve tasarım faaliyetlerinde fiilen kullanılan kısım indirim konu olacaktır. Ar-Ge faaliyetlerinde kullanılan **500.000 TL'lik** hammadde ve diğer malzeme stokları kurum kazancının tespitinde indirim konusu olacaktır.

Ar-Ge departmanında tam zamanlı olarak çalışan personel giderinin toplamı 120.000 TL'dir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus 120.000 TL'lik personel giderinin 20.000 TL'lik kısmı Ar-Ge departmanında çalışmakla birlikte; hizmetli sınıfında çalışan personele aittir. Dolayısıyla kanun kapsamında indirim konu olacak tam zamanlı personel gideri **100.000 TL** (120.000 -20.000) olacaktır.

Ar-Ge departmanında kısmi statüde çalışan personele ait gider ise 30.000 TL'dir. Kısmi zamanlı personelin Ar-Ge, yenilik veya tasarım faaliyetlerine ayırdığı zamanın toplam çalışma zamanına oranı dikkate alınmak suretiyle bulunan ücret tutarları Ar-Ge, yenilik veya tasarım harcaması olarak dikkate alınacak ve gelir vergisi stopaj teşvikinden yararlanacaktır. Örnekten görüleceği üzere kısmi zamanlı çalışanlar toplam çalışma zamanlarının % 50'sini Ar-Ge departmanında harcamıştır. Dolayısıyla **15.000 TL** (30.000 * 0,50); toplamda ise **115.000 TL** 5746 Sayılı Kanun kapsamında indirim konu olacaktır.

Daha önce ifade edildiği gibi Ar-Ge ve tasarım merkezlerinde yapılan bir harcamanın kanun kapsamında değerlendirilebilmesi için söz konusu harcamanın Ar-Ge, tasarım ve yenilik projesi için yapılması gerekmektedir. Benzer şekilde; elektrik, su, amortisman gibi ortak genel giderler kapsamındaki giderlerin belirli kıstaslar (yüzölçümü, çalışan sayısı, kullanılan metre kare) temel alınarak Ar-Ge departmanına düşen payın hesaplanması gerekmektedir.

Örnekteki veriler incelendiğinde; 10.000 TL'lik bakım onarım, 30.000 TL'lik nakliye, 120.000 TL'lik elektrik gideri (Ar-Ge departmanına düşen pay) Ar-Ge projesi kapsamında yapıldığı için toplam **160.000 TL** (elektrik, nakliye ve bakım onarım toplamı) kurum kazancının tespitinde indirim konu olacaktır. Ayrıca ortak gider niteliğindeki amortisman giderlerinden Ar-Ge departmanına düşen payın hesaplanması gerekmektedir. Ar-Ge departmanının toplam fabrika binası alanı içindeki payı 0,25'dir. Bu çerçevede, amortisman giderlerinden Ar-Ge departmanına düşen pay **25.000 TL** (100.000 *0,25) TL olup; toplamda **185.000 TL**, (160.000 + 25.000) Ar-Ge indirimine konu olacaktır.

Dışardan sağlanan fayda ve hizmetler kapsamında yapılan harcamalar Ar-Ge indirimine konu olabilmekle birlikte; söz konusu işlerle ilgili yapılan harcamalar toplam harcamanın % 50'sini aşmamaktadır. Bu çerçevede, 200.000 TL'lik denetim ve danışmanlık gideri; Ar-Ge projesi kapsamında yapılan harcamanın yarısını geçmediğinden Ar-Ge indirimine konu olacaktır.

Bu durumda XYZ A.Ş.'nin 2019 hesap dönemi sonunda kurum kazancından indirebileceği Ar-Ge harcama tutarı 1.000.000 TL (500.000 +115.000 + 185.000 + 200.000) olacaktır.

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

Vergi, Resim ve Harçlar: Doğrudan Ar-Ge ve yenilik faaliyetlerine ilişkin olan gelir veya kurumlar vergisi matrahının tespitinde gider olarak dikkate alınabilen vergi, resim ve harçları kapsamaktadır (Bıçakçı, 2017:103).

3.2. Gelir Vergisi Stopajı Desteği

Gelir vergisi stopaj desteğine ilişkin oranlar 6676 Sayılı Kanun gereğince arttırılmıştır. Buna göre “*kamu personeli hariç olmak üzere 5746 Sayılı Kanun kapsamındaki işletmelerde ve merkezlerde istihdam edilen Ar-Ge, tasarım ve destek personelinin ücretlerinin doktoralı olanlar ve temel bilimler alanlarından birinde en az yüksek lisans derecesine sahip olanlar için %95’i; yüksek lisanslı olanlar ve temel bilimler alanlarından birinde en az lisans derecesine sahip olanlar için %90’ı ve diğerleri için %80’i gelir vergisinden müstesnadır*” (5746 Sayılı Kanun: Madde-3, Fırka 2).

Bu çerçevede, 5746 Sayılı Kanun’da yer alan gelir vergisi stopaj desteğinin lisans alanına ve derecesine bağlı olarak değişim gösterdiği; 4691 Sayılı Kanun kapsamında ise bu şekilde bir ayırım gözetilmediği görülmektedir. Ücretlerin tamamı gelir vergisinden istisna edilmektedir. Öte yandan, 6676 Kanun ile “teknisyenler” de 5746 Sayılı Kanun’da yer alan Ar-Ge personeli tanımına dâhil edilmiştir. Proje kapsamındaki faaliyetlerin bir kısmının merkez dışında yürütülmesinin zorunlu olduğu durumlarda ücretlere ilişkin gelir vergisi istisnası hususu, 4691 Sayılı Kanun ile benzer şekildedir. Buna göre Ar-Ge ve tasarım personelinin merkez dışındaki proje ile ilişkili faaliyetlerinde doğan ücretleri yüksek lisans yapanlar için 1,5 yılı; doktora yapanlar için 2 yılı aşmamak üzere gelir vergisi stopaj desteği kapsamına alınmıştır. Mezkûr kanunlara ilişkin söz konusu düzenleme 6676 Sayılı Kanun ile birlikte gerçekleşmiştir.

Örnek: XYZ A.Ş. ilaç sektöründe faaliyet göstermekte olup, şeker hastalığının tedavisinde kullanılmak üzere yeni bir ilaç üretimi için bir Ar-Ge projesine başlamıştır. Şirketin, Ar-Ge departmanında 50 personel çalışmakta olup; söz konusu çalışanların 20 tanesi doktora derecesine sahiptir. Doktora derecesine sahip ve bekâr personel olan Bayan (M)’ye söz konusu Ar-Ge projesinde çalışmasına ilişkin olarak 9.000 TL brüt ücret ödenmiştir. Bayan (M) 2019 yılı Ocak ayında haftada 45 saat çalışmıştır. Bayan (M)’nin proje kapsamında gerçekleştirdiği faaliyetlerin % 50’si saha araştırması amacıyla Ar-Ge merkezinin dışında gerçekleştirmiştir.

XYZ A.Ş.’nin Doktoralı ve Bekâr Bayan (M)’ye yapmış olduğu ücret ödemesinin gelir vergisi stopaj desteği çerçevesinde hesaplaması şu şekilde olacaktır:

Tablo 4. Hesaplama Tablosu (TL)

| | |
|--|----------|
| Brüt Ücret Tutarı | 9.000 |
| Vergiye Tabi Ücret Matrahı [9.000-(9.000 * 0,15)] | 7.650 |
| Ücret Üzerinden Hesaplanan Gelir Vergisi (7.650 *0,15) | 1.147,50 |
| Asgari Geçim İndirimi | 157,5 |
| Asgari Geçim İndirim Sonrası Kalan Tutar (1.147,5-157,5) | 990 |

| | |
|---|-------|
| Ar-Ge İndirimine Konu Olacak Tutar (990 * 0,95) | 940,5 |
| Vergi Dairesine Ödenecek Tutar (990-940,5) | 49,5 |

Not-1: SGK Primi İşçi Payı %14 + İşsizlik Sigortası İşçi Payı %1 = %15

Not-2: Ocak 2109 Asgari Geçim İndirimi Tutarı = 157, 50

Not-3: Ocak Ayı Gelir Vergisi Tarifesi = %15

Tablodan görüleceği üzere Bayan (M)'nin elde ettiği brüt ücret gelirinden ilk olarak sosyal güvelik kesintileri (%15) düşülerek vergiye tabi ücret matrahı bulunmuştur. Söz konusu matraha Ocak 2019 yılı gelir vergisi tarifesi uygulanarak (%15) vergi tutarı 1147,50 TL olarak hesaplanmıştır. 1.147,50 TL gelir vergisi tutarından, asgari geçim indirimi düşüldükten sonra kalan vergi tutarının % 95'i (doktora derecesine sahip olduğu için) olan 940,50 TL'si 5746 Sayılı Kanun kapsamında terkin edilecek; kalan 49,50 TL ise vergi dairesine beyan edilip ödenecektir.

Öte yandan, Bayan (M)'nin Ocak ayı içerisinde Ar-Ge projesi kapsamında yürüttüğü faaliyetlerinin % 50'sini Ar-Ge merkezinin dışında yürütmüş olması nedeniyle merkez dışında geçirilen süreler isabet eden ücretler de gelir vergisi stopaj teşvikinin hesaplanmasında dikkate alınacaktır. Ancak teşvikten faydalanılan süre haftada 45 saate isabet eden ücret tutarını geçmeyecektir.

3.3. Sosyal Güvenlik Primi İşveren Payı Desteği

5746 Sayılı Kanun kapsamındaki "işletme ve merkezlerde istihdam edilen ve ücreti gelir vergisinden istisna edilen Ar-Ge, tasarım ve destek personelinin ücretleri üzerinden hesaplanan sigorta primi işveren payının yarısı Maliye Bakanlığı ödeneğinden karşılanmaktadır". 6552 Sayılı Kanun ile söz konusu desteğe ilişkin 5 yıl olan süre sınırı kaldırılmıştır. Yapılan düzenlemeden anlaşılacağı gibi kanun koyucunun buradaki amacının işveren maliyetlerini düşürmek suretiyle Ar-Ge ve tasarım alanında nitelikli iş gücü istihdamını desteklemek olduğu söylenebilir.

3.4. Damga Vergisi İstisnası

Kanun kapsamında yer alan her türlü Ar-Ge, yenilik ve tasarım faaliyetlerine ilişkin düzenlenen kâğıtlar damga vergisinden müstesnadır. Buna ek olarak, Ar-Ge ve tasarım projeleri ile ilişkili araştırmalara yönelik ithal edilen eşyalar damga vergisi ve harçtan istisna edilmiştir.

3.5. Teknogirişim Sermayesi Desteği

Teknogirişim sermaye desteği genel olarak, girişimcilerin teknoloji ağırlıklı ve yenilik getireceği düşünülen fikirlerini nitelikli istihdam yaratma potansiyeli yüksek işletmelere dönüştürmesi amacıyla fikir aşamasından ürün aşamasına kadar desteklenmesi olarak ifade edilebilmektedir (Ay, 2018: 89). 5746 Sayılı Kanun ile teknogirişim sermaye desteği ile ilgili düzenlemeler getirilmiştir. İlgili Kanun'un 3'üncü maddesinin 5'inci fıkrasıyla getirilen teknogirişim sermaye desteği bir hibe desteğidir. Buna göre kanunda sayılan şartları taşıyanlara merkezi idare içerisinde yer alan kuruluşlar tarafından teminatsız ve bir defaya mahsus olmak üzere 100.000 TL'ye kadar olan tutar hibe olarak verilecektir (5746 Sayılı Kanun: Madde- 3/5).

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

Diğer taraftan, 6676 Sayılı Kanun ile yukarıda belirtilen kanun fıkrasına bir takım ilavelerde bulunulmuştur. Buna göre projeleri nedeniyle teknogirişim sermaye desteğinden faydalanan gelir ve kurumlar vergisi mükellefleri; söz konusu projelerin finansmanı için yaptığı sermaye desteklerinin beyan ettikleri gelirin veya kurum kazancının yüzde onunu ve öz sermayenin yüzde yirmisini aşmayan kısmını gelir ve kurumlar vergisi kanunun ilgili hükümleri çerçevesince indirim konusu yapabileceklerdir. Ancak indirime tabi olacak tutar 500.000 TL'yi geçemeyecektir. Ayrıca sermaye desteğinin sağlandığı dönemde herhangi suretle indirime konu edilemeyen tutarın izleyen hesap dönemlerine aktarılması söz konusu değildir (Bıçakçı, 2017: 108).

Örnek: Bay (A) yazılım programı için bir projeye başlamıştır. Söz konusu şahıs teknogirişim sermaye desteği almak için TÜBİTAK'a başvurmuş ve onay aldıktan sonra bir sermaye şirketi kurmak için girişimlere başlamıştır. X yazılım şirketi, Bay (A)'nın teknogirişim sermaye desteğine uygun projesine ortak olmak istemiş ve bu amaçla 120.000 sermaye koyarak yeni kurulan şirkete ortak olmuştur. 2019 hesap dönemine ilişkin X A.Ş.'nin kurumlar vergisi beyannamesine ilişkin bilgiler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 5. Hesaplama Tablosu (Dönem: 2019; TL)

| | |
|--|-----------|
| Dönem başı öz sermaye | 500.000 |
| Ticari bilanço karı | 1.600.000 |
| Kanunen kabul edilmeyen giderler | 350.000 |
| İştirak Kazanç İstisnası | 170.000 |
| Gayrimenkul Satış Kazancı İstisnası | 150.000 |
| Geçmiş Yıl Zaralar | 100.000 |
| Matrahtan indirilebilecek bağış ve yardımlar | 160.000 |

X (A.Ş)'nin 2019 hesap döneminde, yeni kurulan ve teknogirişim sermaye desteğinden yararlanan kuruma sağlamış olduğu destek dolayısıyla indirim konusu yapacağı tutarı hesaplayabilmek için öncelikle X (A.Ş)'nin kurum kazancının tespit edilmesi gerekmektedir.

Tablo 6. Kurum Kazancının Tespiti (TL)

| | |
|--|------------------|
| Ticari bilanço karı | 1.600.000 |
| Kanunen kabul edilmeyen giderler (+) | 350.000 |
| Geçmiş Yıl Zaralar (-) | (100.000) |
| Matrahtan indirilebilecek bağış ve yardımlar (-) | (160.000) |
| Gayrimenkul Satış Kazancı İstisnası (-) | (150.000) |
| İştirak Kazanç İstisnası (-) | (170.000) |
| Kurum Kazancı | 1.420.000 |

Görüldüğü gibi X (A.Ş.)'nin döneme ait kurum kazancı 1.420.000 TL'dir. İlgili mevzuat teknogirişim sermaye desteğinden yararlanan kurumlara yapılan destek nedeniyle indirim konusu yapılacak tutarı kurum kazancının %10'unu ve öz sermayenin %20'sini aşmayacak şekilde iki şarta bağlamıştır. Örneğimizde, X (A.Ş.) teknogirişim desteğinden yararlanan kuruma 120.000 TL destek sağlamıştır. Bu tutar, 2019 hesap döneminin kurum kazancının %10'unu olan 142.000 TL'yi aşmamakla birlikte; dönem başı öz sermayesinin %20'si olan 100.000 TL'yi aşmaktadır. Dolayısıyla X (A.Ş.)'nin 2019 hesap dönemi sonunda kurumlar vergisi beyannamesinde 5746 Sayılı Kanun kapsamında indirebileceği maksimum tutar 100.000 TL'dir ve geri kalan 20.000 TL'yi sonraki dönemlere aktarma olanağı bulunmamaktadır.

3.6. Gümrük Vergisi İstisnası

6676 Sayılı Kanun ile birlikte 4691 Sayılı Kanun ve 5746 Sayılı Kanun'a getirilen düzenlemeye göre Ar-Ge ve tasarım projelerine yönelik araştırmalarda kullanılmak üzere ithal edilen eşyalar gümrük vergisi ve her türlü fondan müstesnadır.

3.7. Temel Bilimler Alanı Mezunu Personele İlişkin Ücret Desteği

6676 Sayılı Kanun çerçevesinde temel bilimler alanı mezunu istihdamına yönelik getirilen uygulama 4691 Sayılı Kanun ile paralel şekilde gerçekleşmiştir. Buna göre temel bilimler alanlarında en az lisans derecesine sahip olan personele ödenen ücretin o yıl içerisinde uygulanan asgari ücretin aylık brüt tutarına isabet eden tutarı bakanlık ödeneğinden karşılanmaktadır. Söz konusu destek istihdam edilen toplam Ar-Ge personeli sayısının en çok %10'u ile sınırlanmıştır.

3.8. Katma Değer Vergisi İstisnası

7103 Sayılı Kanun ile 4691 Sayılı Kanun'a getirilen yeni makine ve teçhizat alımlarına ilişkin KDV istisnası hususu 5746 Sayılı Kanun kapsamındaki işletmeler ve merkezler için de geçerlidir.

3.9. Diğer Teşvik Unsurları

6676 Sayılı Kanun ile birlikte siparişe dayalı olarak yürütülen Ar-Ge ve tasarım faaliyetleri 5746 Sayılı Kanun kapsamına alınmıştır. Bu çerçevede, Ar-Ge ve tasarım merkezleri mezkûr kanunun 3. maddesinde yer alan destek, indirim ve istisna unsurlarından faydalanabilmektedir. Diğer yandan, kanun kapsamındaki faaliyetlere yönelik olarak yapılan harcamaların yarısı bu merkezler tarafından; diğer yarısı ise siparişi veren gelir ve kurumlar vergisi mükellefleri tarafından indirim konusu yapılabilmektedir. Sipariş verenlerin gelir veya kurumlar vergisi mükellefiyeti bulunmaması durumunda ise tutarın tamamı bu merkezler tarafından indirilebilmektedir. Söz konusu uygulamanın, mezkûr kanunun "bilginin ticarileştirilmesi" amacına önemli ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Ar-Ge ve yenilik faaliyetlerinin ülkeler arası sürdürülebilir rekabetin itici gücü haline gelmesi bilgiye dayalı ekonomik sistemin gelişimi ve bilginin ticarileşmesi ile sonuçlanmıştır. Rekabet koşullarının bu şekilde değişmesi ülkelerin üretim ve

5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi

istihdam politikalarına yön vermiş; katma değeri yüksek, bilgiye dayalı, teknoloji ve yenilik odaklı üretim süreçleri hedeflenmiştir. Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesi adına yatırım politikaların eksenini de değişim göstermiştir. Ar-Ge faaliyetlerine ilişkin üretim ve yatırım miktarının ülke açısından en uygun seviyeye ulaşması gerekliliği olumlu dışsal ekonomiler ile ilişkilendirilmektedir. Bir başka ifadeyle, olumlu dışsal ekonomilerin varlığı daha çok ekonomik aktörün sürece dâhil olmasını gerektirmektedir. Bu durum ise pek çok ülke açısından özel sektörün kamu sektörü tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesi ile mümkün olmaktadır.

Türkiye’de Ar-Ge ve yenilik faaliyetlerinin desteklenmesi ve özendirilmesinin bir kamu politikası haline gelmesi 2000’li yıllardan sonra gerçekleşmiş; bu alandaki kamusal destek çoğunlukla indirim, istisna, muafiyet gibi vergisel teşvikler yoluyla sağlanmıştır. Söz konusu yasal düzenlemelerden birisi 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun’dur. Mezkûr kanun 2008 yılında yürürlüğe girmiş; 2016 ve 2018 yıllarında 6676, 6728 ve 7103 Sayılı Kanunlar ile kanun kapsamındaki teşvikler iyileştirilmiş ve uygulama birliği sağlanmıştır. Çalışmada, kanun kapsamında yer alan vergisel teşvikler; Ar-Ge ve tasarım indirimi, Gelir Vergisi stopajı teşviki, sosyal güvenlik primi işveren payı desteği, Damga Vergisi istisnası, Gümrük Vergisi istisnası, KDV istisnası, temel bilimler alanı mezunu personele ilişkin destekler alt başlıkları altında verilmiştir. Çalışmanın amacı ise 5746 Sayılı Kanun kapsamında yer verilen vergisel teşviklerin, kanunda yapılan güncel değişiklikler çerçevesinde, değerlendirilmesi ve örneklerle birlikte söz konusu teşviklere ilişkin uygulamaların daha anlaşılır biçimde sunulmasıdır.

Kaynakça

- 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu (1961, 6 Ocak). Resmi Gazete, Sayı 10700. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.193.pdf>
- 2016/9092 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararnamesi (2016, 10 Ağustos). <https://www.gib.gov.tr/Ar-Ge-yenilik-ve-tasarim-harcamalarinin-kazancin-tespitinde-indirim-konusu-yapilmasi-hakkinda-karar>
- 4691 Sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu (2001, 6 Temmuz). Resmi Gazete, Sayı 24454. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140312-2.htm>.
- 5520 Sayılı Kurumlar Vergisi Kanunu (2006, 13 Haziran). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060621-1.htm>
- 5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun (2008, 12 Mart). Resmi Gazete, Sayı 26814. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080312-2.htm>
- 6 Seri No’lu Kurumlar Vergisi Genel Tebliği (2012, 5 Mayıs). Resmi Gazete, Sayı 28283.
- 6552 Sayılı İş Kanunu ile Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması ile Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılmasına Dair Kanun (2014, 10, Eylül). Resmi Gazete, Sayı 19116. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140911M1-1.htm>

6676 Sayılı Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016, 16 Şubat). Resmi Gazete, Sayı 29636. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/02/20160226-1.pdf>

6728 Sayılı Yatırım Ortamının İyileştirilmesi Amacıyla Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016, 9 Ağustos). Resmi Gazete, Sayı 29796. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160809-22.htm>

7103 Sayılı Vergi Kanunları ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2018,21 Mart). Resmi Gazete, Sayı 30373. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180327M2-1.htm>

Araştırma Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesine İlişkin Uygulama ve Denetim Yönetmeliği. (2016, 10 Ağustos). Resmi Gazete, Sayı: 29797. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160810-8.htm>.

Ay, Y. (2018). Teknogirişim Sermeye Desteği. *Vergi Dünyası*, Sayı, 36, 89-93. BDK (Beyanname Düzenleme Kılavuzu) (2018). *Gelir Vergisi Kanunu*. Maliye Hesap Uzmanları Derneği Yayınları.

Bıçakçı, B. (2017). 6676 ve 6728 Sayılı Kanunlarla Yapılan Değişiklikler Sonrası Türkiye'de Ar-Ge Faaliyetlerine Yönelik Vergisel Teşvikler. *Vergi Dünyası*, Sayı, 36, 102-116.

MBHUD [Maliye Hesap Uzmanları Derneği] (2019). *Denetim Vergi Tekniği ve Revizyonu*. Maliye Hesap Uzmanları Derneği Yayınları.

Yıldız, M. (2020). *Gelir Vergisi Beyanname Düzenleme Rehberi*. TURMOB&TESMER: Ankara.

Extended Abstract

Introduction

The information society has gained importance with the globalization, the economic conditions of competition has changed and a new economic order has emerged. Countries that aim to achieve a sustainable growth path have revised their international competition policies; technology producing capacity, technological knowledge and innovation have become the driving force of competition. The changing conditions of the global economic system require a production process that the basic input is "technological information". As a result, the level of technology, innovation and technology production capacity has been determining in international competition; production and competition policies of the countries are shaped in an innovation and technology oriented process. Thus, R&D activities have been effective in differentiating the levels of economic development between the countries.

The external economies created by R&D activities led to the necessity of including more economic actor in the technology and innovation oriented production process. The private sector is insufficient in reaching the desired level of production based on technological knowledge and needs public support. In other

*5746 Sayılı Araştırma, Geliştirme ve Tasarım Faaliyetlerinin Desteklenmesi
Hakkında Kanun Kapsamında Sunulan Vergisel Teşviklerin Değerlendirilmesi*

words, inadequate production in the R&D sector raises a market failure problem. The market failure arises due to the external benefit of the R&D sector; but the quantity of production in the market related to R&D activities is below the optimum level. Therefore, supporting R&D activities has become a public policy tool for many countries to reach sustainable economic growth. In Turkey, supporting the R & D and innovation activities has become a public policy tool after the 2000s.

Method

In this context, public support has been mostly provided through tax incentives such as tax reduction, tax exemption and tax allowance. Law No. 5746 on Supporting Research, Development and Design Activities is one of the legal regulations. The taxational advantages offered in the law will be evaluated within the framework of both the Law No. 5746 and the " The Guide Line of Implementation and Audit Regulation for the Support of Research, Development and Design Activities" prepared based on this law and entered into force as of 1.03.2016.

Result and Discussion

The law entered into force in 2008; it was revised in 2016 and 2018 with Laws No. 6676, 6728 and 7103. These regulations are important in terms of expanding and improving the scope of current tax incentives, including non-tax incentives, and eliminating practical differences in legislation. The aim of the study is to evaluate the tax incentives within the scope of Law No. 5746 within the framework of the current revisions made in the law and to include subjected incentives more clearly with the practices.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume:17 ♦ Sayı/Issue: 45, s. 155-183

YARATILIŞ VE DARWİNCİ EVRİM¹

Yusuf OKŞAR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
yusufoksar@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-9060-3272

Necmettin ÇALIŞKAN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
ncaliskan@mku.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-2877-115X

Makale Geliş Tarihi: 07.01.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 08.04.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Okşar, Y. & Çalışkan, N. (2020). Yaratılış ve Darwinci Evrim. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(45), 155-183.

Öz

Bilim ve din ilişkisi açısından en netameli konuların başında evrim ve yaratma fikri üzerindeki tartışmalar yer almaktadır. Bilimsel kanıtların ve ilahi metinlerin insanın kökeni ile ilgili söylemlerinin paradoksal bir durumu içerip içermediğini ortaya koymak büyük bir önem arz etmektedir. Evrim teorisinin Tanrı'ya atıf yapmadan insanın orijini hakkındaki fikirlerinin, dinin öngördüğü yaratma anlayışına uygunluğu bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira ilahi dinlerin ana unsuru her türlü yaratmanın başında tek ve eşsiz bir Tanrı fikrine gönderme yapmalarıdır. Bu itibarla amacımız insanın tarih sahnesine çıkışı ile ilgili söylemlerin evrimsel bir mantık içerisinde algılanması halinde konunun ateizm ile eşleştiremeyeceğini ortaya koymaktır. Ayrıca Kur'an'da yer alan yaratma ifadelerinin bir süreç içerip içermediğini incelemek ve buradaki mantıksal örgünün evrimdeki aşamalık ile ilgisini kurmaktır. Bu nedenle betimsel nitelikli bu çalışmada doküman taraması yapılarak içerikler değerlendirilecektir. Evrimin Darwin'in ortaya koyduğu görüşlerden sonra yıllar içerisinde biyolojik, psikolojik ve toplumsal evrim teorilerinin geliştiğini belirtmek durumundayız. Bu itibarla makalenin sınırları Darwin'in fikirleri ve yaratılış ile ilgili yaklaşımların karşılaştırmalı tahlilini içerecektir. Çalışmanın sınırları da göz önünde

¹ Bu makale, 22-24 Kasım 2019 tarihleri arasında 3. Uluslararası Zeugma Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan ve özeti basılan "Yaratma Mı? Evrim Mi? İnsanın Yaratılışı Problemi" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir.

Yusuf OKŞAR-Necmettin ÇALIŞKAN

bulundurularak Darwin'in konu ile ilgili eseri ve bu eserle ilgili yapılan eski veya modern kaynaklar, ilahi metinler, ilgili felsefe ve kelam metinleri incelenecektir. Sonuç olarak ilahi metinlerin ve özelde de Kur'an'ın insanın yaratılışı ile ilgili ifadelerinin bize tam bir yaratma tasviri yapma imkânını veremiyor olduğu anlaşılmıştır. Zira bu metinlerde hem bir yaratma hem de süreç fikri ağır basmaktadır. Aslında evrimi inkârın veya kabulün itikadi bir mesele olmadığını kabul etmek durumundayız. Aynı zamanda evrim teorisinin de canlıların kökeni ile ilgili ortaya konulmuş tartışılmaz bir fikir olduğunu da kabul etmek mümkün görünmemektedir. Meselenin bilimsel gerçeklikleri ve dili ile dini söylemlerin üslubunu ayırt etmekle ve çatıştırmadan uzlaştırmakla her iki alanı kendi bütünlüğü içerisinde ele almakla anlaşılacağı kanaatindeyiz.

Anahtar Kelimeler: Yaratılış, Evrim, İnsan, Süreç.

CREATION AND DARWINIST EVOLUTION

Abstract

One of the most significant issues in terms of the relationship between science and religion is the debate on the idea of evolution and creation. It is of great importance to establish whether scientific evidence and divine texts disclose a paradoxical situation about the discourse of human origin. The conformity of the theory of evolution's ideas about the origin of man without referring to God to the understanding of creation envisaged by religion appears to be a problem. The main element of divine religions is that they refer to the idea of a single and unique God at the beginning of all kinds of creation. In this respect, we aim to reveal that if the discourse about the emergence of man on the stage of history is perceived in an evolutionary logic, the subject cannot be matched with atheism. It is also to examine whether the creation expressions in the Qur'an contain a process and to establish the relevance of the logical lattice here to the graduality in evolution. In the final analysis, we aim to show whether the idea of opposing evolution is consistent in itself and to answer the question of whether it is a reflex-based on ideological ignorance. For this reason, in this descriptive study, the contents of the document will be evaluated by document scanning. We have to point out that the evolutionary theories of biological, psychological and social evolution have evolved over the years after evolution's views. As such, the article's boundaries will include a comparative analysis of Darwin's ideas and approaches to creation. Considering the limits of the study, Darwin's work on the subject and the old or modern sources, divine texts, related philosophy, and theological texts will be examined. As a result, it was understood that the divine texts and in particular the Qur'an's expressions about the creation of man could not give us the possibility of creating a complete creation. Because in these texts both the idea of creation and process predominate. We have to accept that denial or acceptance of evolution is not a matter of faith. At the same time, it does not seem possible to accept that the theory of evolution is an indisputable idea about

the origin of living things. We believe that the problem will be solved by distinguishing the scientific realities and language and the style of religious discourses and reconciling them without conflict.

Keywords: Creation, Evolution, Monotheism, Process.

1. Giriş

Amerikalı kurgu roman yazarı Dan Brown'ın *Başlangıç* adlı kitabı, bir bilim insanı olan Edmond Kirsch karakterinin evrenin başlangıcına dair bütün dinlerin verdiği yanıtları boşa çıkaracak bir açıklaması olduğunu belirtmesi ile başlar. Romanın kahramanı bu fikirlerini üç ilâhî dinin birer temsilcisi ile paylaşır. Bir piskopos, bir haham ve bir Müslüman din görevlisinin bu görüşler karşısında tepkisi dehşete kapılmaktır. Sanki bütün dinî metinlerin ve vahyin gücünün sonu gelmiştir. Ancak romanın kahramanı, evrenin varoluşuna ve kökenine ait bilgiye yapay zekâ üretme kapasitesine sahip bir bilgisayarın olanaklarını kullanarak cevap verebileceğini belirtir. Olaylar gelişir ve roman örgüsü birçok soru işaretlerine yanıt bulma vaadine sahne olur. Heyecanı eser boyu düşürmeyen yazar her an büyük bir açıklama yapılacaktıymış hissini uyanık tutar. Sonuç olarak, bir şekilde evrimsel süreci destekleyen bilgiler esrarengiz sorunun cevabı olarak ortaya çıkar (Brown, 2018: 9-535). Ancak gelin görün ki burada ciddi bir eksiklik vardır. Soru şudur: Diyelim ki evrimi kabul ettik. Peki, "Darwin'den bir saniye öncesinde ne oldu? Yazar bir röportajında buna şöyle bir cevap verir: "Onu bilseydim, bambaşka bir kitap yazardım" (Özkök, 2019).

Bilimin ve günümüz yapay zekâ teknolojisinin de her türlü tasviri ve delili ortaya koymasına rağmen başlangıcın "0" anına gidilemiyor olması bize fiziki gerçekliklerin her şeyin cevabını veremeyeceğini göstermektedir. Tam bu noktada bir yaratma ve "tanrı fikrinin" aklın kolayca kabul edeceği bir olgu olarak karşımıza çıktığını belirtmeliyiz. Bu itibarla insanlık her durumda dinin vahye dayanan anlamlandırıcı diline ve ilâhî rahmetin kelamına ihtiyaç duymaktadır/duyacaktır.

İnsanoğlunun dünya sahnesine çıkışının üzerinden binlerce yıl geçmesine rağmen halen güncelliğini koruyan en netameli konu "insanın kökeninin ne olduğu?" sorusudur. Daha açıkça belirtmek gerekirse "nereden geldik?". Zaman ve mekân sınırları içerisinde yaşayan insanın kendisine yıllar boyunca nakledilen yazılı veya yazısız malumatlar dışında herhangi bir tecrübeyi kullanarak konu hakkında bilgi edinmesine imkân yoktur. Bu bakımdan başlangıç anı ile ilgili tahminlerin bir kısmı ilâhî metinlere veya destanlara dayanırken diğer bir kısmı ise bilimsel teorilerden elde edilmektedir. Günümüzdeki bilgilerin büyük çoğunluğu mitolojik öyküler, dinî kaynaklar, arkeolojik kazılar ve edebiyat söylencelerine dayanmaktadır. Ancak insanlık tarihi gittikçe bilimsel verilerin kendi varlık alanını anlamlandırmasına izin vermeye başlamıştır. Yine bilim ve teknolojinin gelip tıkanıp noktalarında da sözel verilere olan itimada geri dönülmektedir. Yani birbirine dönüşlü bir süreci her zaman tecrübe etmeye devam edeceğimiz gibi görünmektedir (Yonar, 2014: 32-33).

Ancak gelinen nokta; din ve bilim tartışmasının başka bir boyuta taşınmasına neden olmuştur. Din dilinin ikna ve nasihate bağlı edebî ve belîğ söylemlerinin, bilimin ispat ve delile dayanan empirik/gözlemsel/rakamsal/nesnel metodu çerçevesinde ele alınması ciddi problemleri de beraberinde getirmiştir. Öyle ki her türlü bilimsel keşif ve gelişmeyi nassî/Kur'ânî birtakım temellere dayandırmaya ve Allah'ın Kur'ân'da bunlara işaret ettiğini söylemeye çalışmanın da -ilmî tefsir yöntemi ile- bu iki farklı alanın aynileştirilmesi sorununa neden olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bilimsel yöntem ve verileri koşulsuz kutsama anlayışı olan salt pozitivist ve doğacı yaklaşımların; kendi dışındaki her türlü deney dışı bilgiyi reddetmeleri bir bakıma bilimsel taassuba da dönüşebilmektedir. Açıkçası iki taraflı çıkmaz olan bu durum, din-bilim tartışması olarak halen güncelliğini korumaktadır.

İki alanın sahip olduğu metodik yaklaşımın temelinde dinin güven duygusuna dayalı ikna ve nasihate matuf söylemlerine karşılık bilimin; bilgi, deney ve gözleme dayalı yöntemi arasındaki farklılık yatmaktadır.² Bu itibarla dinî alanla doğrudan ilgisi olmayan konuların dinin itikadî alanına taşınması örneklerine rastlamaktayız. Bunun en çarpıcı örneklerinden birini Selefi/Vehhabî düşüncenin sahip olduğu "Dünya'nın yuvarlak olduğunu söylemek küfürdür" yaklaşımıdır.³ Bu yaklaşımda, nasların zahirine katı bir şekilde sarılmanın, açık ve objektif olarak müşahede edilen bilimsel verileri bile inkâra götürdüğü görülmektedir. İşte evrim teorisiyle ilgili tartışmalar da tam bu noktada, onu inkâr edenin gerçek mümin, kabul edenlerin de kâfir ilan edildiği bir düzleme taşınmıştır. Teori, dindar çevrelerce evrimsel biyolojinin alanı ile ilgili bir mevzuda değerlendirilmekten ziyade doğrudan bir inanç konusu olarak ele alınmaktadır. Dahası evrim, Allah'ın yaratma fikrine karşı alternatif bir varoluş modeli olarak algılanmaktadır. Burada sıkça işlenen hata, yöntem ve amaçları birbirinden çok farklı olmasına rağmen din ile bilim arasında ya tam mutabakat ya da tam muhalefet denklemi kurmaktır (Öztürk, 2019).

Evrim teorisi bilimsel bir tahminden öte kesin bir hüküm müdür? İnsanın dünyada ilk görülmesiyle ilgili farklı tarihsel söylemler teoriyi çürütür mü? Evrimin bir

² Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda evrimi teorisini anlamalarına engel olan faktörler; 1. Kavramsal olarak yaşanan zorluklar. 2. Geçerliliğini yitirmiş bilimsel bilginin halen kullanılıyor olması. 3. Dinin ortaya koyduğu açıklamalar. 4. Bilimin doğasını anlamada oluşan yetersizlikler.

Bu itibarla bilim ve bilimin doğası ile ilgili temel başlıkları bilmekte fayda vardır. Buna göre bilim; 1. Ampiriktir. Yani gözleme ve deneye dayanır. 2. Evrensel bir bilim yöntemi yoktur. Değişkendir. 3. Bilimin sunduğu bilgiler değişime açıktır. Yeni bulgular yeni sonuçları doğurur. 4. Bilimsel teoriler yeterli kanıt ile ispatlanırsa kanun olurlar ve dolayısıyla kanunlar teorilerden daha yüksek bir statüye sahiptirler yanılığının yaygın olması.5. Tahmin ve teorik kabuller bilimde önemli yer tutar. 6. Bilimde yaratıcılık ve hayal gücü bilimsel araştırmanın bütün aşamalarında geçerlidir. (İrez v.dğr., 2007)

³ Şeyh Abdülazîz b. Bâz'ın, 1975 yılında verdiği, "Dünya'nın düz olduğu ve buna inanmayanların dinsiz olarak kabul edileceği, cezalandırılacağı, bunu iddia eden kişinin tövbeye davet edileceği, tövbe etmezse kâfir ve dinden dönmüş bir kişi olarak öldürüleceği ve malının da Müslümanlara ait olacağı" ifadesi halen tartışılmaktadır (Sariözen, 2019).

sonucu olarak ele alınan ateizmin, teori ile ilgisi var mıdır? Tesadüf ve yaratma diyalektiği nasıl değerlendirilmelidir? Evrim Kur'ân'ın yaratma ile ilgili ayetlerine aykırı mıdır? Yani evrim teorisi din ile çelişir mi? Öyleyse Allah, yaratma ile ilgili nasıl bir yöntem/sünnete/usûle sahiptir? "İlk insanla ilgili bir süreç/tekâmül vardır" demek, evrimi kabul etmek midir? Son tahlilde kelâm ve felsefenin yaratma nazariyeleri, ihtiyacı ne kadar karşılamaktadır? Tüm bu sorulara cevap vermek, uzun bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, mezkûr sorular, tefsir ve kelâm ilminin yaratma nazariyeleri ekseninde kısa bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Bu itibarla çalışmamız, din ve bilimi birbiri ile çatışan alanlardan ziyade birbirine veri akışı sağlayan fizik ve metafizik gerçeklikler şeklinde bir kabul üzerine bina edilmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

Canlıların ve insanın kökeni hakkındaki tarihsel süreç ve kavram analizine geçmeden önce karşımıza daha başka netameli bir konu çıkmaktadır. Aynı bir araştırmancının konusunu oluşturacak bu sorun "Dünya ne zaman var oldu/yaratıldı?" sorusudur. Bilimsel olarak Big Bang yani Büyük Patlama ile başladığı varsayılan/tahmin edilen Dünya'nın fiziken varoluşu, çok uzun bir süreç içerisinde tamamlanmıştır. Yani, Dünya birçok evreden geçerek insanın yaşayabileceği uygun bir ortam haline gelmiştir. Dünya'nın yaklaşık olarak 4,5 milyar yıl önce kozmik bir patlamayla kızgın kaya ve gazlardan oluşan bir ateş topu olarak boşluğa fırlatıldığı ve evrendeki pek çok yıldızdan birisi olan ve "Güneşimiz" olarak adlandırdığımız yıldızın yörüngesine girerek yaşamına başladığı düşünülmektedir. Yaklaşık bir milyar yıl boyunca birçok fiziksel değişim geçiren gezegenimiz üzerinde de bir yaşam olmadığı tahmin edilmektedir (Skybreak, 2009: 19-20). Uzun bir süreçten geçerek canlıların yaşamasına uygun hale gelen gezegenimiz hakkındaki bu tahminler, yeni bulgularla güncellense de bir tekâmül durumunun olduğu konusunda bir tartışma görünmemektedir. Böylece çevre şartları açısından insanın yaşamasına elverişli hale gelen Dünya'da bu sefer de insanın nereden geldiği ve nasıl yaratıldığı/oluştugu sorusu gündeme gelmiştir. Ayrıca gezegenimizin fiziken bir evrimden geçtiği konusu büyük oranda kabul edilen bir fikir olmasına rağmen, mesele insanın yaratılışı/oluşumu olduğunda tartışma din ve bilim çatışması haline getirilmiştir.

Canlıların varoluş süreçleriyle ilgili olarak ortaya atılan bilim çevrelerinin ciddiyetle sahiplendiği bir cevap, -tabi ki bu onlara göre basit bir tahminden/teoriden öte olarak- karşılığını Darwin'in çalışmalarında bulan 11 yıllık bir biyolojik araştırmancının sonucu olan "Evrin Teorisi"dir. Evrim kelime olarak; değişme, başkalaşma, ilerleme, farklılaşma olarak kullanılmaktadır. Tekâmül ise geçmişte evrim yerine kullanılsa da çoğunlukla "bir varlığın mahiyetini değiştirmeden, diğer bir ifadeyle niteliğini kaybetmeden kendi varlıksal bütünlüğü içerisinde kemale ermesi ve olgunlaşması" olarak kabul edilmektedir. Çekirdekten fidanın oluşumu, yumurtadan bir canlının gelişimi veya bir hücreden ibaret zigottan insanın teşekkülü örneklerinde olduğu gibi tekâmül, bir teoriden daha ziyade açıkça gözlemlenebilen olaylar zinciridir. Bu tedricilik fikri, evrimde olduğu gibi dramatik ve derin bir manaya

alınmamaktadır. Ancak evrim; biyolojideki kullanımına dayanarak “bir türden başka bir türün veya bir varlıktan başka bir varlığın yavaş yavaş, zamanla ve tesadüfen meydana gelmesi” olarak anlaşılmaktadır (Tatlı, 2008: 20-23). Her ne kadar evrim ve tekâmül arasında böyle bir ayırım yapılsa da çalışmamızın içerisinde de zikredeceğimiz üzere bu iki kavram çoğu zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Zira Müslüman bilim insanları çoğunlukla evrim yerine tekâmül nazariyesi ifadesini kullanmayı tercih etmişlerdir (Bayrakdar, 2011: 40, 337-339).

Teori, bilindiği üzere Charles Robert Darwin’in (ö. 1882) uzun araştırmalar sonucunda ortaya koyduğu bir fikirdir. Darwin bulgularını paleontoloji ve embriyolojinin esasları üzerine bina etmiştir. Geleneksel kabule zıt olan fikirleri ile düşünce ve bilim tarihinde büyük bir çığır açmıştır. Zira türlerin sabit ve değişmez bir şekilde günümüze kadar süregeldiği anlayışı onun tarafından ortaya atılan iddialar neticesinde yerini türler arasındaki akrabalık ve iç içe geçmişliğe bırakmıştır. O, 1859’da yayınlanan *On the Origin of Species by Means of Natural Selection* (Doğal Ayıklanma Yoluyla Türlerin Kökeni) adlı eserinde kuramını şu şekilde tanımlamıştır: “Türler belli sayıda değişmez olmayıp belli bir süreç içerisinde ancak değişmeden uzak olmadan farklılaşmıştır. Aynı cinsin bütün türleri ortak bir atadan türemiş ve aynı aileye mensup eski bir cinsin yerini almıştır”. (Darwin, 1976: 37, 63, 71, 80 vd.) Buna benzer bir söylemi de *The Descent of Man (İnsanın Türeyişi)* adlı eserinde dile getiren Darwin: “insan yapısal olarak aynı genel yasalara sahip, genetik akrabalıkların bir sonucu olarak ortak bir genden türemiştir” (Darwin, 1975: 8, 11, 44).

Darwin, ayrıca basit bir akıl yürütme ile insanlığın ortaya çıktığı ilk kıtanın da Afrika olduğunu iddia eder. Ona göre “Dünyanın her büyük bölgesinde hayatta olan memeliler, aynı bölgede evrilmiş türlerle yakın bağlantı içindedirler. Dolayısıyla, Afrika’da bir zamanlar, goril ve şempanzelerle yakından bağlantılı ve günümüzde nesli tükenmiş olan insansı maymunlar (ape) yaşamış olabilir: Bu iki tür, insanın en yakın akrabaları olduğuna göre, ilk atalarımızın Afrika kıtasında yaşamış olmaları olasılığı, başka bir yerde yaşamış olmaları olasılığından daha yüksektir.” Ancak bu tamamen bir kurama dayanmaktadır. Zira teorinin çıktığı yıllarda hiçbir yerde erken insan fosillerine rastlanmamıştır. Tek insan fosilleri ise Avrupalı Neandertal insanına aitti (Darwin, 1976: 15-16).

Peki, bu değişimin ve türler arası geçişin kuralı nedir? Ona göre nesiller boyu süregelen her değişimin diğer bireye aktarılması *mutasyon* olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu değişimlerin hangi yönde ilerleyeceğinin cevabı da çevre ve ortamın etkisi ile belirlenmektedir. Canlı türlerinin yaşadıkları çevre ile girdikleri etkileşim, doğal bir eleme ortamı oluşturmuştur (Darwin, 1976: 24-25; Darwin, 1975: 46-47). Böylece çevre ile etkileşim sonucunda hayatta kalan mutasyonların muhafaza edilmesi ve beraberinde gelen çoğalma, çevre ile türler arasındaki muhteşem uyumun ortaya çıkmasını sağlamıştır (Darwin, 1976: 591; Darwin, 1977: 506). Yani Darwin, canlılar dünyasındaki çeşitlilik ve adaptasyonu, doğal seçilimin gerçekleşmesine bağlı olarak açıklamıştır. Teoriye göre işte bu çeşitliliğin tarihi süreç içerisinde büyük değişmelerin ve türler arasında geçişin olduğu “ortak bir ata formu”na kadar geriye doğru takip edilebilir (Darwin, 1976: 35 vd.).

Darwin'in fark ettiği ayrıntılardan biri de ebeveynlerinden doğan canlıların üremek yani genlerini aktarmak için de mücadele etmeleri olgusuydu. Bu itibarla bazı genlerden kaynaklanan dış özellikler/davranışlar karşı cinsi daha çok çekiyordu bazıları ise daha başarısız oldukları için yok oluyorlardı. Böylece hayatta kalmak yetmiyordu aynı zamanda üremek için de bir mücadele gerekiyordu ki bu bütün canlılar için ortak bir özellik olarak gözlemlenmekteydi (Darwin, 1977: 506 vd.). Bu fikirlerini *Sexual Selection (Seksüel Seçme)* adlı eserinde geniş bir şekilde açıklayan Darwin böylece evrim teorisi ile ilgili bir noktayı daha -*Türlerin Kökeni* adlı eserinden sonra- yazmak suretiyle anlatmaya çalışmıştır.

Teori, bir bakıma canlıların her bir türün birbirinden bağımsız ve ayrı olarak ortaya çıktığını savunan "yaratılışçı" görüşün aksine tek bir türden farklılaşarak çeşitlendiğini savunmaktadır. Bunun makul olabileceği ve bilimsel bulgularla uyumlu olduğu fikrini savunan teorisyenler, basitlik ve bilimsellik ilkesine dayanmaktadır. Son tahlilde dahası tüm canlıların "tek bir ata"dan geldiğini var saymak bu teorinin en temel varsayımdır. Çünkü tüm canlılardaki genetik materyal aynı dilde yazılıdır. Burada geriye doğru işletilen tarih, yaklaşık olarak 3,8 milyar yıl öncesinin fosil kanıtlarına bağlıdır. Öncesinde ise yine bir teoriye göre duman ve toz bulutu vardır (Özgökman, 2013: 54 (2), 51).

Anlaşılan o ki evrim teorisinin bir "ilk an" fikrinin sınırına gelişi, esas soruyu ortaya çıkarmaktadır. Bir an "Evrime ve Büyük Patlama" teorilerinin tümüyle doğru olduğunu kabul ettiğimizi düşünsek de yine çözülmesi güç iki soru ile karşılaşmaktayız. Bu sorular şunlardır: "Her şeyin öncesinde ne vardı?" ve "Bu ilk maddeler yığını nereden geldi?" Yani hayat nasıl ortaya çıktı? Bunun cevabı hem basit hem de deneyimden ve gözlemden bağımsız bir metafizik kabul olarak evren yokken var olan bir Tanrı düşüncesi ile verilebilir. Yani bütün bilimsel yasaların ve süreçlerin O'nun irade ve kudretine bağlı olarak sürdüğü inancı, belki de bütün karanlık noktaları aydınlatılabilir.

Din dilinin tanımlama ve tasvirde ziyade anlamlandırma niteliğine sahip oluşu, burada daha güçlü bir anlam/değer kazanmaktadır. Zira "nereden geldik ve nereye gidiyoruz?" sorusunun/muammasının "Bir yaratıcının bilinçli bir tasarımı sonucu yaratıldık ve yine ona dönüyoruz" telakkisinin konforuna teslim olmakta bir paradoks görünmemektedir. Çünkü en güçlü tahmin olarak dillendirilen evrim teorisi bile yaşamın kökenini açıklamaktan uzaktır.

Evrime ile ilgili tartışmaların ideolojik bir çerçevede değerlendirilmesindeki en önemli faktörün insanın öncesinde maymun veya insansı maymun formlarından dönüştüğünün düşünülmesidir. Yani insanın maymundan insana dönüştüğü söylemi, evrimin savunduğu bir durum değildir. Zira evrim teorisyenleri maymundan geldik yerine "Maymun ile ortak bir atadan evrimleştik" demeyi daha uygun bulmaktadırlar. Böylece bir maymun fobisinin gelişmesini de bu şekilde engellemiş olduklarını düşünmektedirler.

Din ve bilim daha özeldir ise İslam ve bilim arasında ciddi çatışmaların olduğu iddia edilmektedir. Bu tartışmaların en yoğun yaşandığı bilimsel fikir ise evrim teorisi olarak öne çıkmaktadır. Ancak günümüzde bilimsel faaliyetlerin ve teknolojinin en

üst seviyeye çıktığı düşünülürken İslam dünyasının bu konuya verdiği tepkinin aynı oranda makul ve mantıklı olması beklenirken mesele daha ziyade ideolojik düzeyde ele alınmaktadır. Ancak tarihi kayıtlar bu yaklaşımın İslam düşüncesi içerisinde her zaman var olan bir durum olmadığını ortaya koymaktadır. Aksine Yahudilik ve Hristiyanlık tarihi incelendiğinde -ki Darwin bir Hristiyandır- evrim karşıtlığının veya bilime karşı var olan düşmanca tutumun izlerini daha net takip edebilmekteyiz. Özellikle skolastik evren fikrinin kökenlerinin bu dinlere mensup insanlar arasında yer edindiği tarihi bir gerçekliktir (bk. Dönmez, 2005: 5(2),124 vd.) Zira İslam bilim ve düşünce tarihinde evrim veya o dönem için daha doğru bir ifadeyle tekâmül/süreç düşüncesi ile ilgili birtakım izahların bulunduğunu belirtmek durumundayız.

İslam düşünce tarihinin 9. ve 13. yüzyılları arasında yaşanan devre, birçok toplumların dışında İslam medeniyetinin zirvede olduğu bir dönemi temsil eder. Bu dönem, Endülüsten Bağdat'a ve oradan Semerkand'a kadar yaşanan büyük coğrafi keşiflerin ve buluşların altın çağını yaşadığı bir dönemdir. Birçok bilim adamının kabul ettiği üzere, insanlık medeniyetini etkileyen veya ona kaynak olan birçok yeni çalışmanın yapıldığı yerler, daha ziyade Müslümanların hâkimiyetindeki topraklardır. Açıkçası bunlar önceki medeniyetlerin ortaya koyduğu bilimsel bilgilerden bağımsız değildir. Ancak İslam medeniyeti bu fikirlerin modern dünya ile bağlantısını daha somut temeller üzerine inşa etmiştir. Fizik, tıp, coğrafya, edebiyat, tarih, sosyoloji, astronomi, matematik, fizyoloji ve psikoloji gibi birçok alanda yapılan bu çalışmaların bazıları halen güncelliğini korumaktadır (Sezgin, 2008: 1, 4-64).

Bu âlimlerin başında hiç şüphesiz Câhız (ö. 255/869) gelmektedir. O, *Kitâbü'l-Hayevân* adlı eserinde "Hayvanlar, varoluşlarını sürdürmek ve mevcut kaynaklar için, başkasına yem olmamak ve üreyebilmek için bir mücadele yürütürler" demiştir. Bilim gazetecisi Ehsan Masood ayrıca Câhız'ın yaşadığı 9. yüzyıl Basra'sında ve Bağdat'ında, yani o çağın İslam medeniyeti açısından önde gelen eğitim merkezlerinde "Yaratılışçılığın" etkili bir akım gibi görünmediğini de vurgulamıştır (BBC News/Türkçe, 2019). Câhız, çevrenin insanlar üzerindeki etkisini Darwinci evrim görüşlerine paralel bir şekilde ortaya koymuştur. O, ekvator bölgelerinde yüzleri maymuna benzeyen Nebatlıları gördüğünden bahseder. Hayvanımsı özelliklere sahip kuyruğu olan insanlara rastladığını belirtir. Bu açıklamalar bize Câhız'ın tam anlamıyla Darwinci Evrim anlayışını kabul ettiğini söyletense de onun üzerinde durduğu çevresel etki ve mutasyon fikri biyolojik anlamda bir süreç anlayışının ilk işaretlerini vermesi bakımından değerlidir. Zira doğada böyle bir işleyişin olduğunu biz kendi gözlerimizle de şahit olmaktadır. (Câhız, 2013: 208-209). Ayrıca o meseleye hikmet ve Allah'ın kudreti açısından da yaklaşmak suretiyle bir bilimsel fikirden, Allah'ın eşsiz bir yaratma kudretine sahip olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır (Görgün, 2002: 2, 107). Bu da Darwinci yaklaşımın belki de dini anlayışla ilgili eksikliğine bir ışık tutabilecek cinstendir.

Câhız'ın düşüncelerine benzer fikirler, tekâmül adı altında İhvân-ı Safâ (IV./X. yüzyıl) topluluğu tarafından da dile getirilmiştir. Hatta onlar, bu evrim fikrini bir ileri mesafede incelemiş ve canlı varlıklar yanında bunu cansız varlıklara ve hatta madenlere kadar götürmüşlerdir (Kahraman, 2013: 133). İhvân-ı Safâ'ya göre,

insanın mertebesi bütün hayvanların mertebelerinin üstündedir. Bununla beraber bazı hayvanlar insana yakındır. Maymun da insana anatomik olarak yakındır (Yakıt, 1984: 24, 104).

Sudûr nazariyesi, yaratmanın, aşamalı bir seyir izlediği fikrine dayanır. Tam bir evrim olmasa da teorinin genel yapısı ile karşılaştırılabilir bir niteliğe sahiptir. Bu itibarla Fârâbî'ye (ö. 339/950) göre alt varlıkların daha üst seviyedeki bir varlığa geçişi temsil eden bir hiyerarşiye konu olduğu gözlenmektedir. En alttaki, ilk maddi varlıktır ve onun üstünde mürekkep bir özelliğe sahip cisimler gelmektedir. Madenler, bitkiler, hayvanlar ve konuşan hayvan olan insan gelmektedir. Ayrıca o, yeryüzünde doğal seçilimi andıran bir hayatta kalma mücadelesi olduğunu da belirtir (Fârâbî, 2012: 72-75).

Darwinci Evrim fikrine yakın bir anlayışı dile getiren İbn Miskeveyh (ö. 421/1030), varlıkları; bitki, hayvan ve son olarak insan mertebesine geçişler içerisinde tasnif eder. Hayvan mertebesinden insana geçişin ilk derecesinde maymunlardan ayrılan topluluklar gelmektedir. Bu insanlar kültür seviyeleri çok düşüktür ve günlerini avcılık ve toplayıcılık tarzı küçük ve basit işlerle geçirmektedirler. Daha sonra zekâ, anlayış ve kavrayış yeteneği olarak gelişen insanın sezgi ve his gücü de aynı şekilde gelişmiştir (Kılıç, 2010: 15 (2), 21-22; İzmirli, 1977: 20; Gafarov, 2006: 30, 197).

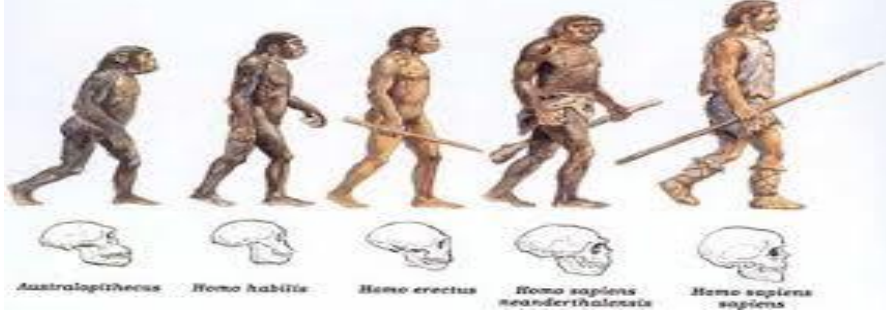
İbnü'l-Heysem (ö. 432/1040), insanın sırasıyla; öküz, eşek, at ve son olarak maymun mertebelerinden geçtiğini belirtmiştir. Ancak bunun ciddi bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konup konmadığı hakkında kesin bir kanaate sahip olmamız mümkün görünmemektedir. Bunlar bazı masalsi öğelerdir şeklinde yapılacak bir eleştiriye karşı verilecek açık bir cevabın olmadığını da belirtmemiz gerekmektedir. Râgıb el-İsfahânî (ö. 525/1125) maymundan ve ara varlıklardan bahsetse de sonuç olarak insan için ayrı bir tekâmül fikri içerisindedir. Ancak bunların hepsini de birbirinden bağımsız olarak ele almamaktadır. (İsfahânî, 2015: 81; Yakıt, 1984: 111-112).

İbn Tufeyl'in (ö. 581/1185) *Hayy b. Yakzân* adlı felsefî romanı onun natüralist fikirlerinin izinin sürülebileceği bir muhtevaya sahiptir. Hayy'in bir adada annesiz ve babasız bir şekilde diğer canlılardan yetkinleşerek ortaya çıkması, sudûr nazariyesinin dayandığı temel ilkeler çerçevesinde açıklanmıştır. İnsanın burada yükselmesi, bilgi ile özdeşleşerek aklın, olması gereken mertebeye ulaşması ile gerçekleşir (İbn Tufeyl, 2004: 15, 81).

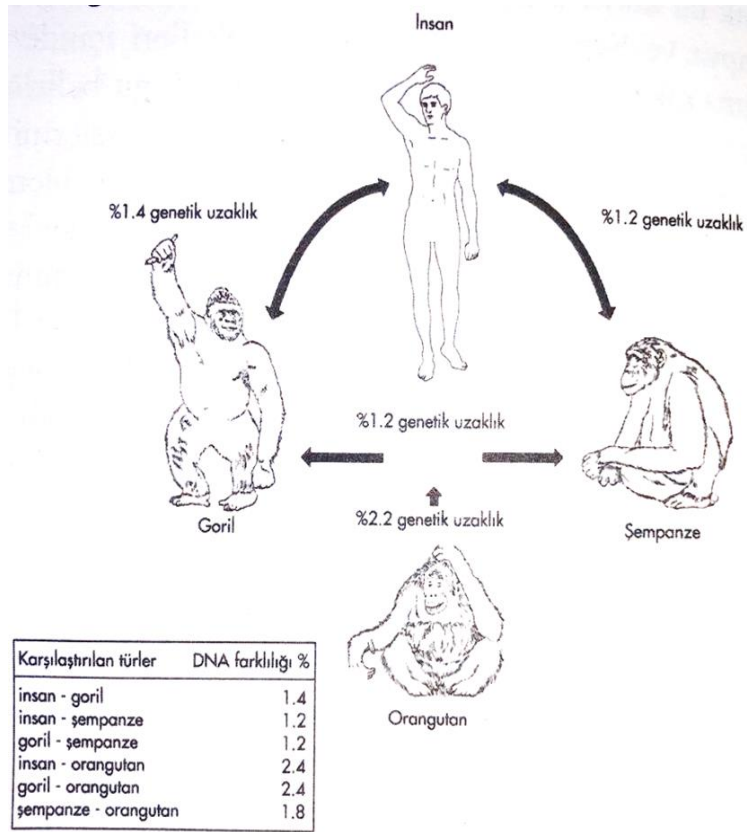
Bunların dışında İzmirli, evrim yani tekâmül nazariyesi hakkında fikir beyan eden âlimleri *İslam Mütefekkirleri* adlı eserinde Nasîrüddîn et-Tûsî (ö. 672/1274), Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî (ö. 673/1273), Mahmûd el-Kazvînî (ö. 682/1283) (Kazvînî, t.y.: 335 vd.), İbn Haldûn (ö. 808/1406) (İbn Haldûn, 2004: 1/118-121), Kınalızâde Ali Efendi (ö. 979/1572), Abdülkâdir-î Bîdil (ö.1133/1715) ve İbrâhim Hakkı Erzurûmî (ö. 1194/1780) şeklinde sıralamıştır. Buna karşın İzmirli, evrim teorisini, maymun ve insan arasındaki farklı yüz ve tavırlara dayandırarak kabul etmez (İzmirli, 2013: 35-39).

Yusuf OKŞAR-Necmettin ÇALIŞKAN

Şekil 1: Evrimin kesintisiz bir benzerlik şeklinde ortaya çıktığını gösteren görsel.



Şekil 2: İnsan ve iri primatlar (şempanze, goril ve orangutan) arasındaki genetik uzaklık (Özbek, 2007: 101-102).



Evrimin dinî çevrelerde en fazla yanlış anlaşıl原因 kısmı, şekil 1’de görülen akrabalık ilişkisinin öncül-ardıl şeklinde bir çizgi izlediğinin düşünülmesidir. Bu itibarla şekil 1’de yer alan ilişki evrimi tam olarak yansıtmamakta ve ciddi kafa karışıklıklarına neden olmaktadır. Şekil 2’de ise evrim teorisinin esas itibarıyla dayandığı süreç resmedilmiştir. Zira bu ailelerin her biri 6-7 milyon yıl öncesinden itibaren ayrışık ve tümüyle bağımsız evrim çizgileri izlemiştir. Goril ya da şempanze hiçbir zaman insanın atası olmamıştır. Yani insanın maymundan türediğİ düşünçesi son derece hatalıdır. Ayrıca bu yanlış, insan ailesinin üçüncü zaman sonlarına doğru ortaya çıkan evrim hikâyesinin iyi kavranamamasına neden olmaktadır. Ciddi bir kafa karışıklığına sebep olan bu durumun insanın goril ve şempanze aileleri ile hiçbir zaman evrim ağacının aynı dalında olmadığı fikriyle yer değıştirmesi gerekmektedir. Ancak şunu belirtmek gerekmektedir; insan ve maymun aileleri arasında 6-7 milyon yıl öncesine ait ortak bir ata ile sınırlı bir ilişki vardır. O zamanlarda da zaten bizim bildiğımız anlamda ne insan ne de maymun mevcuttur (geniş bilgi için bk. Darwin, 1975: 28 vd.; Özbek, 2007: 101-102).

Buna karşın yaratılış fikrini benimseyen çevreler, evrim görüşünü kabul etmezken yaratılış anlayışının dine uygunluğunu tesadüf düşünçesinin ortadan kaldırılmasına bağlarlar. Zira onlara göre evrim teorilerinin ortak görüşü, “bitki ve hayvan bütün canlıların tek kaynaktan aşamalar ve bir zincir halinde, tesadüflerin sonucu olarak ve bir mücadele sonunda ortaya çıktıkları” şeklindedir. Burada dine aykırı olan husus ise evrimin kâinattaki bütün biyolojik geçmişi tesadüfe bağladığı ve herhangi bir ilâhî iradenin müdahalesini kabul etmediğidir. Bu tesadüfe göre canlı varlıklar tek temel tipin ürünüdür. Herhangi bir plan ve tasarımdan bahsetmek mümkün değildir (Tatlı, 2008: 298-299). Diğer taraftan yaratılışçı yaklaşım; her bir canlı ailesinin kendine has bir değışikliği olduğu ve bu değışikliğın tamamen Allah’ın iradesine bağılı olarak gerçekleştiğini savunmaktadır. Yani bilinçli bir plan ve tasarım içerisinde süren bu farklılaşma büyük bir gen havuzundan göç ve seleksiyon vasıtası ile meydana gelmiştir (Aydın, 2004: 37-38).

Ancak yaratılışçı olarak izah edilen görüşün kendi içerisinde en önemli iki çikmazı vardır. İlki, evrimin tesadüfe yüklediğİ anlamı yadsıyıp kendilerinin ortaya koyduğı ilâhî iradenin plan ve bilinçli tasarımı fikrini ispatlayamıyor oluşlarıdır. Zira söyledikleri şey yalnızca bir kabulden/inançtan ibarettir ki bunun fiziki âlemde gözlemlenmesi imkânsızdır. Öte yandan evrimin bilimsel bir yaklaşım olarak tesadüfe yüklediğİ anlam, Tanrı’nın müdahalesini inkârdan ziyade tasvir edilen bulguların içerisinde cereyan eden neden-sonuç ilişkisinin bütün hatlarıyla ve mutlak manada anlaşıl原因 olmasını ifade etmek içindir. Diğer çelişik durum ise önce değışimi kabul edip daha sonra bu farklılaşmanın Tanrı’nın iradesi ile gerçekleştiğini söylemeleridir. Evrim teorisyenleri de değışimi kabul etmekte ve burada bir yasalılık olmadığını söylememektedirler. Her durumda “evet burada bir değışim var ve bu bir Tanrı’nın eseridir” demek zaten bilimsel dile özgü bir durum değıldir.

Evrene objektif veriler çerçevesinde yaklaşan bilim insanlarının oradan bir iman esası bulup bulmamaları kendi tercihleridir. Bizim burada söylemek istediğımız, yaratılışçı fikir, Tanrı’nın iradesini ne kadar ispata müsait görünse de aynı şekilde

evrimin varlığına bakarak da Tanrı'nın ilâhî iradesiyle aşamalı bir "ortak ataya" bağlı yaratma fikrini desteklemek mümkündür. Zira Darwin, eserinde bunu çağrıştıran şu ifadeleri kullanmıştır: "Yaratan'ın başlangıçta bütün özünü birkaç ya da bir biçime üfürdüğü yaşamı böyle anlayan bu gezegen çekimin değişmez yasasına göre dönüp dururken, böylesine basit bir başlangıçtan en güzel, en olağanüstü biçimlerin türemiş ve türemekte olduğunu kavrayan bu yaşam görüşünde gerçekten yücelik vardır" (Darwin, 1976: 591).

Fen bilimlerinin genel karakteristiği evrendeki değişimi bir evrim fikrine dayandırma anlayışına bağlıdır. Peki dinin ana kaynağı Kur'ân bu konuda bize neler anlatmaktadır? Diğer taraftan kelim ve felsefeye bağlı yaratma nazariyeleri bize yaratılışın içeriği konusunda ne söylemektedirler. Hudûs ve sudûr nazariyeleri bize bir ilk an tasviri yapabilmekte midir?

3. Kur'ân'a Göre İnsanın Yaratılışı

Allah, evreni sınırsız kudreti ve sonsuz iradesiyle bir ölçü ve düzen içerisinde yaratmıştır. Kur'ân'a göre yaratma eylemi Allah'ın "Ol" emri ile meydana gelir. Ancak buradaki "Oluverme" Allah'ın mutlak ilminin, zaman ve mekân dışılığı hasebiyle sonsuz bir kudret ve irade sahibi oluşu olarak değerlendirilmelidir (el-A'lâ, 87: 2; Kâf, 50: 15; el-Kamer, 54: 49-50; el-Mü'min, 40: 68). Zira mukayyed olarak belli sınırlar içerisinde yaratılan insanın, yaratma sonucu oluşan fiilleri bir zaman ve mekân olgusu içerisinde idrak ettiği sabittir. Bunu, yaşadığımız âlem içerisindeki gözlemlerimiz ve basit bir akıl yürütme ile bilebilmekteyiz. Yani Allah için düşünüldüğünde herhangi bir zamana bağlı olmayan yaratma fiili, insanın idraki ve algısı açısından bir yasa ve süreç içerisinde telakki edilmektedir. Bir fidanın filizlenmesi, çiçek açması, olgunlaşması ve nihayetinde meyve vermesi belli şartlar altında ve bir süreç/aşama dâhilinde gerçekleşmektedir. Diğer taraftan günlerin ve mevsimlerin birbirini takip etmesi de bu sürecin tekrarlanan aşamaları olarak gözlemlenebilmektedir. Öyle ki, kâinatın ve son olarak da insanın dünya sahnesine çıkışını anlatan bu sürecin varlığı ayetlerde de tespit edilmektedir. Örneğin Furkân suresinin 59. ayetinde geçen "Gökleri, yeri ve bu ikisi arasında bulunanları altı günde yaratan, sonra arşa istivâ eden O'dur. O Rahmân'dır. O'nu bilen birine (yine kendisine) sor." (el-Furkân, 25: 59) ifadeleri, "gün" kelimesinin tam olarak ne olduğu tartışmalarına girmeden belli bir aşamalılık fikrini ortaya koymaktadır. Bu tekâmül ve süreç anlayışının "evrim teorisinin" ispatına delil olmayacağını belirtmek gerekir. Ancak teorisinin kendisinden bağımsız olarak düşünüldüğünde aşama ve sürece bağlı olarak yaratmanın, Allah'ın sünnetullahı olduğu belirtilmelidir. Bu da bize ileride değineceğimiz üzere körü körüne bir evrim karşıtlığının sağlıklı bir bakış açısı olmadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Kur'ân'ın yaratma eylemi ile ilgili ifadelerinin aynı zamanda tevhid vurgusu ve ahiretin varlığının hatırlatılması bağlamında da ele alınması gerekir. Bu itibarla Yüce Allah, yaratma hakkındaki ayetleri genelde, eylemin yalnızca ulûhiyyete has bir güç olduğunu belirten fezlakelerle bitirir (ez-Zümer, 39: 62; el-Enbiyâ, 21: 30, 33; el-Leyl, 92: 13; et-Tûr, 52: 35; el-A'râf, 7: 54, 58). Allah, tüm hükümlerliliğin kendisine ait; yaratmada herhangi bir ortağının olmasının imkânsız; son tahlilde de dönüşün

yalnızca kendisine olduğunu belirtmektedir (Tâhâ, 20: 5; el-Furkân, 25: 1-2; Yâsîn, 36: 83; Yûnus, 10: 54, 58; es-Sâffât, 37: 5; es-Sebe', 34: 1; el-Enbiyâ, 21: 19). Bu ifadelerin Mekkeli müşriklere ulûhiyyetin ve rubûbiyyetin yalnızca Allah'a ait olduğuna dair bir uyarı olarak -bağlamına uygun bir şekilde- anlaşılması gerekmektedir.⁴ Zira Yüce Allah, yaratmayla ilgili ayetlerde hali hazırda süregelen düzenin varlığının ancak kendisinin irade ve kudreti ile gerçekleşebileceğini belirtir (el-En'âm, 6: 95; Lokmân, 31: 26; Âl-i İmrân, 3: 26-27; es-Secde, 32: 5; el-Mülk, 67: 19). İşte bu manada insan için yaratılan bütün nimetler, yalnızca Allah'ın kendisine kulluk edilsin ve O'nun yüceliği tasdik ve takdis edilsin diye Allah tarafından yaratılmaktadır (er-Ra'd, 13: 2; er-Rahmân, 55: 17, 33).

Kur'an'da yaratmayla ilgili ayetler, tabiatın ve insanın yaratılışı olarak sınıflandırılabilir (Çalışkan, 2010: 45-48). Zira tabiatın yaratılışı ile ilgili ifadeler daha ziyade bütün bu âlemin insanın hizmetine sunulmuş (Çalışkan, 2010: 23, 30, 76 vd.; Çalışkan, 2017: (55), 252.) ve mükemmel bir ölçü ve düzen içerisinde tasarımlanmış ilâhî bir eylemin sonucuna işaret etmektedir. Bu hiyerarşik mükemmelliğin, yaratışta konulan yasalara ve potansiyel güç ve kudrete bağlı olarak gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Bütün bunlar insan için bir nimettir. Ayrıca bunlar insanın imtihanında iki zıt işlevi yerine getirebilen bir müşahede alanı olarak okunmalıdır. Öyle ki bu düzen fikri, adi/boş/basit bir geliş güzelliği dışlamakta ve insanı marifetullahı ulaştırabilmektedir. Tam tersi de söz konusu olabilmekte, insan yasalarda ve eşyada var olan düzenliliği bizzat âlemin kendisinden zannedebilmektedir (Özsoy ve Güler, 2017: 15-32). Bu itibarla Kur'an ayetlerini bilimsel bir çaba içerisine girmeden nasihat, uyarı ve ikna ifadeleri olarak anlamak daha sağlıklı ve isabetli görünmektedir.

Kur'an'da insanın yaratılışı konusu işlenirken de mezkûr ifadelerde belirtildiği üzere Allah'ın birliği, kudreti ve yaratışındaki eşsiz mükemmelliği ve gücü anlatılmaktadır. Ancak bu pasajlarda bazen Hz. Âdem'den bazen de insan türü olarak âdemoğlundan bahsedilmektedir. İlgili ayetlerde genel olarak insanın ana maddesi, yetenekleri, eceli ve ölümü konu edinilmektedir. İnsanın neyden yaratıldığı ve özünü neyin oluşturduğu Kur'an'da yine aşamalı bir "süreç" fikri çerçevesinde izah edilir. Nuh sûresinde gerek ilk insan ve gerekse insan neslinin merhale merhale yaratılışına şu şekilde işaret edilir: "*Hâlbuki O, sizi çeşitli merhaleler halinde yarattı.*" (Nuh 75: 14). Birçok ayette insanın maddesel özü ile ilgili ifadeler kullanılmıştır. Kur'an'a göre insan; yapışkan bir nesneden (el-Alak, 96: 1-2), akıtılan damladan ve meniden, (en-Necm, 53: 45-46; el-Kıyamet, 75: 37; el-Vâkıa, 56: 57; el-İnsân, 76: 1; en-Nahl, 16: 4) bayağı bir sudan, (el-Mürselât, 77: 20-23; et-Târık, 86: 5) çamurdan ve balçıktan, (Sâd 38: 71-72; el-Hicr 15: 26; el-En'âm 6: 2; el-Mü'minun 23: 12; er-Rahmân 55: 14) tek bir nefisten, (el-A'râf, 7: 189; el-En'âm, 6: 98; ez-Zümer, 39: 6; en-Nisâ 4: 1) sudan

⁴ Bağlamından koparılmış genel kullanımla "cimbızlama" anlamlandırmalar Kur'an'ın araçsallaştırılması diğer bir ifadeyle bireysel ve toplumsal insan kaynaklı yönelimlerin zorlama yorumlamaları Kur'an'a onaylatılması anlamına gelmektedir. Bkz. (Albayrak, 1992: 33-34; Sıcak, 2017: 319-330; Sıcak, 2019: 6 (1), 155-156).

(el-Furkân, 25: 54) ve topraktan (el-Fâtır, 35: 11) yaratılmıştır. Bu maddeler bazen ayetlerde ayrı ayrı bazen de bir ayette zikri geçen kavramlar olarak aynı anda yer almaktadır (el-Mü'min, 40: 67). Ayrıca Hac suresi 5. ayet örneğinde olduğu gibi bu maddeler bir aşama halinde ve birbirini tamamlayan bir "hayat süreci" çerçevesinde anlatılmaktadır.⁵ Yani önce kâinat, sonra yeryüzü ve içinde insanın yaşamasına imkân sağlayacak bütün canlı ve camit/cansız varlıklar yaratılıp insanın yaşamasına uygun bir ortam hazırlanmış, son olarak Tevrat'ın "tekvin" bölümünde de belirtildiği üzere 6. gün insan yaratılmıştır (Tekvin, 1: 1-31). İnsanın yaratılışındaki son evre ise; onu maddesel düzlemden manevî bir mertebeye yükseltecek ruhuna üflenme evresidir. Öncesinde mezkûr maddelerden şekil ve suret verilerek yaratılan insanın (Âl-i İmrân, 3: 6; et-Tegâbun, 64: 3) Allah tarafından tesviye edilerek⁶ ruhsal varlık kazanması Tevrat'ın "tekvin" bölümünde de "tanrı insanı kendi suretinde yarattı" (Tekvin, 1: 26-27) ifadesi ile belirtilmektedir. Ancak Kur'ân'da bu ifadeler yerini insanın bedenden farklı olarak ruhsal bir yönünün de olduğunu vurgulamak için kullanılmıştır. Bu da genellikle hayat verilmesi ya da canlı bir varlık haline getirilmesidir (el-Hicr, 15: 29; Sâd, 38: 72).

"Evrim"den ziyade bir tekâmül ve süreci tanımlayacak şekilde biyolojik yasalara uygun olarak yaratılan insan ile ilgili en netameli konu ilk insan kimdi? sorusudur. Bu konuyla ilgili karşımıza iki ayet çıkmaktadır. İlki Bakara suresindeki Allah ile melekler arasında cereyan eden diyalogu konu edinen pasajlardır. Diğeri ise Âl-i İmrân suresi 59. ayetinde yer alan "*Allah nezdinde İsa'nın durumu Âdem'in durumu gibidir. Onu topraktan var etti; sonra ona "ol" dedi ve oluverdi.*" (Âl-i İmrân 3: 59) ifadesidir. Âl-i İmrân suresinde yer alan iki peygamberin yaratılışındaki benzetme, bir mucizevilikten daha ziyade biyolojik kanunlar açısından ikisinin de benzer şekilde yaratıldığını vurgulamaktadır. Zira ayetin nüzul sebebi Necran Hristiyanlarının, Medine'ye gelerek Hz. Muhammed (s.a.v.) ile polemige girmesidir. Onlar Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu olduğu iddiasındaydılar. Buna karşın Kur'ân bu fikri tevhide aykırı bulmakta ve kesin bir şekilde reddetmektedir. Ayette yer alan "topraktan yaratılma" vurgusu aslında Hz. Âdem nasıl yaratıldı ise Hz. İsa da aynı şekilde yaratılmıştır demektir. Ayrıca Allah'ın buradaki benzerliği, savunulduğu üzere babasız dünyaya gelmek üzerinden kurması da Hristiyanların fikrine destek olacaktır. Zira burada baba sonuç olarak haşa Allah'tır. Zaten Meryem suresinde Hz. Meryem'in doğum sancısı çekmesi olayını ayrıntılı bir şekilde anlatmak suretiyle ortada

⁵ Bu anlatım sûrede şu şekilde geçmektedir: "*Ey insanlar! Öldükten sonra dirileceğinizden kuşku duyuyorsanız şunu unutmayın ki, biz sizi topraktan, sonra nutfeden, sonra alakadan, sonra belli belirsiz et parçasından yarattık ki size (kudretimizi) açıkça gösterelim ve biz dilediğimiz rahimlerde belirli bir vakte kadar kalmasını sağlarız, sonra sizi bebek olarak çıkarırız ki daha sonra yetişkinlik çağınıza erişesiniz. İçinizden kimi erken vefat ettirilirken kimi de önceden bildiklerini bilmez hale gelinceye kadar ömrün en düşkün çağına eriştirilir. Öte yandan yeryüzünü kupkuru ve cansız görürsün; üzerine yağmur indirdiğimizde ise (bir de bakarsın) canlanıp kabarır ve her cinsten güzel bitkiler çıkarır.*" (el-Hac, 22: 5).

⁶ İnsan bedenindeki unsurların ruh üflemeyle elverişli hale gelecek biçimde ölçülü, dengeli ve tam olması kastedilmektedir (Öztürk, 2015: 203).

Hristiyanların iddia ettiği gibi bir tanrısallık olmadığını vurgulama amacı güdülmektedir. Dahası eğer iki peygamber de aynı şekilde yaratıldı ise o halde “Hz. İsa’nın nasıl annesi var idiye Hz. Âdem’in de annesi vardır” fikri ortaya çıkacaktır ki bu klasik ilk insanın Hz. Âdem olduğu anlayışına ters düşmektedir. Bakire Meryem fikri bu ayetin anlaşılmasını perdelemektedir. Yani evrim teorisinin yaratılışa alternatif batıl bir fikir olduğuna dair kullanılan bu ayetin siyak-sibak açısından böyle olmadığı anlaşılmaktadır (Öztürk, 2015: 87).

Bununla birlikte “Allah nezdinde İsa’nın durumu Âdem’in durumu gibidir. Onu topraktan var etti; sonra ona “ol” dedi ve oluverdi ayetinin, Kur’ân’da insanın yaratılışını açıklayan diğer ayetlerin, evrim teorisine tatbik edilerek tevil edilmesinin önünü kestiği rahatça söylenebilir. Çünkü bu âyet, insanın sperm olmadan ya da en azından bir erkeğe ya da yaratmadan önce başka öncül bir sebebe bağlı olmaksızın sadece yumurtadan yaratıldığına kanıtıdır. Bu ise rasyonel sebeplerle açıklanacak bir durum değildir (Aldemir, 2019: 312-322). Burada meleğin yumurtayı aşılıp aşılımadığı tartışmalarına girmeden mucizevi bir yaratılış söz konusudur. Kur’ân’da yaratılışın anlatıldığı bütün ayetlerde yaratılış bir sebebe bağlanmıştır. Hz. Meryem’in rahmindeki yumurta tıpkı Hz. Âdem’in ilk yaratılışının toprak ya da benzeri minerallerden oluşması gibidir. Her iki yaratmadaki benzerlik, süreç açısından da birbirine yakındır. Hz. Meryem’in geçirdiği süreç 9 ay, Hz. Adem’in yaratılış süreci ve biçimi ise meçhul bir zaman dilimidir. Bu meçhul olma durumu, Hz. Âdem’in farklı türlerden tekâmül ederek bir kıvama geldiğini değil, bütün yaratılışlarda zorunlu bir sürecin olduğunu gösterir.

Kur’ân’da insanın yaratılış serüvenini anlatan Bakara suresinin 30-39. ayetleri bazı noktalar açısından evrim süreciyle mukayese imkânı vermektedir. Bu noktalardan bir tanesi, henüz insanın yaratılışı gerçekleşmeden önce Yüce Allah’ın meleklerle yönelik söylediği “Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım” (el-Bakara, 2: 30) beyanıdır. Bazı müfessirler ayette yaratılacak varlığın halife olarak adlandırılmasını cinlerden sonra gelmesi şeklinde tefsir etmişlerdir (Beğavî, 1999: 1, 102). Bu yaklaşıma göre insan cinlerden sonra yaratılmış bir varlıktır (Nesefî, 1998: 1, 77). Nitekim ayetin devamında “orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın?” ifadesi, meleklerin görüp mukayese edebilmelerine imkân tanıyan daha önceden yaşamış varlıklara işaret etmektedir. Burada kategorik olarak iki ayrı varlık türünün birbiri arasında bir halef-selef ilişkisi söz konusu olmaktadır. Bir görüşe göre cinler, insanlar yaratılmadan önce dünyadan başka bir yere sürgün edilmişlerdir. Halef-selef ilişkisi dünyada fizyolojik açıdan birbirinin yerine geçme manasında olabileceği gibi görevlendirme manasında da olabilir (Râzî, 1999: 2, 389). Ayette geçen “orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın?” ifadesinin bir başka görüşe göre mahzuf bir açıklamaya verilen bir cevap olduğu ifade edilmiştir. Bu yaklaşıma göre Yüce Allah’ın meleklerle “Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım” deyince onlar da: “Ey Rabbimiz bu halife ne olacak diye sordular.” Allah da: “Onun bir nesli olacak. Onlar yeryüzünde fesat çıkaracak, birbirlerine hased edecek ve birbirlerini öldürecekler” buyurdu. Bunun üzerine melekler “orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın?” dedi (Râzî, 1999: 2, 392). Bu yaklaşıma göre

meleklerin böyle bir kaniya varmaları, gözleme ve tecrübeye dayalı bir çıkarım değil, bilgiye dayalı bir çıkarım olmaktadır. İster cinlerden hareketle isterse Yüce Allah'ın bilgilendirmesi sonucunda meleklerin söylediği bir söz olsun her iki durumda da insanın yaratılışı ve bu yaratılışın, yaratanın kontrolünde başlayan bir süreç olduğu mutlak bir bilgidir. Bu sürecin, sonraki ayetlerle bağlantısı, evrim teorisiyle insanın yaratılışı arasındaki bazı hususları daha çok aydınlatmaktadır.

İlgili ayetlerde, evrim süreciyle mukayese imkânı veren noktalardan bir diğeri, Hz. Âdem'e isimlerin "*Ve Âdem'e bütün isimleri öğretti.*" (el-Bakara, 2: 31) şeklinde *talim* edilmesidir. Matürîdî (ö. 333/944) Hz. Âdem'e isimlerin ancak telkin yoluyla öğretildiğini, isimlerin bilgisinin istidlal yoluyla bilinen ve idrak edilen bilgiler gibi olmadığını ifade eder (Mâtürîdî, 2005: 9, 461). Ahmed b. Muhammed es-Sâvî (ö. 1241/1825) Allah'ın hem Âdem'i hem de melekleri isimlendirilen eşyaların bilgisine muttali kılması bakımından onların ortak noktada bulduklarını açıklar. Ancak ister araz ister cevher ister mana isterse manevi durumlar olsun bunların isimlerini Âdem'e meleklerden ayrıcalıklı olarak öğrettiğini söyler. Onun yaklaşımına göre Allah bütün dilleri ve daha sonra gelen nesillerin konuşacakları farklı dilleri Hz. Âdem'e has bir özellik olarak öğretmiştir (Mâlîkî, 1995: 30). Çağdaş müfessirlerden Şa'râvî (1911-1998), dilin kendi başına öğrenilemeyeceğini, taklit yoluyla ancak duyarak öğrenilebileceğini ifade eder ve öğrenilen bütün dillerin Hz. Âdem'e kadar gittiğini belirterek şu soruyu sorar. Âdem ilk kelimeyi konuşması için o kelimeyi kimden duymuştur? Elbette Allah'tan duymuştur diyerek soruyu cevaplar. Şa'râvî böyle bir çıkarımın mantıksal olarak tümevarım yöntemine dayanan bir çıkarım olduğunu belirtir (Şa'râvî, t.y: 9, 461). Şa'râvî'ye göre kulak ile işitilen dilde, hiç kimse kendiliğinden bir icatta bulunamayacağından dolayı dil tevkîfî (Allah'ın vahiy yoluyla bildirmesi) olarak başlamış daha sonra vad'î (konulduğu/kullanıldığı manaya bağlı) olarak devam etmiştir (Şa'râvî, t.y: 12, 7436). Birçok müfessir dilin tevkîfî olduğunu dile getirmiştir (İbn Acîbe, 1998: 1, 94). Âyetlerde talimden sonra talim edilen isimlerin ayrıca meleklerle sunumunun yapılması (el-Bakara, 2: 31) dilin tevkîfî olarak öğretildiğini gösteren önemli bir özellik olarak zikredilmektedir (Râzî, 1999: 2, 396). Bu isimlerin, Hz. Âdem'e ne kadar süre içerisinde öğretildiği konusunda bir netlik yoktur. İbn Âşûr (1909-1970) isimlerin telkin edilmesinin, yaratılmış bir sesle öğretilmiş olabileceği gibi ilham yoluyla da Hz. Âdem'e öğretilmiş olabileceğini dile getirmiştir (İbn Âşûr, 1984: 1, 410). İbn Âşûr'a göre bu âyet pasajlarında, talim kavramının mücmel bırakılmasından dolayı dilin tevkîfî olup olmadığı bilinemez (İbn Âşûr, 1984: 1, 411).

Tefsir kaynaklarındaki yorumların çeşitliliği bizim evrimi Kur'an'a bakarak tasdik etmemizi de reddetmemizi de engellemektedir. İlgili ayetlere yapılan yorumların bir kısmı evrim fikrini destekler gibi görünürken aynı ayetlere yapılan farklı yorumlar tam tersi bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin babamız Âdem'den önce daha otuz Âdem'in bulunduğu, her biri arasında bin yıl süre olduğuna, bunlardan sonra dünyanın elli bin yıl harap kalıp sonra elli bin yıl imar edildiğine, daha sonra da babamız Âdem'in yaratıldığına dair uzun rivayetler vardır. Ayrıca Bakara suresinde Allah ile melekler arasında geçen diyalogun müteşabih

ayetlerden olduğu bunların manasının da ancak Allah tarafından bilinebileceği belirtilmiştir (Ateş, 2014: 142-143; Reşîd Rızâ, 1990: 1, 210, 361). Ancak bizim bunları makul seviyelerde yorumlayabilme kapasitemiz olduğu ifade edilmiştir. Hal böyle olunca ilk insan kimdi sorusunun cevabını tek bir tefsir kaynağına dayandırmamız veya bu konuda kesin bir karara varmamız mümkün görünmemektedir.

Bir diğer örnek ise Âl-i İmrân suresi 59. Ayetine yapılan farklı yorumlardır. Elmalılı'ya göre "bir analı veya analı-babalı" şeklinde bir ayırım vardır. Buna istinaden Hz. İsa'da valideli bir hayat vakıası olmuştur. Elmalılı yumurtanın kendisini dölleyebileceği düşüncesinden bu yorumu yapmıştır (Yazır, 1992: 2, 1126). Ancak bu bile başlı başına bir delil/mucizedir. Hz. Meryem çift cinsiyetlidir şeklinde bir yorum isabetli değildir. Burada durum dişi üreme hücrelerinin yapısal çeşitliliğidir. Bu da Yüce Allah'ın üstün sanatlarından biri olarak kabul edilebilir.

Görünen o ki vahyi bilgiler de bir bakıma insanın anlam dünyası içerisinde farklı yorumlara açıktır. Bu itibarla vahyin dili ile bilimsel dil arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurmak suretiyle Kur'an'dan bir evrim fikri veya evrimi reddediş şeklinde sonuçlara ulaşılamayacağı anlaşılmış olmalıdır. Her iki alanla ilgili dilsel ve metodik farkı göz önünde bulundurmak kaydıyla bir din/bilim çatışmasının önü rahatlıkla alınabilir. Zira yorumu kutsal olarak kabul etmek birçok yanılgıya yol açmaktadır. Mezkûr ayetlerde geçen Âdem'e isimlerin öğretilmesi meselesinin anlatımında din dilinin sembolik anlatım metodunun ihmal edildiğini belirtmeliyiz. Örneğin isimlerin öğretilmesinden maksadın insanın kavram üretebilecek yetenekte olduğuna dair bir takım açıklamaların olduğu da açıktır. (bkz. Komisyon, 2016: 1, 104-105)

4. Yaratma Nazariyeleri ve İnsanın Kökeni

İslam düşünce tarihinde yaratma ile ilgili felsefe ve kelam âlimleri arasında ciddi bir ayrılık mevcuttur. Sudûr ve hudûs nazariyeleri çerçevesinde var olan bu fikri ihtilaf, yaratma eyleminin Allah'a nisbeti noktasından ziyade yaratmanın "nasıllığı" konusundadır. Kelamcıların ekseriyeti Allah'ın evreni yoktan ve sonradan yarattığını düşünmektedirler. Onlar yok iken sonradan var olan, yani var oluşları konusunda bir öncelik/sonralık özelliğine sahip olan yani yaratılmış varlıklara "hâdis", bu varlıkları da yaratana da "muhtasib" demişlerdir. Bunun aklî bir zorunluluk olarak evrenin içindeki varlıklarda kolay bir şekilde gözlemlenebildiğini belirten kelamcılar, evrenin kendi kendini yaratmasının mümkün olmadığı düşüncesine dayandırmaktadırlar (Eş'arî, 2017: 41-42; Mâtürîdî, 2003: 21 vd.; Kâdî Abdülcebbar, 2013: 1, 152; Kâdî Abdülcebbar, 1963: 5, 22; Şehristânî, 2004: 151-152; Tehânevî, 1984: 1, 278-279; Cürçânî, 2015: 1, 748-750; İzmirli, 2013: 249; Topaloğlu, 1998: 18, 304-305).

Buna karşın sudûr nazariyesi ise İslam felsefecilerinin Plotin düşüncesinden mülhem fikirlerine dayanmaktadır. Kelam âlimlerinin Allah'ın evreni irade ve kudreti ile sonradan yarattığı fikrinin birtakım paradokslar barındırdığını söyleyen Fârâbî ve İbn Sînâ gibi İslam felsefecileri buna karşı daha makul bir açıklama olarak kabul ettikleri sudûr teorisini ortaya atmışlardır. Onlara göre değişen ve değişmeyen, ezeli olan ile sonradan olan arasındaki ilişki bir yoktan yaratmadan ziyade hiyerarşik bir

alt-üst diyalektiği çerçevesinde açıklanmalıdır. Sistemin başında mutlak varlık olarak, her türlü değişim ve zıtlıktan uzak ve “bir” olan Allah vardır. Her şeyin kaynağı olan bu varlıktan “Bir’den bir çıkar” prensibi gereği ilk akıl sudûr etmiştir. Çünkü Allah; bilfiil akıl, akleden ve akledilendir. Bu itibarla ilk akıl mümkündür ve çokluk niteliğine sahiptir. Böylece devam eden bu hiyerarşi içerisinde ilk aklın Allah’ı düşünmesinden ikinci akıl ve birinci göğün nefsi meydana gelir. Bu durum, faal aklın sudûru ile son bulur. Artık ay-üstü âlem teşekkül etmiştir ki artık ay-altı âlemdeki bütün fiziki, kimyevi ve biyolojik oluş ve bozuluşlar bununla sağlanır. Faal akıl madde/heyulaya etki ederek evrendeki çeşitliliği sağlar. İslam felsefecilerine göre ise bu döngüsel düzen Allah ile âlem arasındaki zamansal, değişimsel ve paradoksal bütün olasılıkları elemiştir (Fârâbî, 2012: 38-39; Weber, 1949: 113-114; Yıldırım, 1994: 11, 45; Kaya, 2009: 37, 467-468).

Bu iki teori her ne kadar yaratma konusunda ciddi fikirler verse de yaratmadan sonraki merhaleler konusunda bir fikir vermemektedir. Bu iki nazariye bize yaratılış eyleminin başında Allah’ın olduğunu ve onun bununla ilgili bir takım keyfiyet/yasa çerçevesinde hareket ettiğini anlatmaktadır. Ancak bu iki delil de akli/istidlali bir nitelik taşıdıkları için kendi içlerinde bir bütünlük arz etseler de dışarıdan yapılacak yine mantiki eleştirilere açıktır. Zira burada akıl yürütme eylemi âlimlerin kendi müktesebatları etrafında gelişmiştir. Günümüz bilimsel çalışmaları ile evren hakkındaki malumatlarımız büyük ölçüde artmıştır. Devasa teknolojik aletlerle yapılan gözlemler de buna ciddi destek vermektedirler. Böylece yaratma nazariyeleri evrimsel süreci çürütmek gibi bir niteliğe sahip olmamakla birlikte yaratmanın nasıllığı ile ilgili açıklamalar ortaya koymaktadır. Zira evrim, yaratmanın ilk anı ile ilgilenmemekte daha ziyade yaratma sonrasında ortaya çıkan canlılıkla ilgili çeşitliliği izah etmek için ortaya atılmış bir bilimsel teoridir. Burada evrimin bir inanç veya inançsızlık meselesi olarak ele alınmaması konusundaki dayanağın bilimsel bir görüşün yalnızca var olan durumu tasvir ettiğini kabul etmektir. Hali hazırda gözlemlenen bir verinin öncesi/başlangıç noktası hakkında yorum yapmak bir tahminden veya bilimsel bir tezden/varsayımdan öteye gitmese gerektir.

5. Evrimin Tesadüf ve Ateizmle İlgisi Var mı?

Çalışmanın başında bilim ve din arasındaki dil ve yöntem farkına değinmiştik. Bu farkın tesadüf ve ateizm kavramlarının açıklanması açısından önemli olduğunu belirtmeliyiz. Dinin inanç sahasına ait bir kavramın bilimsel çalışmalara nasıl sirayet edebildiğini anlamak suretiyle yanlış değerlendirmelere müsait söylemleri ayıklayabiliriz.

Burada karşımıza vahyi bilgi ile ampirik/deneysel bilgi arasındaki metodik fark çıkmaktadır. Bu itibarla vahyi bilginin Tanrı’nın kendi seçtiği bir insana emir ve yasaklarını iletmesidir. Bu tarz bilgi tartışma veya araştırma yöntemiyle elde edilemez. Ancak özel/gizli bir yolla resullere aktarılır. Vahiy olgusu yapısı itibarıyla aktarıldığı zümre açısından bir inanç meselesidir. Ancak bu açıdan kişiler için de tercih konusudur. Böylece herhangi bir peygambere gelen vahyin başka dine veya ideolojiye sahip bireyler tarafından reddedilmesi kişiler açısından normal bir durum

gibi gözükse de her bir peygamberin aynı ilkler üzerinde fikir birliği oluşturduğu tarihi bir vakıadır. Bundan dolayı bir iman meselesi olan vahyi bilgi gerçekliğini yalnızca doğaya bağlı olarak sağlamaz ayrıca o bilgiye inananlar için de şüphesiz bir doğruluğa sahiptir. Diğer taraftan bilimsel bilgi belli bir yöntemi olan ayrıca akıl yürütme ve araştırmanın nesnel olgular üzerine uygulanarak elde edilen bir bilgi türüdür. Ayrıca burada gözlemlere, genellemelere, eleştirel yorumlara, hipotezlere ve açıklayıcı teorilere ihtiyaç vardır. Zira bu tür bir bilginin kendisini objektif kriterler çerçevesinde ispatlaması söz konusudur. Artık konu bir inanma veya inkâr etme meselesinden ziyade doğrulama veya yanlışlama ameliyesidir (Tarlacı, 2017: 37-38). Yani inanç alanına giren vahyi bir bilgi ile bilimsel kriterler çerçevesinde ortaya konmuş bir bilginin gerçeğe uygunluğu aynı yöntemlerle ele alınamaz. Evrim teorisi de tam bu noktada dini inanç sahasına giren bir konu olarak değerlendirmeye tabi tutulamaz. Bu itibarla yapılan bir tenkit de anlamlı olmayabilir.

Böylece bilimsel bilginin inanç alanına müdahalesi ne kadar çelişik bir durum ise inanca dair bir mevzunun bilimsel ilkeler ile değerlendirilmesi de aynı şekilde anlamsızdır. Bu durumda bilimin, tesadüf kavramına yüklediği anlam ile vahyi bilginin evrenin şans eseri ve rastgele değil Tanrı'nın bir tasarımı olarak kudret ve irade sonucu ortaya çıktığını belirtmesi birbirinden farklıdır. Mezkûr ifadelerde yer verdiğimiz evrim ve yaratılış karşılaştırmasındaki tesadüf kavramına dinî çevrelerin yaklaşımı da bu durumda hatalı olmaktadır. Öte taraftan bilimsel bilginin içerisinde olayın şans eseri öyle yaşandığına dair bir ifade ortaya konunca sanki imkânsız bir olaydan bahsediliyor ve bilimsel sınırların dışarısına çıkılıyor izlenimi uyanmaktadır. Ancak bilimsel bilgiyi bu açıdan eleştiren yaratılışçı görüşe mensup kimseler aynı evrenin mutlak anlamda var olan yasalarla değil de Allah'ın sonsuz irade ve kudreti eseri olarak hayatini devam ettirdiğini ifade etmektedirler. Mutlak nedensellik fikrinin başta Gazzâlî olmak üzere Eş'arî kelimcileri tarafından kabul görmediği de bilinen bir durumdur. Neden-sonuç ilişkisine mutlakiyet izafe etmenin ortaya çıkaracağı yanlışlar da Tanrı'nın eylemlerinde mutlak surette özgür olduğu anlayışına da ters olduğu ifade edilmektedir (Gazzâlî, 2005: 170-171; Griffel, 2012: 210 vd.).

Evrimsel biyolojinin her şeyi tesadüflerle açıkladığı eleştirisi de kendi içerisinde tam olarak anlamlı değildir. Zira diğer doğa yasaları ne kadar tesadüfi bir nitelik taşıyorsa evrim de o derece olasılık eseridir. Ancak burada yer alan tesadüf kavramını doğru tanımladığımızda karşımıza bilimsellik açısından akıl dışı bir durumun olmadığı gerçeği çıkacaktır. Bu kavramı daha iyi anlamak adına her gün haber bültenlerinde izlediğimiz "hava tahminleri" ile ilgili verileri örnek verebiliriz. İklim değişikliği uzmanları 1 gün sonrasının hava durumu ile ilgili kesine yakın sonuçları ortaya koysalar bile bu süre uzadıkça tahminleri ile ilgili isabet oranı düşecektir. Zira hava olayları, o kadar karmaşık süreçlerdir ki sizin bunu matematiksel bir kesinlik içerisinde tanımlamanız bazen imkânsıza yakın olmaktadır. Bu olayın şans eseri olmasından ziyade insanoğlunun bunu anlama konusunda elinde bulundurduğu yeteneklerin kısıtlı olmasındandır. Hava değişikliği ile ilgili sürece etki eden değişkenlerin fazlalığı ve çeşitliliği ise olayı tekil etmenler olarak tasvir etmenin olanaksızlığını orta çıkarmaktadır (Çüçen, 2013: 227; Bakırcı, 2019). Evrim olayı ise

hava değişikliklerine göre daha komplike bir süreçtir. Yalnızca bir aile içerisindeki değişkenler bile devasa hesaplamaları gerektirmektedir. Böylece bütün değişimi basit bir takım matematik semboller ile ifade etmek imkânsızdır.

Tesadüfün günlük dilde kullanımı ile bilimsel yöntem içerisinde ifade edilişi arasında da ciddi bir fark vardır. Türk Dil Kurumu, tesadüfü “*yalnız ihtimallere bağlı olduğu düşünülen olayların kesin olmayan, değişebilen sebebi*” şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2011: 2335). Yani sizin çok uzak bir ülkede tanıdık biri ile karşılaşmanız tesadüf olarak ifade edilse de iki tarafında birden farklı neden-sonuç zinciri içerisinde hareket ettiği ve aynı kararları vermesi sonucu karşılaşmaları doğal bir durumdur. Ortada harikulade ve açıklanamaz bir durum yoktur. Yalnızca karşılıklı benzer seçimlerin eşzamanlılığını açıklayacak mutlak bilgi seviyesine sahip olmadığımız bilinmelidir. Ancak bilimsel dilde bir olaya “tesadüf” demek, o olayın yasalar çerçevesinde gerçekleşmediğini söylemek değildir. Dahası bu durum, olayın gerçeklik ihtimalini de ne azaltır ne de ortadan kaldırır. Zira evrende birbiri ile ilgisi bilinmeyen birçok olay, neden-sonuç ilişkisi ile yakın veya uzak olasılıklar çerçevesinde birbirine bağlıdır. Tesadüf kavramı da masum değildir. Bu nedenle bilimsel bilgiye sahip olanlar her durumda kesinlik peşindedirler ve hesaplamalardaki sapmaları en aza indirmeye çalışırlar. Bu itibarla klasik fiziği ciddi manada değiştiren “Genel Görelilik Teorisi”, Newton’un hesaplamalarındaki sapmaları daha aza indirip bilimsel kesinlik adına daha doğru veriler sunduğu için değerlidir. Matematiksel kesinliğin kendisi bile mutlak değilken evrimin her şeyin cevabını verdiğini düşünmek de objektif değildir ve sonuçta tartışmaya açıktır. Ancak görünen o ki uzay-zaman düzleminde biyolojik bir varlık olan insanın değişimini açıklayan şu ana kadar ki bilimsel teorilerden biridir. İnsanın beyni ve kafatası üzerinde yapılan çalışmalar bunu doğrulamaktadır (Tarlacı, 2017: 58 vd.).

Evrim ile yan yana zikredilen ve ciddi bir şekilde eleştirilmesine neden olan diğer bir kavram da ateizmdir. Ateizm; Tanrı’nın var olmadığını ya da herhangi bir oluşumun nedeni olamayacağını iddia eden teizm karşıtı bütün görüşlerin adıdır. “Pancosmism” kavramının da ateizm ile birlikte anılmasının nedeni ise maddi evrenin var olan tek gerçeklik olduğunun ifadesi olmasıdır. Herhangi bir metafizik açıklamayı kabul etmeyen bu anlayışın (Upton, 1909: 2, 173-174) evrim içerisinde anılması veya bu görüşe yakıştırılması tesadüfi değildir. Zira ateizm savunusunun teizme karşı kullandığı en önemli başlık, din-bilim arasındaki sonu gelmez gibi görünen karşılıklı çatışma/çatıştırma halidir. Evrene ve oluşumuna materyalist bir çerçeveden bakma fikri, ilk çağ Yunan atomculuğunun kurucusu Demokritos’a dayandırılır. Buradaki esas nokta evrenin başı ve sonu olmayan maddesel etkilerin/oluşumların/bozulmaların mekânı olduğunun düşünülmesidir. Diğer taraftan bir bilim adamının kesinlikle teist bir fikre sahip olamayacağını düşünülmesi de bir yanılgıdır. Zira Galileo ve Newton gibi ünlü bilim adamları dahi bir Tanrı anlayışına sahiptiler (Dorman, 2011: 10-11).

Bununla birlikte hudûs ve sudûr nazariyelerinde de vurguladığı üzere, ateizme karşıt olarak birçok âlim, evrenin yaratılışını doğrudan Allah’ın kudret ve iradesine bağlamaktadırlar. Klasik fizik ne kadar katı/maddeci ise bazılarının göre Einstein’ın “Genel Görelilik Yasası” da bir o kadar Tanrıya yer açmaktadır (Einstein, 1920: 9-11;

Greene, 2010: 7-8). Çünkü evrende mutlak bir nedensellik ilişkisinden ziyade esnek bir olasılıklar durumu göze çarpmaktadır. Anlaşılan o ki fiziki gerçekliklerin bile kesinliğinin olmadığını ortaya koymak bizim evrim teorisi ile ilgili tartışmaları daha sağlıklı bir düzlemde tartışmamızı sağlayacaktır. Bilimsel hakikatleri yegâne ve tartışılmaz bir gerçeklik olarak görmenin kendi içerisinde bir dogmatizme yol açacağı göz önünde bulundurulmalıdır. İster teori ister yasa olarak kabul edilsin, bilimsel çalışmalar bir sıra düzeni içerisinde kümülatif bir tarzda ilerlemekte ve çoğu zaman yeni bir buluş veya keşif bir önceki bilimsel görüşü değiştirmekte veya revize edebilmektedir.

Evrenin nasıl yaratıldığı konusunda ortaya konan fiziki veya metafizik açıklamalar, kozmoloji ve kozmogoni bilimi ile ilgilidir. Evrenin kaynağını ve onu meydana getiren maddi/fiziki elemanları araştıran bu bilim dalı her türlü pozitif bilimin verilerinden azami ölçüde yararlanmaktadır. Bütün bunlara rağmen fen bilimleri alanında çalışanlar, evrenin neden yaratıldığı yani hangi amaçlarla ortaya çıktığına dair anlamlı bir gayelilik veya amaçsal bir çerçeve çizmezler. Çünkü mezkûr ifadelerde geçtiği gibi bilim tasvir ve ispata dayalı bir niteliğe sahip olgusal gerçeklikleri ortaya koymaktadır. Burada bir amaç ve gaye yani teleoloji fikrine ancak dinî metinler aracılığıyla ulaşılabilir. Özellikle İbn Rüşd felsefesine dayandırılan “Gaye ve Nizam Delili veya İnyet ve İhtira”, âlemdeki muazzam değişim ve dönüşümün ancak bilinçli bir tasarım sonucu ortaya konabileceği düşüncesine dayanmaktadır (İbn Rüşd, 1985: 116-123).

Evrimi, ideolojik bir şekilde yaratılışa alternatif bir model olarak alanları bir kenara bırakmak suretiyle konuyu izah etmek gerekmektedir. Zira bu tarz yaklaşımlar yaratılışçı veya Evrimci/Darwinci olsun tepkiseldir ve rasyonel olarak problemlidirler. Bu açıdan “ateizm kavramı çoğu zaman evrim teorisinden bağımsız bir niteliğe sahiptir” demek durumundayız. Çünkü tanrıtanımsızlık yeni bir olgu değildir tarihin her döneminde Tanrı-sızlık fikrine sahip olan bir takım kişi ve zümreler var olmuştur. Carl Marx ve Friedrich Engels bunlardan sadece ikisidir. Engels, *Doğanın Diyalektiği* adlı eserinde Darwin’in de çalışmalarına atıfta bulunmak suretiyle atalarımız olması gereken insansı maymunlarla ilgili birtakım betimlemelerin yapıldığını belirtir. Elleri üzerinde yürüyen bu varlıkların yavaş yavaş ayakları üzerinde yürümeye başladıkları dik bir biçimde yürüyüş yetenekleri kazandıklarını aktarır. Bunun maymundan insana geçişin en yakın evreleri olduğunu düşünür. Hala birtakım maymunların dik durdukları gözlenirse de onların bu davranışı bazı zorunlu durumlarda yaptıklarını belirtmekle Engels, bu evrimin insan lehine gerçekleşmiş olduğunu da belirtmiş olur (Engels, 1979: 114-116; Topaloğlu, 2011: 55 vd.).⁷ Diğer taraftan evrim teorisine inanan birçok dindar da mevcuttur. Özellikle İslam bilim tarihi içerisinde mezkûr örneklerde gördüğümüz üzere canlılar dünyasında bir sürecin olduğunu savunan

⁷ Ayrıca PEW’in 2014 yılında yaptığı saha araştırmaları da evrim ile ateizm arasında doğrudan bir ilişkinin kurulmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Zira aynı din görüşüne sahip insanların bu konuda aynı fikri paylaşmadıkları ortadadır. Konuyla ilgili olarak bkz. (Masci, 2019).

çevresel ve değişimsel (mutasyon) etkileri ortaya koyan âlimler mevcuttur. Her ne kadar kesin ifadelerle Darwin'in evrim anlayışının ilk temsilcileri diyemsek de bu fikirlerin canlılar dünyasında bir tekâmül sürecine dikkat çektiğini anlayabiliriz.

Evrimi kabul etmek ile ateizm veya teizm isnadı yapmak arasındaki korelasyon son derece hatalıdır. Çünkü bu teori ile ilgili inanç açısından sınıflandıracağımız yalnızca ateist bir grup bulunmamaktadır. Agnostik yani bilinemezci diye adlandırabileceğimiz zümreler ve teistler de evrim teorisi ile ilgili birtakım görüşlere sahip olabilmektedir. (Taslaman, 2012: 322).⁸ Yani bir inanç meselesine yaklaşımı ile bilimsel bir teori üzerinde fikirleri olan kişilerin ortak bir tavra sahip olduğunu gösteren bir açıklama ortaya koymak imkânsız görünmektedir. Zira inanç sübjektif bir sahadır. Kişinin Tanrı ile olan ilişkisini anlatır ki bunun somut bulgularla ortaya çıkarılması yalnızca bireyin ikrarına/söylemine bağlıdır.

Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli husus evrim teorisi ile ilgili fikir beyan eden veya bu konuda çalışan bilim insanlarının Darwin başta olmak üzere -ki o da genelde teist veya bilinemezci bir tavra sahiptir- birçoğunun inanç sahası ile ilgili bir fikir beyan etmiyor olmalarıdır (Darwin, 1976: 591). Hatta o, "İnsanın önce ruhsal araçlara, sonra putperestliğe, çoktanrıçılığa ve sonunda tektanrıçılığa inanmasına yol açan aynı yüksek zihni yetiler, insanın düşünme yetileri az gelişmiş kaldıkça, onu çeşitli boş inançlara ve garip törelere götürür." (Darwin, 1975: 133) Demek suretiyle düşünme yetisinin düşüklüğü ile boş ve garip törelere olan bağlılık arasında bir ilişki kurmuştur. Ona göre yabancı insanların büyü, ateş vb. ayinlerle bilinmeyene karşı korkularını ortadan kaldırmaya çalışmalarını korkunç olarak nitelendirir (Darwin, 1975: 133). Ancak bu söylemlerin politeist ve ruhçu/animist kabile davranışlarına bir eleştiri olduğunu söyleyebiliriz. O bunun yanında aklın ve bilimin önemini vurgulamıştır. Genel anlamda Darwin'in yüce bir yaratıcı fikrini reddettiğine dair kesin bir kanıtın olmadığı muhtemeldir. Zira o yaratmadaki yüceliği kabul eder ifadeleri kullanmıştır (Darwin, 1976: 591).Aslında onun, yaşadığı problem daha ziyade kutsal kitaplarda yer alan yaratılış anlatısı ile elde ettiği bulgular arasındaki bağın yeterince güçlü olmamasından kaynaklanmaktaydı. Zira ortaya koyacağı herhangi bir somut kanıtın kilise çevrelerince ciddi eleştirilere uğrayacağını tahmin ediyordu ki bu bulguları yaklaşık 20 yıl sonra ortaya koyabilmiştir.

Diğer taraftan Nietzsche'nin evrimi savunduğu için ateist olduğunu söylemek de doğru değildir. Çünkü o, doğal seleksiyon kavramını felsefesine aykırı bulurken insanlığın kökeni konusunda ise teoriyi onaylar görünmektedir (Taslaman, 2012: 324-326). Bununla ilgili birçok sebep ortaya konabilir ancak ortada beyan yoksa, onların

⁸ Evrimin kabulünün inanç veya inançsızlık ile doğrudan bir ilgisi olmamasıdır. 2009 yılında Pew Araştırma Merkezi tarafından bilim insanları arasında yapılan bir araştırmaya göre, bilim insanlarının %33'ü kutsal kitaplarda anlatılan Tanrı'ya inanmaktadır (yani teisttir). Yine bilim insanlarının %18'i, kutsal kitaplara inanmasalar da, bir yaratıcıya inanmaktadırlar (yani deisttirler). Bu veriden görülebileceği üzere, bilim insanları arasında "inançlı olma" oranı %51 dolaylarındadır. Konuyla ilgili olarak bkz. (Bakırcı, 2019; Pew Research Center, 2019).

bilimsel çalışmaları teleolojik ispat amacıyla değil, sırf bilim yapmak için yaptıklarını söylemek uygundur.

Taslaman, evrim teorisini reddedenleri de bir grupta toplamaktadır. Ona göre bu teoriyi reddedenler arasında teist olduğu gibi ateist ve bilinemezci filozof ve bilim adamlarının oluşu; teorinin ateizm ile beraber zikredilmesini hatalı bir çıkarım haline getirmektedir. Özellikle modern pozitivizmin kurucusu olarak kabul edilen Auguste Comte (1798-1857)'un bu teoriden haberdar olduğu halde reddetmesi önemli bir örnektir. Ancak teoriyi ortaya koyan bilim adamının izahları açıkçası kişiyi onu kabul edip etmeme noktasında etkilemektedir. Bu nedenle teorinin objektif kıstaslarla ortaya konması ona olan tutumları etkileyecektir (Taslaman, 2012: 329-330).

Modern dönemde evrim teorisinin tanrının varlığı ile ilgili bir problem haline getirilmesi özellikle Richard Dawkins gibi natüralist evrimciler eliyle olmuştur. Ona göre "doğal seçim, her zaman dünyadaki bütün değişiklikleri hatta en zayıf olanını dahi en ince ayrıntısına kadar iyi olanın ayakta kaldığı bir tasviri ortaya koyar. Tüm organik gelişimi hatasızca yakın ayıklar ve ortaya koyar" diye düşünmektedir. Böylece o, din dürtüsünün bütün savurganlığının ve ölçsüzlüğünün evreni açıklarken yarattığı zaman ve enerji kaybının evrim teorisi ile ortadan kaldırıldığını düşünür (Dawkins, 2009: 152; Dawkins, 2012: 27 vd.). Ancak onun dayandığı argümanlar da her ne kadar evrimin sunduğu somut verilere dayansa da bir noktadan sonra ön kabullere dayanan çıkarımlarla oluşturulmuştur. Çalışmanın başından beri belirttiğimiz evrimin tanrısallık veya metafizik adına bir iddiasının en azından onun ilk temsilcileri tarafından söylenmediği durumudur. Bu bir bakıma bazı bilim insanları tarafından ideolojik birtakım görüşler çerçevesinde evrime sonradan yüklenmiş yaklaşımlardır. Bu da daha sonraki bir çalışma ile ele alınması gereken ideolojik evrimciliğin insanı öteleyen sorunlu yönlerindedir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Müslüman zihninin evrim konusundaki en ciddi çıkmazı kutsal metinleri anlamadaki yaklaşımıdır. Kutsal metinler fen bilimleri, kozmos, tabiat ve yaratılış serüveni ile ilgili konularda bilgi verse de bunlar bilimsel merakı gidermekten ziyade ikna ve öğüt verme amacı güderler. Din dilinin anlam ve değer katıcı oluşu onu bilimsel dilden ciddi bir şekilde ayırmaktadır. Bu itibarla Kutsal kitaplardaki ifadeler anlatılan olaydan daha ziyade verilmek istenen mesaja uygun bir şekilde anlaşılmalı çalışılmalıdır.

Kur'an'da yer alan evrenin ve insanın yaratılışı ile ilgili ifadeler bilimsel dilin aksine birçok mecazi ifadeyi içerecek şekilde ortaya konulmuştur. İnsanın ana maddesinin ne olduğu ile ilgili verilen bilgiler tevhide ve imani bir takım uyarılar ışığında verilmiştir. Kur'an'a göre hem kâinat hem de insan, Yüce Allah tarafından yaratılmıştır. Vahyi bilgiler bir bakıma insanın anlam dünyası içerisinde farklı yorumlara da açıktır. Bu itibarla vahyin dili ile bilimsel dil arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurmamak suretiyle Kur'an'dan bir evrim fikri veya evrimi reddediş şeklinde sonuçlara ulaşılamayacağı anlaşılmalı olmalıdır. Her iki dilsel ve metodik farkı göz önünde bulundurmamak kaydıyla bir din/bilim çatışmasının önü rahatlıkla alınabilir.

Her sonucun bir sebebi, her sebebin bir müsebbibi olduğu kaziyesinde Allah da insanı ve kâinatı yaratan ve bütün sebeplerin üstünde bulunan yegâne müsebbiptir. Kur'ân "Ol" emri komutuyla Allah'ın varlıkları nasıl yarattığını açıklamaktadır. "Ol" emri bir şeyin anında olmasını değil, o şeyin sürece bağlı olmasını gerekli kılar. Çünkü olacak şeyin çevre şartlarına uyum sağlaması en başta gelen hususlardandır. Çevreyi de canlıların tekâmül sürecini de yaratan ve sistemli hale getirip programlayan Allah'tır. Bu programın içeriği ile ilgili ortaya konulacak her türlü fikir Allah'ın yaratıcılığını dışlamadığı sürece dini ve akidevi bir düzlemde değerlendirilmemelidir. Evrim teorisi de bu yaklaşımlardan sadece biridir.

Günümüzde evrim teorisinin bir takım din karşıtı söylemlerle birlikte anılıyor olması Müslümanların bu teori ile ilgili fikirlerinin olumsuz olmasına neden olmaktadır. Özellikle hem materyalizmin/pozitivizmin, deizmin ve son tahlilde ateizmin bilimsel bir desteği olarak lanse edilen bu teorisinin dindar çevrelerce bu şekilde kabulü mümkün olmamaktadır. Ancak evrim, biyolojik alanda yaşamın kaynağını açıklamaya çalışan hipotezlerden biridir. Bu şekilde biyolojik çeşitliliğin kaynağı ile ilgili somut veriler üzerinden değerlendirmeler yapmaktadır. Burada evrimcilik ideologlarının hatası ise yaşamın kökeniyle ilgili tartışmaları evrim teorisinin alanına dâhil etmeleridir. Biyolojinin tümünü evrime indirgemek ve yaşamın bütün kökenini bir teori üzerinden okumak da son derece hatalıdır. Zira bu son derece yanlış bir yaklaşımdır ki Darwin'in bizzat kendisi bile ateist değildir. En azından onun teist veya ateist olduğuna dair bir yargı ispata muhtaçtır.

Ateistler için evrimden başka çıkış kapısı olmayabilir. Ancak bir inanan için evrime ateizmin argümanları üzerinden bakmak gibi bir zorunluluk yoktur. Aksine Allah'ın yaratıcılığının eşsizliğinin ve sanatkârane eylemlerinin üstünlüğünün bir parçası olarak değerlendirmekte bir beis yoktur. Evrimi bir süreç ve tekâmül olarak kabul etmek konuya daha sağlıklı bir yaklaşım sergilememizi sağlayabilir.

Sonuç olarak tabiiatta evrimsel sürecin bir aşamalılığın olduğu gözlemlerle sabittir. Ancak evrimin genel biyolojik bir teori kimliğinden uzaklaştırılarak yaratılışa bir alternatif olarak kurgulamak ideolojik bir yaklaşımdır ki burada artık bilimsellikten söz etmek mümkün görünmemektedir. Her ne kadar evrimsel biyoloji elindeki veriler açısından güçlü bir argüman gibi görünse de bunun "ideolojik Darwinciliğe" temel olarak kullanılması esas eleştirdiğimiz noktadır. Diğer taraftan mümin birinin de bilimsel bir teoriyi yaratılışa alternatif bir fikir görerek eleştirmesi de çelişkilidir. Bu itibarla evrimle ilgili kelami bir düzlemde yapılacak diğer bir tartışmanın tam bu hususta ele alınması önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aldemir, H. (2019). İbn Arabî'ye nispet edilen tefsir ile Prof. Dr. Mehmet Okuyan'ın örtüştüğü nokta-Hz. Meryem'in Hz. İsa'ya hamile kalma keyfiyeti örneğinde-. *Birinci Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (USBK) Bildiri Kitabı (14-16 Mart 2019)* Mersin: USBK, s. 312-322.

Ateş, S. (2014). Kur'an'ın çağdaş tefsiri. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.

Aydın, H. (2004). *Yaratılış ve gayelilik*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Bakırcı, Ç. M. (2018). Bilim insanları arasında inançlar ve ateizm. *Birgün*. <https://www.birgun.net/haber/bilim-insanlari-arasinda-inanclar-ve-ateizm-235004> (Erişim Tarihi: 17. 12. 2019).

Bakırcı, Ç. M. (2018). Tesadüf geliyor, kaçın! Bilimde “şans” ve “tesadüf” kavramlarına yer yok mu?”. *Evrım Ağacı*. <https://evrimagaci.org/tesaduf-geliyor-kacin-bilimde-sans-ve-tesaduf-kavramlarina-yer-yok-mu-405> (Erişim Tarihi: 5. 12. 2019).

Bayraktar, M (2013). Câhız ve biyolojik evrimciliğin doğuşu. *Evrım ve tasarım*. (Der.: Recep Alpyağılı). İstanbul: İz yayıncılık, s. 210-218.

Bayraktar, M. (2011). Tekâmül nazariyesi, *DİA*, 40, 337-339. Ankara: TDV Yayınları.

BBC News/Türkçe, (2019). Darwin'den 1000 yıl önce evrim fikrini ortaya atan müslüman Basralı el Cahiz. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47414410> (Erişim Tarihi: 11. 12. 2019).

Beğavî, M. H. (1999/1420.). *Meâlîmu't-tenzîl fî tefsîri'l Kur'ân*, thk. Abdurrezzak el-Mehdî. Beyrut: Dâru Tûrâsî'l Arabî.

Brown, D. (2018). *Başlangıç*. (Çev.: P. Demir İncek). İstanbul: Altın Kitaplar.
Câhız, (2013). İslam düşüncesinde tekâmül fikri. (Çev.: Fatih Özgökman). *Evrım ve Tasarım*. (Der.: Recep Alpyağılı). İstanbul: İz yayıncılık, s. 207-210.

Cürcânî, S. Ş. (2015). *Şerhu'l-mevâkif mevâkif şerhi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Çalışkan, N. (2010). Kur'an'da insanın canlı (nebâtât-hayvânât) ve cansız (cemâdât) varlıklarla ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çalışkan, N. (2017). Kur'an'da insanın varlıklarla ilişkisi, *The center of JASSS (The Journal of Academic Social Science Studies) Journal*, 55, 247-265.

Çetinkaya, B. A. (2003). *İhvân-ı Safâ'nın dinî ve ideolojik söylemi*. Ankara: Elis Yayınları.

Çüçen, A. K. (2013). *Bilim felsefesine giriş*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Darwin, C (1976). *Türlerin kökeni*. (Çev.: Öner Ünalın). Ankara: Onur Yayınları.

Darwin, C (1975). *İnsanın Türeyişi*. (Çev.: Öner Ünalın). Ankara: Onur Yayınları.

Darwin, C (1977). *Seksüel/Eşeyssel Seçme*. (Çev.: Öner Ünalın). Ankara: Onur Yayınları.

Dawkins, R. (2009). *Tanrı yanılığısı*. (Çev.: T. T. Bilgin & Kalisto). İstanbul: Kuzey Yayınları.

Dawkins, R. (2012). *Gerçeğin büyüü*. (Çev.: İstem Fer). İstanbul: Kuzey Yayınları.

Dorman, E. (2011). *Modern bilim: "Tanrı Var"*. İstanbul: İstanbul Yayınevi.

Dönmez, S. (2005). Skolastik üzerine kavramsal bir analiz. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 123-144.

- Einstein, A. (1920). *Relativity*. (Trans.: Robert W. Lawson). New York: Henry Holt and Company.
- Engels, F. (1979). *Doğanın diyalektiği*. (Çev.: Arif Gelen). Ankara: Sol Yayınları.
- Eş'arî, E. H. (2005). *İlk dönem islam mezhepleri (Makâlâtü'l-İslâmiyyîn ve ihtilâfû'l-musallîn)*. (Çev. Mehmet Dalkılıç & Ömer Aydın). İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Eş'arî, E. H. (2017). *Eş'arî Kelâmı el-Lüma' fi'r-red 'alâ ehl'iz-zeyğ ve'l-bida'*. (Çev.: Kılıç Aslan Mavil & Hikmet Yağlı Mavil). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Fârâbî, E. N. (2012). *es-Siyâsetü'l-medeniyye veya Mebâdiü'l-mevcûdât*. (Çev.: Mehmet S. Aydın ve diğere.) İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Felsefe-felsefe.gen.tr, (2019). <https://www.felsefe.gen.tr/bilimsel-bilginin-ozellikleri-nelerdir/> (Erişim Tarihi: 13. 12. 2019).
- Gafarov, A. (2006). Râğib el-İsfahânî'de insan tasavvuru. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 187-214.
- Gazzâlî, İ. (2005). *Tehâfütü'l-felâsife*. (Çev.: Mahmut Kaya & Hüseyin Sarıoğlu). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Görgün, T. (2002). Kitâbü'l-hayevân, *DİA*, 2, 106-108. Ankara: TDV Yayınları.
- Greene, B. (2010). *Evrinin dokusu*. (Çev.: Murat Alev). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Griffel, F. (2012). *Gazzâlî'nin felsefî kelamı*. (Çev.: İbrahim Halil Üçer & Muhammed Fatih Kılıç). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Hawi, S. S. (2013). İslami natüralist bir düşünce olarak abiogenesis: ibn tufeyl'in görüşleri. (Çev.: Orhan Düz). *Evrin ve Tasarım*. (Der.: Recep Alpyağılı). İstanbul: İz yayıncılık, s. 257-278.
- İbn Acîbe, E. A. (1998). *el-Bahru'l-medîd fi tefsîri'l-Kur'ânî'l-mecîd*. Kahire: Doktor Hasan Abbas Zekî.
- İbn Âşûr, M. T. (1984). *Tefsîru't-tahrîr ve't-tenvîr*. Tunus: ed-Dâru't-Tûnusiyye.
- İbn Haldûn, (2004). *Mukaddime*. (Çev.: Halil Kendir). İstanbul: İmaj Yayınları.
- İbn Rüşd, (1985). *Felsefe-din ilişkileri: Faslu'l-makal el-Keşfan minhaci'l-edille*. (Haz.: Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İbn Tufeyl, (2004). *Hay bin Yakzan*. (Çev. M. Şerefeddin Yalıtıkaya & Babanzâde Reşid). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serhat İrez v.dğr., (2007). Bilimin doğasını anlamak: evrim eğitiminde bir önkoşul. *Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu*, 244-252.
- İzmirli, İ. H. (1977). *İslam mütefekkirleri ile garp mütefekkirleri arasında mukayese*. (Sad.: S. Hayri Bolay). Ankara: DİB Yayınları.
- İzmirli, İ. H. (2013). *Yeni ilm-i kelâm*. (Sad.: Sabri Hizmetli). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Johnson, P. E. (2003). *Evrin duruşması*. (Çev.: Orhan Düz). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Kâdî Abdülcebbar, E. H. (1963). *el-Muğnî fi ebvâbi't-tevhîd ve'l-adl*. (Thk.: Mahmûd Muhammed Hudayrî). Kahire: ed-Darü'l-Mısıriyye.
- Kâdî Abdülcebbar, E. H. (2013). *Şerhu'l-usûli'l-hamse (Mu'tezile'nin beş İlkesi)*. (Çev.: İlyas Çelebi). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

- Kahraman, A. (Ed.). (2013). *İhvân-ı Safâ risâleleri*. (Çev.: Abdullah Kahraman ve diğer.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, M. (2009). Sudûr, *DİA*, 37, 467-468. İstanbul: TDV Yayınları.
- Kazvîni, Z. (t.y.). *Acâibu'l-mahlûkat*. Beyrut: Dârü's-şarki'l-Arabi.
- Kılıç, C. (2010). İbn Miskeveyh'te el-hikmetü's-sâriye kavramı bağlamında varlığın tekâmül süreci. *Elazığ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 11-25.
- Komisyon, (2016). *Kur'an Yolu Tefsiri*, Cilt: 1, Ankara: TDV Yayınları.
- Leakey, R. (1996). *İnsanın kökeni*. (Çev.: Sinem Gül). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Masci, D. (2014). 5 Facts About Evolution And Religion. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/10/30/5-facts-about-evolution-and-religion/> (Erişim Tarihi 17. 12. 2019).
- Mâtürîdî, M. M. (2003). *Kitabu't-tevhîd*. (Çev.: Bekir Topaloğlu). Ankara: İSAM Yayınları.
- Mâtürîdî, M. M. (2005). *Tefsîru'l-Mâtürîdî (Te'vilâtu ehli's-sünne)*. (Thk. Mecdî Bâslûm). Beyrut: Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Nesefî, E. B (1998). *Medârikü't-tenzîl ve hakâikü't-te'vil*. (Thk.: Yûsuf Ali Büdeyvi). Beyrut: Dâru'l-kelemi't-tayyib.
- Nisâbü'rî, N. (1996). *Garâibu'l-Kur'ân ve reğâibu'l-Furkân*. (Thk.: Zekeriya 'Umeyrât). Beyrut: Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Özbek, M. (2007). *Dünden bugüne insan*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özgökman, F. (2013). Yaşamın kökeni, evrim ve Tanrı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 54 (2), 49-76.
- Özkök, E. (2017). Son animda yanıma gelecek bir rahibin olacağını sanmıyorum. *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ertugrul-ozkok/son-animda-yanima-gelecek-bir-rahibin-olacagini-sanmiyorum-40610757> (Erişim Tarihi: 13. 12. 2019).
- Özsoy, Ö. ve Güler, İ. (2017). *Konularına göre Kur'ân*. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Öztürk, M. (2015). *Kur'an ve yaratılış*. İstanbul: KURAMER.
- Öztürk, M. (2019). Dostum, üçgenin iç açıları toplamına inanıyor musun?. *Karar Gazetesi*. <https://www.karar.com/yazarlar/mustafa-ozturk/dostum-ucgenin-ic-acilari-toplamina-inaniyor-musun-11868#> (Erişim Tarihi: 13. 12. 2019).
- Pew Research Center, (2013). Public's Views on Human Evolution. <https://www.pewforum.org/2013/12/30/publics-views-on-human-evolution/> (Erişim Tarihi: 17. 12. 2019).
- Râgıb el-İsfahânî, (2015). *Erdemli yol (ez-Zerî'a ilâ mekârimi's-şerî'a)*. (Çev.: Muharrem Tan). İstanbul: İz yayıncılık.
- Râzî, F. (1999). *Mefâtihu'l-gayb*. (3. Baskı). Beyrut: Dâru İhyâi't-türâsi'l-'Arabî.
- Reşîd Rızâ, M. (1990). *Tefsîru'l-menâr*. Kahire: el-Heyetü'l-Misriyetü'l-âmmeli'l-kitâb.
- Sarıözen, S. (2019). Nuh tufanı, dünya'nın yuvarlak değil düz olduğu inancını destekliyor. *Sputnik*. https://tr.sputniknews.com/gundem_disi/201909011040122033-nuh-tufani-

[dunyanin-yuvarlak-degil-duz-oldugu-inancini-destekliyor/](#) (Erişim Tarihi: 13. 12. 2019).

Sâvî, A. M. (1995). *Hâşiyetü's-Sâvî 'alâ tefsîri'l-celâleyn*. (Tash.: Muhammed Abdüsselam Haşim). Beyrut: Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye.

Sezgin, F. (2008). *İslâm'da bilim ve teknik (Arap-İslâm bilimleri tarihi enstitüsü aletler koleksiyonu kataloğu)*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

Sıcak, A. S. (2017). *Kur'an tefsirinde öznellik*. Ankara: Ankara Okulu.

Sıcak, A. S. (2019). Nüzûl dönemini bilmenin anlama etkisi: "Fülkî'l-Meşhûn" olgusu üzerine bir inceleme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 147-176.

Skybreak, A. (2009). *Evrîm bilimi ve yaratılış efsanesi*. (Çev.: Betül Çelik). İstanbul: Yordam Kitap.

Şa'râvî, M. M. (t.y.). *Tefsîru's-Şa'râvî*. B.y.: Metâbî' dâru ahbârî'l-yevm,

Şehristânî, M. A. (2004). *Nihâyetü'l-ikdâm fi 'ilmi'l-Kelâm*. (Thk. Ahmed Ferîd el-Mezîdî). Beyrut: Dâru'l Kütübî'l-İlmîyye.

Tarlacı, S. (2017). *Mağaradan Mars'a*. İstanbul: Destek Yayınları.

Taslaman, C. (2012). *Evrîm teorisi, felsefe ve Tanrı*. İstanbul: İstanbul Yayınevi,.

Tatlı, A. (2008). *Evrîm ve yaratılış*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Tehânevî, M. (1984). *Keşşafu istilâhâtî'l fûnûn*. İstanbul: Kahraman Yayınları.

Topaloğlu, A. (2001). *Teizm ya da ateizm*. İstanbul: Furkan Kitaplığı.

Topaloğlu, B. (1998). *Hudûs, DİA*, 18, 304-309. İstanbul: TDV Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Upton, C. B. (1909) *Atheism, Encyclopaedia of Religion and Ethics*, 2, 173-174. New York: Charles Scribner's Sons.

Weber, A. (1949). *Felsefe tarihi*. (Çev.: H. Vehbi Eralp). İstanbul: Pulhan Matbaası.

Yakıt, İ. (1984). Darwin'den önce İslam düşünürlerinde evrimle ilgili fikirler. *Felsefe Arkivi*, 24, 101-122.

Yazır, E. H. (1992). *Hak dini Kur'an dili*. İstanbul: Eser Neşriyet.

Yıldırım, M. (1994). Plotinus ve Fârâbî'de sudûr. *Felsefe Dünyası*, 11, 43-51.

Yonar, G. (2015). *Yaratılış mitolojileri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Zimmer, C. (2012). *Evrîm bir fikrin zaferi*. (Çev.: Hasan Erol Eroğlu). İstanbul: Alfa Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

One of the most significant issues in terms of the relationship between science and religion is the debate on the idea of evolution and creation. It is of great importance to establish whether scientific evidence and divine texts disclose a paradoxical situation about the discourse of human origin. The conformity of the theory of evolution's ideas about the origin of man without referring to God to the understanding of creation envisaged by religion appears to be a problem. The main

element of divine religions is that they refer to the idea of a single and unique God at the beginning of all kinds of creation. In this respect, we aim to reveal that if the discourse about the emergence of man on the stage of history is perceived in an evolutionary logic, the subject cannot be matched with atheism. It is also to examine whether the creation expressions in the Qur'an contain a process and to establish the relevance of the logical lattice here to the graduality in evolution. In the final analysis, we aim to show whether the idea of opposing evolution is consistent in itself and to answer the question of whether it is a reflex-based on ideological ignorance.

Method, Data and Analysis

For this reason, in this descriptive study, the contents of the document will be evaluated by document scanning. Considering the limits of the study, Darwin's work on the subject and the old or modern sources, divine texts, related philosophy, and theological texts will be examined.

Result and Discussion

As a result, it was understood that the divine texts and in particular the Qur'an's expressions about the creation of man could not give us the possibility of creating a complete creation. Because in these texts both the idea of creation and process predominate. We have to accept that denial or acceptance of evolution is not a matter of faith. We believe that the problem will be solved by distinguishing the scientific realities and language and the style of religious discourses and reconciling them without conflict.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2020 ♦ Cilt/Volume:17 ♦ Sayı/Issue: 45, s. 184-202

KADINLARIN İŞGÜCÜNE KATILIMININ EKONOMİK BÜYÜME ÜZERİNE ETKİSİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Burcu YILMAZ ŞAHİN

Giresun Üniversitesi, İ.İ.B.F. İktisat Bölümü,
burcuylmaz@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0002-2520-7804

Cemile ALP

alpcml_048@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0002-9837-5032

Makale Geliş Tarihi: 09.06.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 30.03.2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Yılmaz Şahin, B. (2020). Kadınların işgücüne katılımının ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (45), 184-202.

Öz

Cinsiyet eşitsizliği sosyo - kültürel, ekonomik, bürokratik ve politik hayatta bireylerin cinsiyetinin esas alınması ile yapılan ayrımın doğurduğu olumsuzlukları incelemektedir. Her bir bireyin cinsi kimliğinin dışında sadece insan olarak değerlendirilmesinin eşit fırsatlar sunulmasının temel hak olduğunun üzerinde durmaktadır. Çalışmada kadın ve erkek olarak biyolojik bir kavramı ifade eden cinsiyetin toplumsal ve geleneksel yapının etkisiyle kadının hayat içinde ikincilleştirilmesinin ekonomiyi olumsuz etkilediğine değinilmektedir. Çalışmada kadınların işgücüne katılımının ekonomik büyümeye katkısını belirlemek amacıyla Türkiye ekonomisi için gayrisafi yurtiçi hasıla, gayrisafi sabit sermaye oluşumu ve kadınların işgücüne katılım oranı değişkenleri, 2003:1 ve 2018:4 dönemi üç aylık verileri kullanılmıştır. Yapılan ekonometrik uygulama ile kadınların iş gücüne katılım oranının artmasının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla üzerinde olumlu yönde etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadınların İşgücüne Katılım Oranı, Cinsiyet Eşitsizliği, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla, Gayrisafi Sabit Sermaye Oluşumu, Ekonomik Büyüme.

THE EFFECT OF FEMALE LABOR FORCE PARTICIPATION ON ECONOMIC GROWTH: THE CASE OF TURKEY

Abstract

Gender inequality examines the negative effects of discrimination based on the gender of individuals in socio - cultural, economic, bureaucratic and political life. It emphasizes that it is the fundamental right to provide equal opportunities for each individual to be regarded as a human being apart from his or her gender identity. In this study, it is emphasized that the secondaryization of women in life with the effect of social and traditional structure of gender, which expresses a biological concept as men and women, affects economy negatively. In this study, to determine the contribution of female labor force participation to economic growth for Turkey's economy variables of gross domestic product, gross fixed capital formation and female labor force participation rate, 2003: 1 and 2018: 4 quarterly data were used. With the econometric application, female labor force participation rate increased it has a positive effect on Gross Domestic Product. was concluded.

Keywords: Female Labor Force Participation Rate, Gender Inequality, Gross Domestic Product, Gross Fixed Capital Formation, Economic Growth.

1. Giriş

“İnsanlar dünyaya alınanda yazılı olduğu kadar yaşamak için gelmişlerdir. Yaşamak demek faaliyet demektir. Bu sebeple bir toplumun bir organı faaliyette bulunurken diğer organı işlemezse o toplum felç olmuştur. Bir toplumun hayat çalışması ve muvaffak olması için çalışmanın ve muvaffak olabilmenin bağlı olduğu bütün sebep ve şartları benimsemesi gerekir. Bundan ötürü bizim toplumumuz için ilim ve teknik gerekli ise bunları aynı derecede hem erkek, hem de kadınlarımızın edinmeleri lâzımdır “(Atatürk Araştırma Merkezi, 2006).

Aydın fikirleri ve ön görüşlülüğüne birçok alanda şahit olduğumuz Atatürk'ün kadın ve erkek eşitliğinin ekonomik, bürokratik, sosyal ve kültürel hayatta aynı derecede önem verilmesine, ilim ve teknik alanında eşit haklara ulaşmasına verdiği önem görülmektedir. Ekonomi için insanın beşeri sermaye olduğu varsayıldığında kadının da bu beşeri sermayeye zekasının ve kabiliyetinin çeşitlilik ve yaratıcılık açısından katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Kadın işgücünün ekonomik büyümeye katkısını analiz ederken cinsiyet eşitsizliği temelli sorunlar önem arz etmektedir. Cinsiyet eşitsizliğinin kadın işgücüne katılımının üzerinde son derece belirleyici bir rolü vardır. Kadınların ekonomik hayata dahil olma yolunda birçok engelle karşı karşıya kalması cinsi kimliğinden dolayı karşılaştığı dezavantajlar yüzünden olmaktadır. Makroekonomik açıdan istihdam ve işsizlik oranları baz alındığında cinsler arası bir ayrım olduğu aşıkardır. İktisaden bakıldığında büyümenin en önemli faktörlerinden biri etkin kaynak kullanımınıdır. İşgücünün etkinliği de cinsiyetçi tutumlar nedeniyle sağlanamamaktadır.

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

Ekonomik büyümenin temel kaynağı olan işgücünün anlamlı bir bölümü cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık konusuna maruz kalarak (dışlanarak), insan kaynaklarının kötüye kullanılmasına ve ekonominin değişime uyum sağlama kabiliyetinin azalmasına neden olur (Parlaktuna, 2010: 1218).

Cinsiyet, fizyolojik ve biyolojik olarak kadın ve erkek olarak ayırım yapılmasını sağlayan bir yapısal farklılıktır. Fizyolojik yapı farklılığının sosyal hayat içinde haklara erişim ve kendini gerçekleştirme engel teşkil etmesi ise cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirilmektedir. Birey ana rahmine düştüğü andan itibaren cinsiyet olgusu etrafında şekillenen bir hayat başlamaktadır. Bireye biçilen roller, varoluşu fiziksel yapısını tanımlayan bir kavramın ekonomi, eğitim, sağlık sosyal ve kültürel alanlarda kadın kimliğini dezavantaja dönüştürmesi cinsiyet eşitsizliğinin ciddi bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada kadının toplumsal, hukuksal, siyasal vb. alanlarda erkek bireylerle aynı hak ve standartları değerlendirme imkanı bulması sosyal ve ekonomik hayat içinde yerini alması ile refah seviyesinin artacağı savunulmaktadır. Eğitim başta olmak üzere kadın bireylere eşit hak ve olanaklar sunulması beşeri sermayeyi daha donanımlı yapacağından Gayri Safi Yurtiçi Hasıla üzerinde olumlu etki yaracaktır. Literatüre göre cinsiyet eşitsizliğinin ana sebebi eğitimdeki yetersizlikler neticesinde toplumsal kalıpların yıkılmayıp durmasıdır. Kadının anne kimliği etrafında ekonomi içinde ikinci planda bırakılması ve daha çok hizmet yoğun sektörlerde çalışması yanlış öğretilerin kırılmamasından kaynaklanmaktadır.

İktisat teorilerinin cinsiyet eşitsizliğini işgücü piyasası bağlamında değerlendirdiği görülmektedir. Çalışmaların üzerinde durduğu unsurlar kadınların geleceği olmayan mesleklerde yoğunlaştığı ve erkeklerden daha az ücret aldığıdır. Neo Klasik Ayrımcılık Teorisine göre işgücünü arz ve talep edenler rasyoneldir ve işgücü piyasası etkindir. Teori; işgücünü arz edenlerin iş gücünü değerlendirmede eğitim seviyesi yanında tecrübe ve deneyimlerini de esas aldığı, işverenlerin ise üretimi maksimum maliyetleri minimum yapmaya yakın seçenekleri değerlendirdiğini savunur (Anker, 1997). Beşeri Sermaye Yaklaşımı, İstatistiksel Ayrımcılık Becker'in Duygusal Ayrımcılık Teorisi ve Aşırı Kalabalıklaşma Modeli meslek ve ücret ayrımcılığını açıklayan Neo Klasik Modelin belli başlı modelleridir.

Beşeri Sermaye modeli kadının beşeri sermaye yatırımının yetersiz oluşu nedeniyle üretkenliğinin düşük olduğunun dolayısıyla düşük gelirli meslekleri kendi iradesi ile seçtiğini savunmaktadır. Bunun yanında kadın ve erkek işgücü arasında tam bir ikamenin olamayacağını da ileri sürmektedir. Phelps'in 1972 de geliştirdiği İstatistiksel Ayrımcılık Teorisi de işverenlerin eksik rekabet koşullarında tam olmayan bilgi belirsizlikler sebebiyle çalışan tercihlerini erkeklerden yana kullanmakta olduğuna değinmektedir. Kadınlara olan güven eksikliğini ise evlilik ya da doğum sonrası işe dönmeme ihtimali olmasına bağlamaktadır. Becker'in Duygusal Ayrımcılık Teorisi cinsiyet ayrımcılığını belirli bir gruba karşı önyargılı tutumların varlığından kaynaklandığını savunmaktadır (Becker, 1957). Millicent Fawcett de 1918 yılında Aşırı Kalabalıklaşma Modeli ile çalışma hayatındaki cinsiyetçi tutumları açıklamaya

çalışmıştır. Geleneksel bakış açısından çıkılamaması nedeniyle kadınların bazı meslek gruplarına giremeyip statüsü düşük ve vasıfsız işlerde yoğunlaştığını savunmaktadır. Edgeworth 1922 deki Neoklasik arz ve talep analizleri ile bazı meslek gruplarında kadınların kalabalıklaşması neticesinde ücretlerin düştüğünü açıklamaktadır (Tzannatos, 1988: 5-6)

Kurumsal İktisat ve Ayrımcılık Teorisi, erkek işi ve kadın işi ayrımını toplumsal roller ve kimlikler bağlamında inceler. Bu ayrımında eğitim ve mesleki eşitsizlikler yaratarak işgücünün ikamesini zorlaştırdığı ve ayrımcılığı kurumsallaştırdığını belirtmektedirler (Özkaplan, 2013). Feminist İktisat ve Ayrımcılık Teorisi ise kadının işgücü piyasasında yaşadığı dezavantajları toplum ve aile içindeki ikinci rolleri bağlamında değerlendirmektedir.

2. Cinsiyet Eşitsizliği Kavramı ve Ölçülmesinde Kullanılan Endeksler

Eşitlik kavramı bireylerin hak ve özgürlüklere erişimde din, dil, ırk, cinsiyet vb. bir ayrıma tabi tutulmasıdır. Toplum içinde ve yaşamın her alanında erkek ve kadın olarak doğmuş olmak sadece bir cins ayrımı olmaktan çıkarılıp kadını ikinci plana itmesiyle cinsiyet eşitsizliği kavramı oluşmaktadır. Kadın kimliğinin dezavantaja dönüştürülmesini ifade eden bu kavramın gelişmişlik seviyesi için bir gösterge olmasıyla birlikte ölçülmesi amacıyla bir takım endeksler kullanılmaya başlanmıştır.

Birleşmiş Milletler (BM) kapsamındaki Kalkınma Programı (UNDP) Ofisi yayınladığı İnsani Gelişme Raporu'nda içinde bulunulan dönemin iktisadi konularına değinmektedir. Raporda İnsani Kalkınma Endeksinin yanısıra kadınların eğitim, sağlık vb. yaşam göstergeleri, ekonomik, politik ve sosyal hayattaki katılım düzeylerini ölçen endekslere de yer verilmektedir. Bu endeksler sayesinde de kadınların ve erkeklerin katılım düzeylerinin kıyaslanması ile ülkeler arası gelişmişlikte karşılaştırılmış olur (Halicioğlu Deniz ve Haykır Hobikoğlu, 2012: 124).

Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi, ilk 2006 yılında Dünya Ekonomik Forumu'nda; kadın ve erkek arasındaki ayrımları eğitim, ekonomik fırsat ve katılım, sağlık ve sağ kalım politik güçlenme endeksleri olmak üzere dört ana kıstasta değerlendirmektedir. Endeks, 0-1 arasında değerler almaktadır. Cinsiyet eşitsizliğinde artış yaşandığında 0'a, azaldığında ise 1'e yaklaşmaktadır (WEF, 2017). Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi (Gender Gap Index-Gender Inequality Index), Birleşmiş Milletler tarafından hesaplanan ve cinsiyet eşitsizliğinin ölçümünde en çok kullanılan endekstir. Bu endeks Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Güçlendirme Endeksi (GEM) ile Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Gelişim Endeksi (GDI) unsurlarını bir araya getirip araya getirmesi dolayısıyla yaygın kullanılmaktadır. Eğitim, Sağlık, İşgücüne Katılım Oranı ve Parlamentoda Temsiliyet çerçeveleri etrafında ölçümler yapılır (TEPAV, 81 İl için Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi, 2016).

Eşitsizliğe Uyarlanmış İnsani Gelişim Endeksi (The Inequality-Adjusted Human Development Index- IHDI), İnsani Gelişim Raporunda görevli baş istatistik uzmanı Milorad Kovacevic'e göre, sadece ortalama insan değil tüm toplum sınıflarındaki değişimi değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu açıdan gelir dağılımı

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

kadar, sağlık ve eğitimin dağılımı da önemlidir (Feminist Economics, 2011, s.17). Cinsiyete Dayalı Gelişme Endeksi (Gender-Related Development Index-GDI), Cinsiyete Göre Yetkinlik (Gender Empowerment Measure-GEM), Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliği (Gender Inequality in Education) ve Ekonomik Faliyetlerde Cinsiyet Eşitsizliği (Gender Inequality in Economic Activity) endeksleri de cinsiyet eşitsizliği göstergeleri arasındadır.

3. Cinsiyet Eşitsizliğine Yönelik Raporlar ve Türkiye'nin Durumu

Dünya Ekonomik Forumu (WEF)'nin 2016 ve 2017 Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporları, İnsani Gelişme Raporuna Göre Cinsiyet Eşitsizliği Değerlendirmesi ve Dünya Kalkınma Raporu (WDR)'nin Cinsiyet Eşitsizliği ve Kalkınma 2012'de Türkiye açısından yapılan değerlendirmeler ele alınacaktır.

3.1. Dünya Kalkınma Raporu (WDR) Cinsiyet Eşitsizliği ve Kalkınma 2012

Rapor, ülkelerin refah seviyesinin göstergeleri olan eğitim, sağlık, üretken kaynaklara erişim, etkili seçimler yapma ve eyleme geçme yetkileri üzerinde durmaktadır. Rapor kalkınma sonuçlarını iyileştirmek ve cinsiyetler arası farklılıkları azaltmak için bilgi, mobilite ve teknoloji yoluyla var olan fırsatların tüm kadınlar için değerlendirilip küresel entegrasyonunun sağlanması taraftarıdır. Bu uyumunda her ülkenin gelişmişlik seviyesi ve kültürü vb. değişkenleri göz önüne alınmak kaydıyla uygulanabilir yollar izlenmesine vurgu yapmaktadır.

Rapora göre dünyanın genelinde kadınlar işgücüne dâhil olmuşsa da kadın ve erkekler için eşit istihdam olanakları ve eşit gelir şartları oluşmamaktadır. Yüksek gelirli ülkelerde dahi kadın ve erkeklerin ekonomi içinde çok farklı alanlarda çalışma eğilimi göstermeye devam ettiği görülmektedir. Ülkelerin tamamına yakınında erkeklere kıyasla kadınların düşük kapasiteli faaliyetlerdeki yoğunluğu değişmemektedir. Ücretli veya ücretsiz aile işletmelerinde ya da kayıt dışı ücretli sektörlerde kadınların çalışma oranları hep daha yüksektir. Pozitif ayrımcılık ve eşit fırsatlar yaratmaya yönelik programlarla bilgi eksikliğinin aşılması gerektiği bunun da eğitim ve destek uygulamalar aktifleştirilmesini önermektedir.

3.2. İnsani Gelişme Raporunun Cinsiyet Eşitsizliği Değerlendirmesi

Eşitsizliğe Uyarlanmış İnsani Gelişme Endeksi (EUIGE)'ne göre Türkiye'nin 2015 yılı İGE değeri 0,767 olarak hesaplanmıştır. Eşitsizlik farkı olarak değerlendirme yapıldığında bu değer boyut endeksleri dağılımındaki eşitsizlikten kaynaklanan %15,8'lik bir kayıpla 0,641'e düştüğü görülmektedir (İnsani Gelişme Raporu, 2016, s.4). Cinsiyete Dayalı Gelişme Endeksi (CDGE) 2014 yılında yayınlanan İnsani Gelişme Raporunda erkek ve kadın İGE değerlerinin oranlanması ile oluşturulan bir göstergedir. 2015 yılında Türkiye'nin CDGE değeri 0,908 olarak hesaplanmıştır. CDGE İnsani gelişmenin üç boyutu olan sağlık, ortalama öğrenim süresi ve kadın ve erkeklerin kişi başına düşen gelirlerinin tahmini üzerinden değerlendirme yapmaktadır (İnsani Gelişme Raporu, 2016, s.5). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi (TCEE) üreme sağlığı, güçlendirme ve işgücü piyasası gibi kazanımlar açısından kadın erkek eşitsizliğini gösteren bileşik bir ölçüdür. Bu ölçü kadın ve erkek ücretleri eşit

olduğunda 0, erkek ve kadın diğer tüm boyutlarda diğerine kıyasla düşük ücret aldığında 0-1 arasında değerler almaktadır (<http://www.tr.undp.org>). Türkiye'nin 2015 yılı TCEE 0,328'lik değeriyle 159 ülke içinde 69. sıradadır (İGR, 2016: 5).

3.3. Dünya Ekonomik Forumu (WEF)'nun 2016-2017-2018 Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu

Klaus Schwab tarafından 1971 de İsviçre'de Dünya Ekonomik Forumu (WEF) uluslararası bir vakıf olarak kurulmuştur. Amacı siyaset ve iş camialarını dünyadaki çeşitli kötü gidişatlara önlem almak amacıyla bir araya getirmektir. 2006 yılından itibaren de her yıl eğitimsel kazanım, ekonomik katılım ve fırsatlar, siyasi güçlenme ile sağlık ve yaşam süresi olmak üzere dört unsuru içererek değerlendirme sağlayan Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu'nu hazırlamaktadır.

2016-2017-2018 yılları Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporları birlikte değerlendirildiğinde İzlanda'nın cinsiyet eşitsizliğinin en az olduğu Yemen'in ise eşitsizliğin en fazla olduğu ülke olmaya devam ettiği görülmektedir. 2006 yılında 115 ülke içinde 105. sırada yer alan 2015 ve 2016 yıllarında 144 ülke içinde 130. sırada yer almıştır. 10 yıllık bir zaman diliminde pek yol alamadığını göstermektedir. 2017 yılında yine 144 ülke içinde bu defa 0,625 puanla 131. sıraya düşerek cinsiyet eşitsizliğinin arttığı görülmektedir. Sebebi olarak da işgücüne katılım oranı arttığı halde ücret eşitsizliği, kadınların ev ve bakım işlerinde yer alması gündeme gelmektedir. 2018 yılı Cinsiyet Uçurumu Raporu'nda Türkiye 149 ülke içindeki değerlendirme neticesinde 130. sırada yer almaktadır. 2006 yılından bu yana cinsiyet ayrımcılığının %3,6 azaldığı belirtilmektedir. Bu oranda eşitliğin sağlanması açısından oldukça düşük ve yetersizdir.

4. Ekonomik Büyüme ve Cinsiyet Eşitsizliği İle İlişkisi

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin anlaşılması için kişi başına düşen GSYH önemli bir göstergedir. Ülkelerin temel hedeflerine bakıldığında büyüme ilk sıralarda yer almaktadır. Büyüme, bir ülkedeki üretilen mal ve hizmet miktarındaki bir yıllık artış olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik büyümenin sürdürülebilirliğinin sağlanması teknoloji ve eğitim de gelecekle uyumlu dinamiklerin yakalanması gerekmektedir.

4.1. Büyüme ile ilgili Kavramlar Belirleyicileri ve Ölçülmesi

Bir ülkede üretilen mal ve hizmetlerin zaman içerisinde artmasına iktisadi büyüme (ekonomik büyüme) denir (Ünsal, 2009: 14). Düşük ekonomik büyüme oranları kişilerin eğitim, sağlık ve istihdam gibi en doğal haklarına ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Sosyal ve ekonomik sıkıntılar dışında eşitsizliklerde artış yaşanmasına sebep olmaktadır.

Ekonomik büyümeyi belirleyen temel faktörler; doğal kaynaklar, sermaye, işgücü ve teknolojik gelişmelerdir. Ekonomik büyüme hesaplanır ve ifade edilirken Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH), Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH), Safi Milli Hasıla (SMH), Milli Gelir (MG), Kişisel Gelir (KG) ve Harcanabilir Gelir (HG) kavramları kullanılmaktadır. GSYH, bir ekonomide belirli bir dönemde ülkede yerleşik üretim birimleri tarafından üretilen nihai mal ve hizmetlerin değerlerinin toplamıdır

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

(Yükseler, 1998: s.3). GSMH ise bir ülke vatandaşları tarafından ülke içi ve ülke dışında üretilen nihai malların değerleri toplamını ifade etmektedir. GSYH hasıla da önemli olan ülke sınırları içinde üretimken GSMH da ise ülke vatandaşlarının yaptığı üretimdir. SMH ise GSMH dan amortismanların çıkartılması ile elde edilir. MG 'in hesaplanmasında da SMH içindeki dolaylı veriler düşüldüğünde elde edilen değeri ifade eder. Kişisel Gelir vergilerin ödenmesinden hemen önce bireylerin geçen geliri oluştururken bundan dolaysız vergilerin çıkarılması ile de KG bulunur.

GSMH, SMH ve MG hesaplanırken üretim, gelir ve harcamalar yöntemi olmak üzere üç yöntem kullanılır. Ekonomik büyümenin ölçülmesinde GSMH, Kişi Başına Reel GSYH, Satın Alma Gücü Paritesi' ne göre GSYH ve İnsani Gelişme Endeksi kullanılırken bunların yanında artık Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi ve Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi gibi yeni göstergelerle de değerlendirilmektedir.

4.2. Cinsiyet Eşitsizliği Bağlamında Kadının Yeri ve Ekonomik Büyüme ile İlişkisi

Kadınların ekonomik hayata işgücü olarak dâhil olma süreci oldukça güç olmuştur. Kadınlar işgücüne katılım kararı alırken piyasa ücretleri ile rezervasyon ücretlerini karşılamaktadır. Boş zaman ve evde yapılan işlerin ekonomik değerinin toplamı rezervasyon ücreti olarak adlandırılmaktadır. Teorik olarak bu ücret ile emek piyasasında alabilecekleri ücretleri karşılaştırıp, rezervasyon ücreti piyasa ücretinden düşük ise işgücü piyasasına girmeyi tercih etmektedirler (Dayıoğlu, 1995: s.25). Kadına geleneksel toplum yapısı beraberinde küresel boyutta da bakıldığında anne sıfatı; ev işi, çocuk bakımı, yaşlı bakımı kadının asli görevi gibi görülmektedir. İşverenler kadın işgücünü istihdam ederken evli ya da çocuk sahibi olup olmaması kriterlerini kadın için olumsuz işini aksatma nedeni gibi değerlendirmektedir. Bunun aksine erkek çalışanın evli olması düzenli bir hayatı olduğuna yorumlanıp işe alım sürecinde artı olarak değerlendirilmektedir. TÜİK 2017 verileri; ev işleri sorumluluğu kadınların işgücüne dahil olmama nedenleri içinde en fazla ileri sürülen etken olup bu engel 2005 yılında %67 iken 2016 da %55,3'e düştüğü görülmektedir.

Sosyalist feminist literatürün çifte yük olarak ifade ettiği kavramdan da anlaşıldığı üzere; kadının ev merkezli özel alandan çıkması ve istihdam edilmesi, yapması zorunlu görülen ev işleri ve bakım sorumluluklarından kendilerini kurtaramamaktadır (Başak, Kınır ve Yaşar, 2013:19-20).

4.2.1. Beşeri Sermaye Bağlamında Kadın İşgücüne Bakış

Büyümenin en temel belirleyicilerinden olan emeğin donanımı yani beşeri sermayenin bilgi, beceri ve diğer niteliklerinin bütünü ekonomik hayata dahil olmada büyük önem arz etmektedir. Çünkü işgücünün bilgisi, deneyimi, işteki becerisi üretimin kalitesinin yanında maliyetleri de azaltan bir etkidir. Gelir dağılımındaki eşitsizliklere bakıldığında, beşeri sermaye doğrultusunda ücretlendirilmesi esas olmasına rağmen kadınlar donanımlı olsalar dahi erkeklerden daha düşük ücrete tabi tutulmaktadır. Buda ekonomik hayattaki cinsiyetçi tutum ve ön yargılardan kaynaklanmaktadır. Gelir dağılımı eşitliği ülkelerin gelişmişlik

seviyesinin göstergelerindedir ve yaşanan adaletsiz ücretlendirme ilerleme yönünde engel teşkil etmektedir.

Nitelikli emek faktörünün oluşabilmesi eğitim, sağlık gibi önemli sosyal hakların iyileştirilmesi ile mümkündür. Ekonomik büyüme sadece fiziki yatırımların kalitesi ile değil beraberinde güçlü bir beşeri sermaye ile bütünleştirilmelidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kadınların eğitim seviyesindeki artış işgücü katılım oranlarındaki artışla doğru orantılıdır (Biçerli, 2005: s.65). Sanayi devriminden bu yana kadın işgücü ucuz emek olarak görülmüştür. Ekonomik kriz dönemlerinde ucuz emek olarak görülmesi kadının işgücüne dahil edilme oranını arttırmışsa da çalışma koşullarında bir iyileştirme oluşmamıştır (Önder, 2013: s. 35).

Kadın işgücü nüfusun büyük bölümünü oluşturmasına rağmen geleneksel işbölümü nedeniyle çalışma hayatına dahil olma oranı oldukça düşüktür. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) "Tek Başına Devlet 2017" raporunda Türkiye,%33,8'lik kadın işgücü katılım oranı ile OECD ye üye ülkelerin genel ortalamasında son sırada yer almıştır. Raporda Türkiye'deki çalışma çağındaki 30 milyon kadından sadece 10,5 milyonunun işgücüne katılım fırsatı bulduğuna değinilmiştir. Diğer üye ülkelerin kadın işgünü katılım oranlarının genel ortalaması %63 olduğu Türkiye'nin bu orana yetişmesi için 8,5 milyon kadının işgücüne dahil olması gerekmektedir (<https://geturkiyeblog.com>). Türkiye' de işgücüne dahil olan kadınların kamu kurum ve kuruluşlarında üst düzey yöneticiliklerde, kurul, komisyon ve komitelerdeki temsil oranı erkeklere oranla oldukça düşüktür. 2018 Ocak verilerine göre Devlet Personel Dairesi Başkanlığı'nın kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam edilenlerin %37,80'i kadın, %62.20'si erkektir. Bürokrasideki üst düzey yönetici kadın oranı %11,81 iken %88,19'u erkek yöneticidir. Dünya genelinde diplomatik görevlerdeki erkek oranının çokluğu Türkiye'de de aynı seyirdedir. Türk dışişlerinde görev yapan 75 başkonsolostan 11'i, 249 büyükelçiden 51'i, merkezde görev yapan 70 genel müdür ve yardımcılardan 28'i kadınlardan oluşmaktadır (DİB, 2018). Türkiye'deki 1464 Mülki İdare Amiri içerisinde 2 vali, 12 vali yardımcısı, 14 kaymakam, 11 kaymakam adayı, 6 hukuk müşaviri ve 1 genel müdür yardımcısı kadındır (İçişleri Bakanlığı, Ocak, 2018).

TÜİK 2018 Şubat verileri, işgücüne katılım oranını %52,2 olarak hesaplamış olup önceki döneme kıyasla 665 bin kişinin işgücüne dahil olması 0,4 puanlık bir artış sağlayarak bu değere ulaşmıştır. Kadın işgücüne katılım oranında 1 puanlık bir artışla %33,3, erkek işgücüne katılım oranında 0,2'lik bir azalışla %71,5 değerine düşmüştür. McKinsey'in 2016 Women Matter Raporu'na göre Kadınların işgücüne katılımının artırılması, küresel ekonominin 2025 yılındaki büyüme seviyesi 12-28 trilyon dolar seviyesinde olabilir. Türkiye de kadın işgücü katılım oranını istikrarlı, güçlü ve sonuç odaklı politikalarla desteklerse %30 lardan OECD genel ortalaması olan %63 e taşırırsa 2025 teki GSYH'si %20 oranında artış yakalayabilir (<http://www.mckinsey.com.tr>).

4.3. Literatür

Çalışmada cinsiyet eşitsizliği bağlamında büyüme değerlendirirken kadınların işgücüne katılım oranının büyüme ile ilişkisi üzerinden çalışmalar incelenmektedir.

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

Kadınların işgücüne katılım oranı ve büyüme temalı pek çok çalışmanın mevcut olduğu görülmekte ve bu çalışmaların bir kısmı bu bölümde yer almaktadır.

Serel ve Özdemir (2017), 2000:1-2013:4 dönemi verileri ile gayrisafi yurtiçi hasıla, kadın istihdamı, kadın işsizliği verilerini kullanarak Türkiye ekonomisi için yaptıkları çalışmada kadın istihdamındaki artışın ekonomik büyüme üzerinde etkisinin olumlu olduğu sonucuna varmaktadırlar.

Özer ve Biçerli (2003), çalışmalarında 1988- 2001 dönemi Türkiye geneli makro nitelikli değişkenler ile mikro nitelikli değişkenlerin kadınların işgücüne katılım oranı üzerindeki etkilerini incelemektedirler. Elde ettikleri ampirik bulgular neticesinde kadınların işgücüne katılım kararının enflasyon, büyüme oranı, ücretler ile işsizlik oranı gibi makro ekonomik kavramlardan doğrudan etkilenmediği ve emek piyasasıyla bütünleşemedikleri sonucuna varmışlardır.

Zeren ve Savrul (2017), çalışmalarında 1991-2004 dönemi verilerini kullanmışlar ve analizlerdeki bulgular neticesinde büyüme ve kentleşme oranının yüksekliği kadınların işgücüne katılım oranını yükselttiği sonucuna varmaktadırlar.

Kasa ve Alptekin (2015), 2000-2013 dönemi verileri ile VAR modeli kullanarak yaptıkları çalışmada kadınların eğitim durumlarına göre işgücüne dâhil olmalarının büyüme üzerindeki etkisinin analiz etmişlerdir. Çalışmada kadınların işgücüne katılım oranı eğitim düzeylerine göre zamanla büyüme üzerinde artan oranda bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Günsoy ve Özsoy (2012), çalışmalarında 2005-2011 arası Türkiye ekonomisi verileri ile kadınların işgücüne katılım oranlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini VAR modeli ile analiz etmektedirler. Bulgular, meslek liselerinden mezun olan kadınların büyümeye etkisinin en anlamlı olduğu, yükseköğretim mezunu kadınların da bunu takip ettiği yönündedir.

Berber ve Eser (2008), çalışmalarında kadın istihdamının 2002 yılından itibaren düşme eğiliminde olduğu, kadınların tarım sektöründe yoğun olarak istihdam edilmelerine karşın bu oranın da düştüğü ve hizmet sektöründe kadın istihdamının arttığını ileri sürmüşlerdir.

Akgeyik (2017), çalışmasında kadınların işgücüne katılımının boyutlarını ve artışın nedenlerini araştırmıştır. Çalışmada kadınların işgücüne katılımını etkileyen en önemli faktörün eğitim seviyesindeki artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve Öztürk (2014), yaptıkları çalışmada Türkiye’de kadın istihdamının genel durumu, özellikleri ve diğer ülkelerden farklılıklarına dikkat çekmişler, kadın istihdamının önündeki engeller ve çözüm yollarını teorik ve ampirik olarak araştırmışlardır. Çalışmada, 2002-2008 Hane halkı Bütçe Anketleri kullanılarak kadınların işgücüne katılımı standart probit modeli ile tahmin edilmiştir. Sonuçta eğitimin, özellikle kentsel bölgelerde yaşayan kadınların işgücüne katılımı üzerinde etkili değişken olduğu tespit edilmiştir.

3. Veri Seti ve Yöntem

Cinsiyet eşitsizliğinin ölçümünde kadının işgücüne katılma oranı, kadınların elde ettiği gelirler kullanılabildiği gibi kadının işgücüne katılma oranı gibi göstergeleri de içeren toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi, toplumsal cinsiyete dayalı gelişme endeksi gibi uluslararası gelişmişlik farklılıklarını ölçmede kullanılan ölçütler de kullanılabilmektedir.

Çalışmada Türkiye ekonomisi için gayrisafi yurtiçi hasıla (GSYİH), gayrisafi sabit sermaye oluşumu (GSSSO) ve cinsiyet eşitsizliğinin ölçütü olarak kadınların işgücüne katılım oranı (KO) verileri kullanılmıştır. Veriler üçer aylık ve 2003:1 ve 2018:4 dönemini kapsamakta olup Merkez Bankasından elde edilmiştir. Çalışmada değişken kısaltmalarının önünde yer alan "L", değişkenlerin logaritmasının, "Δ" ise, birinci farklarının alındığını ifade etmektedir. GSYİH ve GSSSO değişkenlerinin cari değerleri alınmış ve ilgili dönemin Tüketici Fiyat Endeksi (TÜFE) değeri kullanılarak reel hale getirilmiştir.

Çalışmada aşağıdaki büyüme modeli tahmin edilmiştir.

$$L(\text{GSYİH}_t) = \beta_0 + \beta_1 L(\text{KO}_t) + \beta_2 L(\text{GSSSO}_t) + u_t$$

Çalışmada sahte regresyon ilişkisini önlemek amacıyla değişkenlerin durağan olup olmadıkları belirlenmiştir. Durağanlık analizinde, genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) (1979; 1981) testi kullanılmıştır.

Aşağıda verilen (1) ve (2) numaralı denklemler ADF testi için tahmin edilmiştir.

$$\Delta X_t = \alpha_0 + \alpha_1 X_{t-1} + \sum_{i=1}^p \lambda_i \Delta X_{t-i} + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$\Delta X_t = \alpha_0 + \alpha_1 X_{t-1} + \alpha_2 t + \sum_{i=1}^p \phi_i \Delta X_{t-i} + \varepsilon_t \quad (2)$$

Yukarıdaki denklemlerde X_t birim kök analizi yapılacak değişkeni, p denkleme eklenen bağımlı değişken gecikmelerini α ile ϕ katsayıları, t , trendi, Δ , fark operatörünü, ε , hata terimini ifade etmektedir.

ADF birim kök testinde serinin durağan olup olmadığına α_1 katsayısına göre karar verilir. Testte hesaplanan test istatistiği tablo kritik değerinden küçükse, "Seri birim kök içermektedir" şeklindeki H_0 hipotezi red edilemez ve serinin durağan olmadığı sonucuna ulaşılır. Test istatistiği tablo kritik değerinden büyükse, H_0 hipotezi reddedilir ve serinin durağan olduğu sonucuna varılır.

Tablo 1. ADF Birim Kök Testi Sonuçları

| Değişken | Sabitli ADF | | Sabitli ve Trendli ADF | |
|----------|---------------|----------|------------------------|----------|
| | t-İstatistiği | Olasılık | t-İstatistiği | Olasılık |

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

| | | | | |
|-----------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| LGSYH | -0.862547 | 0.7930 | -3.194069 | 0.0956 ^c |
| LGSSSO | -1.186115 | 0.6746 | -2.126885 | 0.5200 |
| LKO | -0.697476 | 0.8391 | -1.840267 | 0.6724 |
| Δ LGSYH | -3.344925 | 0.0173 ^b | -3.341102 | 0.0700 ^c |
| Δ LGSSSO | -3.892703 | 0.0038 ^a | -3.896864 | 0.0185 |
| Δ LKO | -4.030625 | 0.0025 ^a | -3.775590 | 0.0249 ^b |

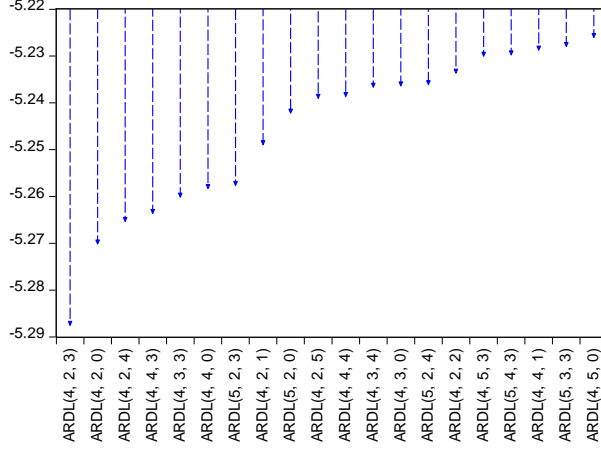
Not: ^a, ^b ve ^c sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini gösterir.

ADF birim kök testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Tablodan 0.10 önem düzeyine göre GSYİH değişkeninin sabitli ve trendli versiyonda seviyesinde durağan olduğu görülmüştür. GSSSO ve KO değişkenlerinin ise farkında durağan oldukları tespit edilmiştir.

Değişkenlerin aynı seviyede durağan olmadıkları tespit edildiği için aralarındaki uzun dönemli ilişki ARDL (Autoregressive Distributed Lag) Modeli (Pesaran v.d. 2001) ile araştırılmıştır. Pesaran v.d. tarafından geliştirilen eşbütünleşme testi sınır testi olarak ta bilinmektedir. ARDL modelinde uzun dönem ilişkinin tahmini iki adımda gerçekleşir. İlk adımda, ARDL modeli en uygun gecikme uzunluğu için tahmin edilir. Boş hipotez değişkenler arasında uzun dönem ilişki olmadığı yönündedir ve Wald (F) testi ile test edilir. F testi ile elde edilen test istatistiği Pesaran v.d. (2001) tarafından ileri sürülen alt kritik sınırdan küçükse seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi olmadığını ileri süren boş hipotez ($H_0: \alpha_1 = \alpha_2 = 0$) reddedilemez. Test istatistiği, üst sınır değerinden büyükse seriler arasında uzun dönem ilişki olduğu sonucuna ulaşılır. Test istatistiği alt ve üst kritik değerler arasında ise uzun dönem ilişki olup olmadığı konusunda karar verilemez Birinci adımda boş hipotez red edilmişse, ikinci adımda, kısa ve uzun dönem katsayıları tahmin edilir. Çalışmada (3) numaralı denklem ile gösterilen ARDL modeli tahmin edilmiştir.

$$\Delta Y_t = \alpha_0 + \alpha_1 y_{t-1} + \alpha_2 X_{t-1} + \sum_{i=1}^p \delta_i \Delta Y_{t-i} + \sum_{i=0}^p \lambda_i \Delta X_{t-i} + \varepsilon_t \quad (3)$$

Sınır testinde alternatif modeller içinde en uygun gecikme uzunlukları AIC bilgi kriterleri yardımı ile belirlenir. Maksimum 5 gecikme uzunluğu alınarak AIC bilgi kriteri en küçük olan ve otokorelasyon sorunu bulunmayan gecikme uzunluğu en uygun gecikme uzunluğu olarak belirlenmiştir. En uygun model seçimi grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1: AIC Kriterine Göre Model Seçimi

AIC kriterine göre seçilen ARDL (4,2,3) modeline göre F istatistiği 13.209 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Pesaran vd.(2001:300)'deki tablo değerleri ile karşılaştırıldığında F istatistiği %5 anlamlılık seviyesinde Pesaran'ın üst kritik değerinden büyük olduğu için değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2'de sunulan uzun dönem katsayılarına göre LGSSO'daki %1'lik artışın LGSYİH'yı %0.58 arttırdığı, LKO'daki %1'lik artışın GSYİH'yı %0.39 arttırdığı ve katsayıların %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. ARDL (4,2,3) Modelinin Uzun Dönem Katsayıları

| Değişkenler | Katsayılar | t-istatistikleri |
|-------------|------------|---------------------|
| LGSSO | 0.584 | 15.598 ^a |
| LKO | 0.388 | 6.051 ^a |

Not: a, %1 anlamlılık düzeyini gösterir.

Uzun dönem katsayılarının elde edilmesinin ardından (4) numaralı hata düzeltme modeli ile kısa dönem katsayılar tahmin edilmiştir.

$$\Delta Y_t = \alpha_0 + \alpha_1 EC_{t-1} + \sum_{i=1}^p \delta_i \Delta Y_{t-i} + \sum_{i=0}^p \lambda_i \Delta X_{t-i} + u_t \quad (4)$$

(4) numaralı denklemde EC (error correction), hata düzeltme terimini ifade etmektedir.

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3’de hata düzeltme katsayısının negatif ve 1’den küçük ve istatistiksel olarak %1’de anlamlı olması kısa dönemde oluşan dengeden sapmaların uzun dönemde dengeye yaklaştığını göstermektedir.

Tablo 3. ARDL (4,2,3) Modeli Hata Düzeltme Katsayısı

| Değişkenler | Katsayılar | t-istatistikleri |
|-------------|------------|---------------------|
| ECM(-1) | -0.43 | -6.427 ^a |

Not: ^a, %1 anlamlılık düzeyini gösterir.

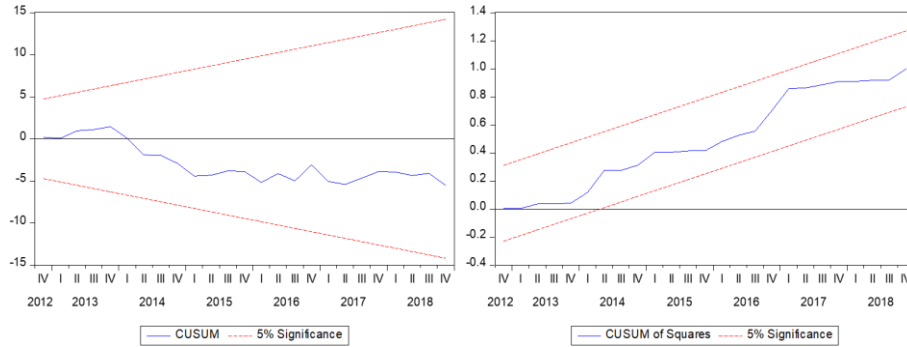
Tablo 4’te sunulan diagnostik test sonuçları ARDL modelinde otokorelasyon, değişen varyans sorunlarının olmadığını ve hataların normal dağılım sergilediğini göstermektedir.

Tablo 4: Diagnostik Test Sonuçları

| Diagnostik Testler | |
|-----------------------------|---------------|
| Breusch-Pagan-Godfrey Testi | 1.355 (0.221) |
| LM (1) Testi | 0.267 (0.608) |
| LM (4) Testi | 0.182 (0.947) |
| Jarque-Bera Normallik Testi | 0.775 (0.679) |

Not: Parantez içindeki rakamlar olasılık değerlerini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen uzun dönem katsayıların istikrarlı olup olmadığı CUSUM (Cumulative Sum of Recursive Residuals) ve CUSUMQ (Cumulative Sum of Squares of Recursive Residuals) testleri ile ortaya konmuştur. Şekil 1’de Şekil 1’de görüldüğü gibi grafikler %5 anlamlılık düzeyinde istenen güven aralığı içinde kalmışlardır.



Şekil 1: CUSUM ve CUSUMQ Grafikleri

ARDL testinden sonra değişkenler arasında nedensellik ilişkisi olup olmadığını tespit edebilmek için Toda-Yamamoto (1995) nedensellik testi uygulanmıştır. Toda-Yamamoto (1995) değişkenlerin, durağanlık derecesine ve eşbütünlük ilişkisinin

olup olmamasına duyarlı olmaksızın, analize dahil edilebileceği bir nedensellik testi önermişlerdir. Toda-Yamamoto nedensellik testi uzun dönem nedensellik testi olarak tanımlanmıştır. Testte VAR modeli içinde belirlenen en uygun gecikme uzunluğu (p)'ye serilerin en yüksek durağanlık derecesi (m) eklendikten sonra ($p+m$) dereceden VAR modeli tahmin edilir. VAR modeli (5) ve (6) numaralı denklemler yardımıyla tahmin edilir;

$$y_t = \mu + \sum_{i=1}^{p+m} \alpha_i y_{t-i} + \sum_{i=1}^{p+m} \beta_i x_{t-i} + u_{1t} \quad (5)$$

$$x_t = \mu + \sum_{i=1}^{p+m} \gamma_i x_{t-i} + \sum_{i=1}^{p+m} \delta_i y_{t-i} + u_{2t} \quad (6)$$

Toda-Yamamoto nedensellik testi sonuçlarına göre, LGSYİH ve LGSSSO değişkenleri arasında çift yönlü, LGSYİH ve LKO değişkenleri arasında LGSYİH'dan LKO'ya doğru tek yönlü, LGSSSO ve LKO değişkenleri arasında LGSSSO'dan LKO'ya doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Toda Yamamoto Granger Nedensellik Testi Sonuçları

| Nedenselliğin Yönü | x2 Test İstatistiği | Karar |
|---|---------------------|-------|
| Δ LGSSSO \longrightarrow Δ LGSYİH | 17.145* | EVET |
| Δ LKO \longrightarrow Δ LGSYİH | 7.229 | HAYIR |
| Δ LKO \longrightarrow Δ LGSSSO | 8.193 | HAYIR |
| Δ LGSYİH \longrightarrow Δ LGSSSO | 10.444*** | EVET |
| Δ LGSSSO \longrightarrow Δ LKO | 13.984** | EVET |
| Δ LGSYİH \longrightarrow Δ LKO | 12.344** | EVET |

Sonuç

Cinsiyet eşitsizliği kadınların işgücüne katılımını sınırlandırmakta ve kadınlar ve erkekler küresel işgücünde eşit olarak temsil edilmemektedir. Dünyadaki yetişkin nüfusun yarısından çoğunu oluşturmasına rağmen kadınlar neredeyse her ülkede erkeklerden daha düşük oranda çalışmaktadır. Kadınlar hayatın hemen her alanında erkeklerin arkasında yer almakta ve eğitim, sağlık ve istihdam olanaklarına daha az erişebilmektedir. Kadınların istihdamda daha az yer alması sonucu kadın işgücünün becerilerinden yararlanılamamaktadır.

Kadınların iş piyasasında tercih edilmemesi veya engellenmesine neden olan çeşitli nedenler vardır. Bunlardan bazıları; çocukların veya aile üyelerinin bakımı, resmi işgücü piyasası dışındaki diğer üretken faaliyetler, ayrımcı yasalar ve

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

uygulamalar ve kadınların istihdam olanaklarını sınırlayan sosyal ve kültürel normlardır.

Araştırmalar, işgücü piyasasında cinsiyet ayrımcılığının azaltılmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Kadınların işgücüne katılım oranlarının artırılması, ülkelerin toplam işgücünü arttırmakta ve ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır. Kadınların ekonomik büyümedeki önemini araştırmak için işgücü piyasasına katılan kadınların payı ele alınabilir. Çalışmakta olan veya iş arayan bireylerin oranını yansıtan işgücüne katılım oranı, bir ülkenin toplam ekonomik çıktısının temel bir bileşenidir. Bu nedenle, ülkeler kadınların işgücüne katılımını artırdıkça, ekonomik çıktıları artırma potansiyeline sahip olmaktadır.

Çalışmada kadınların işgücüne katılımının ekonomik büyümeye katkısını belirlemek amacıyla Türkiye ekonomisi için gayrisafi yurtiçi hasıla, gayrisafi sabit sermaye oluşumu ve kadınların işgücüne katılım oranı değişkenleri ve 2003:1 ve 2018:4 dönemi üç aylık verileri kullanılmıştır. Değişkenler aynı seviyede durağan olmadığı için model dağıtılmış gecikmeli otoregresif model yöntemi ile tahmin edilmiştir. Dağıtılmış gecikmeli otoregresif model tahmin sonuçlarına göre uzun dönemde değişkenler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Değişkenler arasında nedensellik ilişkisi olup olmadığını tespit edebilmek için Toda-Yamamoto nedensellik testi uygulanmıştır. Nedensellik testi sonuçlarına göre gayrisafi yurtiçi hasıla ve gayrisafi sabit sermaye oluşumu değişkenleri arasında çift yönlü, gayrisafi yurtiçi hasıla ve kadınların işgücüne katılım oranı değişkenleri arasında gayrisafi yurtiçi hasıladan kadınların işgücüne katılım oranına doğru tek yönlü, gayrisafi sabit sermaye oluşumu ve kadınların işgücüne katılım oranı değişkenleri arasında gayrisafi sabit sermaye oluşumundan kadınların işgücüne katılım oranına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmektedir.

Türkiye ekonomisi için yapılan çalışmada kadınların işgücüne katılımının ekonomik büyümeyi pozitif etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ekonomik büyümede kadının etkin bir role sahip olduğu söylenebilir. Cinsiyet ayrımcılığını önlemek ve toplumun kadına bakışını değiştirmek ve kadınların işgücüne katılımını sağlamak amacıyla uygulanacak politikalar ekonomik büyümeye katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Anker, R. Theories of occupational segregation by sex: an overview. *International Labour Review*, 136 (3), 315-339.

Akgeyik, T. (2017). Türkiye’de kadınların işgücü piyasasına katılımını etkileyen faktörler: TÜİK verileri üzerine bir analiz. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (70), 31-53.

Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri I-III*. Divan Yayıncılık LTD. ŞTİ.

Başak, S., Kingır, S. ve Yaşar, Ş.(2013). *Kadının görünmeyen emeği:ikinci vardiya*. Ankara: Ames.

Becker, G. S. (1957). *The Economics of discrimination*. The University of Chicago Press.

Berber, M. ve Yılmaz Eser, B. (2008). Türkiye’de kadın istihdamı: ülke ve bölge düzeyinde sektörel analiz. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Nisan, 10, (2).

Dayıoğlu, M. (1995). *Earnings in equality between gender in turkey*. Yayımlanmamış doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dickey, D. A., ve Fuller, W. A. (1981). Likelihood ratio statistics for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 49 (4), 1057-1072.

Günsoy, G. ve Özsoy, C. (2012). Türkiye’de kadın işgücü, eğitim ve büyüme ilişkisinin var analizi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49, (564).

Halıcıoğlu Deniz, M. ve Haykır Hobikoğlu, D. (2012). Cinsiyete göre gelişme endeksi çerçevesinde kadın istihdamının ekonomik değerlendirmesi: Türkiye örneği. *Session 1B: Büyüme Gelişme I, International Conference on Eurasian Economies*, 124-125.

Kasa, H. ve Alptekin, V. (2015). Türkiye’de kadın işgücünün büyüme etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18, (1), 1-24.

Kılıç, D. ve Öztürk, S. (2014). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47 (1), 107-130.

Önder, N. (2013), Türkiye’de kadın işgücünün görünümü. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1, (1), 35-61.

Özer, M. ve Biçerli, K. (2003). Türkiye’de kadın işgücünün panel veri analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*.

Özkaplan, N. (2013/1). Kadın akademisyenler: Cam tavanlar hala çok kalın!. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (12), 1-23.

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.

Pesaran, M. H., Shin, Y., ve Smith, R. (2001). Bounds testing approach to the analysis of level relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16, 289–326.

Phillips, P. C. ve Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 75 (2), 335-346.

Serel, H. ve Özdemir, B. S. (2017). Türkiye’de kadın istihdamı ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Eylül, 15, (3), 132-148.

Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

Toda, H. Y. ve Yamamoto, T. (1995). Statistical inference in vector autoregressions with possibly integrated process. *Journal of Econometrics*, 66, 225–250.

Tzannatos, Z. (1988). The long- run effects of the sex integration of the british labour market. *Journal of Economic Studies*, 15, (1), 5- 6.

Zeren, F. ve Kılınc Savrul, B. (2017). Kadınların işgücüne katılım oranı, ekonomik büyüme, işsizlik oranı ve kentleşme oranı arasındaki saklı koentegrasyon ilişkisinin araştırılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15, (30), 87-103.

www.tr.undp.org/content/dam/.../hdr2016/HDR%202016%20Overview%20TR.pdf. (2016 İnsani Gelişme Raporu). Erişim tarihi: 25 Ocak 2018.

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27688>. Erişim tarihi: 05 Mart 2018.

<https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017>. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2018.

www.tepav.org.tr/.../14581420298.81_lilin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karinesi.pdf. Erişim tarihi: 24.02.2019

<http://www.tr.undp.org/>. Erişim tarihi: 01.02.2019.

wef-kuresel-cinsiyet-ucurumu-2016-raporu-yayimlandi/. Erişim tarihi: 04.03.2019.

wef-kuresel-cinsiyet-ucurumu-2016-raporu-yayimlandi/. Erişim tarihi: 05.03.2019.

<http://www.mckinsey.com.tr>. Erişim tarihi: 19.03.2019.

Extended Abstract

Introduction

Assuming that human beings are human capital for the economy, it is an undeniable fact that women's intelligence and ability to contribute to this human capital will contribute to diversity and creativity. Gender is a structural difference that distinguishes between men and women physiologically and biologically. The fact that the difference in physiological structure constitutes an obstacle to access to rights and self-realization in social life is considered in the context of gender inequality. From the moment the individual falls into the womb, a life begins to take shape around the phenomenon of gender. Individual roles, a concept defining the physical structure of existence, transforming women's identity into disadvantages in the fields of economy, education, health, social and cultural requires a serious consideration of gender inequality.

In this study, it is argued that welfare level will increase as women find the opportunity to evaluate the same rights and standards as men in social, legal and political fields and take their place in social and economic life. Since the provision of

equal rights and opportunities to women, especially education, will make human capital more equipped, a positive impact will be on the Gross Domestic Product. According to the literature, the main reason of gender inequality is the inability to demolish social patterns as a result of inadequacies in education. The woman was left behind in the economy with her mother identity. Women's work in more service intensive sectors stems from false teachings.

It is seen that economic theories evaluate gender inequality in the context of labor market. The studies emphasize that women are concentrated in occupations without a future and receive less wages than men. According to the Neoclassical Theory of Discrimination, those who supply and demand labor are rational and the labor market is active. Theory; that those who supply the labor force are based on their experience as well as their level of education in evaluating the labor force, and employers evaluate options that are close to maximizing production and minimizing costs.

Method

In the study, for Turkey's economy Gross domestic product (GDP), gross fixed capital formation (GFCF) and female labor force participation rate (FLFR) data were used. Data are quarterly and cover period 2003: 1-2018: 4 and are obtained from the Central Bank. In front of the variable abbreviations "L" means that the logarithm of the variables "Δ" is the first difference. Current values of GDP and GFCF variables were taken and realized by using Consumer Price Index (CPI) value of the relevant period.

In the study, firstly, it was determined whether the variables were stationary or not. Augmented Dickey-Fuller (ADF) (1979,1981) test was used for stationary analysis. According to the results of ADF unit root test, it was observed that the GDP variable was stationary at level in the intercept and trend version. GFCF and FLFR variables were found to stationary at first difference.

Since the variables were not stationary at the same level, the long-term relationship between them was investigated by ARDL (Autoregressive Distributed Lag) Model (Peseran et al. 2001). In the ARDL model, it was concluded that there was a long-term relationship between the variables. After obtaining long term coefficients, error correction model was estimated. The error correction coefficient was negative, less than 1 and statistically significant at 1% level. This shows that the deviations from the equilibrium in the short term approach the equilibrium in the long term.

After ARDL test, Toda-Yamamoto (1995) causality test was applied to determine whether there was a causal relationship between variables. According to the results of the Toda-Yamamoto causality test, the bidirectional causality relationship between GDP and GFCF variables, There is a unidirectional causality relationship between GDP and FLFR variables from GDP to FLFR, and between GFCF and LFPR variables from LGSSSO to LKO.

*Kadınların İşgücüne Katılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye
Örneği*

Result and Discussion

Women and men are not equally represented in the global workforce. Although it accounts for more than half of the world's adult population women work at a lower rate than men in almost every country. There are several reasons why women are not preferred or blocked in the labor market. Some of those; care of children or family members, other productive activities outside the formal labor market, discriminatory laws and practices, and social and cultural norms that limit women's employment opportunities.

Research shows that reducing gender discrimination in the labor market has positive results. Increasing female labor force participation rates increases the total labor force of the countries and contributes to economic growth. To investigate the importance of women in economic growth, the share of women participating in the labor market can be addressed. The labor force participation rate, which reflects the proportion of individuals who are working or looking for work, is a key component of a country's total economic output. Therefore, as countries increase female labor force participation, they have the potential to increase their economic output.

In a study conducted for Turkey's economy female labor force participation positively affects economic growth was determined. Implement policies to increase female labor force participation will contribute to economic growth.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Dergi Hakkında

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda 2 kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi

yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

MKÜ Sosyal Bilimler Dergisi Yazım İlkeleri

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6th Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

Başlık Sayfası

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ile anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde

çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Türkçe Ana Metin

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayılılar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Metafor | f | % |
|------------------------------|-----------|------------|
| Yapboz | 5 | 33.3 |
| El Sanatları (Örgü ve dikiş) | 2 | 13.3 |
| Resim | 7 | 46.6 |
| Tual | 1 | 6.6 |
| Toplam | 15 | 100 |

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

Kaynakça

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

(Varsa) Ekler

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

Extended Abstract (Uzun Özet)

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas

metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

Çalışmanın Amacı

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Metin İçinde Atıf Yapma

✎ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgöl (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

Örnek: Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✎ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarıyorsa bu bölüm tırnak işareti (" ") kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

Örnek: Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır."

✎ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgül konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.


Örnek: *Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).*

 Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

Örnek: (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)
(TDK, 1997)

 Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

Örnek: (Aydın, 1998a)
(Aydın, 1998b)

 Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

Örnek: ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

Kaynakçanın Düzenlenmesi

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

Tek yazarlı kitap

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çok yazarlı kitap

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Editörlü kitap

Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kurum yazarlı kitap


Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çeviri kitap


Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

 **Sürelî yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 196, 85-105.

 **Editörlü kitapta bölüm**


Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

 **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

 **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.


 **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

 **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arajji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

 Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

MKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Web Adresi / Web: : <https://dergipark.org.tr/mkusbed>

E-posta / E-mail: mkusbed@gmail.com

İletişim Adresi / Adress: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

Telefon / Phone: + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811