



# Anemone

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

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

YIL/YEAR: 2020 • CILT/VOLUME: 8 • SAYI/NUMBER: 3

Potansiyel Kullanıcı Gruplarının Mobil Pazarlamaya Yönelik Bariyerlerinin  
Stratejik Pazarlama Kararları Bağlamında Önceliklendirilmesi  
Tutku TUNCALI YAMAN, Pınar BACAKSIZ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının  
Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Bağlamında İncelenmesi  
Erdem HAREKET, Serhat ALTIOK

Yükseköğretimde Kalite İçin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri  
Ertuğ CAN

Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi:  
Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması  
Cafer ÇARKIT, Kudret ALTUN

Yetişkin Eğitimi Kapsamında Okuma Yazma Kurslarına Katılan  
Kadın Kursiyerlerin Günlük Yaşamlarındaki Değişimler  
Emin Tamer YENEN, Mehmet YILDIRIM

Ortaokul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin  
İnisiyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
Meltem TUFAN, Mithat KORUMAZ

Genç Yetişkinlerde Sosyal Zekanın Yordayıcısı Olarak Affedicilik  
ve Benlik Saygısı  
Müge YUKAY YÜKSEL, Baran TUNÇER, Şeymanur BARIŞ

Genç Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyeti Üzerinde  
Planlı Davranış Teorisi ile birlikte Fırsatları Görme ve Teşvik Desteğinin Etkisi  
Arzu TUYGUN TOKLU

İş Sözleşmesinde Rekabet Yaşatı  
İbrahim AKDOĞAN

İnovasyonun Genç İşsizlik Üzerindeki Etkisi:  
Türkiye'de Düzey II Bölgeleri Örneği  
Arif İGDELI, Erşan SEVER

Retro Temelli Ramazan Etkinlikleri: Nostalji Eğilimi, Akış Deneyimi,  
Etkinlik Tatmini, Boş Zaman Tatmini, Yaşam Tatmini ve Mutluluk Arasındaki İlişki  
Gözde YETİM, Günnur HASTÜRK, Metin ARGAN

İnovasyonda Açıklık Paradigmasına Geçiş: Türkiye'den Açık İnovasyon Örnekleri  
Zeynep EZANOĞLU, İbrahim DAĞLI

The Mediation Role of Dispositional Hope and Life Satisfaction  
in the Loneliness-Life Engagement Relationship  
Eyüp ÇELİK, Neslihan ARICI ÖZCAN, Erol UĞUR

Second Life in Education in Turkey: A Methodological Review Research  
Songül KARABATAK

Belediyelerin İlan ve Reklam Vergisi Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme  
Ahmet Alptekin DURU

The Mathematics Emporium Model and  
Psychosocial Factors of Learning in College Algebra  
Erdem DEMİRÖZ

Dijital Çağda Paranın Dönüşümü: Kripto Para Birimleri ve  
Blok Zinciri (Blockchain) Teknolojisi: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma  
Şeymus DOĞAN

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Modellemeye İlişkin  
Hata Yaklaşımlarının İncelenmesi  
Sibel BİLGİLİ, Merve ÖZKAYA, Alper ÇILTAŞ, Alper Cihan KONYALIOĞLU

Ağız ve Diş Sağlığı Merkezlerinin Verimlilik Analizi:  
Marmara Bölgesi Örneği  
Oğuzhan YÜKSEL, Vahit YİĞİT

İletişimsel Etkisi Bağlamında Mezartaşı Fotoğrafları  
Ülhak ÇİMEN

Muhasebe Meslek Mensuplarını Hile Eylemine Yönelten  
Psikolojik ve Ekonomik Faktörler  
Mehmet DEMİR, Öznur ARSLAN

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Yaratıcılık  
Kavramlarına İlişkin Algıları  
Ayhan BULUT

İslam Eğitimi Perspektifinden Değerler Eğitiminde Özne Problemi  
Bülent Uğur KOCA

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine  
Eleştirel Pedagojik İlkeler Bağlamında Yaklaşım  
Ayhan AKSAKALLI

Küçük Devlet Kuramı ve Ceenbekov Dönemi Kırgız Dış Politikasının Dinamikleri  
Mustafa Cüneyt ÖZŞAHİN

Personnel Selection By Using Fuzzy Hybrid  
Multi Criteria Decision Making Methodology  
Fatma SELEN MADENOĞLU

Kur'an Verileri Işığında Ümmet ve Millet Kavramlarının Mukayesesi  
Ahmet KÜÇÜK

Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Nevrotik İhtiyaçlar Çözümlemesi:  
Kayıp Kız Filmi  
İbrahim YILDIZ

Seçim Sosyolojisi ve Lübnan'da Seçimler  
Gökhan BOZBAŞ, Badria AL-RAWI

Analizek Li Ser Helbestên Kemal Fevzi yê Bilîsi  
Mehmet Emin PURÇAK



**Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University**

**YIL/YEAR: 2020 • CILT/VOLUME: 8 • SAYI/NUMBER: 3**

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

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





Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

#### Dağıtım Distribution

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

2149-4622	:	e-ISSN	e-ISSN	:	2149-4622
15/06/2020	:	Basım Tarihi	Published Date	:	15/06/2020
Haziran 2020	:	Yayın Sezonu	Pub. Date Season	:	June 2020
8	:	Cilt	Volume	:	8
3	:	Sayı	Number	:	3
2013	:	İlk Yayın Tarihi	Founded	:	2013
Muş	:	Basım Yeri	Place of Publication	:	Muş
Yılda altı defa elektronik olarak yayınlanan uluslararası hakemli ve süreli yayındır	:	Yayın Türü	Publication Type	:	Is an international, periodical, double-blind peer-reviewed and online academic journal published bi-monthly
Türkçe ve İngilizcedir; ancak her sayıda ki makale sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki çalışmalara da yer verilebilir.	:	Yayın Dili	Official Language	:	Turkish and English; however, studies in other languages may be included, up to a third of the number of articles in each issue.
Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık	:	Periyot	Frequency	:	February, April, June, August, October and December
Muş Alparslan Üniversitesi	:	Yayıncı	Publisher	:	Muş Alparslan University
Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye	:	Adres	Address	:	Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye
anemon@alparslan.edu.tr	:	e-posta	e-mail	:	anemon@alparslan.edu.tr
+90 436 249 49 49	:	Telefon	Telephone	:	+90 436 249 49 49
+90 436 249 10 22	:	Faks	Fax	:	+90 436 249 10 22
http://dergipark.gov.tr/anemon	:	Ana Sayfa	Homepage	:	http://dergipark.gov.tr/anemon

## Yayın Kurulu • Editorial Board

Muş Alparslan Üniversitesi Adına  
Sahibi / Owner  
Baş Editör / Editor-in-Chief

Editörler / Editors

Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Rektör)  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Abdülmecit YILDIRIM  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Abdussamet GÜNEK  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ejder ULUTAŞ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali TÜRKMEÑOĞLU  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Özgür YEŞİLYURT  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATIK  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Turan GÜLER  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Yunus KOÇ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Prof. Dr. Abdülcelil BİLGİN  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Prof. Dr. Alper KARADAĞ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Prof. Dr. Robert FREDERICKS  
Universidad Autonoma Benito Juarez De Oaxsaca/ Meksika  
Doç. Dr. Canser KARDAŞ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Doç. Dr. Gabur OZIEV  
International Islamic University / Malezya  
Doç. Dr. H. Mustafa AÇIKÖZ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI  
Yarmouk University / Ürdün  
Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR  
University of Malaya / Malezya  
Doç. Dr. Murat KAYACAN  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Doç. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Berat ÇİÇEK  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Irena Rajchinovska PANDEVA  
Ss. Cyril and Methodius University / Makedonya  
Dr. Öğr. Üyesi Orhan KESKİNTAŞ  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Rahmi SAYLIK  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Şirin GÜL  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM  
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye  
Arş. Gör. Aslıhan YENİÇERİ ALTINTAŞ  
Öğr. Gör. Osman TEKELİOĞLU  
Arş. Gör. Ayşe Nur LEBLEBİCİER  
Öğr. Gör. Yahya ADANIR  
Öğr. Gör. Serdar DİK

Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board  
Members

Sekreteryaya / Secretariat

Dizgi/ Layout Editor

Teknik Redaksiyon / Redaction

Grafik Tasarım / Design



Yıl/Year: 2020 • Cilt/Volume: 8 • Sayı/Number: 3

### Amaç ve Kapsam Aims and Scope

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Danışma Kurulu • Advisory Board**

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

**İÇİNDEKİLER • CONTENTS**

**EDİTÖRÜN NOTU / EDITOR'S NOTE**

<i>Editörden</i> .....	673
------------------------	-----

**ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE**

<i>Tutku Tuncalı Yaman, Pınar Bacaksız</i> .....	675
Potansiyel Kullanıcı Gruplarının Mobil Pazarlamaya Yönelik Bariyerlerinin Stratejik Pazarlama Kararları Bağlamında Önceliklendirilmesi Prioritization of Mobile Marketing Barriers of Potential User Groups in The Context of Strategic Marketing Decisions	
<i>Erdem Hareket, Serhat Altıok</i> .....	689
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Bağlamında İncelenmesi An Investigation of Primary School Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights in Context of Intercultural Sensitivity Level	
<i>Ertuğ Can</i> .....	699
Yükseköğretimde Kalite İçin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri Opinions of Vocational College Students for Quality in Higher Education	
<i>Cafer Çarkıt, Kudret Altun</i> .....	711
Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması The Development of Critical Listening/Monitoring Self-Efficiency Scale: Study of Validity and Reliability	
<i>Emin Tamer Yenen, Mehmet Yıldırım</i> .....	719
Yetişkin Eğitimi Kapsamında Okuma Yazma Kurslarına Katılan Kadın Kursiyerlerin Günlük Yaşamlarındaki Değişimler Changes in the Daily Lives of Women Trainees Attending Literacy Courses in The Scope of Adult Education	
<i>Meltem Tufan, Mithat Korumaz</i> .....	727
Ortaokul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İnisyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Relationship Between Quantum Leadership Behaviors of Secondary School Principals and Teachers' Level of Taking Initiative	
<i>Müge Yukay Yüksel, Baran Tunçer, Şeymanur Barış</i> .....	743
Genç Yetişkinlerde Sosyal Zekanın Yordayıcısı Olarak Affedicilik ve Benlik Saygısı Forgiveness and Self-Esteem as Predictors of Social Intelligence in Young Adults	
<i>Arzu Tuğgun Toklu</i> .....	753
Genç Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyeti Üzerinde Planlı Davranış Teorisi ile birlikte Fırsatları Görme ve Teşvik Desteğinin Etkisi The Impact of Seeing Opportunities and Incentive Support with the Theory of Planned Behaviour on Entrepreneurial Intention of Young University Students	
<i>İbrahim Akdoğan</i> .....	763
İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı Competition Ban In Labour Contracts	
<i>Arif İğdeli, Erşan Sever</i> .....	771
İnovasyonun Genç İşsizlik Üzerindeki Etkisi: Türkiye'de Düzey II Bölgeleri Örneği The Impact of Innovation on Youth Unemployment: The Case of NUTS II Regions in Turkey	
<i>Gözde Yetim, Günnur Hastürk, Metin Argan</i> .....	781
Retro Temelli Ramazan Etkinlikleri: Nostalji Eğilimi, Akış Deneyimi, Etkinlik Tatmini, Boş Zaman Tatmini, Yaşam Tatmini ve Mutluluk Arasındaki İlişki Retro-Based Ramadan Activities: The Relationship among Nostalgia Proneness, Flow Experience, Activity Satisfaction, Leisure Satisfaction, Life Satisfaction and Happiness	
<i>Zeynep Ezanoğlu, İbrahim Dağlı</i> .....	793
İnovasyonda Açıklık Paradigmasına Geçiş: Türkiye'den Açık İnovasyon Örnekleri A Transition to Openness Paradigm in Innovation: Examples Of Open Innovation From Turkey	
<i>Eyüp Çelik, Neslihan Arıcı Özcan, Erol Uğur</i> .....	803
The Mediation Role of Dispositional Hope and Life Satisfaction in the Loneliness-Life Engagement Relationship Yalnızlık ve Yaşama Bağlanma Arasındaki İlişkide Sürekli Umud ve Yaşam Doyumunun Aracı Rolü	

<i>Songül Karabatak</i> Second Life in Education in Turkey: A Methodological Review Research Türkiye'de Eğitim Alanında İkincil Yaşam: Metodolojik Bir İnceleme Araştırması	813
<i>Ahmet Alptekin Duru</i> Belediyelerin İlan ve Reklam Vergisi Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation of the Announcement and Advertisement Tax Practices of the Municipalities	831
<i>Erdem Demiröz</i> The Mathematics Emporium Model and Psychosocial Factors of Learning in College Algebra Matematik Emporium Modeli ve Üniversite Düzeyi Cebir Derslerinde Öğrenmenin Psikososyal Faktörleri	845
<i>Şeyhmus Doğan</i> Dijital Çağda Paranın Dönüşümü: Kripto Para Birimleri ve Blok Zinciri (Blockchain) Teknolojisi: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma Transformation of Money in Digital Age: Crypto Currency and Blockchain Technology: A Research for University Students	859
<i>Sibel Bilgili, Merve Özkaya, Alper Çiğtaş, Alper Cihan Konyaloğlu</i> Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Modellemeye İlişkin Hata Yaklaşımlarının İncelenmesi The Investigation Of The Middle-School Mathematics Teachers' Error Approaches On Modelling	871
<i>Oğuzhan Yüksel, Vahit Yiğit</i> Ağız ve Diş Sağlığı Merkezlerinin Verimlilik Analizi: Marmara Bölgesi Örneği Efficiency Analysis of Oral and Dental Health Centers: Examples of Marmara Region in Turkey	883
<i>Ülhak Çimen</i> İletişimsel Etkisi Bağlamında Mezartaşı Fotoğrafları Gravestone Photos in The Context Of Communicational Effect	895
<i>Mehmet Demir, Öznur Arslan</i> Muhasebe Meslek Mensuplarını Hile Eylemine Yönelten Psikolojik ve Ekonomik Faktörler The Psychological and Economic Factors Directing/Forcing The Accounting Professionals into Fraudulent Action	903
<i>Ayhan Bulut</i> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Yaratıcılık Kavramlarına İlişkin Algıları Pre-School Teachers' Perceptions of Art and Creativity Concepts	913
<i>Bülent Uğur Koca</i> İslam Eğitimi Perspektifinden Değerler Eğitiminde Özne Problemi Subject Problem in Values Education from the Perspective of Islamic Education	921
<i>Ayhan Aksakallı</i> Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Eleştirel Pedagojik İlkeler Bağlamında Yaklaşım Approach to Scientific Process Skills of Students in the Context of Critical Pedagogical Principles	931
<i>Mustafa Cüneyt Özşahin</i> Küçük Devlet Kuramı ve Ceenbekov Dönemi Kırgız Dış Politikasının Dinamikleri Small State Theory and Dynamics of Kyrgyz Foreign Policy in Ceenbekov Period	945
<i>Fatma Selen Madenoğlu</i> Personnel Selection By Using Fuzzy Hybrid Multi Criteria Decision Making Methodology Bulanık Hibrit Çok Kriterli Karar Verme Metodolojisi Kullanılarak Personel Seçimi Yapılması	953
<i>Ahmet Küçük</i> Kur'an Verileri Işığında Ümmet ve Millet Kavramlarının Mukayesesi A Comparison of Concepts Ummah and Millah/Nation in the Light of the Holy Qur'an Data	963
<i>İbrahim Yıldız</i> Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Nevrotik İhtiyaçlar Çözümlemesi: Kayıp Kız Filmi Neurotic Needs Analysis Within The Scope Of Psychoanalytic Approach: Gone Girl Movie	977
<i>Gökhan Bozbaş, Badria Al-Rawi</i> Seçim Sosyolojisi ve Lübnan'da Seçimler The Sociology of Election and Elections in Lebanon	989



Yıl/Year: 2020 • Cilt/Volume: 8 • Sayı/Number: 3

<i>Mehmet Emin Purçak</i> .....	1001
Analîzek Li Ser Helbestên Kemal Fevzi yê Bilîsî Bitlisli Kemal Fevzi'nin Şiirleri Üzerine Bir İnceleme A Review on the poems of Kemal Fevzi from Bitlis	
<i>Yazım Kuralları / Author Guidelines</i> .....	1009
<i>Değerlendirme Süreci / Peer Review Process</i> .....	1013
<i>Yayın İlkeleri / Editorial Principles</i> .....	1015

#### Okuyucu Mektupları / Letters

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

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





*Editörün Notu • Editor's Note*

*Editörden...*

Değerli okurlarımız,

Dergimizin 2020 Haziran sayısını selam ve muhabbetlerimizle birlikte sizlere sunuyoruz.

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

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

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

Saygılarımla...

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖKÇEN

Baş Editör







*Araştırma Makalesi - Research Article*

## Potansiyel Kullanıcı Gruplarının Mobil Pazarlamaya Yönelik Bariyerlerinin Stratejik Pazarlama Kararları Bağlamında Önceliklendirilmesi

### *Prioritization of Mobile Marketing Barriers of Potential User Groups in The Context of Strategic Marketing Decisions*

Tutku Tuncalı Yaman,<sup>a,\*</sup> Pınar Bacaksız<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-2862-8380

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-4521-876X

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 01 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 23 Kasım 2019

Kabul tarihi: 06 Aralık 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Mobil Pazarlama

Tüketici Davranışı

Risk Algısı

ÇKKV

PROMETHEE

#### ÖZ

Çalışmanın amacı mobil internet kullanıcısı genç-yetişkin kitlenin karakteristik özelliklerini belirleyerek bu alt grupların mobil pazarlama fikrine karşı oluşturdukları bariyerler bağlamında işletmeler için stratejik olarak öncelikli aşılması gerekenlerin belirlenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda hedef kitle tanımına uyan 220 internet kullanıcısı ile anket çalışması yapılmıştır. Çalışmada kişilerin demografik bilgilerinin yanı sıra mobil internet kullanım davranışları, cep telefonunu mobil pazarlama aracı olarak kullanmaları önündeki engeller ile mobil pazarlama fikrine yaklaşımları ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen veriler faktör analizi ile beş ana değişkene indirgenmiş, bu değişkenler bağlamında yapılan değerlendirmelerin yanı sıra katılımcıların diğer özelliklerini içeren veri de kullanılarak kullanıcı profilleri oluşturulmuştur. Ardından işletmeler için profil bazında bariyer oluşturan faktörlerin öncelik ve önem sıralamasının belirlenebilmesi için PROMETHEE yönteminden yararlanılmıştır.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 01 September 2019

Received in revised form 23 November 2019

Accepted 06 December 2019

##### Keywords:

Mobile Marketing

Consumer Behavior

Risk Perception

MCDM

PROMETHEE

#### ABSTRACT

The aim of this study is to identify the characteristics of the young and adult mobile Internet users and to determine barriers created by these groups against the idea of mobile marketing. It is known that these barriers are towards their marketing activities, which are conceived as the strategic priority for enterprises. In this context, an online-survey was conducted via Internet with 220 Internet users. With the collected data, in addition to the demographic information, mobile Internet usage behavior, the obstacles to using mobile phone as a mobile marketing tool and the approaches to mobile marketing idea were evaluated. Thanks to the 30-item-scale in the questionnaire, attitude data towards mobile marketing were collected and were reduced to five main variables by factor analysis. Five user profiles were created by integrating these factors and characteristics data of the participants. Then, PROMETHEE method was used to determine the priority and importance ranking of the factors constituting a barrier on the basis of profile for the enterprises.

## 1. Giriş

Sürekli değişim gösteren ve dinamik bir yapının hâkim olduğu günümüz pazar koşullarında, teknoloji unsurunun yeri oldukça büyük önem arz etmektedir. İçinde bulunulan teknoloji çağı ve yoğun bilgi ağında, tüketicilerin farklılaşan

tüketim alışkanlıkları ve iletişim biçimleri ile birlikte gelen ihtiyaç ve istekleri, yeni tüketici davranışlarına ve satın alma eğilimlerine yol açmaktadır (Terzi ve Kızgın, 2017: 200). İşletmeler, hem tüketicilerin bu beklentilerini daha

\* Sorumlu yazar/*Corresponding author*  
e-posta: [tutkuyaman@beykent.edu.tr](mailto:tutkuyaman@beykent.edu.tr)

etkin ve verimli bir biçimde karşılayabilmek hem de temel amaçlarından olan kar elde etmek ve sürdürülebilirliği sağlamak durumundadırlar. Aynı zamanda da küresel boyutlarda anılan rekabette geri kalmamak, rekabette üstünlük sağlamak ve güç kazanmak için, teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorundadırlar (Şahin ve Dündar, 2019: 144). Bunun adına da farklı pazarlama yaklaşımlarına başvurmaktadır. Bunlardan biri olan ve mobil iletişim teknolojileri ile şekillendirilen mobil pazarlama anlayışı, rekabette üstünlük sağlamak isteyen işletmelere farklı kanalları sunarak, hedef kitlenin ihtiyaç ve isteklerini karşılamada yardımcı olmakta ve iletişim ağının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın amacı, mobil pazarlama yaklaşımını uygulayan işletmelerin genç-yetişkin olarak tabir edilen hedef kitlesinin karakteristik özelliklerini belirleyerek, kullandıkları mobil pazarlama uygulamaları hakkındaki görüşlerini ve kullanım engellerini anlayabilmektir. Böylelikle işletmelere oluşturacakları pazarlama stratejileri ile orantılı mobil pazarlama anlayışlarının belirlenmesi sağlanacaktır. Bu noktadan hareketle, hedef kitle tanımına uyan 25-45 yaş arası ve eğitim seviyesi en az lise olan 220 internet kullanıcısı ile online bir anket çalışması yapılmıştır. Çalışmada kişilerin demografik bilgilerinin yanı sıra mobil internet kullanım amaçları, cep telefonunu mobil pazarlama aracı olarak kullanmaları önündeki engeller ile alanda yapılan literatür değerlendirmeye alınarak hazırlanan ölçek aracılığı ile mobil pazarlama fikrine yaklaşımları ölçülmüştür. 30 maddeden oluşan ölçekten elde edilen veriler faktör analizi ile beş ana değişkene indirgenmiş, bu değişkenler bağlamında yapılan değerlendirmelerin yanı sıra katılımcıların diğer özelliklerini içeren bilgiler kullanılarak kullanıcı profilleri oluşturulmuştur. Ardından işletmeler için profil bazında bariyer oluşturan faktörlerin öncelik ve önem sıralamasının belirlenebilmesi için çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemlerinden biri olan PROMETHEE tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada önerilen yaklaşım, mobil pazarlama işletmelerinin kullanıcı tabanını genişletmesi ve kullanıcı profili odaklı bir pazarlama stratejisi oluşturabilmesi için önemli bir giridi oluşturmaktadır. Böylece işletmeler için hedef müşteri kitlesinin ve belirlenen kitleye mobil pazarlama araçları ile ulaşmanın önündeki engellerin segment bazlı önceliklendirilmiş bilgisinin elde edilmesi yoluyla erişim alternatiflerinin profile göre çeşitlendirilmesi sağlanabilecektir. Faaliyet yelpazesi özellikle mobil internet kanallarından satış ve pazarlamaya odaklanan işletmeler için, henüz etkileşime geçmemiş yeni müşterilerin kazanımında önemli bir çözüm sunabilecek bu girdilerin kavramsal stratejilerin belirlenmesi yanı sıra kural tabanlı pazarlama aracı olarak kullanılabilen karar destek sistemlerine de katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın ilerleyen ikinci bölümünde güncel mobil pazarlama literatürü hakkında bilgi verildikten sonra, mobil pazarlama çalışmalarında hedef kitle ve müşteri segmentasyonunun yeri ile bu alanda yapılan çalışmalarda kullanılan çok kriterli karar verme tekniklerine değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırma yöntemi ve modeli açıklanmış, kullanılan yöntemle ilgili bilgi verilmiş, nihayet çalışma kapsamında gerçekleştirilen veri analizinden elde edilen tüm sonuçlar detaylandırılmıştır. Dördüncü ve son bölümde ise elde edilen sonuçlar işletme bakışıyla

yorumlanmış ve gelecek araştırmalara yön verecek önerilerde bulunulmuştur.

## 2. Mobil Pazarlama

Bu bölümde öncelikle mobil pazarlama ve mobil reklamcılık kavramlarının tanıtımına yer verilecek, ardından mobil pazarlamada tüketici segmentasyonu ve hedef kitle belirlenmesinin önemi ile mobil cihaz kullanıcılarına yönelik olarak tasarlanan katma değerli servislerden; kısa mesaj (SMS), internet tarayıcısı, ses, mobil cihaz uygulamaları üzerinden alınan veya konum tabanlı veriyi kullanan pazarlama aksiyonları hakkında ÇKKV yöntemlerinin kullanımları üzerine mevcut literatüre yer verilecektir.

### 2.1. Mobil Pazarlama ve Mobil Reklamcılık

Hareket kabiliyeti, taşınabilirlik ve kablosuz iletim kavramlarını bir arada kullanan, bireylerin hareket halindeyken iletişim kurmasını ve bilgiye ulaşmasını sağlarken mobil olanaklar ve çözümler sunan teknolojilerin tümü, mobil iletişim teknolojileri olarak nitelendirilmektedir (Hesselborn ve Fremuth, 2005: 16). Temel özellikleri arasında ulaşılabilirlik, lokalizasyon ve kişiselleştirmenin de olduğu mobil iletişim teknolojileri aynı zamanda, mobil cihaz kullanıcıları arasında mesajların daha hızlı iletilmesini sağlayarak geniş bir paylaşım ortamı yaratan her çeşit iletişim aracı olarak da tanımlanmaktadır (Barutçu, 2011: 7).

Günümüz dünyasında tüketici kitleleri incelendiğinde her iki kişiden birinin mutlaka akıllı telefon kullanmakta olduğu ve 2,5 milyarın fazla kişinin mobil cihazları yoğun anlamda benimsediği anlaşılmıştır. Mobil teknolojilere rağbetin bu denli fazla olması, girişimcileri harekete geçiren nokta olmuştur (Bölen vd., 2018: 94).

Küreselleşmenin izlerinin yoğun şekilde hissedildiği bu teknoloji yoğun kullanımı bakımından değerlendirildiğinde, tüketicilerin mobil alışverişine yönelmesindeki en büyük etkenlerden birinin de cihazların kullanım kolaylıklarının artması olarak belirlenmektedir (Uyar, 2019: 700).

İşletmeler hedef kitleleri ile sürekli iletişim halinde olabilmek, farklı bir haberleşme ve eğlence kanalı oluşturabilmek adına yeni bir pazarlama yaklaşımı geliştirmişlerdir. Mobil pazarlama adıyla anılan ve işletmelerin gözdesi haline gelen bu yaklaşım, zaman ve konum duyarlı bir kablosuz medyayı, tüketicilere ulaşmak ve ürünleri tanıtmak için, kişiselleştirilmiş iletişim stratejileri ile zenginleştirerek kullanan bir pazarlama etkinliği olarak görülmektedir (Scharl v.d. 2005: 160). Son yıllarda tüm dünyada bağlantı hızıyla birlikte doğru orantıda artan mobil araç kullanım oranı ile tüketicilerin bu araçlara bağımlı hale gelmesi, mobil pazarlamayı ön plana taşımıştır. Mobil araçlar vasıtasıyla, hedef tüketici kitlesine belirlenen ve istenilen zamanda mesajların iletilme olanağı sağlayan mobil pazarlama, işletmeler tarafından son 20 yılda en çok başvurulan stratejilerden biri haline gelmiştir (Michael ve Salter 2006: 13). Mobil araç kavramı denildiğinde mobil (kablosuz) telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi cihazlar gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında da mobil pazarlama çok sayıda mobil araca

hizmet veren kablosuz iletişim araçlarının tamamını kapsayan bir pazarlama iletişimi vasıtasıdır.

Akıllı telefon teknolojileri ile hız kazanan mobil alışveriş, yeni bir akım yaratarak, perakende sistemlerinde de yeni bir döneme geçişi başlatmıştır (Kayıkçı vd., 2019: 2042).

Mobil iletişim araçları ile oluşturulan pazarlama stratejilerinde çok sayıda yöntem ve model mevcuttur. Bundan dolayı da mobil pazarlama yaklaşımı, kendi içerisinde çok farklı sınıflandırmaları barındırmaktadır. Nester vd. (2003)'nin yaptığı sınıflandırmada, mesaj tabanlı, internet tarayıcısı tabanlı, ses tabanlı, Java uygulamaları, sesli posta pazarlama ve konum tabanlı servisleri içeren gelişmekte olan teknolojiler ve teknikler, direkt pazarlama, özel promosyonlar, viral pazarlama, ambalaj üstü promosyon gibi başlıklar yer almaktadır. Özellikle mobil cihazlarda akıllı teknolojinin kullanılması ve yaygınlaşmasıyla konumlandırma teknolojileri gelişmiş, böylelikle de özellikle konum tabanlı reklamlar ön plana taşınmıştır (Bozacı ve Beğdeş, 2019: 2085). Bununla birlikte, Gardlund (2005) mobil pazarlama çalışmalarını reklam, değer katılmış servisler, etkileşim, oylama ya da anket, indirilebilir uygulamalar, bonuslar, oyunlar ve hatırlatıcılar olmak üzere 8 başlık altında toplamıştır.

Pazarlama iletişimi bileşenlerinden biri olan reklam, mobil pazarlamada da önemli bir yer teşkil etmektedir. Mobil pazarlamanın kalbi olarak nitelendirilen mobil reklamlar, sabit olmayan yani bir noktadan diğerine hareket eden ve mobil telefonlara gönderilen reklamlar olarak anılmaktadır (Barutçu ve Öztürk, 2009: 26). Ulaşılabilirlik, hedeflenmiş reklamcılık, mobil olma, çevreye uyumluluk ve esneklik, ölçeklenebilirlik, ölçümlendirilebilirlik gibi avantajları içeren mobil reklamcılık; Mobil Pazarlama Derneği'ne (2003) göre çeşitli mobil kanallar vasıtasıyla yapılan her türlü reklam ve pazarlama iletişimi aktivitesi olarak tanımlanmaktadır. Mobil reklamlar, tüketicilere özgü ve kişiselleştirmenin yoğun olarak hissedildiği mesajları içermesi bakımından çok daha kolay, etkili ve hızlı bir şekilde mesajları iletebilmektedir. Bu sayede işletmeler tarafından geleneksel reklam mecralarına göre çok daha avantajlı olarak görülmektedir (Xu, Liao ve Li, 2008: 710-724). Mobil reklamcılıkta, metin mesajlarını içeren kısa mesaj uygulamalarının yani SMS'lerin yanı sıra, video, ses, görüntü gibi içerikleri barındıran ve WAP teknolojisi gerektiren multi mesaj servisleri de denilen MMS mesajları da kullanılmaktadır (İspir ve Süher, 2009: 6).

## 2.2. Mobil Pazarlamada Tüketici Segmentasyonu ve Hedef Kitle

İşletme literatüründe oldukça eski zamanlara ve köklü kaynaklara dayanan Pazar bölümlendirme, mikroekonominin fiyat ayarıştırma modellerini baz almaktadır. Buna göre, karmaşık özelliklerin bir arada olduğu heterojen pazarlarda farklı fiyat stratejileri ile benzer ürünlerin arzı söz konusudur. (Wedel ve Kamakura, 2000:98). Bu noktadan hareketle Pazar bölümlendirme, benzer ilgi seviyelerinin ve ihtiyaçların aynı takımlara ayrılma süreci olarak nitelendirilebilir (McDonald ve Dunbar, 2004:179). Pazar bölümlendirme, tüketicilerin eş veya benzer özelliklerini gruplandırma seti olarak da belirtilmektedir. (Steenkamp ve Hofstede, 2002). İlk pazar bölümlendirme kriterlerinde tek bir demografik nitelik ya da

ürünün satın alınma ve kullanılma derecesi ön planda tutulmuştur. Zamanla daha çok nitelik bir arada kullanılmaya başlanmış ve post-hoc ölçümleri geliştirilmiştir. Gelişen bu kriterlerle pazar bölümlendirme genel ve etki alanına özel olmak üzere farklı boyutlarla incelenmeye başlanmıştır (Wedel ve Kamakura, 2000:98). Bağımsız olarak nitelendirilen genel kriterler, demografik ve ekonomik göstergeler gibi gözlenebilir olabileceği gibi, tüketici yaşam tarzı ve değerleri gibi gözlenemeyen nitelik de taşıyabilmektedir. Etki alanına özel kriterler ise, tutumlar ve algıları içermektedir.

Pazar bölümlendirmenin temel yaklaşımlarından biri, esas kriterlerin belirlenip, modellenmesiyle kullanılacak stratejilerin belirlenmesidir. Bir başka yaklaşım ise, bu stratejilerin uygulanabilir hale getirilerek, teoriden pratiğe geçişinin sağlanması yönündedir (Haghirian ve Dickinger, 2004:10). Bu yaklaşımlar da en önemli nokta, kullanılacak analiz tekniğine en iyi şekilde karar verilebilmesidir. Wind ve Bell (2007); sınıflandırma yöntemleri (kümeleme), diskriminant yöntemleri (diskriminant ve regresyon), eş zamanlı değerlendirme (çok boyutlu ölçeklendirme), simülasyon ve optimizasyon (konjoint), Bayesyen yöntemler (modelleme) ve müşteriler arası etkileşim (veri madenciliği) olarak pazar bölümlendirmede kullanılan altı farklı analiz tekniği ortaya koymuştur.

Farklı pazar bölümlendirme yöntemleri kullanılarak özellikle mobil pazarlama stratejilerinde ve mobil reklamcılık faaliyetlerinde uzun dönemli karları hedefleyen işletmeler söz konusu olmaktadır. Yoğun şekilde yapılan Pazar araştırmaları sonucunda da mobil pazarlamanın Pazar bölümlendirme ile daha iyi sonuç verdiği ortaya konulmuştur. Bunlardan biri de O'regan, Ashok, Maksimova, Reshetin (2011) bir mobil telefon hizmet sağlayıcının hem farklı ülkelerdeki müşterilerine anket yaparak hem de veri madenciliği yoluyla bilgi toplayarak yaptığı mobil telefon pazarında ülkeleri pazar bölümlendirmedir. Bölümlendirme kriterleri olarak; tutumlar, algılar, davranışlar, demografik, kullanım, tüketicilerin harcama miktarları belirlenmiştir. Yazarlara göre bölümlendirme fatura veri tabanındaki davranışlar ve anket araştırmasındaki hem ihtiyaçlar hem de tutumlar tarafından yönlendirilmektedir. Yani çalışmada hem davranışsal hem de tutumsal bölümlendirme pazar bölümlerini tanımlamak için önerilmektedir.

Çok çeşitli yöntemler ve analizlerle yapılan pazar bölümlendirme kriterleri ile hedef pazarları seçmek işletmeler açısından daha efektif ve optimal sonuçlar vermektedir.

## 2.3. Mobil Pazarlamada Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri

Mobil pazarlama literatürü incelendiğinde ÇKKV yöntemlerinin uygulamada çok yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Yılmaz, Başar ve Pabuçcu (2015)'nin TOPSIS ve analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile kış turizmi otellerinin mobil pazarlaması yaklaşımı değerlendirilmiştir. Sanal mağazaların web sitelerinin değerlendirilmesinde Fuzzy Topsis yönteminin kullanıldığı Dünder, Ecer ve Özdemir (2007) çalışması, Göral (2015)'in AHP temelli TOPSIS yönteminin kullanıldığı E-WOM konulu çalışması bulunmaktadır.

Ayrıca Kalburan (2018) bulanık AHS, TOPSIS ve çok boyutlu ölçekleme tekniklerini birleştirerek yeni bir yöntem önerisini cep telefonu markaları örneği ile göstermiştir. Bu çalışmalar mobil pazarlamada kullanılan ÇKKV tekniklerine örnek olarak verilebilmektedir. Literatüre bakıldığında mobil pazarlama kullanıcılarının segmentasyonu ile pazarlama profesyonelleri için aksiyona dönük olarak ÇKKV yöntemlerinin uygulamasına rastlanmamaktadır. Ayrıca daha önce PROMETHEE yönteminden de yararlanılmamıştır. Bu yönüyle yapılan bu çalışmanın pazarlama literatüründe de özgün bir nitelik kazandırdığı düşünülmektedir.

### 3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve önemi, evren ve örneklem bilgisi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve söz konusu araçların geçerliliği ve güvenilirliği, araştırma modeli ve araştırmada kullanılan analiz tekniklerinin tanıtılmasına yer verilmiştir.

#### 3.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Güncel mobil pazarlama uygulamaları ve kullanıcı profillerinin yapılan aktivitelerin etkisini arttırmada ve hedef gruplara erişimdeki önemini göz önünde bulundurularak tasarlanan bu çalışmanın temel amacı mobil pazarlama aracılığı ile bu kanalı kullanan işletmelerin hedef kitlesini oluşturan mobil internet kullanıcısı genç-yetişkin kitlenin karakteristik özelliklerini belirleyerek; segmentasyon (bölümlendirme) ile elde edilecek bu alt grupların mobil pazarlama fikrine karşı oluşturdukları bariyerlerin anlaşılması ve işletmeler için stratejik olarak öncelikli aşılması gereken bariyerlerin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle mobil internet kullanıcısı kitlenin kullanım alışkanlıkları ve tutumları bağlamında kullanıcı profilleri oluşturulmuştur. Daha sonra kullanıcılar bu profiller bazında segmentlere ayrılmıştır. Segmentlerin karakteristikleri, ilgili segmentte temsil edilen kişilerin mobil pazarlama aktivitelerine bakış açıları ve yapılan mobil pazarlama aktivitelerine karşı olumsuz bir tutum almalarına neden olan bariyerler bağlamında tanımlanmıştır. Ardından bu profiller için çok kriterli karar verme yöntemlerinden olan PROMETHEE (The Preference Ranking Organization METHod for Enrichment Evaluation) ile bu bariyerlerin her profil için önem seviyesi belirlenmiştir. Bu sonuçlar mobil pazarlama profesyonelleri için hedef kitlelerine ulaşmada ilk olarak hangi engellerin ortadan kaldırılması ve ne tip aksiyonlar alınması gerektiğine dair bir fikir verecektir.

İlerleyen bölümde öncelikle çalışmanın metodolojisine yer verilecek ve uygulamada kullanılan PROMETHEE yöntemi açıklanacaktır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

İnternet farklı demografik özelliklere sahip kullanıcıların bulunduğu çevrimiçi ortamları içermektedir. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki farklı demografik özelliklere sahip ve bir yıldan uzun süredir cep telefonu sahibi olan tüketiciler oluşturmaktadır. Toplum bilimlerinde, genellikle, her gözenekte bulunacak ve normal bir dağılımı temsil edecek örnek miktarının, 300, 400 dolaylarında olmasının ideal, fakat 100'den de aşağı düşmemesinin yararlı bir uygulama olacağı söylenebilir. Araştırmacı,

“büyük örnek” yerine “iyi örnek” seçmeyi amaç edinmelidir (Karasar, 2005:127). Bu bilgiler ışığında ve evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden 220 kişilik örneklem seçilmiştir.

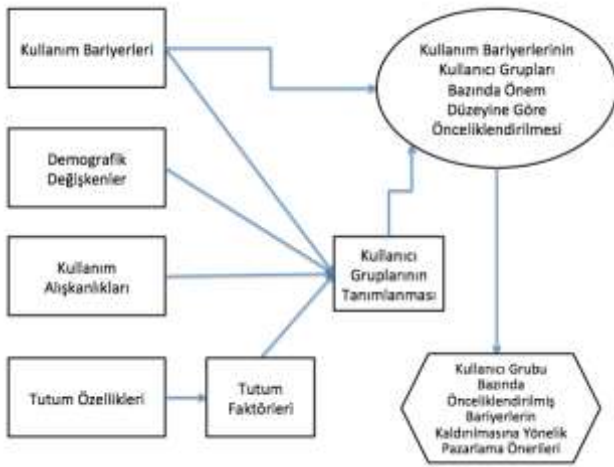
#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı, amacını destekleyecek şekilde oluşturulan ve 3 bölümden meydana gelen anket formudur. Formun ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini içeren “Demografik Form”, ikinci bölüm internet kullanımı ve cep telefonu üzerinden aldığı hizmetlerin detayını ve kullandığı olası bariyerleri içeren “Kullanım Alışkanlıkları Formu”dur. Son bölümde ise pazar bölümlendirmesi amacı ile kullanılacak “Mobil Pazarlama Tutum Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek, Doğaner ve Kuyucular (2017), Tsang, Ho ve Liang (2004) çalışmaları ve literatürde konu ile ilgili yayınlardan derlenerek oluşturulmuştur. Literatürden derlenen ölçek ifadeleri 3 sektör profesyoneline de kontrol ettirilerek geri dönüşleri alınmıştır. Anket uygulamasına geçilmeden önce örneklem özelliklerini taşıyan 30 kişiye yüz yüze uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Sonrasında soru formunda herhangi bir aksaklık bulunmadığı görüldüğünden ana veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda potansiyel 500 kişiye, internet üzerinden ulaşabilecekleri soru formunu içeren link ve araştırmayı tanıtıcı yazıyı içeren bir e-posta gönderilmiştir. İki aylık süre sonucunda toplam 243 kişiden geri dönüş alınmıştır. Soruların cevaplanma durumu kontrol edildikten sonra eksiklikleri nedeni ile 23 adedi elenmiş ve analizler için 220 adedinin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın veri toplama aşaması Kasım – Aralık 2018 tarihlerinde tamamlanmıştır.

#### 3.4. Araştırma Modeli

Çalışma amacına paralel olarak önerilen araştırma modeli (Şekil 1) yukarıda kısaca özetlendiği gibi öncelikle mobil internet kullanıcısı kitlenin kullanım alışkanlıkları ve tutumları bağlamında bölümlendirilmesi adımı ile başlamaktadır. Bu bağlamda 30 maddeden oluşan “Mobil Pazarlama Tutum Ölçeği”nin 220 kişilik örneklem 5’li likert ölçeği (5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Fikrim Yok, 2:Katılmıyorum ve 1:Hiç Katılmıyorum) aracılığı ile değerlendirmesinden elde edilen veri ile geçerliliğinin sınanması amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, araştırmacının tek bir veri setindeki hangi değişkenlerin bir diğerlerinden nispeten bağımsız olarak tutarlı alt kümeleri oluşturduğunu keşfetmeye ilgi duyduğunda kullandığı istatistiksel bir tekniktir. Birbiri ile ilişkili olan, fakat büyük ölçüde değişkenlerin diğer alt kümelerinden bağımsız olan değişkenler, faktörler olarak birleştirilirler. Faktörlerin değişkenler arasındaki korelasyonları oluşturan temel süreçleri yansıttıkları düşünülür (Tabachnick ve Fidell, 2013:612). Açıklayıcı faktör analizi öncesi Kaiser Meyer Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği değeri ile Bartlett küresellik test istatistikleri denetlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,918, Bartlett küresellik test istatistiği ise  $\chi^2:2911,857$ , s.d.:435, p:0,00 olarak bulunmuştur. KMO değeri ölçeğin oldukça yüksek bir örnekleme yeterliliğine sahip olduğu ve Bartlett küresellik testi bulguları ise ölçek maddelerinin birlikte bir

olguyu ölçmek için yeterli düzeyde korelasyon ilişkileri içinde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi de uygulanmıştır. Cronbach's Alpha değeri bir ölçekteki soruların varyanslarının toplamının genel varyansa bölünmesi ile elde edilir. Alfa değeri ile bir ölçekteki soruların, belirli gruplar halinde, türdeş bir yapıyı oluşturup oluşturmadıkları belirlenmeye çalışılır. 0 ile 1 arasında değer alan alfa değerinin negatif çıkması, güvenilirliğin bozulduğu anlamına gelir (Karagöz, 2015:94). Ölçeğe ait Cronbach's Alpha değeri 0,903 olarak bulunmuş ve devamındaki analizler için yeterli olduğu görülmüştür. Mobil Pazarlama Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği ve geçerliliği sınılandıktan sonra ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi aracılığı ile kullanıcı gruplarını belirlemede yeterli olduğu görülmüştür. Belirlenen grupların detaylı olarak tanımlanarak incelemesine veri analizi bölümünde yer verilecektir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında önerilen metodoloji için kullanıcı gruplarının belirlenmesinden sonraki adım bu gruplar bazında mobil pazarlama aktivitelerine karşı oluşan bariyerlerin ortadan kaldırılmasında hedef kitle bazında önceliklendirme yapılmasını sağlamak amacı ile çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemlerinden PROMETHEE'nin kullanılmasıdır. Yöntem Jean Pierre Brans (1982) tarafından mevcut alternatiflerin kısmi ve tam sıralamasını ele alan iki ayrı yaklaşım olarak önerilmiştir. Sonrasında aralıkları temel alan sıralama, sürekli durumlar için uygulama, bölümlendirme kısıtlarını içeren uygulama ve insan beyni temsili uygulama da dahil olmak üzere altı farklı tür geliştirilmiştir (Dağ ve Yıldırım, 2015:177). Yöntem, ele alınan problem bağlamında optimal alternatifin seçiminden ziyade bunlar arasında sıralama yaparak karar alıcının amacına göre bir değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır. Yöntemin uygulamasında karar alıcı tüm değerlendirme kriterleri için ikili karşılaştırmalarda önceliği belirlemeli ve her kriterine verdiği önemi oran ölçek üzerinden değerlendirmelidir. Yöntem, pek çok ÇKKV yönteminde olduğu gibi, her kriter için gerekli ağırlık değerlerinin önsel olarak elde edilmesini gerektirir. Bir seçenek olarak bu ağırlıklar ELECTRE (Élimination et Choix Traduisant La Réalité) ve TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) yaklaşımlarındaki gibi Analitik Hiyerarşi Süreci'nin (AHP) önem ölçüğü yaklaşımıyla

belirlenebilir. Belirlenen ağırlıkların pozitif ve toplamalarının 1 (%100) olması gerekir.

PROMETHEE yöntemi her kriter için ayrı bir tercih fonksiyonu ( $\pi$ ) tanımlaması yaparak bu fonksiyonları alternatiflerin ikili karşılaştırmalarında kullanır. Bu tercih fonksiyonu temelde iki alternatif arasındaki farklı, bu bağlamda tercih derecesini ifade eder. Tercih fonksiyonu yapısı karar alıcıya yardımcı olmak için önceden belirlenmiş modeller arasında duruma uygun olanın seçimi ile belirlenir. Farklı tercih fonksiyonu türleri için Brans ve Mareschal'ın (2005:170) çalışması incelenebilir.  $n \times n$  boyutlu ve elemanları 0-1 arasında değerler alabilen tercih fonksiyonundan hareketle herhangi iki alternatif için elde edilen değerlerin değerlendirilmesi aşağıdaki gibi yapılmaktadır;

$\pi_j(1,2) = 0 \rightarrow j$ 'inci kriter için 1 ve 2.'nci alternatifin arasında fark yoktur.

$\pi_j(1,2) \approx 0 \rightarrow j$ 'inci kriter için 1'inci alternatif 2'nciye göre daha az tercih edilmektedir.

$\pi_j(1,2) \approx 1 \rightarrow j$ 'inci kriter için 1'inci alternatif 2'nciye göre daha fazla tercih edilmektedir.

$\pi_j(1,2) = 1 \rightarrow j$ 'inci kriter için 1'inci alternatif 2'nciye göre tam olarak tercih edilmektedir.

Yukarıdaki fonksiyonlar aracılığı ile tercih indeksleri belirlendikten sonra alternatifler arasında sıralama yapabilmek için  $n$  adet alternatif için pozitif ve negatif üstünlük akımları hesaplanır. Pozitif akımların bulunması için Denklem 1'den, pozitif akımların bulunması için ise aşağıdaki Denklem 2'den yararlanılır.

$$\phi^+(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(a, x) \quad (1)$$

$$\phi^-(a) = \frac{1}{n-1} \sum_{x \in A} \pi(x, a) \quad (2)$$

Pozitif üstünlük akımı herhangi bir alternatifin diğer tüm alternatiflere nasıl üstünlük sağladığının, negatif üstünlük akımı ise tersine nasıl bastırıldığının göstergesidir. Herhangi bir alternatifin pozitif akımının yüksek, negatif akımının düşük olması onu tercih edilir kılar. Karar sürecinde tüm alternatifleri sıralayabilmek için bu akımlar karşılaştırılır. Karşılaştırma amaçlı olarak pozitif ve negatif akım değerleri toplanarak net akım değeri ( $\phi_{NET}$ ) elde edilebilir. PROMETHEE I kısmı karşılaştırma yaparken tüm alternatiflerin karşılaştırılabilmesi için PROMETHEE II yaklaşımından yararlanır. Sonuçların görselleştirilmesinde karar alıcıya kolaylık sağlayan GAIA düzlemi adı verilen grafikler de kullanılmaktadır. Yöntemin uygulaması ve GAIA düzleminin oluşturulması adımlarının kolaylıkla gerçekleştirilebildiği Decision Lab, Visual PROMETHEE, D-Sight gibi paket programlar bulunmaktadır (Genç, 2013:135-148). Bu çalışmada da veriler Visual PROMETHEE (Mareschal ve De Smet, 2009) ile analiz edilmiş, sonuçlara veri analizi bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

### 3.5. Veri Analizi

Bu bölümde öncelikle örneklem ile ilgili demografik ve kullanım alışkanlıklarına dair değişkenlerin dağılımlarına yer verilecek ardından "Mobil Pazarlama Tutum Ölçeği" temel alınarak faktör analizi aracılığı ile yapılan

bölümlendirme (segmentasyon) sonuçlarına değinilecektir. Oluşturulan potansiyel kullanıcı gruplarının kullanım alışkanlıkları ve demografik özellikler bağlamında tanımlanmasının ardından bu grupların mobil pazarlamaya yönelik bariyerlerinin önceliklendirilmesine yönelik olarak yapılan PROMETHEE sonuçları açıklanacaktır. Çalışma kapsamında toplanan tüm veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) v.20 paket programı ile işlenmiş ve PROMETHEE dışındaki tüm analizler bu program ile yapılmıştır.

### 3.5.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışmanın örneklemini oluşturan 220 kişiye ait tanımlayıcı istatistiklere Tablo 1’de detaylı olarak yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların %74’ü kadın %26’sı erkektir. Çoğunluğu 31-40 yaş arası (%58), kamu veya özel sektörde ücretli çalışanlar oluşturmaktadır. Genel olarak eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.** Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	162	73,6
	Erkek	58	26,4
Yaş	30 ve altı	72	32,7
	31- 40	128	58,2
	41 ve üstü	20	9,1
Meslek	Kamu kurumunda ücretli	102	46,4
	Özel sektörde ücretli	86	39,1
	Serbest meslek	16	7,3
	Esnaf veya tüccar	4	1,8
	Diğer (Öğrenci, işsiz, vb.)	12	5,5
Eğitim durumu	On lisans ve lisans	160	72,7
	Yüksek lisans	50	22,7
	Lise	10	4,5

Kullanım alışkanlıklarına ilişkin detaylar Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre %73’lük bir çoğunluğun aynı zamanda evinde de internet bağlantısı bulunmaktadır. %41’lik bir grubun işyerinde internet kullanımı kısıtlanmaktadır. %78’inin telefonu 4,5G mobil internet bağlantısını destekleyecek özelliktedir. Cep telefonları üzerinden yapılan aktivitelere bakıldığında ise katılımcıların cep telefonlarını en çok “Başkaları ile sohbet etmek” (%62) amacı ile kullandıkları görülmektedir. Bunu “Haberleri takip etmek” (%59), “Rezervasyon yaptırmak, bilet satın almak” (%54), “Yönlendirme ve bilgilendirme hizmetleri (trafik, hava durumu vb.)” (%53) takip etmektedir. Alışveriş alışkanlıklarına ilişkin tercihler bakıldığında ise en fazla giyim ürünlerini (%35) almak için cep telefonlarını kullandıkları görülmektedir. Bunu kitap ve eğitim araçları ile bebek ve çocuk ürünleri izlemektedir.

Katılımcılardan cep telefonlarında karşılarına çıkan reklam vb. pazarlama faaliyetleri sonrasında ürünü satın almalarına yönelik bir aksiyon almalarına engel olan bariyerlerin neler olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılar açısından en öne çıkan bariyer “Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski” (%75) olarak öne çıkmaktadır. Diğer bir önemli bulgu ise yaklaşık %35’lik bir grubun cep telefonlarını internette alışveriş yapmak amaçlı kullanmadıklarını iletmesidir.

### 3.5.2. Pazar Bölümlendirme (Segmentasyon) Analizi

Potansiyel kullanıcı profillerini oluşturmak üzere çalışmada kullanılan “Mobil Pazarlama Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanan veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin değerlendirme daha önce açıklandığı için bu aşamada sadece faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeğe serbest sayıda faktöre izin verilerek Varimax rotasyonu ile yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ölçek maddelerinin beş boyutta toplandığı görülmüştür. Ayrıca Tablo 4’den izlenebileceği üzere birinci bileşen tek başına ölçek varyansının %24,58’ini, ikinci yaklaşık %24’ünü, üçüncü %11,6’sını, dördüncü %7,06’sını ve beşinci ise %5,1’ini açıklamakta; kümülatif varyans açıklama yüzdesinin ise oldukça yüksek ve %72,39 olduğu görülmektedir. Her bileşen için tanımlayıcı ölçek maddelerine ait olan faktör yüklerinin işaretleri ve maddelerin kavramsal anlamlılığı göz önünde bulundurularak bileşenlerin birer potansiyel kullanıcı grubu olabileceği görülmüş ve bu gruplar şu şekilde isimlendirilmiştir.

**Tablo 2.** Kullanım Alışkanlıkları

Kullanım Alışkanlıkları		f	%
Evde internet bağlantısı	Var	162	73,6
	Yok	10	4,5
Cep telefonunda 4,5G	Var	172	78,2
	Yok	48	21,8
İşyerinizde internet kullanımına ilişkin kısıtlama	Var	90	41,3
	Yok	128	58,7
Cep telefonu üzerinden kullanılan hizmetler	Haberleri takip etmek	130	59,1
	TV izlemek - radyo dinlemek	46	20,9
	Bilgisayar ve bilgisayar ürünleri satın almak	10	4,5
	Futbol, basketbol vb. spor müsabakalarını izlemek	10	4,5
	Mobil telefon satın almak	8	3,6
	Elektronik ürünler almak	10	4,5
	Rezervasyon yaptırmak, bilet satın almak	118	53,6
	Başkaları ile sohbet etmek	150	68,2
	Hediye eşya satın almak	44	20,0
	Kitap ve eğitim araçları satın almak	66	30,0
	Yönlendirme ve bilgilendirme hizmetleri (trafik, hava durumu vb.)	116	52,7
	Ev tekstili ürünleri almak	36	16,4
	Sağlık ürünleri almak (Tansiyon aleti, buhar makinesi vb.)	10	4,5
	Beyaz eşya ve küçük ev aletleri satın almak	14	6,4
	Giyim ürünleri almak	78	35,5
Bebek ve çocuk ürünleri almak (Kıyafet, oyuncak, biberon vb.)	66	30,0	
Film ve müzik kliplerini izlemek	94	42,7	

Bileşen 1: Erken Benimseyenler (Early Adopters)

Bileşen 2: Düzenli Kullanıcılar (Regular Users)

Bileşen 3: Güvenliler (Trustworthy)



Bileşen 4: Teknoloji meraklısı (Geek)

Bileşen 5: Sıradışı (Out-of-the-box)

Faktör analizi ile tutumlarına göre gruplandırılan bu kullanıcıların demografik özellikleri ve kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi ile potansiyel grupların detaylı tanımları yapılabilecektir. Bunun için elde edilen her gruba ait olan katılımcıların demografik özellikleri ve kullanım alışkanlıkları incelenmiştir. Grup bazında değerlendirme yapabilmek için her değişken bazında öne çıkan kategoriler tanımlayıcı özellik olarak kabul edilmiştir. Bu amaçla tespit edilen 5 kullanıcı grubunu kavramsal olarak tanımlamak için demografik özellikleri, kullanım alışkanlıkları ve potansiyel bariyerler ile ilgili öne çıkan özellikleri Tablo 5'te verilmiştir. Her özellik bazında hangi grupta diğerlerine göre yüksek oranda tercih edilmiş olanlar ilgili grubun karakteristiği olarak kabul edilmiştir.

Buna göre "Erken Benimseyenler" grubunda cinsiyetin belirleyici bir özellik olmadığı, 40 yaş üstü ve lisans ve daha düşük eğitim seviyesine sahip kullanıcıların daha çok bulunduğu, diğer gruplara nazaran özel sektör çalışanlarının daha fazla yer aldığı görülmektedir. Farklılaşan kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ise cep telefonlarını "Bilgisayar ve bilgisayar ürünleri satın almak" (%40), "Rezervasyon yaptırmak, bilet satın almak" (%24), "Hediyelik eşya satın almak" (%27), "Sağlık ürünleri almak (Tansiyon aleti, buhar makinesi vb.)" (%40), "Beyaz eşya ve küçük ev aletleri satın almak" (%29) ve "Film ve müzik kliplerini izlemek" (%26) amacıyla kullandıkları görülmüştür. Cep telefonu aracılığı ile internetten alışveriş yapmaya engel olan bariyerlere bakıldığında ise "Satın alınan mal ve hizmetlerin bedelini ödemede güvenlik açığı yaşanması" (%31), "Cep telefonunun şarjının mobil uygulamaların kullanımında kısa surede tükenmesi" (%28) ve "Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu" (%27) öne çıkmaktadır. Bu gruptaki kullanıcıların %21'i cep telefonunu internetten alışveriş yapmak amaçlı kullanmadığını belirtmektedir.

"Düzenli Kullanıcılar" grubunda daha çok genç yaş grubu kadın kullanıcıların bulunduğu, lisans ve daha düşük eğitim seviyesine sahip olanların öne çıktığı ve diğer gruplara nazaran daha fazla öğrenci ve işsiz (%44) kişilerden oluştuğu görülmektedir. Farklılaşan kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ise cep telefonlarını "Giyim ürünleri almak" (%28), "Mobil telefon satın almak" (%38), "Kitap ve eğitim araçları satın almak" (%30), "Ev tekstil ürünleri almak" (%33), "Sağlık ürünleri almak (Tansiyon aleti, buhar makinesi vb.)" (%40), "Beyaz eşya ve küçük ev aletleri satın almak" (%29) ve "Bebek ve çocuk ürünleri almak (Kıyafet, oyuncak, biberon vb.)" (%30) amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bu gruptaki kullanıcıların hiçbirinin cep telefonunu "Bilgisayar ve bilgisayar ürünleri satın almak" için kullanmadığı ve diğer gruplarla karşılaştırıldığında telefonunu "Kitap ve eğitim araçları satın almak" için en çok kullanan segment olduğu görülmektedir. Cep telefonu aracılığı ile internetten alışveriş yapmaya engel olan bariyerlere bakıldığında ise en çok "Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski" (%23) diğer gruplardan farklı olarak öne çıkmaktadır. Bu gruptaki kullanıcıların %18'i cep telefonunu internetten alışveriş yapmak amaçlı kullanmadığını belirtmektedir.

"Güvenliler" grubunda daha çok kadın kullanıcıların bulunduğu ve özellikle belirli bir yaş grubunun temsil edilmediği görülmüştür. Eğitim durumlarına bakıldığında diğer gruplardan daha fazla lisans üstü eğitimi almış (%32) kişilerin yer aldığı ve serbest meslek mensuplarının tamamının bu grupta temsil edildiği söylenebilir. Farklılaşan kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ise cep telefonlarını "Başkaları ile sohbet etmek" (%21) ve "Giyim ürünleri almak" (%22) için kullandıkları görülmüştür. Cep telefonu aracılığı ile internetten alışveriş yapmaya engel olan bariyerlere bakıldığında ise en çok "Telefon ekranının küçük olması" (%25) ve "Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması" (%25) diğer gruplardan farklı olarak öne çıkmaktadır. Burada diğer bir önemli bulgu ise "Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski" (%15) ve "Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu" (%0) bariyerleri bu grupta en düşük oranda belirtilen engellerdir. Bu gruptaki kullanıcıların %16'sı cep telefonunu internetten alışveriş yapmak amaçlı kullanmadığını belirtmektedir.

"Teknoloji meraklısı" grubunda diğer gruplara göre daha çok 31-40 yaş arası (%26) ve erkek (%29) kullanıcıların bulunduğu görülmüştür. Eğitim durumlarına bakıldığında diğer gruplardan daha fazla lisans üstü eğitimi almış (%34) kişilerin yer aldığı ve hem kamu hem özel sektörde ücretli çalışanların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşan kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ise cep telefonlarını "Bebek ve çocuk ürünleri almak (Kıyafet, oyuncak, biberon vb.)" (%9) ve "Giyim ürünleri almak" (%10) dışında hemen hemen her amaçla kullanmaktadırlar. Cep telefonu aracılığı ile internetten alışveriş yapmaya engel olan bariyerlere bakıldığında ise en çok "Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması" (%32), "Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması" (%30) ve "Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski" (%25) diğer gruplardan farklı olarak öne çıkmaktadır. Bu gruptaki kullanıcıların %16'sı cep telefonunu internetten alışveriş yapmak amaçlı kullanmadığını belirtmektedir.

Son olarak en düşük hacme sahip "Sıradışı" grubunu çoğunlukla düşük eğitim seviyesine sahip 30 yaş altı ve 41 yaş üstü erkek kullanıcılar oluşturmaktadır. Esnaf/tüccar meslek grubunun büyük çoğunluğu bu grupta temsil edilmektedir. Farklılaşan kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ise cep telefonlarını çoğunlukla "TV izlemek - radyo dinlemek" (%22) ve "Başkaları ile sohbet etmek" (%19) amacı ile kullananların öne çıktığı tespit edilmiştir. Cep telefonu aracılığı ile internetten alışveriş yapmaya engel olan bariyerlere bakıldığında ise en çok "Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu" (%18) diğer gruplardan farklı olarak öne çıkmaktadır. En önemli bulgulardan bir tanesi de bu gruptaki kullanıcıların %29'unun cep telefonunu internetten alışveriş yapmak amaçlı kullanmadığını belirtmektedir ki bu değer diğer gruplara kıyasla en yüksek oran olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonraki bölümde belirlenen kullanıcı grupları bazında mobil pazarlama için geri dönüş almaya engel olan ve öncelikli olarak aşılması gereken bariyerlerin tespit edilmesi için uygulanan ÇKKV yöntemlerinden PROMETHEE sonuçlarına yer verilecektir. Detaylı olarak yukarıda açıklanan tekniğin çalışmadaki uygulaması Visual grupları için tercih fonksiyonu Formül 3'de



gösterilen “Olağan” olarak belirlenmiştir (Brans ve Vicke, 1985: 650-652). Başlangıç tablosu oluşturulurken her kullanıcı grubu bazında bariyerlerin yüzde dağılım değerleri kullanılmıştır. Başlangıç matrisi Tablo 6’da verilmiştir.

### 3.5.3. Mobil Pazarlama Bariyerlerinin Grup Bazında Önceliklendirilmesi (PROMETHEE Uygulaması)

Yukarıdaki bölümde belirlenen ve tanımlanan potansiyel kullanıcı grupları bazında öne çıkan mobil pazarlama bariyerlerini ortadan kaldırmak adına karar alıcılara yön vermesi için PROMETHEE 1’den (alternatiflerin kısmi sıralaması ile önceliğinin belirlenmesi) yararlanılmıştır. Detaylı olarak yukarıda açıklanan tekniğin çalışmadaki uygulaması Visual PROMETHEE ile yapılmıştır. Uygulamada teorik olarak birbirine herhangi bir önceliği bulunmayan alternatiflere verilen ağırlık değeri birbirine eşit ve toplamları 1 olacak şekilde belirlenmiştir. Karar vericinin bir kriter için herhangi bir tercihi olmadığı durumunda bu fonksiyonu tercih etmek doğru olduğundan uygulamadaki kullanıcı grupları için tercih fonksiyonu Formül 3’de gösterilen “Olağan” olarak belirlenmiştir (Brans ve Vicke, 1985: 650-652). Başlangıç tablosu oluşturulurken her kullanıcı grubu bazında bariyerlerin yüzde dağılım değerleri kullanılmıştır.

$$\text{Birinci Tip Tercih Fonksiyonu: } f(x) = \begin{cases} 1, & x \leq 0 \\ 0, & x > 0 \end{cases} \quad (3)$$

Başlangıç matrisi üzerinden yukarıda açıklandığı şekilde değerlendirilen bariyerler için pozitif ve negatif akım değerleri hesaplanmıştır. Her bariyer için +1 ve -1 arasında değişen bu değerlerin farkı alınarak net akım değerleri elde edilmiş ve Tablo 7’de gösterilmiştir. Şekil 2’de, Tablo 7’de yer alan akım değerlerine göre bariyerlerin önem sıralaması görselleştirilmiştir. Buna göre gruptan bağımsız olarak en önemli bariyerin “Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski”, önem derecesi en düşük olanın ise “Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu” olarak belirlendiği görülmektedir. Şekil 3’de her bariyerin kullanıcı grupları bazında katkısı görülmektedir. Grafikteki eksen akım değerlerini göstermekte, ilgili bariyeri temsil eden sütunun büyüklüğü etkinin derecesini ifade etmektedir. Her bariyerin sütununun üzerinde etki edeceği kullanıcı gruplarının isimleri bulunmaktadır. Örneğin ilk sütun yorumlanırsa;” Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski” bariyeri “Güvenliler” dışındaki tüm kullanıcı gruplarına etkisi bulunan bir bariyerdir. En yüksek etki seviyesi “Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu” olmakla birlikte etki ettiği gruplar sadece “Erken Benimseyenler” ve “Sıradışı” gruplarıdır.

Bu aşamada karar alıcılar stratejik aksiyonlarını etkinin genişliğine göre mi büyüklüğüne göre mi ya da her ikisini de göz önünde bulundurarak mı planlayacaklarını belirleyebilirler. Analizin öne çıkan taraflarından bir tanesi de sadece bariyerlerin önem sıralamasını vermesinden ziyade etki alanını da değerlendirmeye uygun olmasıdır.

VP programı aracılığı ile karar alıcılara sunulan farklı bir perspektif de GAIA düzlemi oluşturulmasıdır. Burada tüm kriter ve alternatifler iki boyutlu bir düzlem üzerine aktarılır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar aracılığı ile geliştirilen GAIA düzlemi Şekil 4’te görülebilir. GAIA düzlemi üzerinde bariyerler nokta, kullanıcı grupları ise vektör olarak gösterilmektedir. Ayrıca karar çubuğu

(Decision Stick) düzlem üzerinde orijinden çıkan kırmızı çubuk ile gösterilmektedir. Önceliklendirilmesi istenilen bariyerlerden “Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski” ve “Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması” karar çubuğunun gösterdiği istikamette olduklarından dolayı en iyi uzlaşıcı çözüm yönündedir denir. Bu bariyerlerin aksine karar çubuğunun aksi yönünde konumlanan “Telefon ekranının küçük olması” ve “Satın alınan mal ve hizmetlerin bedelini ödemede güvenlik açığı yaşanması” bariyerleri karar verici için seçim esnasında tercih edilmeyecek alternatifler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kullanıcı gruplarını gösteren vektörlerin uzunluğu bu grubun ayrıştırıcı özelliği ve karar çubuğunu etkilemedeki önemini ifade eder. Ayrıştırma gücü az olanlar düzleme dik konumlanacağı için kısa görünecektir (Mareschal ve Brans, 1988:76).

Ayrıca “Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski” ve “Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması” bariyerleri GAIA düzlemi üzerinde aynı yönde ve göreceli olarak birbirlerine yakın konumda olduklarından profilleri de yakındır. Eğer bariyerlerin düzlem üzerinde buldukları konum uzaksa sahip oldukları kriter değerleri arasındaki farkların büyük olduğu anlaşılır. Yine “Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski” ve “Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması” bariyerleri aynı yönde bulunan “Düzenli kullanıcılar” ve “Teknoloji meraklısı” grupları için diğerlerine göre daha yüksek puana sahiptir. Tersinden bakıldığında bu iki gruba uzak noktada bulunan “Telefon ekranının küçük olması” bu gruplar için düşük öneme sahiptir. Örnekte açıklandığı şekilde probleme konu olan tüm bariyer ve kullanıcı gruplarının tüm mümkün göreceli değerlendirmeleri GAIA düzlemi yardımıyla kolaylıkla yapılabilmektedir.

## 4. Sonuç ve Öneriler

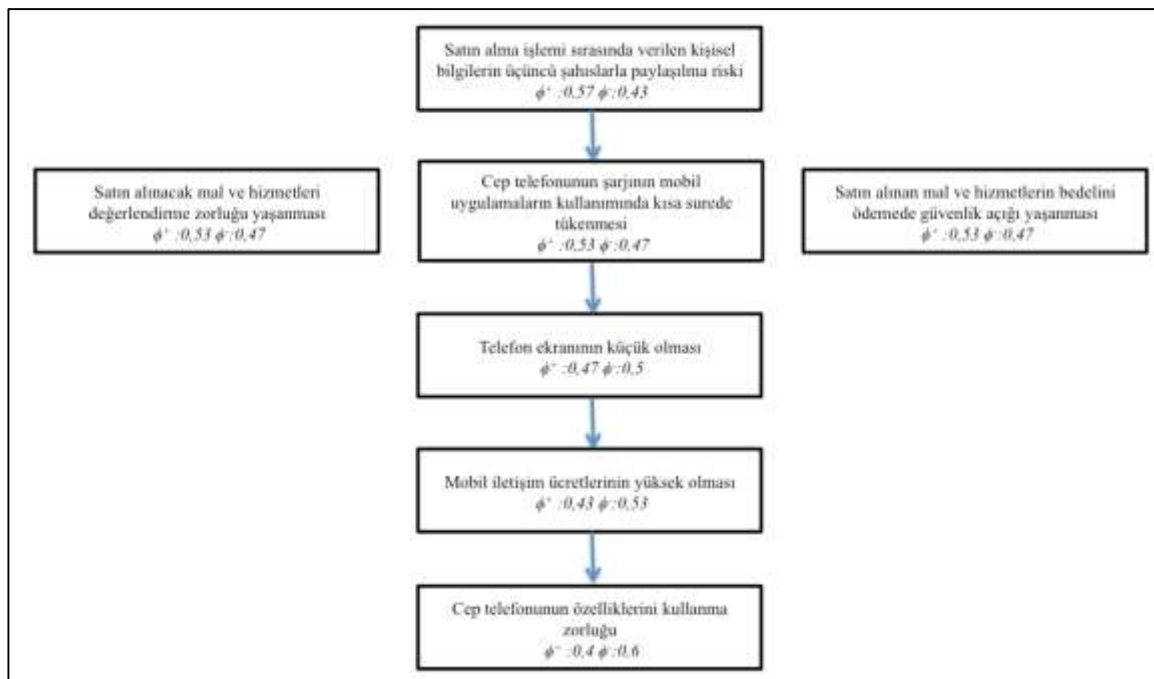
Son yıllarda tüm dünyada oldukça büyük bir hızla artan mobil araç kullanımı ile tüketiciler bu araçlara bağımlı hale gelmiş ve sonuç olarak da mobil pazarlama trend bir strateji olarak işletmeler tarafından son 20 yılda en çok tercih edilen pazarlama stratejilerinden biri haline gelmiştir. Özellikle tüketici segmentasyonu mobil pazarlama stratejilerini derinden etkileyen bir etmen olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada yetişkin olarak tabir edilen tüketici segmentinin mobil pazarlamaya bakış açısı, algısı, değer yargıları, kullanım alışkanlıkları ve engelleri incelenerek, hem akademik anlamda pazarlama literatürü açısından önemli bulgulara rastlanmış, hem de işletmelerin sektörel anlamda yararlanabilecekleri birtakım veriler ortaya konulmuştur. Mobil pazarlama literatüründe hem müşteri segmentasyonu, hem müşterilerin kullanım alışkanlıkları, hem de yeni müşteri kazanımında alınacak aksiyonların belirlenmesine yönelik konular ayrı ayrı ele alınmaktadır (Kayıkçı vd., 2019; İspir ve Süher, 2009; Doğaner ve Kuyuculara, 2017, O'Regan, vd., 2011; Tsang, vd., 2004,

Ström, vd., 2014; Chen, vd., 2019). Bu araştırmada farklı bakış açıları birleştirilmeye çalışılarak işletme profesyonellerinin stratejik karar sistemlerine direkt girdiler sunulması amaçlanmış ve bu bağlamda yöntem olarak çok

kriterli karar verme tekniklerinden kullanımı ve sonuçlarının anlaşılması kolay olan PROMETHEE'den yararlanılmıştır.

**Tablo 4.** Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Bileşenlere Ait Faktör Yükleri				
	1	2	3	4	5
Mobil pazarlama hayati iyileştirme konusunda katkıda bulunur.	0,862				
Yakın gelecekte mobil pazarlama servislerini çok sık kullanacakmışım gibi görünüyor.	0,856				
Mobil pazarlama servisleri aracılığı ile alışveriş yapmaya niyetim var.	0,836				
Mobil pazarlama servislerini kullanmanın iyi bir fikir olduğunu düşünüyorum.	0,820				
Mobil pazarlama bana zaman kazandırır.	0,767				
Eğer imkânım olursa gelecekte mobil pazarlama servisleri kullanmam gerekeceğini tahmin ediyorum.	0,736				
Eğer imkânım olursa mobil pazarlama servisleri kullanmaya niyetim var.	0,728				
Genel olarak söylemek gerekirse; mobil pazarlama servislerini kullanma fikrini seviyorum.	0,713				
Mobil pazarlama servislerini kullanmak revaçta ve modadır.	0,601				
Mobil pazarlama servislerini bilgi edinmek için kullanmanın iyi bir fikir olduğunu düşünüyorum.	0,557				
Mobil reklam almak zevklidir.		0,912			
Mobil reklam almak eğlendiricidir.		0,894			
Genel olarak mobil reklamları severim.		0,883			
Mobil reklam almaya istekliyimdir.		0,848			
Mobil reklam içerikleri genellikle eğlencelidir.		0,848			
Mobil reklam almak sıkıcıdır.		-0,838			
Mobil reklam almak eğlencelidir.		0,810			
Mobil reklam ihtiyacım olan bilgiyi zamanında sağlar.		0,610			
Mobil reklam zamanında bilgi sahibi olmak için iyi bir kaynaktır.		0,531			
Mal alımlarında mobil pazarlama servislerini kullanmanın potansiyel risk içerdiğini düşünüyorum.			-0,795		
Ticari mal alımlarında mobil pazarlama servislerini kullanmanın potansiyel risk içerdiğini düşünüyorum			-0,783		
Mobil pazarlama servisleri aracılığı ile alışveriş yapmak güvenlidir.			0,701		
Mobil pazarlama servislerinin kişisel bilgilerimi riske ettiğini düşünüyorum.			-0,651		
Mobil pazarlama servisleri kişinin özel hayatını ihlal etmez.			0,535		
Bir şeyleri farklı yollarla yapmayı denemeyi severim.				0,789	
Bir şeylerin nasıl çalıştığı konusunda meraklıyım.				0,694	
Genellikle yeni çıkan ürünler hakkında araştırma yaparım				0,544	
Belirsiz durumlarda kendimi rahat hissederim					0,764
Yeni şeyleri deneme konusunda sıradışı olan kişilerle olmayı severim.					0,586
Şansımı denemeyi severim.					0,540
<i>Açıklanan Varyans</i>	<i>24,58</i>	<i>24,04</i>	<i>11,60</i>	<i>7,06</i>	<i>5,10</i>
<i>Kümülatif Varyans</i>	<i>24,58</i>	<i>48,62</i>	<i>60,22</i>	<i>67,28</i>	<i>72,39</i>



**Şekil2.** PROMETHEE Akım Diyagramı

**Tablo 5.** Kullanıcı Grupları Bazında Özellikler

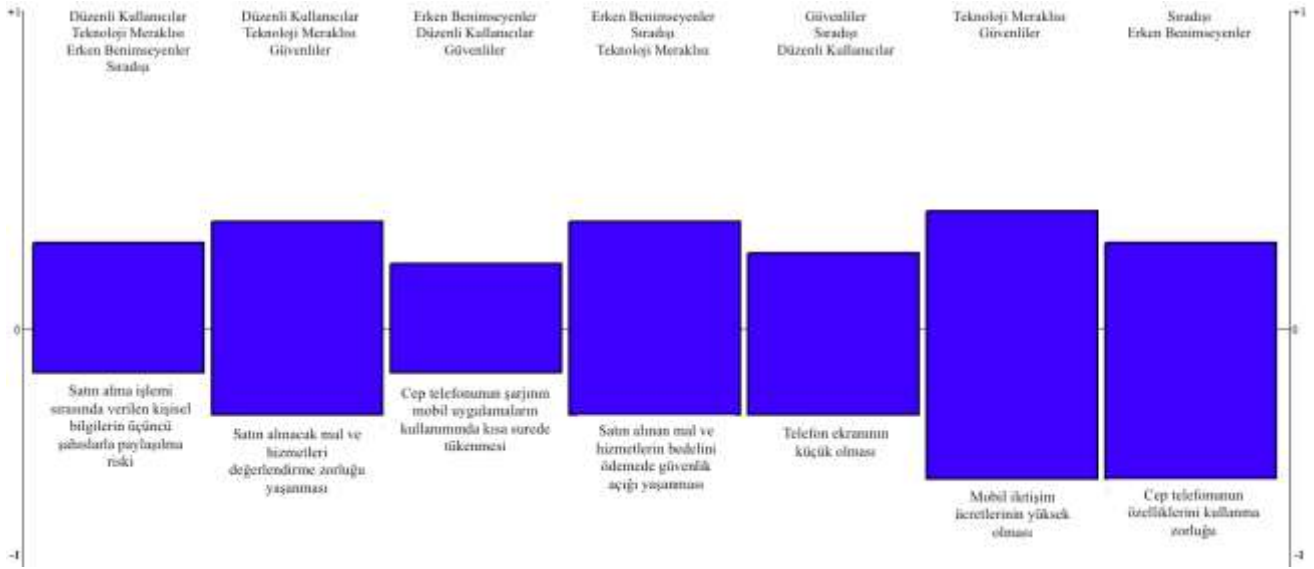
		n:47	n:49	n:43	n:47	n:34
		Erken Benimseyenler	Düzenli Kullanıcılar	Güvenliler	Teknoloji meraklısı	Sıradışı
Kullanım Alışkanlıkları	Haberleri takip etmek	20%	24%	20%	22%	14%
	TV izlemek - radyo dinlemek	12%	20%	13%	33%	22%
	Bilgisayar ve bilgisayar ürünleri satın almak	40%	0%	20%	20%	20%
	Futbol, basketbol vb. spor müsabakalarını izlemek	0%	10%	0%	70%	20%
	Mobil telefon satın almak	0%	38%	0%	63%	0%
	Elektronik ürünler almak	0%	20%	0%	60%	20%
	Rezervasyon yaptırmak, bilet satın almak	24%	19%	17%	24%	17%
	Başkaları ile sohbet etmek	21%	19%	21%	21%	19%
	Hediyelik eşya satın almak	27%	18%	14%	23%	18%
	Kitap ve eğitim araçları satın almak	23%	30%	14%	21%	12%
	Yönlendirme ve bilgilendirme hizmetleri (trafik, hava durumu vb.)	19%	21%	19%	28%	14%
	Ev tekstili ürünleri almak	28%	33%	11%	22%	6%
	Sağlık ürünleri almak (Tansiyon aleti, buhar makinesi vb.)	40%	40%	0%	20%	0%
	Beyaz eşya ve küçük ev aletleri satın almak	29%	29%	0%	29%	14%
	Giyim ürünleri almak	24%	28%	22%	10%	15%
Bebek ve çocuk ürünleri almak (Kıyafet, oyuncak, biberon vb.)	23%	30%	23%	9%	15%	
Film ve müzik kliplerini izlemek	26%	22%	17%	22%	13%	
Bariyerler	Telefon ekranının küçük olması	22%	20%	25%	17%	16%
	Satın alınan mal ve hizmetlerin bedelini ödemede güvenlik açığı yaşanması	31%	13%	19%	19%	18%
	Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması	20%	21%	20%	30%	9%
	Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması	18%	18%	25%	32%	7%
	Cep telefonunun şarjının mobil uygulamaların kullanımında kısa surede tükenmesi	28%	21%	19%	18%	14%
	Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu	27%	18%	0%	36%	18%
	Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski	22%	23%	15%	25%	15%
Cep telefonunu pazarlama aracı olarak kullanmıyorum	21%	18%	16%	16%	29%	
Cinsiyet	Kadın	22%	24%	23%	19%	14%
	Erkek	21%	19%	10%	29%	21%
Yaş Grubu	30 ve altı	17%	28%	19%	17%	19%
	31-40	23%	20%	20%	26%	13%
	41 ve üstü	30%	20%	20%	10%	20%
Eğitim	Lisans ve daha düşük	24%	24%	16%	18%	19%
	Yüksek lisans ve doktora	12%	18%	32%	34%	4%
Meslek	Kamu kurumunda ücretli	22%	20%	22%	24%	14%
	Özel sektörde ücretli	23%	17%	19%	24%	16%
	Diğer (Öğrenci, işsiz, vb.)	16%	44%	16%	6%	19%

**Tablo 6.** PROMETHEE Başlangıç Tablosu

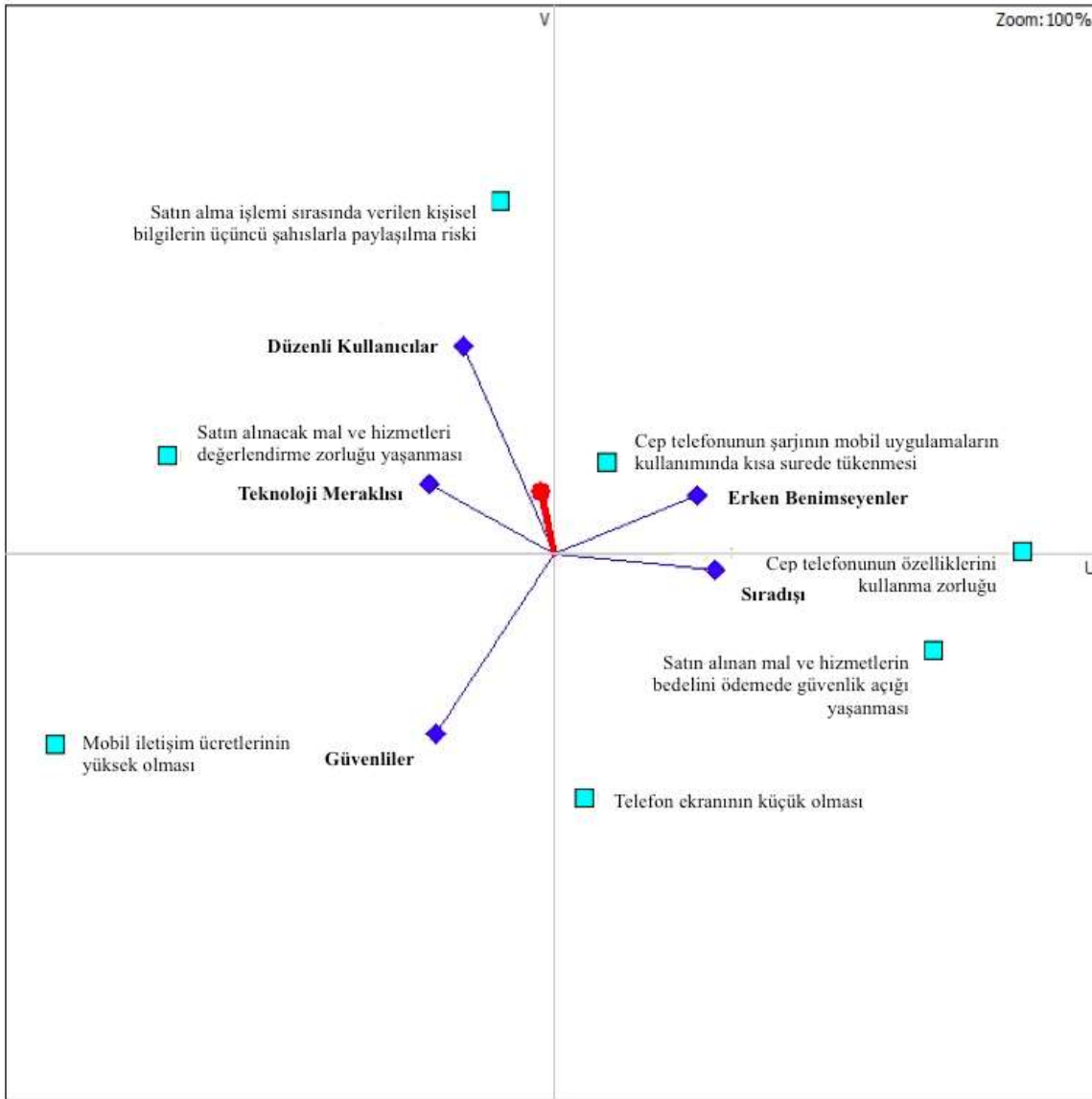
	Erken Benimseyenler	Düzenli Kullanıcılar	Güvenliler	Teknoloji meraklısı	Sıradışı
Telefon ekranının küçük olması	0,219	0,203	0,250	0,172	0,156
Satın alınan mal ve hizmetlerin bedelini ödemede güvenlik açığı yaşanması	0,309	0,132	0,191	0,191	0,176
Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması	0,200	0,214	0,200	0,300	0,086
Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması	0,179	0,179	0,250	0,321	0,071
Cep telefonunun şarjının mobil uygulamaların kullanımında kısa surede tükenmesi	0,278	0,208	0,194	0,181	0,139
Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu	0,273	0,182	0,000	0,364	0,182
Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski	0,222	0,231	0,148	0,250	0,148

**Tablo 7.** PROMETHEE Akım Tablosu

Sıra	Bariyerler	$\phi_{NET}$	$\phi^+$	$\phi^-$
1	Satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski	0,1333	0,5667	0,4333
2	Satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması	0,0667	0,5333	0,4667
3	Cep telefonunun şarjının mobil uygulamaların kullanımında kısa surede tükenmesi	0,0667	0,5333	0,4667
4	Satın alınan mal ve hizmetlerin bedelini ödemede güvenlik açığı yaşanması	0,0667	0,5333	0,4667
5	Telefon ekranının küçük olması	-0,0333	0,4667	0,5
6	Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması	-0,1	0,4333	0,5333
7	Cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu	-0,2	0,4	0,6



Şekil 3. Bariyerlerin Kullanıcı Grupları Bazında Etkileri



Şekil 4. GAIA Düzlemi

Elde edilen sonuçlara geniş bir perspektiften bakıldığında, hedef kitlesini belirleyen firmalar için yeni müşteri

kazanımında aşmaları gereken bariyerler müşteri segmenti bazlı olarak önceliklendirilmiş olarak elde edilmiştir.

İşletmeler katılımcıların özellikleri ve satın alma engellerini göz önünde bulundurarak, kendi hedef kitlelerine yönelik pazarlama stratejileri oluşturabilir, böylelikle engelleri kaldırabilecek ve yeni algılar yaratabilecek imkânlar sağlayabilirler. Diğer taraftan bu girdiyle kural bazlı karar destek sistemlerini pazarlama çalışmalarında kullanan işletmeler için tanımlanacak aksiyonların alınacağı kitle de adreslenmiştir.

Çalışma kapsamında kullanım alışkanlıklarına dair elde edilen sonuçlara bakıldığında; mobil araçlarla yapılan alışverişlerin sektör olarak en fazla olarak giyim, eğitim ve bebek ürünlerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu sektörler yapacakları mobil stratejilerde daha çok yetişkin tüketici segmentine göre pazarlama faaliyetlerine (reklam, halkla ilişkiler vb. pazarlama iletişimi çalışmalarına) yer vermeleri gerekmektedir. Yapılan çalışmada bu satın alma davranışlarında tüketicilerin risk algılarına değinilerek, satın almayı engelleyici bariyerler belirlenmiş ve en fazla satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski tüketiciler tarafından belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sektörel anlamda tüketicilerin risk algılarına, güvenli alışveriş ve kişisel bilgilerin korunmasına yönelik çalışmalar yapılabilir ve işletmeler satın alma bariyerlerini ortadan kaldırabilirler.

Çalışmada değinilen bir diğer nokta ise, araştırmaya katılan ve yetişkin segmentinde yer alan mobil araç kullanıcılarının kendi aralarında tutumlarına göre 5 farklı grupta incelenmesidir. Buna göre katılımcılar Erken Benimseyenler (Early Adopters), Düzenli Kullanıcılar (Regular Users), Güvenliler (Trustworthy), Teknoloji meraklısı (Geek) ve Sıradışı (Out-of-the-box) olarak gruplandırılmışlardır. Her bir gruplandırmada katılımcıların demografik özellikleri ve mobil araçları satın almada kullanma alışkanlıkları karşılaştırılmıştır. Erken Benimseyenler (Early Adopters) grubunda cinsiyetin ayırıcı bir özelliği olmadığı, genellikle 40 yaş ve üzeri kişilerin bulunduğu ve en çok bilgisayar ve elektronik eşya satın almak için kullandığı belirlenmiştir. Bu gruptaki satın alma konusundaki engeller ise başta güvenli alışveriş olmak üzere, cep telefonunun şarjının mobil uygulamaların kullanımında kısa surede tükenmesi ve cep telefonunun özelliklerini kullanma zorluğu öne çıkmaktadır. Daha çok genç yaş grubu kadın kullanıcıların ön planda olduğu Düzenli Kullanıcılar (Regular Users) grubunda da satın alma davranışını engelleyen faktör olarak satın alma işlemi sırasında verilen kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılma riski karşımıza çıkmaktadır. Kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu ve daha çok giyim üzerine satın alımların gerçekleştiği Güvenliler (Trustworthy) grubunda satın alma davranışında karşılaşılan engeller; telefon ekranının küçük olması ve Mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması olarak belirlenmiştir. Daha çok 31-40 yaş arası (ve erkek kullanıcıların bulunduğu Teknoloji meraklısı (Geek) grubunda ise, mobil alışverişlerde teknolojik ürünlerin ön planda olduğu ve mobil iletişim ücretlerinin yüksek olması ve satın alınacak mal ve hizmetleri değerlendirme zorluğu yaşanması gibi engellerin satın alma davranışlarını etkilediği saptanmıştır. Son olarak da düşük eğitim seviyesine sahip 30 yaş altı ve 41 yaş üstü erkek kullanıcılar oluşturduğu Sıradışı (Out-of-the-box) katılımcı grubunda ise, genellikle mobil araçlara ürün satın almak için yönelmedikleri, sadece iletişim amaçlı kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma, belirtilen tarihler arasında ulaşılabilen örneklem ve bu kitlenin oluşturulan veri toplama aracına kendi özgür iradeleri ile verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Daha geniş uzam içerisinde örneklem hacmi arttırılarak elde edilen sonuçların daha geniş kitleye genellenmesi sağlanabilir. Konu ile ilgili yapılacak gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları ele alınarak farklı potansiyel hedef kitle profilleri üzerinden araştırma yapılabilir. Yanı sıra ele alınan konunun teknolojik gelişmelere bağlı olarak güncelliğini kısa periyotlarda kaybetmesi nedeniyle mobil pazarlama teknolojisindeki yenilikler de kapsanarak yenilenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Barutçu, S. (2011). Mobil Viral Pazarlama, *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 2(1), 5-13.
- Barutçu, S., & Öztürk M. (2009) Mobil Reklamlar ve Mobil Reklam Araçlarına Yönelik Tutumlar. *KMU İİBF Dergisi*, 11(17), 24-41.
- Brans, J.P. (1982). *L'ingenierie de la decision: Elaboration d'instruments d'aide a la decision. La Methode PROMETHEE*, Universite Laval, Colloque d'aide a la Decision, Quebec, Canada, 183-213.
- Brans, J. P., & Vincke, P. (1985). A Preference Ranking Organization Method: The PROMETHEE Method for MCDM, *Management Science*, 31(6), 647-656.
- Bozacı,İ. & Beğdeş, N. R. (2019). Konum Tabanlı Mobil İletişimlerin Benimsenmesini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma (A Research on the Factors Affecting Adaption of Location Based Mobile Communications). *İşletme Araştırmaları Dergisi. Journal Of Business Research-Turk*. 2019, 11(3), 2084-2093.
- Bölen, M.C., Damar, M., Özdağoğlu, G., & Özdağoğlu, A. (2018). Mobil Sosyal Ağlar Üzerine Küresel Ölçekte Yapılan Yayınların Değerlendirilmesi: Bilimetric Bir Araştırma, *5th International Management Information Systems Conference*. October 24-26 2018, Ankara. 93-99.
- Chen, Q., Lu, Y., & Tang, Q. (2019). Why do users resist service organization's brand mobile apps? The force of barriers versus cross-channel synergy. *International Journal of Information Management*, 47, 274-282.
- Dağ, S., & Yıldırım, B.F. (2015). *PROMETHEE*, (Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri içinde), Ed: Bahadır Fatih Yıldırım, Emrah Önder, Dora Yayınları, Bursa.
- Doğaner, M., & Kuyuculara, Y. (2017). Mobil Reklam Faaliyetlerinin Tüketici Algısı Üzerine Etkileri: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 236-255.
- Dündar, S., Ecer, F., & Özdemir, Ş. (2007). Fuzzy Topsis Yöntemi İle Sanal Mağazaların Web Sitelerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 287-305.

- Gårdlund, M. (2005). *A Conceptual Model of Mobile Marketing for a Multinational Consumer Goods Company*. KTH Information and Communication Technology, Master of Science Thesis, Stockholm, Sweden.
- Genç, T. (2013). PROMETHEE Yöntemi ve GAIA Düzlemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 121-142.
- Göral, R. (2015). E-WOM'a Dayalı Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri İle En Uygun Otelin Belirlenmesi ve Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 1-17.
- Haghirian, P., & Dickinger, A. (2004). Identifying Success Factors of Mobile Marketing. *Association of Consumer Research*. 17(1), 8-13.
- Hesselborn, O., & Freemuth, N. (2005), *The Basic Book of Mobile Marketing*. Best Practices and Results, 1.Baskı, Ocean Seven Consulting, München.
- İspir, N., & Suher, H. (2009). Sms Reklamlarına Yönelik Tüketici Tutumları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(4), 5-17
- Kalburan, Ç. (2018). Tüketici Algılarına Ait Çok Kriterli Karar Verme Verisinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yönteminde Kullanımı: Cep Telefonu Markaları Örneği. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 22, 171-185.
- Karagöz, Y. (2015). *SPSS 22 Uygulamalı Biyoistatistik*, 2. Basım, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şirketi, Ankara.
- Kayıkcı, P., Armağan, K., & Dal, N.E. (2019). Mobil Alışveriş Uygulamaları Bildirimlerine Karşı Tüketici Tutumları Hakkında Bir Araştırma (A Study on Consumer Attitudes Against Mobile Shopping Applications Notifications). *İşletme Araştırmaları Dergisi Journal Of Business Research-Turk*, 11(3), 2040-2058.
- Mareschal, B., & Brans, J.P. (1988). Geometrical Representations for MCDA, *European Journal of Operational Research*, 34, 69-77.
- Mareschal, B., & Smet, Y.D. (2009). Visual PROMETHEE: Developments of the PROMETHEE & GAIA multicriteria decision aid methods. *2009 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management*, 1646-1649.
- McDonald, M., & Dunbar, I. (2004). *Market Segmentation: How to do it, How to Profit from it*. Elsevier Butterworth-Heinemann, Italy.
- Michael, A., & Salter, B. (2006). *Mobile Marketing: Achieving Competitive Advantage through Wireless Technology*. Elsevier Ltd., Oxford, United Kingdom.
- Nester, K., & Lyall, K. (2003). Mobile Marketing—A Primer Report, First Partner Research & Marketing. (Erişim: 06.09.2018), <http://www.mics.ch/SumIntF04/SandrineDebetaz.pdf>.
- O'Regan, M., Ashok, K., Maksimova, O., & Reshetin, O. (2011). Optimizing Market Segmentation For A Global Mobile Phone Provider For Both Targeting And Insight. *Journal Of Advertising Research*, 51(4), 571-577.
- Özdamar, K. (2016). (2013). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Cilt 2, Nisan Kitapevi, Ankara.
- Scharl, A., Dickenger, A., & Murphy, J. (2005). Diffusion and Success Factors of Mobile Marketing, *Electronic Commerce Research and Applications*, 4, 159-173.
- Steenkamp, J.B.E., & Ter Hofstede, F. (2002). International Market Segmentation: Issues and Perspectives. *International Journal of Research in Marketing*, 19(3), 185-213.
- Ström, R., Vendel, M., & Bredican, J. (2014). Mobile marketing: A literature review on its value for consumers and retailers. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(6), 1001-1012.
- Şahin, E. & Dündar, M. (2019). Sosyal Ağ ve Sosyal Medya Platformları Üzerinde Yürütülen Viral Pazarlama Faaliyetlerinin Tüketici Davranışı Üzerindeki Etkisi: İstanbul İli Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 22 (1), 143-160
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Terzi, O., & Kızgın, Y. (2017). Mobil Pazarlama Uygulamalarının Y Kuşağı Açısından Değerlendirilmesi: Muğla İli Örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(40), 199-219.
- Tsang, M., Ho, S., & Liang, T. (2004). Consumer Attitudes Toward Mobile Advertising: An Empirical Study. *International Journal of Electronic Commerce*, 8(3), 65-78.
- Uyar, A. (2019). Tüketici'nin Mobil Uygulamalar Hakkındaki Algılarının Teknoloji Kabul Modeline Göre Değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 11/2019. 687-705
- Wedel, M., & Kamakura, W.A. (2000). *Market Segmentation: Conceptual and Methodological Foundations*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
- Wind, J., & Bell, D. (2007). *Market Segmentation*. In: *The Marketing Book*, Taylor & Francis, London.
- Xu, D., Liao, S. & Li, Q. (2008). Combining Empirical Experimentation And Modeling Techniques: A Design Research Approach For Personalized Mobile Advertising Applications. *Decisions Support Systems*, 44, 710-724.
- Yılmaz, M.K., Başar, E.E., & Pabuçcu, H. (2015). Pazarlama Kaynaklarına En Uygun Rekabetçi Pazarlama Stratejisinin Belirlenmesi: Kış Turizmi Otellerine Yönelik Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 15(3), 409-419..





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi Bağlamında İncelenmesi

#### *An Investigation of Primary School Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights in Context of Intercultural Sensitivity Level*

Erdem Hareket,<sup>a,\*</sup> Serhat Altıok<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-3903-7057.

<sup>b</sup> Arş. Gör. , Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-6656-8692.

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 09 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 27 Kasım 2019  
Kabul tarihi: 18 Aralık 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Çocuk Hakları  
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum  
Kültürlerarası Duyarlılık  
İlişkisel Tarama

#### ÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırma örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 419 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Adayların kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı, çocuk hakları tutum puanlarının ise kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Adayların, kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin varlığı, araştırmanın önemli bulgularından biridir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, adayların çocuk haklarına yönelik tutumlarının ve kültürel farklılıklara duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 09 September 2019  
Received in revised form 27 November 2019  
Accepted 18 December 2019

##### Keywords:

Children's rights,  
Attitudes towards Children's Rights  
Intercultural Sensitivity  
Relational Survey

#### ABSTRACT

The aim of research was to determine the relationship between intercultural sensitivity and attitudes towards children's rights of primary school teacher candidates. The research has been designed in accordance with the quantitative research approach. The sample of the research consists of 419 teacher candidates. The research data were obtained by using the Intercultural Sensitivity Scale and Attitude Scale for Children's Rights. The research's data were analyzed by parametric and non-parametric tests. The result of research, it was observed intercultural sensitivity levels of primary school teacher candidates did not differ significantly according to gender. However, it was determined that attitude scores towards children's rights differ significantly in favor of female students. The another important result of the research was that there was a positive and moderate significant relationship between candidates' intercultural sensitivity scores and children's rights attitude. Based on results, some suggestions developed for purpose of improving teacher candidates' attitudes towards children's rights and sensitivity to cultural differences.

## 1. Giriş

Ayrımcılık ya da farklılıklara yönelik toleranssızlık sorunu, hâlihazırda dünya üzerinde çözülemeyen problemlerin başında gelmektedir. Bu noktada sorulması gerekli olan sorulardan bir tanesi, insanların farklı kültürlerden,

dinlerden, dillerden, etnik kökenlerden ve zikredilebilecek diğer farklılık kaynaklarından hareketle ortaya koydukları bu yaklaşımlar, çocuklara yönelik olarak da gerçekleşmekte midir? Yoksa günümüzde, görmezden gelinemeyecek bir vuku alanına sahip olan hoşgörüsüz, ayrıştırıcı, ötekileştirici ve ırkçı yaklaşımlar, hiçbir dünya çocuğunun maruz

\* Sorumlu yazar/*Corresponding author*  
e-posta: [erdemhareket@gmail.com](mailto:erdemhareket@gmail.com)



kalmadığı ve kalmayacağı durumlar olarak tarif edilebilir mi? İrdeleme alanı derinleştirilecek ve farklı perspektifleri temsil eden bu iki yönelim bir kenara bırakılıp, ‘‘Bu sorulara verilebilecek cevapları şekillendirecek asıl unsurlar nelerdir?’’ veya ‘‘Bu unsurlar dolayısıyla da cevaplar nasıl biçimlendirilebilir?’’ sorularına verilecek yanıtların, uç sorulara ve sonuçlarına bizzat tesir edecek dinamikleri içerdiği ön görülmektedir. Bu öngöründen hareketle, çocuklara ve onların haklarına olan yaklaşımların, farklı kültürlerle yönelik duyarlı ve hoşgörülü olma, ayırıştırma ve eşit kabul etme gibi yönelimlerimizle birlikte ele alınabileceğini söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilen bu husus, çocuk<sup>1</sup> olgusuna ve onların sahip oldukları haklara yönelik tanımlamaların, her kültürde farklılık gösterdiği gerçeği ile birlikte ele alındığında, konunun kültür ve farklılık kavramları ile olan yakın ilişkisi daha net görülebilecektir. Çocuk ve çocukluğa ilişkin ortaya konan tanımlamalar, kültürlerarası temaslar, tarihsel olaylar ve küresel gelişmelerin güçlü etkisi ile değişkenlik gösteren bir olgu olarak günümüze süregelmiştir. Ahioğlu (2004) çocukluğun, evrensel bir tecrübe yanının varlığını vurgularken aynı zamanda kültürel bir özgünlük alanını da içerdiğini ifade etmektedir. Bu kültürel özgünlük tespitinin, korunma ihtiyaçları bulunmakla birlikte hakları olan özel insanlar olarak tarif edilmiş olan (Nacaroğlu, 2011) çocukların, dünya üzerinde çok değişken ve çeşitlilik gösteren tutum ve muamelelere maruz kalmalarına neden olan, çeşitli sebeplerle örselenen, hor görülen, dışlanan, sömürülen ya da tercih dışı seçimlere zorlanan bir profilde karşımıza çıkmalarına zemin oluşturan bir dinamik olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısı ile çocukların ve onların haklarına yönelik yaklaşımların, kültürler ve ülkeler üstü bir anlayış ile ele alınması gerektiği vurgusunun on yedinci yüzyılın sonları kadar eski bir tarihte ortaya konulmuş olduğunun<sup>2</sup> ne denli manidar olduğu görülmektedir. Hareket (2019), çocukların kendilerine özgü varlıkları ve hakları gözetilmeyen varlıklar olarak yaşamlarını sürdürmelerini normal gören bir anlayış ile çağdaş ve evrensel hukukun gereği olarak insan haklarına duyarlı bir toplumsal yaşam dokusunun sağlanamayacağına dikkat çekmiştir.

Bu noktada, çocuk haklarının korunması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacına dönük küresel alandaki hukukî ve politik tüm çalışmaların, dünya üzerindeki farklı kültürleri kapsayıcı ve bütüncül bir perspektifin ürünü olması gayretlerinin sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Kuşkusuz bu gayretlerin en etkili sonucu olarak, BM Genel Kurulu’na 1989 yılında kabul edilmiş ve dünya üzerinde çok geniş bir kabul kitlesine ulaşmış olan Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesini, çocuk haklarının kalkını olarak ifade etmemiz mümkündür. Yeşilkayalı ve Yıldız-Demirtaş (2016) çocuk haklarının, çocuğun insan olmasından kaynaklı sebeplerin yanı sıra, bakım ve korunma ihtiyacına sahip olmalarından kaynaklı haklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesinin, çocukların sahip oldukları tüm insanî ve hukukî hakların korunması ve gözetilmesinin, tüm

uygarlıklar ve kültürler üstü temel güç kaynağı olduğu ifade edilebilir. Washington (2010) Sözleşme’nin, tüm dünya halklarına mensup çocuklar için aynı anlamı taşımakta ve hiçbir ayrımcılık kaynağı gözetilmeksizin hepsi için geçerli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısı ile küresel dünya yaşamı üzerinde, çocuk haklarına yönelik tüm tutum ve yaklaşımların, içerisine kültür ve ona ilişkin unsurları da koyabileceğimiz birçok farklılık kaynağından arınmış bir yapıya sahip olması önemli bir gerekliliktir.

Bu durum ayrıca, küreselleşmenin de mevcut birçok getirilerinden bir tanesini ifade etmektedir. Aksoy (2012), günümüzde küreselleşmenin birçok alanda etkisini hissettirdiğini ve bunun uluslararası göç olaylarını beklendik şekilde artırarak, farklı kültürlerden insanların bir arada bulunma durumlarını sıklaştırmakta olduğunu belirtmiştir. Belirtilen bu gerekliliğin göz ardı edilmesi halinde, göç hareketlerinin arttığı, kültürel etkileşim ve entegrasyona zemin sağlayacak araçların ve hareketlerin sıklaştığı günümüz çağında, çocuk haklarına yönelik yaklaşımların, kültürel ve medeniyetler özelinde diğer birçok unsur tarafından şekillendirilebileceği ihtimali ortaya çıkabilecektir. Küçük yaşta evliliğin normal karşılanabilmesi, çalışma hayatında on beş yaş altında yer alan çocuklara iş alanlarında yer verilmesi ve çatışma ortamlarında silahlı savunma gücü olarak tercih edilmeleri gibi problemler hâlihazırda bu ihtimallerin vuku bulmuş hallerine örnek olarak sunulabilirler. Tam bu noktada, farklı kültürlerin mensubu insanların bir arada yaşamlarının normalleştiği, coğrafyaların kısa seyahatler ile daraldığı ve evrensel normların temeli üzerinde dünya yaşamının sürdürülebildiği günümüz yaşam ortamında, bütün çocuklar ve onların haklarına yönelik yaklaşımlarımızı<sup>3</sup> evrensel bir bağlam üzerine konuşlandırabilmemiz ne derece mümkün olabilmektedir... Şüphesiz bunu şekillendiren temel dinamiklerden bir tanesi, bireylerin kültür unsuru başta olmak üzere çeşitli farklılık kaynaklarına yönelik olarak gösterecekleri tolerans düzeyi ve evrensel kabulden hareketle ortaya koyacakları olumlu yaklaşımlar olarak ifade edilebilir. Abaslı ve Polat (2019), günümüz yaşamında farklı insanları tanıyan ve farklı kültürlerle karşı duyarlılık gösteren bireylere duyulan ihtiyacın arttığını belirtmiş ve kültürlerarası duyarlılık kavramını bu ihtiyacın bir sonucu olarak öne çıktığına dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda, bireylerin ait oldukları kültürel bağlamın ve farklı kültürlerle ilişkin yönelimlerinin, tüm dünya çocuklarının haklarına yönelik sergilenen tutum ve algılar ile yakından ilişkili olabileceği düşüncesi akıllara gelmektedir. Farklı yetiştirilme biçimlerine, kültürel doku etkilerine ve değerlere sahip kişilerin birlikte yer aldıkları eğitim ortamları hiç kuşkusuz, yukarıda ifade edilen yakın ilişkiyi gözlemleyebileceğimiz alanlar arasında yer almaktadır. Ve bilindiği üzere, demokratik değerlerin, ilkelerin ve insan haklarına ilişkin evrensel esasların temele alınmadığı okul ortamlarında, gerek farklılık kaynaklarından gerekse de sahip olunan kültürel değer yargılarından dolayı çeşitli çatışma alanlarının oluşması kaçınılmaz olmaktadır.

<sup>1</sup> Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca alınan bir karar ve Evrensel Sözleşme’de (1989) belirtildiği üzere, 18 yaşından küçük her birey, çocuk olarak kabul edilmektedir.

<sup>2</sup> Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca alınan bir karar ve Evrensel Sözleşme’de (1989) belirtildiği üzere, 18 yaşından küçük her birey, çocuk olarak kabul edilmektedir.

<sup>3</sup> Bu noktada, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm dünya üzerinde eşit kabul etme, herhangi bir ayrıma maruz bırakmama, evrensel kardeşliğin bir parçası olarak görme ve temel haklarını gözetme gibi tutumlara gönderme yapılmaktadır.

Rengi ve Polat (2014), farklı kültürel özelliklere sahip öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim ve iletişim halinde buldukları okullarda, farklılıklardan kaynaklanacak olumsuz durumların yaşanabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada, eğitim ortamlarının temel unsurlarından olan öğrencilerin (çocukların) ve öğretmenlerin, çocuk hakları konusundaki tutum ve yaklaşımlarının kültürel farklılıklara yönelik eğilimleri tarafından etki altında kalabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple Koçak ve Özdemir (2015), eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, farklı kültürel birikimlere sahip insanların bir arada bulunduğu eğitim ortamlarının gereklerine uygun davranış geliştirmelerinin ve bu farklılıklara ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalarının gerekliliğine değinmişlerdir. Kuşkusuz bu ortamın gereklerinden bir tanesi, başta kültürel farklılıklar olmak üzere dili, dini, ırkı, cinsiyeti, etnik kökeni ve mensubu olduğu coğrafya gibi ayrıştırıcı/ötekileştirici unsurlara bakmaksızın bütün çocuklara eşit muamelede bulunmak, farklılıkları toleransla karşılamak ve etkin bir biçimde haklarını işletmek olarak ifade edilebilir. Yılmaz ve Göçen (2013), öğretmenlerin sahip oldukları donanımların, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etki oluşturduğunu; bu doğrultuda da farklı kültürlere duyarlı bireylerin yetiştirilebilmesini, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları ön koşulu ile ilişkilendirmişlerdir. Çocukların ait oldukları kültür ve aile yapısına uygun olarak yetiştirilmelerine saygı gösterilmesi ve bu unsurlardan dolayı ayrımcılığa maruz bırakılmayacakları, ancak çocuğun üstün yararı ilkesi gereğince geleneksel ve kültürel tutum ve uygulamalardan uzak bir biçimde gözetilmeleri gerektiği hususu, Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesi'nin muhtelif maddelerinde<sup>4</sup> de dile getirilmiştir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinin odak noktası pozisyonunda bulunan çocukların, haklarına yönelik yaklaşımların herhangi bir ayrımcılık unsuru gölgesinde bırakılmaması hususunun üzerinde önemle durulması gerektiği düşünülmektedir.

Bu husus şüphesiz, çocukların erken yaşlarından itibaren uzun bir süreci birlikte geçirecekleri sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının, kültürel unsurlar başta olmak üzere farklılıklara yönelik unsurlara yönelik tolerans profilleri ile yakından ilişkilidir. Bireylerin, kültür kaynaklı farklılıklara, değerlere açık, saygılı, kültürel duyarlılık sahibi kişiler olarak yetiştirilmelerinde ve eğitim-öğretim yolu ile de bu özelliklerin edindirilmesinde, öğretim programları ve ders kitapları kadar belki de en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Epçaçan ve Gün, 2016). Şüphesiz öğretmenlerin ve mesleğe aday sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin, farklı kültürlere yönelik duyarlılığa sahip olmaları, çocuklara olan yaklaşımlarının hak temelli yönünü güçlendirecek ve ayrımcılık esaslı yaklaşımların eğitim ortamlarında hayat bulmasının önüne geçilebilmiş olunabilecektir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını, ayrıca öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve

çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- ❖ Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
  - Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
  - Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- ❖ Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada iki ya da daha fazla değişken arasındaki etkileşimin varlığı ve derecesini belirlemeye olanak tanıyan ilişki tarama modeline uygun olarak (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2015; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Karasar, 2009) kültürlerarası duyarlılık ve çocuk haklarına yönelik tutum değişkeni olarak ele alınmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sınıf Eğitimi bölümünde en az iki yıldır öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulmasının sebebi, gerek çocuk hakları gerekse de kültürlerarası duyarlılık konularındaki farkındalığın çocuklara temel eğitim düzeyinden itibaren kazandırılması gerektiği ve dolayısıyla bu konulara ilişkin tutumların, bu dönem çocuklarına hitap edecek olan öğretmen adayları grupları açısından daha büyük öneme sahip olduğu düşüncesidir. Ülkemizde, 2019 yılı itibarıyla mevcut 206 üniversite bünyesinde 74 aktif Sınıf Eğitimi Bölümü bulunmaktadır (YÖK, 2019). Sınıf eğitimi programı için her yıl ilan edilen lisans eğitimi kontenjanları ve yerleştirme sonuçları

<sup>4</sup> Sözleşme'nin ilgili maddelerinde (2., 20., 23., 29., ve 30. Madde), çocukların hiçbir ayrımcılığa maruz bırakılmadan Sözleşme maddelerinden yararlandırılacağına, taraf devletlerin bu taahhüt ile yükümlü olduklarının, çocuklara ilişkin meselelerin çözümünde, kültürel, dinsel ve dil kimliği gibi unsurlara saygılı

olunması gerektiği ve azınlık guruplarına mensup çocukların özgün değer, kültür ve inanç sistemlerini işletme haklarının bulunduğuna atfı yapılmaktadır.

incelendiğinde bu programlara son üç yılda yaklaşık 17150 öğrenci yerleştirildiği belirlenmiştir (ÖSYM, 2015; 2016; 2017). Evrene ulaşmak için gerekli maliyetin büyüklüğü karşısında evreni temsil edecek güce sahip bir örneklemin belirlenmesi araştırmanın tamamlanabilmesi için önemli bir seçenek hatta çare olarak görülebilir.

Eğitim alanında örneklem belirlemek ve en düşük birim sayısını belirlemek için evrendeki birey sayısı, güvenilirlik düzeyi, hata payı, evrende istenilen özelliği taşıyan bireylerin oranından yararlanılan bir formül kullanılmaktadır (Yamane, 2010). Bu ilişkiel tarama çalışması için gerekli örnekleme belirlemek amacıyla evrendeki birey sayısı=17150, güvenilirlik düzeyi= %95 (z değeri=1,96), hata payı=%5 temel alınmış ve evreni temsil edebilecek örneklem alt sınırı 376 olarak belirlenmiştir. Bu alt sınır doğrultusunda ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla yürütülen çalışmada 599 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrende yer alan tüm bireylerin örnekleme seçilme şansının birbirinden bağımsız ve eşit olduğu bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelendikten sonra tamamı doldurulmayan, yanlış doldurulan ve kişisel ve eğitim durumuna ilişkin bilgileri net algılanamayan veri toplama araçları hariç tutulmuş ve 419 öğretmen adayından elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma için uygun görülen bu veri kümesi örneklem alt sınırı olarak belirlenen 376 değerinden büyük olduğundan örneklem yeterliliği ve evrene ilişkin kestirim ve yorumlarda bulunabilme açısından uygun görülmektedir. Örneklem grubuna ilişkin detaylar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo1.** Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Cinsiyet</b>								
<b>Kadın</b>	65	15,51	186	44,39	115	27,45	366	87,35
<b>Erkek</b>	15	3,58	22	5,25	16	3,82	53	12,65
<b>Toplam</b>	80	19,09	208	49,64	131	31,27	419	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın öğretmen adaylarından (%87) oluştuğu, erkek katılımcıların (%13) oranının bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımlarına benzer biçimde düşük kaldığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen, Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesinde yer alan 13 farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık %19’u ikinci sınıf, %50’si üçüncü sınıf, %31’i ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilip, Üstün (2011) tarafından dilimize uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği beşli likert tipinde dokuzu olumsuz toplam 24 ifadeden oluşmaktadır. Ölçme aracının özgün halinde “kültürlerarası

etkileşime katılım”, “kültürel farklılıklara saygı duyma”, “kültürlerarası etkileşimde özgüven”, “kültürlerarası etkileşimden zevk alma” ve “kültürlerarası etkileşime özen gösterme” olarak adlandırılmış beş boyut bulunmaktadır. Uyarlama çalışması sonucunda tek faktör altında toplam 23 ifadeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 23, en yüksek toplam puan 115 olup, yüksek toplam puan yüksek duyarlılık olarak yorumlanmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler örnek olarak “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.”, “Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmekten hoşlanmıyorum.” ve “Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.” ifadeleri gösterilebilir. Ölçek güvenilirlik ölçütlerinden olan ve iç tutarlılığı gösteren Cronbach Alpha katsayısı Chen ve Starosta (2000) tarafından .86 olarak belirlenmiş, Üstün (2011) gerçekleştirdiği uyarlama çalışmasında .90 olarak tespit etmiş olup, bu çalışma için belirlenen iç tutarlılık katsayısı ise .89’dur.

Karaman-Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği tek faktör altında yer alan üçü olumsuz toplam 22 ifadeden oluşmaktadır. Beşli likert yapıdaki ölçekte alınabilecek en düşük toplam puan 22, en yüksek toplam puan 110 olup, yüksek toplam puan olumlu tutum olarak yorumlanmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler örnek olarak “Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.”, “Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.” ve “Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.” ifadeleri gösterilebilir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak belirlenmiş olup, bu çalışma için belirlenen iç tutarlılık katsayısı ise .81’dir.

### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çevrimiçi form olarak uygulanan veri toplama araçları yoluyla 30 farklı üniversitede öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarından veri toplanmıştır. Çevrimiçi form, öğretmen adaylarına uygulanmasında ilgili üniversitelerin sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim elemanları ve proje, etkinlik duyurmaya yönelik bir web forum yoluyla iletilmiştir. Veriler, yaklaşık dört haftalık bir zaman dilimi içerisinde elde edilmiştir. Elde edilen veri setinin analize uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla hatalı ve eksik bilgilerin varlığı incelenmiş ve analize uygun görülmeyen veriler silinmiştir. Elde kalan verilerin araştırma için yeterliliği ise örneklem alt sınırı ile kıyaslanarak sınanmış ve verilerin bu araştırmada kullanımının uygunluğuna karar verilmiştir. Veri seti sosyal bilimler için istatistik paket programına aktarılmış ve ilk olarak veri toplama araçlarında yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Likert tipteki ölçek ifadelerine ilişkin kayıp verilere ortalama atmadan önce veri eksikliğinin rastgele olduğunu belirlemek amacıyla EM analizi yapılmış ve uygun görülen kayıp değerlere ortalama değer atanmıştır. Veri seti uç ve aşırı değerler açısından incelenmiş ve belirlenen az sayıda uç değerlerin çıkartılması ya da dâhil edilmesinin anlamlı fark oluşturmadığı görüldüğünden çıkartma işlemi yapılmadan çözümleme sürecine devam edilmiştir. Ardından kültürlerarası duyarlılık ve çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve toplam puan açısından normal dağılım gösterip göstermediği

incelenmiş ve elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kültürlerarası Duyarlılık ve Çocuk Hakları Tutumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	K-S (p)	S-W (p)	
<b>Kültürlerarası Duyarlılık</b>								
Cinsiyet	Kadın	36	4,16	,403	-,210	-,330	,007	,005
	Erkek	53	4,20	,427	,090	-,083	,053	,074
2. Sınıf	80	3,96	,412	,259	,067	,008	,060	
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	20	4,23	,383	-,228	-,171	,049	,066
	4. Sınıf	13	4,20	,399	-,211	-,722	,063	,030
<b>Toplam</b>	41	4,17	,406	-,164	-,430	,002	,001	
<b>Çocuk Hakları Tutumu</b>								
Cinsiyet	Kadın	36	4,80	,214	-1,691	3,548	,000	,000
	Erkek	53	4,68	,285	-1,109	1,622	,017	,000
2. Sınıf	80	4,73	,260	-1,202	1,537	,000	,000	
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	20	4,80	,204	-1,669	3,720	,000	,000
	4. Sınıf	131	4,79	,239	-1,801	3,468	,000	,000
<b>Toplam</b>	41	4,78	,228	-1,621	2,963	,000	,000	

K-S: Kolmogorov-Smirnov, S-W: Shapiro-Wilk

Tablo 2’de yer alan betimsel istatistikler, normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov sonuçları bağlamında ele alındığında yalnızca kültürlerarası duyarlılık puanlarının erkek cinsiyet alt puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (<.05). Ancak, örneklem büyüklüğünün 20-50 arasında ya da 250’nin üzerinde olduğu durumlarda verilerin örneklemdaki sayıya duyarlı hale geldiğini belirten Schoder, Himmelmann ve Wilhelm (2006), bu örneklem büyüklüklerinde K-S normallik test sonuçlarının hatalı çıkma ihtimalinin yüksek olduğunu ve normallik varsayımlarının sınıanmasında çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde, betimsel istatistikler ve grafiksel yöntemlerden yararlanılarak karar verilmesi gerektiğini önermektedir. Bu öneri doğrultusunda, normallik varsayımlarının sınıanmasında sifra yakınlığı normal dağılıma işaret eden ve Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından en fazla  $\pm 1,5$  değerinde olması önerilen çarpıklık (dağılımının simetrisi) ve basıklık (dağılımının zirvesi) katsayıları temel alınmıştır. Bu inceleme sonucunda kültürlerarası duyarlılık puanlarının tümünün normal dağılım gösterdiği, çocuk hakları tutum puanlarının tümünün

normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Betimsel istatistikler üzerinden yapılan değerlendirme sonuçları, analiz sırasında elde edilen grafikler (histogram, uç değerler (box-plot), normal Q-Q, detrended Q-Q vb.) ile de örtüşmektedir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için T testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	366	4,16	,403			
	Erkek	53	4,20	,427			
					417	,590	,574

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t(417)=,590$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık puan ortalaması ( $\bar{X}=4,16$ ) ile erkek öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık puan ortalaması ( $\bar{X}=4,20$ ) arasında herhangi bir taraf lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

#### Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup / n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum	Kadın	217,00	79422,5		
	Erkek	161,65	8567,50	7136,5	,002*

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir [ $U= 7136,5$ ;  $p<.05$ ]. Diğer bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puan sıra ortalamalarının ( $\bar{X}=217,00$ ) erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puan sıra ortalamaları ( $\bar{X}=161,65$ ) ile arasında kadın öğretmen

adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

### Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem İÇin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F p	Anlamlı Fark
G.Arası	4,409	2	2,204		
G. İçi	64,427	416	,155	14,234 ,000*	2.- 3. Sınıf 2.- 4. Sınıf
Toplam	68,836	418			

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir [ $F(2,416) = 14,234$ ;  $p < .05$ ]. Birimler arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygun post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin belirlenmesi için Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF = ,754 > .05$ ). Varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği ile yapılan inceleme sonucunda ikinci ve üçüncü sınıf düzeyi ile ikinci ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görüldüğü üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir.

### Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem İÇin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Sıra Ortalaması	S d	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum	2. Sınıf	185,13				
	3. Sınıf	212,58	2	4,634	,099	Anlamlı Fark Yoktur.
	4. Sınıf	221,10				

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [ $\chi^2(2) = 4,634$ ;  $p > ,05$ ].

### Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon (rho) tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Kültürlerarası Duyarlılık Puanları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi Sonuçları

	n	r	p
Kültürlerarası Duyarlılık	419	,464	,000*
Çocuk Haklarına Yönelik Tutum			

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın sonucunda, adayların kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık taşımadığı, diğer taraftan adayların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, farklı sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yine araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının, kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ancak bu tutum puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Adayların, kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında ise pozitif yönde (orta düzey) bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, adayların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yılmaz ve Göçen (2013) araştırmalarında, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde, cinsiyet değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının, farklı kültürlerle ilişkin duyarlılık puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın oluşmama sebeplerine ilişkin bazı öngörülerde bulunulması mümkündür. Adayların farklı kültürlerle etkileşim ve iletişimde bulunma durumlarına ilişkin benzer sosyal yaşantı profillerine sahip olmaları, bu öngörülerden bir tanesi olarak ifade edilebilir. Diğer bir öngörü olarak adayların farklı kültürleri tanıma, bu kültürlerden kişilerle aynı ortamlarda bulunma ve paylaşım gerçekleştirmelerini sağlayıcı eğitimsel faaliyetlerde benzer tecrübelerle sahip olmaları durumu belirtilebilir. Adayların, farklı kültürlerden kişilere hoşgörülü yaklaşımlar sergileme, kültürlerarası diyalog yolları inşa etme, farklı düşüncelere ve inançlara tolerans eğilimleri noktasında benzer algı ve eğilimlere sahip

olmaları, farklı bir diğer öngörü olarak ortaya konabilir. Bu görüşler, Ögüt ve Olkun (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, farklı vatandaşlığa sahip üniversite öğrencilerinin, ülkemiz vatandaşı öğrencilere kıyasla kültürlerarası iletişim süreçlerinde, kendilerinden daha çok emin, özgüvenli ve kendilerini güvende hissettikleri sonucu ile desteklenmektedir. Benzer şekilde, Bulduk, Usta ve Dinçer (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin düşük olduğu, örneklem grubunun %48'inin de farklı kültürden insanlar ile birlikte olmayı olumsuz bir durum olarak nitelendirdikleri ve o kültürlere ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Ancak erkek adayların duyarlılık düzeylerinin, kadın adaylardan yüksek olması durumunun dikkate değer bir diğer nokta olduğu da göz ardı edilmemelidir. Abaslı (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak ortalama puan düzeylerinin, erkek ve kadın öğrenciler için eşit değerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada değinilmesi gereken bir diğer araştırma, Abaslı ve Polat (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bu araştırmada, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, erkek öğrencilerde anlamlı derecede yükseklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar, gerçekleştirilen araştırmada cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı farklılık sonucuna ulaşılmamış olsa da, erkek öğrencilerin duyarlılık düzeyindeki niceliksel farkın, değişik araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesi önemli bir husus olarak değerlendirilmelidir. Bu noktada, "kadınlar<sup>5</sup>, toplumsal yaşamımız içerisinde erkek bireylere nazaran daha örtük, gelenekçi yaklaşımların esasta tutulduğu, korumacı, farklı kültürlere yaklaşımların çeşitli düşünceler ile sınırlandırıldığı, çekimserliğe ve güvensizliğe itilen bir yaşam örgüsünün içerisinde mi yer alıyorlar?" sorusu, bu benzer araştırma sonuçlarının olası gerekçelerinin ortaya çıkarılmasında özenle üzerinde durulması gereken bir sorudur. Bu noktada ülkemiz özelinde, kırsal bölgelerde yaşayan insanların, kent yaşamına uyum sağlamış insanlara nazaran genellikle daha gelenekçi, tutucu ve farklılıkları tolerans dışı tutumlar ile karşıladıkları yönündeki tespitleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu bağlamı kuvvetlendireceği düşünülen bir araştırmada Sezer ve Kahraman (2017), kent merkezlerinde büyüyen öğretmen adaylarının, köy ve ilçelerde büyümüş olanlara göre, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumu bir derece makro düzeye taşıyacak olur isek, Bozkaya ve Aydın (2010) araştırmalarında, Avrupalı öğrencilerin farklı kültürdeki kişiler ile iletişimlerinde, Türk öğrencilere kıyasla daha özgüvenli davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada, çocukların kendilerini ifade etme, düşüncelerini rahat dile getirme, saygı görme ve dikkate alınma haklarının tam olarak işletilmesinin, farklı kültürden insanlara yöneltilen duyarlılık ve bu kişiler ile kurulacak iletişim süreçlerinin niteliği konuları ile ne derece ilişki halinde olduğu görülmektedir. Bu tespitten hareketle, kültürlerarası duyarlılığın ve dolayısıyla farklı kültürlere dahi ait olsalar

tüm çocukların haklarına yönelik olumlu tutumların artırılmasında, çok kültürlü dünya ve toplum yapısının gerekleri gözetilerek, ilçe ve köy gibi kırsal bölge alanları özelinde eğitimsel faaliyetlerin yoğunlaştırılması gerektiği net bir şekilde ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, adayların kültürlerarası duyarlılık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığıdır. Lisans ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde farklılaşan duyarlılık düzeyi puanları incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarının lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Cetişli ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, hemşirelik bölümü lisans son sınıf öğrencilerinin farklı kültürlere yönelik duyarlılıklarının, birinci sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akın (2016) araştırması sonucunda, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının, sınıf düzeyleri yükseldikçe buna paralel olarak yükseldiği sonucuna varmıştır. Bu araştırma sonucunun ortaya çıkmasında, sınıf düzeyi yüksek olan adayların (3. ve 4. sınıf), diğer adaylara göre farklı etnik köken ve kültürden, ulusal ya da uluslararası bölgeden ve farklı inanç/düşünce sistemine sahip gruplardan insanlar ile daha çok etkileşim ve iletişim süreçlerinde yer almış olmalarının, uluslararası seyahat ve tatiller gerçekleştirmiş olmalarının etkili olabilecek sebeplerden olabileceği ifade edilebilir. Bu ön görüşü güçlendirir nitelikte, Ögüt ve Olkun (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ulaşılan, değişik kültürlere sahip kişilerle arkadaşlık ilişkisi bulunan üniversite öğrencilerinin, kültürel farklılıklara saygı ve pozitif duygu eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu belirtilebilir. McMurray (2007) araştırmasında, uluslararası seyahat deneyimi olan kolej/üniversite öğrencilerinin, deneyimsiz öğrencilere göre farklı kültürlere yönelik duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Saygılı ve Kana (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklı kültürden bireyler ile iletişim halinde olan yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi öğretmenlerin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Bir diğer olası sebep olarak, lisans öğretim programlarının içeriklerine paralel olarak, öğrenciler tarafından katılım gösterilmiş olan ders, seminer ve proje benzeri içeriklerin, adayların farklı kültüre karşı duyarlı ve toleranslı olma eğilimleri noktasında bu farklılaşmaya sebep olmuş olabileceği söylenebilir. Demir ve Üstün (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, sınıf öğretmeni aday öğrencilere kıyasla, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından beklendiği olarak nitelendirilmiş, bunun gerekçesi olarak da lisans programının içeriği, amaçları, nitelik beklentileri ve çıktıları özelinde, farklı kültürlerin bir araya getirilmiş olması, kültürel zenginliğe teşvik edilme ve farklı kültürlere ön yargısız yaklaşma gibi unsurlar belirtilmiştir. Benzer şekilde Aykaç ve Aykaç (2019) araştırmalarında, çeşitli yöntemlere dayalı eğitim etkinliklerine katılım göstermiş kişilerin, farklı kültürlere

<sup>5</sup> Bu noktada belirtmek istenen özne, bahsi geçen araştırmaların örneklemelerini ve/veya bir bölümünü oluşturan kadın üniversite öğrencileridir.

yönelik duyarlılıklarının ve farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna dikkat çekmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan en dikkate değer sonuçlardan bir tanesi, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşarak, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark gösterdiği'dir. Bu noktada, çocuk haklarına yönelik kadın öğretmen adaylarının lehine ortaya çıkan tutum puanlarındaki anlamlı farkın oluşma sebeplerine yönelik çeşitli öngörülerde bulunulması mümkündür. Kadın mizaç yapısının, ağırlıklı olarak duyuşsal özellikler ekseninde şekillenmiş olduğu ve bu nedenle *çocuklara* ilişkin konulara daha hassas, korumacı ve duyarlı yaklaşımlar sergileyebilecekleri, bu öngörülerden bir tanesi olarak ifade edilebilir. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin, bireyler tarafından bir *kadın mesleği* olarak algılandığı ve toplumsal yaşamımız içerisinde, kadınlara bu yönde ulaştırılan duygu ve düşüncelerin (onlar senin de çocukların sayılır, onların senin sevgine ve ilgine ihtiyaçları var vb.) etki potansiyeli göz önüne alındığında, çocuklara yönelik geliştirilecek hoşgörü, merhamet ve sevgi duygularının, araştırmada ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın sebeplerinden olabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sınıf düzeyindeki yükseliş ile sıra ortalamaları değerlerindeki artışın paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmış olma sebeplerine yönelik olarak, bütün sınıf düzeylerinde yer alan adayların, aynı/benzer öğretim programlarında yer alan lisans derslerine katılım göstermiş olmaları, dolayısıyla da çocuk hakları konusundaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin benzer noktalarda yer alması düşüncesi ileri sürülebilir. Bir diğer gerekçe öngörüsü olarak, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan adayların ise tutum puanlarına yönelik sıra ortalaması değerlerinin daha yüksek olmasında, okul deneyimi, topluma hizmet uygulamaları ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yürütülen faaliyetlerin<sup>6</sup> etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

Son olarak, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı; araştırmanın en önemli sonuçlarından bir tanesi olarak ifade edilebilir. Bu araştırma sonucunun ortaya çıkmış olmasında, çocuklara ve onların haklarına yönelik konuların, bütün kültürlerde yer alması, bu konulara ilişkin çalışmaların evrensel nitelik taşıması ve dolayısıyla farklı kültürlerle ve o kültürün insanlarına yönelik duyarlılığın, öğretmen adayları tarafından çocuk öznesi<sup>7</sup> ile özdeşleştirilmesinin etkili olabileceği söylenebilir. Bir diğer öngörü olarak, bir süredir ülkemiz içerisine farklı ülkelerden gerçekleşmekte olan dış göçler neticesinde, eğitim kurumlarımızda ki mülteci çocuk sayısındaki artışların ele alınması mümkündür. Öğretmen adaylarının üçüncü ve son sınıf düzeylerinde katılım gösterdikleri uygulama derslerinde, mülteci çocuk profilleri ile karşılaşmış olma ihtimallerinin büyüklüğü, bu noktayı inceleme alanı olarak işaret etmektedir. Bu noktada, referans

olarak gösterilebilecek bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin ulaşılan yüksek değerlerin dayanağı olarak, kültürel farklılık gösteren öğrencilere ve onların bu farklılıklarına yönelik, sınıf öğretmenlerinin duyarlı tutumlar sergilemeye ilişkin yakınlıkları gösterilmiştir (Rengi ve Polat, 2014). Adayların, sınıf düzeyi değişkenine göre de, çocuk hakları tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılık puanlarının artış bulguları ile ortaya konmuş olması, belirtilen işaret alanının dikkate değerliğini güçlendirmektedir. Bu bağlamda adayların, farklı kültürlerden olan mülteci çocuklar ile gerçekleştirdikleri etkileşim ve iletişim süreçlerinin, gerek çocuk haklarına gerekse de kültürel duyarlılık durumuna paralel yönde etki etmiş olabileceği ileri sürülebilir.

- Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilebilecek öneriler şu şekildedir:
- Sınıf öğretmenliği programında öğrenimlerini sürdüren lisans öğrencilerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirici eğitimsel faaliyetlerde bulunulabilir. Bu faaliyetlerin özellikle, farklı kültürlerden kişilerin katılımı ile daha etkili sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.
- Yine sınıf öğretmeni adaylarının çocuk hakları konusundaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu kapsamda eğitim seminerleri, öğretim materyalleri, konferanslar ve projeler geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ve farklı kültürlerle ilişkin duyarlılıklarının ve tutumlarının geliştirilmesi amacıyla yönelik ortaya konabilecek araçların etkililik durumlarının incelenmesine yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Çocuk haklarına yönelik tutum ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından ele alınacağı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Kültürlerarası duyarlılık unsuru ile çocuk haklarına ilişkin tutumların ilişki noktalarına yönelik kapsam alanı daha derin nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir (gömülü teori, vaka çalışmaları vb.)

## Kaynakça

- Abash, K. (2018). Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(2), 20-23.
- Abaslı, K. & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 193-202
- Ahioğlu, N. (2004). Çocuklar ve küreselleşme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 141-155.

<sup>6</sup> Bu noktada ifade edilen *faaliyet* sözcüğü ile çocuklara ve onların haklarına yönelik farkındalık kazandırıcı, çocuklarla çeşitli çalışmalar yürütmek ve onlarla yakınlık kurmaya olanak sağlayan, çocukların nitelikli eğitim alma hakkının işletilmesine yönelik ve

çocuklarla ilgili konulara dikkat çekici ve katkı sağlayıcı çalışmalara atıf yapılmaktadır.

<sup>7</sup> Çocuk öznesi kavramı, çocuklara yönelik olarak atfedilen masumiyet, temizlik, eşit küçük insanlar vb. özelliklere ilişkin anlamları çağrıştırmaya amacı ile kullanılmıştır.



- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aykaç, M. & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 31-43.
- Bozkaya, M. & Aydın, İ. E. (2010). Kültürlerarası iletişim kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus öğrencileri değişim programı örneği. *Istanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 29-42.
- Bulduk, S., Usta, E. & Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı)*: Ankara: PegemA.
- Cetişli, N. E., Işık, G., Öztornacı, B. Ö., Ardahan, E., Uran, B. N. Ö., Top, E. D. & Avdal, E. Ü. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 27-33.
- Chen, G.-M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th Edition)*: Routledge.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (5th Edition)*: Boston: Pearson Education, Inc.
- Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının, kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 01-11. DOI: 10.17679/inuefd.354129
- Epçaçan, C. & Gün, M. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 1(3), 29-42.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education: New York*: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Hareket, E. (2019). Temel eğitim bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik bilişsel algıları. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 167-180
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, S. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel*. Master's thesis, University of Florida.
- Nacaroğlu, D. (2011). Medyada çocuk hakları istismarı. *Çocuk hakları ve medya el kitabı*, Mustafa Ruhi Şirin (haz.), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Öğüt, N. & Olkun, E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 54-73.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2015). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,50/2015-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2016). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,12454/2016-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2017). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Saygılı, D. & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Schoder, V., Himmelmann, A. & Wilhelm, K. P. (2006). Preliminary testing for normality: Some statistical aspects of a common concept. *Clinical and Experimental Dermatology: Clinical Dermatology*, 31(6), 757-761.
- Sezer, G. O. & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.



- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson, Boston.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: YTÜ
- Washington, F. (2010). *5-6 Yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yamane, T. (2010). *Temel örnekleme yöntemleri* (3. Baskı) (A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın, & E. Gürbüzsel, Çev.): Literatür Yayıncılık Dağıtım.
- Yeşilkayalı, E. & Yıldız-Demirtaş, V. (2016). İlköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 119-140.
- Yılmaz, F. & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 373-392.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. s://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden 02.06.2019 tarihinde edinilmiştir



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Yükseköğretimde Kalite İçin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri\*

#### Opinions of Vocational College Students for Quality in Higher Education

Ertuğ Can<sup>a,\*\*</sup>

<sup>a</sup> Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 39000 Kırklareli/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-0885-9042

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Ekim 2019  
Düzeltilme tarihi: 21 Kasım 2019  
Kabul tarihi: 18 Aralık 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Eğitimde kalite  
Meslek yüksekokulları  
Yükseköğretimde kalite  
Meslekî eğitim

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokullarında kalite için ihtiyaçları belirlemek ve öneriler geliştirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi'nin yedi farklı meslek yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, yapılandırılmış bir açık uçlu soru ile 120 öğrenciden toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için öğrenci memnuniyeti, beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Öğrencilere göre, teorik eğitimden daha çok, uygulamalı eğitime önem verilmelidir. Ayrıca, öğrencilere göre meslek yüksekokullarının fiziksel ve teknolojik olanakları artırılmalı, daha fazla bütçe ayrılmalı, öğrencilerle etkili iletişim kurulmalı, sosyal, bilimsel ve sportif etkinliklere önem verilmelidir. Meslek yüksekokullarındaki eğitimin kalitesi aynı zamanda yükseköğretim sistemindeki kaliteye olumlu katkılar sağlayabilir. Bu nedenle, yükseköğretimde meslekî ve teknik eğitim için kalite odaklı politika uygulanmalıdır.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 10 October 2019  
Received in revised form 21 November 2019  
Accepted 18 December 2019

##### Keywords:

Quality in education  
Vocational colleges  
Quality in higher education  
Vocational education

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the needs for quality in vocational colleges and to develop suggestions. Qualitative research method was used in the research. The research was conducted in seven different vocational schools of Kırklareli University in 2017-2018 academic year. The data of the research were collected from 120 students with a structured open-ended question and evaluated by content analysis. According to the findings of the research, students' satisfaction, expectations and needs must be met in order to ensure quality in vocational colleges. According to the students, practical education should be given more importance than theoretical education. In addition, according to students, physical and technological opportunities of vocational colleges should be increased, more budget should be allocated, effective communication should be established with students and social, scientific and sportive activities should be given importance. The quality of education in vocational colleges can also contribute positively to the quality of the higher education system. Therefore, a quality-oriented policy should be implemented for vocational and technical education in higher education.

## 1. Giriş

2547 sayılı kanunla kurulmuş olan meslek yüksekokulları, belli mesleklere ara insan gücü yetiştiren, 2 yıl (4 yarı yıl) süreli eğitim öğretim hizmeti sunan yükseköğretim

kurumlarıdır. Yükseköğretim istatistiklerine göre (YÖK, 2019), Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılı itibariyle 129'u Devlet, 73'ü Vakıf ve 5'i Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere, toplam 207 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Mevcut yükseköğretim kurumları içinde ise, 891'i Devlet,

\*Bu araştırma, 3-5 Nisan 2019 tarihleri arasında, Gazi Üniversitesi tarafından Ankara'da düzenlenen, The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences (IVSESS 2019)' da, "Yükseköğretimde Kalite: Meslek Yüksekokulları İçin Öneriler" başlıklı sözlü bildiri olarak sunulmuş, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: ertugcan@gmail.com

106'sı Vakıf ve 5'i Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 1.002 Meslek Yüksekokulu öğretim hizmeti vermektedir. Yükseköğretimde öğrenim gören 7.740.502 öğrencinin 2.829.430'u (yaklaşık %37) önlisans programlarında öğrenim görmektedir. Önlisans programlarına kayıtlı öğrencilerin %95'i ise Devlet Üniversitelerine bağlı Meslek Yüksekokullarında öğrenim görmektedir.

2018-2019 öğretim yılı verilerine (YÖK, 2019) göre, Meslek Yüksekokullarında toplam 22.725 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Öğretim elemanlarının unvan dağılımı incelendiğinde, 465'i Profesör, 482'si Doçent, 3.861'i Dr.Öğr.Üyesi, 17.679'u Öğretim Görevlisi, 238'i ise Araştırma Görevlisidir. Görüldüğü gibi, Meslek Yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (%78), Öğretim Görevlisidir. Bu sayısal veriler, Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının yükseköğretimdeki önemini sayısal olarak ortaya koymaktadır. Ancak, sayısal bakımdan yükseköğretimde bu kadar önemli bir yeri olan Meslek Yüksekokullarının, eğitimin kalitesi bakımından da incelenmesi ihtiyacı bulunmaktadır.

Dünyada yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayılarında belirgin artışlar başlayınca ve büyüyen yükseköğretim sisteminin finansmanında sıkıntılar baş gösterince, karar alıcılar kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010, s.11). Yükseköğretimde kademeli olarak ortaya çıkan hizmet kalitesi (Tan & Simpson, 2008), son yirmi yılda ilgi uyandırmış (Jelena, 2010) ve Elmas'ın (2012)'da belirttiği gibi, yükseköğretim kurumları için kalite konusu giderek önem kazanmaya başlamıştır. Owlia & Aspinwall (1996, s.19), yükseköğretimde kalite unsurlarını bazı alt başlıklara göre sınıflandırmakta ve eğitimin kalitesinin başta öğrenciler olmak üzere, akademik personel ve çalışanlar açısından da büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yükseköğretimdeki kalite unsurlarından bazılarını ise, yeterli ve modern donanım ve tesisler, güzel çevre, ulaşım kolaylığı, destek hizmetler (barınma, spor, sosyal hizmetler), akademik personelin niteliği, öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması, programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu, hizmetlerin sunumu, öğrenci geribildirimlerinin değerlendirilmesi, güvenilirlik ve problemlerin çözülmesi şeklinde sıralamaktadır. Yavuz ve Gülmez'e (2016) göre, yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin iyileştirilebilmesi için, öğrenci sayısı ile öğretim elemanı arasında denge sağlanması, özellikle yeni kurulan üniversitelerin akademik ve fiziksel yönden geliştirilmesi, öğrenci görüşlerine önem verilmesi, verilen hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesi için bir komisyon kurulması gerekmektedir. Cheng, Tsai & Lin (2013), profesyonel olarak nitelikli öğrencileri yetiştirmek için temel faktörlerden birinin eğitimin kalitesi olduğunu belirterek, öğrenciler için belirlenen hedeflerin ve temel becerilerin kazanılmasının sadece yönetime değil, aynı zamanda öğrenme ortamına ve olanaklarına, öğrencinin beceri düzeyi

ile eğitim danışmanlarına ve genel olarak, ne kadar iyi eğitim hizmetlerinin var olduğuna bağlı olduğunu belirtmektedir. Yani, program hedeflerine ulaşmak ve öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için hizmet kalitesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yükseköğretimde gerekli olan bu kalite unsurları, meslek yüksekokullarındaki eğitimin kalitesi bakımından da dikkate alınması gereken önemli faktörler olarak gösterilebilir.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğinin (2006) yayınlanması önemli bir gelişmedir. Çünkü, bu düzenleme ile yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirmede ortak standartlar belirlenmiştir (YÖDEK, 2007). Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında akreditasyona dayalı kalite çalışmalarını daha etkin yürütebilmek amacıyla, 2015 yılında gerçekleştirilen ilk yasal düzenlemeler sonrasında, Kalite Güvencesi ve Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018) yayınlanmıştır. Bu düzenlemeler ile yükseköğretim kurumlarında kalite kurulu oluşturulması ve kalite çalışmalarının daha sağlıklı planlanması ve yürütülmesi hedeflenmiştir.

Elmacı, Poyraz ve Çalık'a (1999, s.114) göre, meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesini etkileyen bazı iç ve dış faktörler bulunmaktadır. Dış faktörler olarak, öğrenci özellikleri, öğretim elemanlarının nitelik ve niceliği, malî kaynaklar, altyapı, programlar, destek hizmetleri, yapısal düzenlemeler (ekonomik, nüfus ve sosyal), kurumsal mekanizmalar, politika ve stratejiler (mevzuat), kamu ve özel sektör ile mevzuat belirtilmektedir. Meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesini etkileyen iç faktörler ise katı (kolay değiştirilemeyen) ve esnek (kolay değiştirilebilen) faktörler olarak iki kategoride belirtilmiştir. Katı faktörler olarak, fizikî ve akademik altyapı, sınav ve değerlendirme sistemi, eğitim teknolojisi, insan gücü ve akademik personeli geliştirme sıralanmaktadır. Esnek faktörler olarak da çalışma yöntemleri, yönetim biçimleri, tasarım, uygulama ve veri sistemleri gibi faktörler belirtilmektedir. Karasioğlu ve Duman (2011), meslek yüksekokullarında, eğitimin kalitesini etkileyen, teknolojik, ekonomik, yönetsel, öğretim elemanı ve öğrenci gibi faktörlerin bulunduğunu belirtmektedir. Meslek yüksekokulları da dahil olmak üzere, yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesi için, iyi bir şekilde planlanması ve etkili yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretimde kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen aşağıdaki tüm alanlarda sağlanmalıdır (Elmacı vd., 1999, s.115-116):

1. Fizikî altyapı (bina, spor tesisleri, açık alan, .... vb.)
2. Akademik altyapı (laboratuvar, kütüphane, dokümantasyon, iletişim, bilgi işlem... vb.)

3. Müfredat,
4. Sınav ve değerlendirme sistemi,
5. Akademik/ıdarî personel temin ve geliştirme, teşvik sistemi,
6. Araştırma ve yayınlar,
7. Kurumsal gelişme planı (stratejik planlama),
8. Üniversite-sanayi-toplum ilişkileri vb.

Alkan, Suiçmez, Aydınkıl ve Şahin (2014), meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulamasının meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Bu uygulama ile öğrenci sayısı artmasına rağmen, altyapı, mekân, donanım ve öğretim elemanı ihtiyacının giderilemediği belirtilmektedir. Ancak, meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulaması 2017 yılından itibaren kaldırılmıştır. Tüzün-Arpaçoğlu, Can ve Aktaş (2019), meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğunu ve böylece öğrenci başarısının artacağı, mezunların istihdamının kolaylaşacağı, meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesinin artacağını vurgulamaktadır. Saydan'ın (2008, s.44-46) da belirttiği gibi, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eğitimin kalitesi başta olmak üzere, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile fizikî alanların yeterliliğine yönelik beklentileri gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca, Can vd., (2017) meslek yüksekokullarında kampüs yeri, öğrenci yapısı, eğitim şekli, üniversite sanayi iş birliği, staj uygulaması, teknolojik altyapı, öğretim elemanı, mezunların istihdamı ile mezunların takip edilememesi gibi konularda sorunlar yaşandığını belirtmektedirler. Bu noktada, kaliteli eğitim hizmeti sunan ve mezunlarının istihdam edildiği üniversitelerin tercih edilme olasılığının daha yüksek olacağı belirtilmektedir. Erdoğan ve Uşak'a (2004) göre, yükseköğretimde öğretim elemanları, idarî personel, üniversite kampüsü ve olanakları, sosyo-kültürel etkenler ile öğrenci görüşlerine önem verilme düzeyi, öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerdir. Şahin (2009) ise, yükseköğretimde hizmet kalitesini etkileyen temel faktörlerin öğretim elemanı, danışmanlık hizmetleri, yönetim, kaynaklar, teknolojik olanaklar ile ders programları olduğunu, öğrencilerin bu alanlara yönelik memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrencilerin bu konuda önemli beklentileri bulunduğunu belirtmektedir. Bu yüzden, yükseköğretim kurumlarında, özellikle meslek yüksekokullarında kaliteyi etkileyen bu faktörlerin önemi dikkate alınmalıdır. Ancak, Günay ve Özer'e (2016) göre, Türkiye'de meslekî eğitim, yükseköğretim sisteminin genel zorluk ve sorunlarından etkilenmekle birlikte, meslek yüksekokulları arasında kalite farklılıkları bulunmamaktadır. Ayrıca, meslek yüksekokulları öğrenci kabul sistemi, altyapı yetersizliği, mezunlara yeterli bilgi ve beceri kazandırılmaması ile mezunların istihdamı gibi konularda önemli sorunlar yaşamaktadır. Son yıllarda Türkiye'de yükseköğretimde kalite konusunun ön planda

olduğu ve Yükseköğretim Kurulunun kalite konusunda önemli girişimlerde bulunduğu ancak, yeterli olmadığı söylenebilir. Bu yüzden, bu araştırmanın bulgularının meslek yüksekokullarında kalitenin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelemelerinde, meslek yüksekokullarında kalite konusuna ilişkin araştırmaların (Elmacı vd., 1999, Alkan vd., 2014; Ceylan ve Erbir, 2015; Günay ve Özer, 2016) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların tamamına yakını ise, meslekî eğitimin belirli alanına yönelik olarak, nicel araştırma veya betimsel araştırma (Alkan, vd., 2014; Karasioğlu ve Duman, 2011; Elmacı vd., 1999, Türeli ve Aytar, 2014; Karacan ve Karacan, 2004; Öztürk ve Tataroğlu, 2017; Karahan ve Kuzu, 2014; Can vd. 2017; Öz, 2017) olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan en önemli farkı ve önemi, meslek yüksekokullarında kalitenin geliştirilmesine yönelik faktörlerin bir bütün olarak ele alınması, araştırmanın nitel araştırma yöntemi ile yürütülmesi ve verilerin içerik analizi ile değerlendirilmiş olmasıdır. Ayrıca, araştırmanın verilerinin yazılı olarak toplanması, daha fazla sayıda veri elde edilmesine olanak sağlamıştır. Böylece, bu alanda yürütülen nicel araştırmalardan farklı olarak, bu araştırmada daha kapsamlı veriler elde edilmiş ve alana daha çok katkı sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenlerle, bu araştırma büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokullarında kalitenin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları belirlemek ve alana yönelik öneriler geliştirebilmektir. Bu amaçla, "Meslek Yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için neler yapılabilir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları başlıklarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, belli bir konu hakkında daha derinlemesine ve kapsamlı bilgi elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006; Singh, 2007; Patton, 2014). Nitel araştırmalar, her türlü gerçekliğin bireyler tarafından sosyal çevrenin etkileşimi yoluyla oluşturulduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 1998). Araştırma kapsamında olgu bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Bu desen, belirli konularda daha derinlemesine veri elde edilmesinde tercih edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006 s.72) göre, olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak

sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönü ile hem bilimsel alanyazına, hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.75). Bu çalışmada, meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için ihtiyaçları belirlemek ve kalite için neler yapılması gerektiğine ilişkin daha derinlemesine veriler elde edebilmek için olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Çünkü, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin kalite ihtiyacına ilişkin daha kapsamlı bilgiler ve örnekler sunabilecekleri değerlendirilmiştir. Böylece, nitel çalışmada kullanılan olgu bilim desenin meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için nelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesine, konunun daha iyi anlaşılmasına ve sorunların çözümüne yönelik uygulanabilir önerilerin geliştirilmesine yardımcı olacağı değerlendirilmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi'ne bağlı yedi Meslek Yüksekokulunda (Babaeski, Lüleburgaz, Pınarhisar, Sağlık Hizmetleri, Sosyal Bilimler, Teknik Bilimler, Vize) öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 120 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, Kırklareli Üniversitesi'ne bağlı tüm meslek yüksekokullarında yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %55'i (66 kişi) kadın, %45'i (54 kişi) ise erkektir. Katılımcıların %25'i (30 kişi) Babaeski, %20'si (24 kişi) Sosyal Bilimler, %15'i (18 kişi) Sağlık Hizmetleri, %15'i (18 kişi) Lüleburgaz, %10'u (12 kişi) Teknik Bilimler, %10'u (12 kişi) Pınarhisar, %5'i (6 kişi) ise Vize Meslek Yüksekokulu'nda olmak üzere, toplam 33 farklı programda öğrenim görmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.74) göre, olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu çalışmada da veri kaynağı olarak meslek yüksek okullarında öğrenim gören ve meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacını belirleyerek, kalite için neler yapılması gerektiğine ilişkin veriler elde edebilmek için zengin veri kaynağına sahip olduğu düşünülen öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri bir açık uçlu sorudan oluşan anket formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Veri toplama aracı oluşturulmadan önce üç açık uçlu sorudan oluşan anket formu aracılığıyla 20 öğrencinin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler eğitim yönetimi alanındaki üç öğretim üyesinin görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Görüşüne başvuru alan eğitim yönetimi alanındaki üç öğretim üyesi, veri toplama aracının yapılandırılmış bir açık uçlu sorudan oluşmasını ve daha fazla veri elde edebilmek amacıyla, verilerin yazılı olarak toplanmasını önermişlerdir. Pilot araştırma verilerinin analizi ve uzman önerileri sonucunda, katılımcıların "Meslek Yüksekokullarında Eğitimin Kalitesinin Arttırılabilmesi için

Neler Yapılabilir? Önerileriniz Nelerdir?" sorusunu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca, demografik veriler kapsamında, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu ve program ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce, Üniversite yönetiminden yasal izinler alınmış ve araştırma gönüllü öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmanın yürütüldüğü meslek yüksekokullarında görevli yönetici ve öğretim elemanlarından destek alınmış ve araştırma hakkında öğrencilere bilgilendirmede bulunulmuştur. Verilerin toplanması süreci ortalama 20 dakika ile 40 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Katılımcıların araştırma sorusuna derinlemesine ve daha kapsamlı yanıt vermelerini sağlamak amacıyla süre ve ortam bakımından gerekli olanaklar sağlanmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırma kapsamında tema ve alt temalara ayrılarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.75) göre, olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Araştırmanın verileri altı tema altında içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s.89) göre, içerik analizi, nitel araştırma verilerinin analizinde kullanılan en temel yöntemlerden biridir. İçerik analizi, elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, tema ve alt temalara ulaşılmasını gerektirmektedir. Araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar şunlardır: 1-öğrenciler, 2-öğretim elemanları, 3-öğretim süreci, 4- olanaklar, 5-yönetim, 6-etkinlikler. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak katılımcı numaraları (K1, K2, K3...) şeklinde belirtilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Creswell'in (2015)'de belirttiği gibi, nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

## 2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın meslek yüksekokullarında yürütülmesi, ayrıca verilerin yapılandırılmış bir açık uçlu soru ile yazılı olarak toplanması, sınırlılık olarak belirtilebilir.

## 3. Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğrenci görüşlerine göre ortaya çıkan temalara ve alt temalara bağlı olarak, meslek yüksekokullarında kalitenin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlar ve öneriler Tablo.1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Meslek Yüksekokullarında Kalitenin Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaçlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kişi Sayısı (N)
Meslek Yüksekokulları için Kalite İhtiyaçları	Olanaklar	Fiziksel, Teknolojik, Derslik, Kütüphane, Laboratuvar, Atölye, Kampüs.	73
	Öğretim Elemanları	İletişim, Unvan, Yeterlik, Yöntem, Eşitlik.	64
	Öğretim Süreci	Uygulama, Seminer, Gezi, Laboratuvar, Yabancı Dil. Ölçme ve Değerlendirme, Bilimsel Yöntemler.	56
	Etkinlikler	Etkinlik, Bilimsel, Sosyal, Sportif, Eğlence, Yarışma, İşbirliği.	52
	Yönetim	İletişim, Bütçe, Yönetim Biçimi, Planlama, Disiplin.	47
	Öğrenciler	Yurtdışı, Değer, İlgi, Olanak, Görüş.	38

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin “Meslek Yüksekokullarında Kalite İhtiyaçları” temasına bağlı altı alt tema yer almaktadır. Ayrıca, bu alt temalara bağlı kodlar sunulmuştur. Tablo 1.'de görüldüğü gibi, öğrenciler en çok “olanaklar” alt temasına ilişkin görüş belirtmişlerdir (73 kişi). Öğrenciler sırasıyla “öğretim elemanları” alt teması (64 kişi), “öğretim süreci” alt teması (56 kişi), “etkinlikler” alt teması (52 kişi), “yönetim” alt teması (47 kişi) ve “öğrenciler” alt temasına (38 kişi) yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinin demografik veriler olan cinsiyet, öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu ve programa göre farklılık göstermediği ve görüşlerin genel olarak birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin “olanaklar” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; meslek yüksekokullarında fiziksel ve teknolojik olarak derslik, araç-gereç, internet alt yapısı, kütüphane, laboratuvar ve atölyelerin sağlıklı eğitim yapılacak şekilde düzenlenmesi ve uygun ortamların sağlanması, meslek yüksekokullarının merkezî kampüslerde yer alan her türlü olanağa sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“İnternet altyapısının iyileştirilmesi gereklidir. Kullanılan aletler ve araç gereçler yenilenmesi lazım .... Derslik, atölye ve laboratuvarlar kaliteli değil, üstelik fazlası ile malzeme eksikliği olduğunu düşünüyorum...”(K98).*

*“Her okulda kütüphanelerin olması çok önemli, bu yüzden kütüphanelere önem verilip geliştirilmelidir. Kayalı'da (Merkez Kampüste) olan A'dan Z'ye her şeyin MYO'da da olması gerekli. Amfi, sıralar, kafeler, kütüphaneler buraya da yapılmalı, binalara özen gösterilmelidir” (K24).*

*“Meslekî atölyelerin çoğaltılması ve geliştirilmesi büyük ölçüde başarı kazandırır. Meslek atölyelerinin daha gelişmiş olması eğitimin kalitesini yeterince artırır ve öğrencilere yeterli katkıyı sağlar. Okulumuzda medya bölümü var ancak bir atölyesi yok. Yapılması gerekli” (K56).*

*“Medya ve iletişim bölümü için çok büyük ekipman eksikliği var. Bunların karşılanması ve bölümün uzman öğretim görevlilerinden ders almak temennimdir. .... MYO'da medya ve iletişim dersi için ekipman eksikliğinin giderilip, teorik bilgileri uygulayabilecek bir ortam oluşturulmasını rica ederim” (K17).*

*“Öğrencilerin mağdur edilmemesi ve alanlarında nitelikli çalışanlar olabilmesi için her programın atölye, laboratuvar vb. teknik ekipmanlarının tam ve kullanışlı olması gerekir. Daha geniş bir uygulama alanı sunulabilir. Her şeyin ders*

*olduğu bir ortam herkesi sıkar, bu nedenle aktivite ve uygulama alanlarının olması, öğrencinin daha renkli bir eğitim almasını sağlar” (K107).*

*“Küçük okullarda bahçe düzenlenmesi ve bina içerisinde yapılabilecek çok fazla şey var ama, var olan alanlar otlak gibi gereksiz kullanıma bırakılıyor. Sınıflara havalandırma koyulmalı (klima). Teknolojik aletler fazlalaştırılmalı. Kütüphane ve çalışma sınıfları yapılmalı. Mesleklere yönelik derslik, atölye ve laboratuvar geliştirilmeli. Derslikler, laboratuvarlar yetersizdir, bu konuda çalışma yapılabilir (K85).*

*“Atölye, laboratuvar ortamları ile kültür ve sanat etkinliklerinin artırılması. Kütüphane yapılmalı, okulun içi daha temiz ve üniversite eğitimi yapabilecek düzeyde olmalı. Okulun bir rehber danışmanı olmalı, sosyal aktiviteler olmalı ve öğrenciler teşvik edilmeli. Okul ana merkeze taşınmalı, derslerin dışında İngilizce kursları olmalı. Okulun içi modernleşmeli, okul sosyal sorumluluk projeleri için teşvik edilmeli” (K43).*

*“Öncelikle teknolojiden eğitim ve öğretim açısından yararlanılması gerekir. Kültür açısından öğrencilere daha fazla olanak sağlanmalıdır. Öğrencilerin yararlanmaları için her üniversitede bir kütüphane ve boş zamanlar için dinlenme yerleri kurulmalıdır... MYO binalarının onarımı, kütüphane eksikliğinin giderilmesi, spor salonu, kantin gibi sosyal alanların artırılmasıyla öğrencilerin okulu sevmeye oranları daha çok gelişebilir” (K29).*

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin “öğretim elemanları” alt temasına bağlı görüşleri incelendiğinde, genel olarak öğretim elemanlarının yeterliklerinin artırılması, öğrenci ile sağlıklı iletişim kurmaları, öğretim üyelerinin (Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanlı) ders vermelerinin sağlanması, derslerde öğrencilerin katılımını sağlayan yöntemler kullanmaları ve tüm öğrencilere eşit davranmaları önerilmektedir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

*“Öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve kin beslememesi gerekli. Dersleri daha sağlıklı anlatmalı, gerekirse 10 defa aynı konuyu anlatmalı, öğrenci olan biziz, öğretmenlerin görevi de anlatmak, eğer öğrenemezsek burada olmamızın bir anlamı kalmaz” (K23).*

*“Öğretim görevlilerinin bazılarının sevdikleri öğrencileri korumamaları ve onlara ayrıcalık yapmamaları gerekir” (K51).*

“Öğrencilerle daha çok ilgilenen öğretim elemanları ve gerçek branşında eğitim almış hocaların doğru ve verimli eğitim vermesi kalite ve başarıyı artırır” (K99).

“Eğitim kalitesinin artırılması için daha iyi eğitim şartları sunulmalı ve alanında daha iyi öğretim görevlileri görevlendirilmelidir” (119).

“Öğretim görevlileri alanı olmayan dallardaki dersleri vermemeli, öğrenme açısından daha iyi olur” (27).

“Öğretim görevlilerinin yeterli bilgiye sahip olmadığını ve hatta iyi öğretmediğini düşünüyorum. Bu konudaki görüşlerimiz artık dikkate alınmalıdır.... Öğretim elemanları ders anlatırken daha fazla bilgilendirmede bulunmalıdır. Öğretim görevlilerinin ders anlatırken küçümser tavırlar yapmaması iyi olur” (K17).

“Öğrencilerle daha sağlam iletişim kurulabilir, onları ciddiye aldığınızı en azından belirtebilirsiniz. Yaptığı hatalarda azarlayarak değil, yanında olarak destek olabilirsiniz. Çoğu hocada bunun eksik olduğunu düşünüyorum. Öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla empati ile yaklaşması eğitime her açıdan katkıda bulunacaktır. Öğretim elemanları ile öğrenci arasındaki ilişkiler daha iyi olmalıdır” (K21).

“Bu okullardaki öğretim elemanlarının daha kaliteli ve daha fazla Doçent ve Prof. unvanlı öğretim elemanlarının bulunması, daha düzenli ve daha iyi bir eğitim ve bununla beraber başarıların gelmesi. Üniversitenin kalite bakımından daha iyi bir yerde bulunması gerekir” (K28).

“Emekliliği gelmiş öğretim görevlilerinin yerine daha genç dinamik öğretim görevlilerinin gelmesi okulumuzda ki kaliteyi artırır. Bazı kalitesiz hocaların gitmesi, daha kaliteli hocalar gelmesi daha iyi olur” (K55).

“Öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla sorumluluk ve daha fazla araştırma vererek öğrencileri derse ve sürece daha fazla adapte etmeleri kalite açısından oldukça faydalı olacaktır” (K4).

“Öğretim görevlilerinin öğrencilerle daha çok iletişim halinde olması lazım. Öğrencilerin morallerinin yüksek tutulması, öğrencileri dolaylı yoldan pozitif şekilde etkileyecektir. Öğretim görevlileri öğrencilere bilgiyi daha çok eğlenceli ve güzel bir anlatımla öğretebilir. Öğretim görevlilerine daha hızlı ve anlaşılabilir konuşmasının öğretilmesi gerekir” (K14).

“Kalite, öğretmen ve öğrencide biter. Öğretici ne kadar iyi ders anlatıp öğrenci de iyi dinlerse daha kaliteli olur. Dersin işlenmesinde kullanılan teknik geliştirilebilir (örneğin hocaların slaytı okuyarak ders anlatması yerine kendinin anlatması). Öğretim görevlilerinin veriyor olmakta bulunduğu dersleri daha önce de vermiş olması gerektiği kanaatindeyim...” (K19).

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların “öğretim süreci” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, uygulamalı eğitim, öğrencilere yönelik değişik seminerler, bilimsel etkinlikler ve geziler ile yabancı dil eğitimine ağırlık verilmesi, derslerde farklı yöntem ve teknikler ile öğrenci başarısının değerlendirilmesinde alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiği önerilmektedir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Bilimsel toplantılar düzenlenmeli, öğrenci öğretmen ilişkisi artırılmalı, bireysel öğrenme olanakları artırılmalı,

kütüphaneler geliştirilmeli, öğrencilere iş olanağı sağlanmalı, eğitim kurallarına uyulmalı” (K118).

“Derslerin yanı sıra çeşitli seminerler ve uygulamalı derslere ağırlık verilmeli, çünkü, uygulamalı dersler ile kâğıt üzerinde öğrendiğimiz bilgileri görsel olarak görmek istiyorum. Ayrıca, öğrencilerin okula ve derslere devamını arttırmak için motivasyon artırıcı programların olması gerekli” (K38).

“Uygulamalı derslerin artırılması gerekiyor. İş ortamlarının nasıl ilerlediği, iş akışının nasıl olduğu öğrencilere gösterilmeli, tecrübe kazandırılmalıdır. Sadece ders ağırlıklı değil uygulama ağırlıklı dersler işlenirse daha fazla kaliteli olur” (K73).

“Kitaplardaki bilgilerden çok, meslek anlamında bilgi verilmelidir. Meslek yüksekokulu adı üstünde, meslek öğretme amaçlı eğitimlerin daha çok olması gerekir. Farklı bölümler, eğitimi eğlenceli hale getirerek işlemelidir. Ayrıca, her öğrenilen bilginin, laboratuvar eşliğinde pekişmesi sağlanmalı, İngilizce derslerinin ders saatleri artırılmalı ve daha ileri düzeyde öğretilmelidir” (K5).

“Önlisans mezunlarının lisans programlarına geçmesi için yapılan sınav zor olmamalıdır. Sınav sistemlerinde değişiklik yapılabilir. Vize ve final olarak 2 sınava tabi olduğumuz için sadece ezber sistemi var, böylece eğitimde bir kalite yakalayamayız. Bu konuda değişiklik olabilir. Ders saatlerinde değişiklik olabilir” (K37).

“Ağır, eğitsel bilgilerden çok, yaparak öğrenme temelli eğitime ağırlık verilmelidir. Anatomi ve Fizyoloji dersini uygulamalı olarak yapmamız daha kaliteli bir eğitim almamızı sağlar. Dersleri tamamlamak adına daha fazla görsel araç olmalıdır. Dersler, deney, görsel araç vs. ile desteklenmeli. Dersler değişik yöntemler kullanılarak zevkli hale getirilmelidir. Bu sayede, derse katılım ve başarı olasılığı yükselecektir” (K41).

“Öğretim görevlisi sayısı artırılmalı. Ders saati uzatılmalı. Devamsızlık sınırı kaldırılmalıdır. Ders esnasında günlük hayattaki olaylar hakkında bilgi ve örnekler verilerek ilerlenmesi daha verimli olacaktır. Kültür ve sanat alanındaki etkinliklere daha çok yer verilmesi gerekir” (K42).

“50 dakika boyunca ders yerine, akılda kalıcı şeyler yapılabilir. Merkez kampüsteki gibi aktiviteler yapılmalı. Ders sayısı azaltılmalı. Staja yollanmalı bölümüyle ilgili haftada bir gün, sağlık alanında olduğu gibi. Okuduğumuz bölümle alakalı olarak pratik yapabileceğimiz alanlar olmalı, bize iş hayatında fayda sağlayacak bilgilerin verilmesi ve pratik yapılması...Derslerin uygulamalı eğitim niteliğinde olması, iş bazında olması gerekli” (K65).

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların “etkinlikler” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, meslek yüksekokullarında bilimsel, sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere daha çok önem verilmesi, öğrencilerin ders dışı zamanlarını daha iyi geçirebilmeleri için aktiviteler, eğlenceler düzenlenmesi, farklı kurum ve birimlerle daha çok iş birliği yapılması gerektiği belirtilmiştir.

“Sosyal aktivitelerin kampüs içinde artırılması, yeni bölüm ve binaların eklenmesi, kütüphane- çalışma alanı

için ayrı bir bina yapılması gereklidir. Sosyal alanların ve spor alanlarının artırılması kaliteyi artırır. Kütüphanenin geliştirilmesi, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, sanatsal etkinliklere özen gösterilmesi, sadece ders alanında kaliteyi arttırmak yerine, yapılacak etkinliklere özen gösterilmelidir. 4 yıllık bölümlerde olduğu gibi aktiviteler artırılıp öğrenciler okula daha bağlı hale getirilebilir” (K91).

“Meslek yüksekokulları, genelde küçük ilçelerde olduğu için sosyal olanaklar ders veriminde artışa neden olur ve öğrenci okulun bulunduğu yerden sıkılmaz ve bu da okula gelen öğrenci sayısını ve mezun sayısını artırır. Öğrencinin okuduğu bölüm ile ilgili aktiviteler yapılabilir. Öğrenciyi kazanmak için sosyal aktiviteler yapılabilir. Bu amaçla, öğrencilerin spor faaliyetlerini yerine getirebilecekleri bir spor salonu yaptırılabilir” (K34).

“Sadece ders ağırlıklı değil sosyal olarak çeşitli olanaklar sunulması, öğrencilerin derslerden sonra rahatlaması derse hazır gelmesini sağlayacaktır. (Halı saha gibi.) Okulumuzda hiç etkinlik yapılmıyor. Kantinimiz sene başından beri hizmete kapalı. Eğitim kalitesi için önce yaşam kalitesi sağlanmalı. Okullarda spor etkinliklerine önem verilmeli. Sadece eğitim değil, çevre ve yaşam koşulları da gözden geçirilmeli. Geziler, sosyal etkinlikler daha sık düzenlenmelidir” (K78).

“Sosyal aktivitelerin artırılarak daha fazla seminer ve çeşitli programlar düzenlenebilir. Kampüse sosyal aktiviteler yapılması. Daha iyi bir kütüphane ve kampüs içerisinde öğrencilerin vakit geçirebileceği kafeler. Kayalı (merkez kampüs) kampüsünde olduğu gibi. Öğrencilerle iyi iletişim, daha fazla sportif etkinlik, üniversiteler arası yarışmalar gibi” (K51).

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların “yönetim” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerle olumlu ve sürekli bir iletişim sağlanması, okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için yeterli miktarda bütçe sağlanması, yönetimin her konuya daha duyarlı davranması ve öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini esas alması, eğitim öğretim faaliyetleri ile fiziksel mekânın iyi bir şekilde planlanması, disipline önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerle daha fazla iletişim halinde olunması. Öğrenci işlerinin insanlarla diyalog kurma konusunda eğitimi olmalı ve her öğrenciye saygı gösterilmelidir. Devlet yurdu olmalıdır. Üniversitemizin eğitim kalitesini arttırmak için sosyal kaynakların artırılması ve öğrenci bütçesi düşünülerek ortam sağlanması gerekir. Derslik, atölye vb. mekânlarda bakımların yapılması gerekir” (K30).

Bütün kampüslerin birleştirilerek öğrencilerin bilgi alışverişinin sağlanması. Okullar daha merkezi yerlere yapılmalı, Faaliyetler daha fazla olmalıdır. Okula kampüs havası verilmelidir. Eğitim aldığımız programlarla ilgili daha fazla olanak sağlanabilir. Yapılacak olan faaliyetler, sosyal çalışmalar, eğitim olanakları, araçlar ve gereçler eğitimin kalitesini arttırabilir. Daha fazla öğrencinin memnun olmasını ve daha seçkin bir üniversite olmayı etkileyebilir. MYO merkez kampüse taşınmalı, içerik müfredatlar işyerlerinde çalışılabilecek şekilde düzenlenmelidir. Teoriden çok pratik önemlidir” (K52).

“Ders saatleri düşürülebilir. Eğlence olanakları artırılabilir. Sınıflara klima taktırılabilir. Ders alanlarında uzmanlaşmış öğretmenler getirilebilir. Uygulamalı derslerin yapıldığı

yerlerin daha yeterli ve bakımlı olması sağlanabilir. Üniversitenin kırsal kesimlerde bulunması öğrencilerin kendilerini yeterince gösterememesi sorunudur. Aktivitelerde kısıtlı kalınıyor. Öğrencinin boş zamanlarında sosyal olabileceği büyük şehir veya büyük ilçelere üniversitenin kurulması daha iyi olur” (K41)

“Meslek yüksekokullarında özen biraz artırılmalı ve imkân verilmeli. İş olanağı sağlanmalı. Meslek yüksekokullarına katılım artırılmalı. Rektörlük MYO'lara yeterli desteği vermelidir. Üniversite demokratik ortam içerisinde öğrenci ilişkisi bakımından ortak ve sabit disiplin düzeni ile değerlendirilmelidir. Öğrencilere özel danışmanlık hizmeti sağlanmalı, kültürel etkinlikler artırılarak alanların çağdaş teknik temellerinin öğrenimleri kazandırılmalıdır” (K89).

“Sosyal etkinliklerin artırılması, desteklenmesi ve sürdürülmesine olanak sağlanması. Teknoloji eksikliğinin giderilmesi. Laboratuvar ve kütüphane gibi öğrencilerin kendini geliştirebileceği yerlerin olması. Öğrencilerin dışa bağımlılığını yok edecek ortamların yaratılması. Konferans sempozyum gibi uygulamaların Prof. ve Doç. düzeyinde hocalarla iletişim halinde olması ve istediği anda ulaşabilmesi. Bireysel olarak öğrenci sorunlarıyla ilgilenilmesi. Öğrenciyi ezberden uzak tutacak kalitede ders verilmesi. Öğrencilere burs verme olanağının olması” (K25).

“Okulumuzda kütüphanemiz yok, en büyük eksiklik budur. Kitap okumak, boş zamanımızı kütüphanede harcayacağımız ortam yaratılmasını istiyoruz. Vize ve final zamanlarında öğrencilerin ders çalışacağı ortam sunulmalı, bu ortam kantin olmamalı. Gereksiz çok fazla bölüm var, bu bölümleri açıp puan sınırını alt seviyeye indirip öğrenci doldurmak eğitimin kalitesini düşüreceğinden bu konuda daha dikkatli ve seçici olunması gerekebilir. Sosyal aktiviteler ile kültürel, sportif ve alt yapı zenginliğinin artırılması gerekir” (K26).

“Kütüphane ana kampüste, ulaşım zor olduğu için bu yerleşkede de olmasını isterim. Temizlik yok denecek kadar az. Özellikle WC. Spor tesisi de uzak. Ulaşım ücretleri çok fazla ve bazen bu yüzden derslere gelemiyoruz, bir çözüm olmalı. Okulun daha bakımlı, temiz ve güzel olması öğrencilerin önemsendiğini gösterir. Okulda daha fazla etkinlik alanı olması, derslerde yardımcı materyallerin kullanılması gerekir” (K59).

“Okulu lise yönetiyor gibi değil de, gerçekten üniversite yönetiyor gibi yönetmek gerekir. Öğrencilerin de üniversiteye geldiğini fark ettirmek gerekir. Okulun öğrencilere staj yerleri bulması sağlanabilir. İş olanakları, sosyal faaliyetler, elektronik aletlerin yenilenmesi vs.” (K68).

Katılımcıların “öğrenciler” alt temasına bağlı olarak görüşleri incelendiğinde genel olarak, öğrencilerin ilgi, beklenti ve görüşlerinin esas alınması, öğrencilere değer verilmesi ve yurt dışı olanakları başta olmak üzere, daha iyi bir eğitim alabilmeleri için olanakların artırılması önerilmektedir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Anket yapılabilir, eğitimin kalitesinin sağlanması konusunda öğrenci görüşlerinden yararlanılabilir” (K84).



*“Öğrenciyi düşünüp ona göre hareket etmek başarıyı getirir, gerektiği durumlarda öğrencilere danışılmalıdır” (K23).*

*“Her öğrenciye aynı değer verilmesi, okulun imkânlarının sonuna kadar kullanılması gerekir. Daha fazla öğrencinin okulu tercih etmesi için aktiviteler yapılabilir” (K52).*

*“Öğrenci üniversiteyi benimsemeli, “bitse de gitsek” görüşünü ortadan kaldıracak çözümler üretilmelidir. Öğrenci üniversitenin ilim ve bilim yeri olduğunu unutmamalıdır” (K68).*

*“Meslek Yüksekokullarında özellikle meslek alanlarıyla ilgili bilgilendirme için öğrencilere sunumlar yapılmalıdır. Öğrencilerle ilgili daha fazla kulüp kurulmalı. Sosyal projelere destek verilmelidir” (K61).*

*“Öğrencilerin istekleri dikkate alınarak eğitimle ilgili düzenlemelerin yapılması gerekir, Öğrencilerin derslere devamları sağlanmalıdır. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini hissetmek istiyor, üniversite öğrencisi olduğunu hissetmek istiyor...merkez kampüste yapılan etkinliklerin yapılmasını bekliyorlar...” (47).*

*“Öğrencilere ERASMUS gibi, yurtdışı proje olanakları sağlanmalıdır” (K63).*

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için sırasıyla “olanaklar, öğretim elemanları, öğretim süreci, etkinlikler, yönetim ve öğrenciler” alt temaları bağlamında, önemli çalışmalara gereksinim bulunduğunu belirtmişlerdir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek yüksekokullarında daha kaliteli bir eğitim için bu alt temalara bağlı önemli önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular, meslek yüksekokullarının kalite ihtiyacı bulunduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının karşılanmasına yönelik kalite önerileri olarak “olanaklar” alt teması altında, fiziksel ve teknolojik olanaklar başta olmak üzere, kütüphane, laboratuvar, atölye ve kampüsün tüm fiziksel olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, değişik araştırma bulgularına (Türel ve Aytar, 2014; Öztürk ve Tataroğlu, 2017; Cevher, 2015; Ceylan ve Erbir, 2015; Günay ve Özer, 2016; Can ve vd., 2017) göre, meslek yüksekokullarında fiziksel alan kapasitesi (kütüphane, derslik, kantin, sosyal mekân, kampüs yeri) başta olmak üzere, teknolojik araç-gereç ve donanım ile alt yapı bakımından bazı yetersizlikler bulunmaktadır. Bu amaçla, öncelikle üniversitelerin meslek yüksekokullarında bölüm veya program açmadan önce fizikî alt yapıyı oluşturmaları önerilmektedir. Bu yüzden, Yavuz ve Gülmez’e (2016) göre, özellikle yeni kurulan üniversiteler fiziksel yönden geliştirilmelidir. Çünkü, Altınok (2008), yükseköğretimde nitelikli eğitim için yeterli, düzenli ve huzur verici bir mekâna ve bu mekân ile uyumlu öğrenci sayısına ihtiyaç olduğunu, ayrıca yeterli düzeyde kütüphane ve laboratuvarlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Alkan vd. (2014) ise, araştırma sonuçları ile benzer şekilde, meslek yüksekokullarının üniversitelerin ana kampüslerinin dışında kurulmalarının öğrencilerin kampüs yaşantısının sunduğu pek çok sosyal/kültürel etkileşimden uzak kalmalarına, farklı bölümlerde öğrenim gören diğer öğrenci arkadaşlarıyla daha az etkileşime girmelerine neden olduğunu

belirtmektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, Uçar ve Özerbaş (2013), meslek yüksekokullarında nitelikli bir eğitim hizmeti için derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasını ve uygulamalı eğitim için yeterli eğitim alt yapısının oluşturulması gerektiğini önermektedir. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları ile paralel olarak meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için öncelikle, fiziksel ve teknolojik yönden alt yapı hizmetlerinin tam olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (73 kişi), araştırmanın yürütüldüğü meslek yüksekokullarında “olanakların” yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini, merkez kampüste yer alan her türlü koşulların meslek yüksekokullarına da sunulmasını talep etmiş olmaları, meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesinin temel koşulunun öncelikle fiziksel ve teknolojik koşulların sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının karşılanmasına yönelik kalite önerileri olarak “öğretim elemanları” alt teması altında, yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının yeterliklerinin artırılmasını, öğrencilerle iletişimlerinin geliştirilmesini ve öğretim elemanlarının derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmalarını istemektedir. Benzer şekilde, değişik araştırma sonuçlarına (Öztürk ve Tataroğlu, 2017; Uçar ve Özerbaş, 2013; Türel ve Aytar, 2014; Ceylan ve Erbir, 2015; Günay ve Özer, 2016, Alkan vd., 2014) göre, meslek yüksekokullarında hizmet kalitesini belirleyen en önemli unsur olan öğretim elemanlarının yetersizliği ile alan dışından derslere girmesi, öğretim elemanlarının ders içi ve ders dışı akademik performansları, hizmet kalitesini düşürmekte ve öğrencilerde memnuniyetsizliğe neden olmaktadır. Meslek yüksekokullarında hizmet kalitesine yönelik, öğrenci beklentilerinin karşılanabilmesi için akademik personelin meslekî yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğine yönelik sonuçları desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, en az Doktora eğitimini tamamlamış öğretim üyelerinin (Dr.Öğr.Üyesi, Doç.Dr. ve Prof.Dr.) derslerine girmesini istemektedir. Ancak, 2019 verilerine (YÖK, 2019) göre, meslek yüksekokullarında ders verenlerin %78’i öğretim görevlisidir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin bu konudaki istek ve beklentilerini doğrulamaktadır. Yavuz ve Gülmez (2016) ise, yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin iyileştirilebilmesi için, öğrenci sayısı ile öğretim elemanı/üyesi arasında bir denge olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, Can vd., (2017), meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin, eğitimleri esnasında yabancı dil, bilgisayar eğitimi ve iletişim ile ilgili dersler almak istediklerini, ayrıca öğrenci görüşlerinin önemsenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da, araştırmanın sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. Ancak, araştırma bulgularından farklı olarak, Öztürk ve Tataroğlu’na (2017) göre, meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinden memnun oldukları belirtilmektedir. Meslek yüksekokullarında öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlarla karşılaşılması, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve seçimi, ders

yüklerinin yoğunluğu nedeniyle kendilerini geliştirme fırsatlarının kısıtlı olması, alan dışı ders vermeleri gibi faktörlerle açıklanabilir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının karşılanmasına yönelik kalite önerileri olarak “öğretim süreci” alt teması altında, öğretim sürecinde teorik eğitimden daha çok uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi, derslerde alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenci başarısının objektif yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılımlarının sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Değişik araştırma sonuçlarına (Cevher, 2015; Erbir, 2015; Günay ve Özer, 2016; Can vd., 2017; Öz, 2017; Öztürk ve Tataroğlu, 2017; Aktaş, Tüzün-Arpacıoğlu ve Can, 2018; Güler, 2016; Kılıç, 2016) göre, meslek yüksekokullarında ezbere dayalı eğitim sistemi kaldırılmalıdır. Çünkü, öğrencilere yeterli düzeyde beceri kazandırılmamaktadır. Bu yüzden, uygulamalı programlara ağırlık verilmesi ve staj uygulama sürelerinin uzatılması önerilmektedir. Ayrıca, meslek yüksekokullarının iş sektörü ile iş birliğinin yetersiz olduğu belirtilerek, 3+1 staj uygulamasının getirilmesi ve üniversite sanayi iş birliğinin geliştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Bazı araştırma sonuçlarına göre ise, meslek yüksekokullarında staj uygulamalarına özel önem verilerek denetimi sağlanmalı (Karacan ve Karacan, 2004) ve öğrenci memnuniyetsizliği yaratabilecek tüm öğrenme süreçleri iyileştirilmelidir (Karahan ve Kuzu, 2014). Bu sonuçlar da, araştırma sonuçları ile paralel olarak, meslek yüksekokullarında uygulamalı eğitime daha fazla ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, üniversitelerin meslek yüksekokullarında staj uygulama sürelerini uzatmaları, iş sektörü ile iş birliği protokolleri yapmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Kırklareli Üniversitesi’nde 2018-2019 öğretim yılından itibaren meslek yüksekokullarındaki bazı programlarda pilot uygulama olarak staj sürelerinin uzatılması ve 3+1 staj uygulamasına geçilmesi, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının giderilmesi için kalite önerileri olarak “etkinlikler” alt teması altında, meslek yüksekokullarında sınıfta sadece öğretim yapılmaması gerektiğini ayrıca, ders dışında sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere de önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları ile paralel olarak, Türel ve Aytar (2014), meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal imkânlarının artırılmasını, Alkan ve vd. (2014) ise, öğrencilere yönelik sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi için projeler geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar da araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, meslek yüksekokullarında akademik eğitimin yanında sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin de gerekli olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının karşılanmasına yönelik kalite önerileri olarak “yönetim” alt teması altında, okul yönetiminin okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için yeterli miktarda bütçe sağlamanı, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini esas almasını, her konuya daha duyarlı davranmasını, eğitim öğretim faaliyetleri ile fiziksel mekânın iyi bir şekilde planlanmasını istemektedir. Altınok’a (2008)

göre, üniversite yöneticileri ile öğretim elemanlarının yetki ve sorumluluk sınırlarındaki belirsizlikler, fiziksel yapılaşma, eğitim, öğretim, inceleme ve araştırma gibi hizmetlerin aksamasına neden olabilir. Bu sonuçlara göre, meslek yüksekokullarında da eğitimin kalitesinin sağlanmasında, yöneticilerin ve öğretim elemanlarının yetki ve sorumluluklarının yasal olarak iyi bir şekilde belirlenmesi ve uygulamada buna dikkat edilmesinin faydalı olacağı belirtilebilir. Günay ve Özer (2016), meslek yüksekokullarında yönetsel bakımdan kalitenin artırılmasına yönelik bazı önerileri şu şekilde sıralamaktadır: Ön lisans eğitiminde açık öğretimin payının düşürülmesi, eğitim istihdam ilişkisinin gözetilmesi, öğrenci yerleştirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, meslek yüksekokulu kalite derneklerinin kurulmasının teşvik edilmesi, eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yönelik destekleyici projelere aktif katılım sağlanması, öğrencilerin destek programlarından yararlanmalarının sağlanması, lisans tamamlama olanaklarının iyileştirilmesi, meslek yüksekokullarında program açma kriterlerinin iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesi. Ayrıca, meslek yüksekokullarında temel sorunlar arasında yer alan mezunların istihdamı ve takip edilmesi (Günay ve Özer, 2016; Can vd., 2017) gibi çalışmalarında yönetim tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Araştırmacının inceleme ve gözlemleri ile literatür incelemelerine göre, pek çok öğretim kademesinde olduğu gibi, meslek yüksekokullarında da yönetici olarak görevlendirmelerde genellikle vekalet yönteminin tercih edildiği, yönetici olarak görevlendirmelerde liyakat, uzmanlık ve yeterlilik gibi kriterlerin genellikle gözetilmediği görülmektedir. Bu durum, meslek yüksekokullarında yönetici, öğrenci, öğretim elemanı, personel, bütçe ve fiziksel alt yapı kaynaklı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir veya bu faktörlere bağlı sorunların çözümünü güçleştirebilir. Araştırma sonucu, meslek yüksekokullarında yönetimin, kalitenin sağlanması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi bakımından önemini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, YÖK’ün de, son yıllarda üzerinde çalıştığı, ancak yeterli olmadığı değerlendirilen meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanmasına yönelik çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü, Özer, Gür ve Küçükcan’a (2010, s.83) göre, alt yapısı olmayan, sanayi, hizmet, ticaret bölgelerine uzak ve/veya bağlantısı olmayan, yeterli öğretim elemanı bulunmayan çok sayıda MYO programı açılması, sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrenciler, meslek yüksekokullarında kalite ihtiyacının karşılanmasına yönelik kalite önerileri olarak “öğrenciler” alt teması altında, öğrencilerin ilgi, beklenti ve görüşlerinin esas alınarak daha iyi bir eğitim alabilmeleri için yurt dışı eğitim gibi her türlü olanağın artırılması, kendilerine değer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Alkan vd. (2014), araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yurt dışı değişim programları, sempozyumlar, fuarlar ve teknik geziler yapmaya özendirilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda, araştırmaya katılan öğrencilerin önemli talep ve beklentilerinin bulunduğu görülmektedir. Türel ve

Aytar'ın (2014) meslek yüksekokullarında öğrenci beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların izlenmesi gerektiği, Öztürk ve Tataroğlu'nun (2017, s.176) meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik memnuniyetsizlikleri bulunduğu, Günay ve Özer'in (2016) ise, meslek yüksekokullarında öğrenci kabul sisteminin yeterli olmadığına ilişkin sonuçları, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak, Ceylan ve Erbir'in (2015) araştırma sonuçlarında, bu araştırmadan farklı olarak, meslek yüksekokullarında karşılaşılan sorunların nedenleri arasında, sadece diploma almaya odaklanmış öğrencilerin varlığı ile öğrencilerin teknik ve sosyal alt yapılarının yeterli olmaması gösterilmektedir. Aktan'ın (2007) belirttiği gibi, yükseköğretim kurumlarının temel kalite göstergelerinden biri de öğrenci memnuniyetinin sağlanmasıdır. Bu yüzden, bazı araştırma sonuçlarında (Yıldız ve Ardiç, 1999; Baykal, Sökmen, Korkmaz ve Akgün, 2002) belirtildiği gibi, eğitim kurumlarında kalitenin sağlanabilmesi için öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri belirlenmeli ve öğrencilere yönelik uygun öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Çünkü, Şimşek, İslim ve Öztürk'ün (2019) de belirttiği gibi, öğrencilerin herhangi bir yükseköğretim kurumundan memnuniyet düzeyi, mevcut durumun yanında aynı zamanda, potansiyel öğrenci adaylarının kurumu tercih etme durumlarını da etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarından biri olan meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için öncelikle öğrenci memnuniyetinin sağlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Sonuç olarak, öğrenci görüşlerine göre meslek yüksekokullarında kaliteyi engelleyen pek çok sorun, çözüm beklemektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sorun alanları, meslek yüksekokullarında karşılaşılan farklı sorunlar ile ilişkili olarak birbirini etkileyebilmektedir. Örneğin; Alkan vd., (2014), meslek yüksekokullarında karşılaşılan temel sorunları, 2017 yılına kadar uygulanan sınavsız geçiş uygulaması, öğretim elemanı ihtiyacı, öğrencilerin bilinçli tercih yapmaması, bölüm ve programların plansız açılması, ders programlarının ihtiyaca uygun olmaması, staj uygulamalarının önemsenmemesi şeklinde sıralamaktadır. Bu tespitler, aynı zamanda meslek yüksekokullarındaki kaliteli eğitimin engelleri olarak gösterilebilir. Tüzün-Arpacıoğlu vd.,'nin (2019) araştırma sonuçlarına göre, meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılmış olması, öğrenci başarısını ve mezunların istihdamını arttıracak, ayrıca meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Meslek yüksekokullarına öğrenci seçme sisteminin geliştirilmesi, istihdam alanı daralan programların kapatılması, nitelikli öğrencilerin tercih etmesini sağlayarak kaliteyi arttırabilir. Köksoy'a (1997) göre, üniversiteler kendi performanslarını ve niteliklerini ortaya çıkarabilmek için bazı göstergeleri esas almalıdır. Bu göstergeler, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğretim elemanlarının niceliği ve niteliği, öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı, öğrenci başına düşen kütüphane gideri, bilimsel araştırmaya verilen önem, yayın ve araştırma fonu miktarı, öğrenci-öğretim elemanı-yönetici ve işveren kuruluşlarının değerlendirmeleri şeklinde sıralanmaktadır. Bu göstergeler, araştırmanın sonuçları ile ilişkilendirildiğinde, meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesinin sağlanması bakımından da gereklidir ve büyük önem taşımaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin “olanaklar” alt temasında belirtilen görüşleri esas alındığında, meslek yüksekokullarında derslik, araç-gereç, internet alt yapısı, kütüphane, laboratuvar ve atölyelerin sağlıklı eğitim yapılacak şekilde düzenlenmesi ve uygun ortamların sağlanması, meslek yüksekokullarının merkezî yerlerde kurulmasının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin merkez kampüste sunulan hizmetlerin kendilerine de sunulması beklentisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, merkezî kampüslerde öğrencilere sunulan her türlü olanak meslek yüksekokulu öğrencilerine de sağlanmalıdır.

Araştırma sonucuna göre, katılımcıların “öğretim elemanları” alt temasına bağlı görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin Doç. Dr., ve Prof. Dr. unvanlı öğretim üyelerinden ders/seminer alma beklentisi dikkate alındığında, meslek yüksekokullarına öğretim elemanı seçiminde niteliğe önem verilmesi, mevcut öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerini sağlayacak teşvik sisteminin oluşturulması yararlı olabilir. Farklı birimlerde görevli Dr., Doç. Dr., ve Prof. Dr., unvanlı öğretim üyelerinin farklı meslek yüksekokullarında ders, seminer, söyleşi, etkinlik vb., şeklinde öğrencilere katkı sunmaları sağlanabilir. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin sınırlandırılması, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının azaltılarak araştırma yapmalarına olanak sağlanması, doktora ve üstü eğitim yapmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının derslerde farklı yöntem ve teknik kullanarak ders anlatması ve öğrencilere eşit davranmaları yönündeki beklentileri dikkate alındığında, öğretim elemanlarına meslek içi eğitim sunulması, özellikle öğretim yöntem ve teknikleri ile iletişim vb. alanlarda yeterliklerinin sağlanması faydalı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “öğretim süreci” alt temasında belirtilen görüşleri esas alındığında, teorik derslerden daha çok uygulamalı eğitim ile ders sürecinde farklı ekinliklere yer verilmesi ve öğrenci başarısının objektif yöntemlerle değerlendirilmesi beklentisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, akademik derslerin yoğunluğunun azaltılması ve meslek yüksekokullarında uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi, iş sektörü ile kapsamlı anlaşmalar yapılması, 3+1 uygulamalı eğitime geçilerek tüm programlarda yaygınlaştırılması, bu kapsamda meslek yüksekokulları ile sektör eşleştirmelerinin yapılması önerilebilir. Uygulamalı eğitimin daha etkili yürütülebilmesi için öğretim elemanlarına danışmalık kapsamında ek ders ödemesi yapılması, bu konuya ilişkin standartların belirlenmesi önerilebilir. Ayrıca, meslekî eğitim kapsamında öğrencilere yönelik değişik seminerler, bilimsel etkinlikler ve geziler ile yabancı dil eğitimine ağırlık verilebilir. Öğrenme öğretme etkinliklerinde, alternatif yöntem ve teknikler kullanılabilir. Ayrıca, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, yazılı ve test türü sınavların yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin “etkinlikler” temasında belirtilen görüşleri esas alındığında, meslek yüksekokullarında bilimsel, sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere daha çok önem verilmesi, öğrencilerin ders dışı zamanlarını daha iyi geçirebilmeleri için aktiviteler,

eğlenceler düzenlenmesi, farklı kurum ve birimlerle daha çok iş birliği yapılması gerektiği önerilebilir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin “yönetim” alt temasında belirtilen görüşleri esas alındığında, yönetimin öğrencilerle iyi iletişim kurması, öğrenci sorunlarına duyarlı davranması, yönetimin öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini esas alması önerilebilir. Meslek yüksekokullarına YÖK ve Üniversite yönetimleri tarafından yeterli düzeyde bütçe olanağı sağlanması, kurumun fiziksel ve teknolojik ihtiyaçları başta olmak üzere, diğer ihtiyaçlarının giderilmesinde faydalı olabilir. Ayrıca, meslek yüksekokullarında yönetici olarak görevlendirilenlerin ilgili alanda deneyimli olmalarına, meslekî eğitim konusunda yeterliğe sahip olmalarına ve yönetim becerilerine uygun görevlendirme yapılmasına özen gösterilmelidir. Üniversite ve meslek yüksekokulu yönetimlerinin periyodik olarak öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine başvurarak, elde edilen görüşlere göre iyileştirici tedbirler almaları kalitenin sağlanmasında faydalı olabilir.

Araştırma sonucuna göre, katılımcıların “öğrenciler” alt temasına bağlı görüşleri de dikkate alınarak, meslek yüksekokullarında kalitenin sağlanabilmesi için öğrencilerin ilgi, beklenti ve görüşleri esas alınmalı, öğrencilere değer verilmeli ve yurt dışı olanakları başta olmak üzere, daha iyi bir eğitim alabilmeleri için olanaklar arttırılmalıdır. Öğrencilerin bireysel ve aldıkları eğitime ilişkin her türlü sorunlarının çözümüne yönelik rehberlik ve danışmanlık sistemi oluşturulmalıdır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin her türlü soru ve sorunlarının çözümünü kolaylaştırmak ve kalitenin sağlanmasına katkı sağlamak amacıyla e-rehberlik ve e-danışmanlık uygulamaları geliştirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin farklı birimleri ziyaret etmeleri sağlanabilir, kurum ziyaretleri ile öğrenci görüşlerinden yararlanılabilir.

## Kaynakça

- Aktan, C. C. (2007). *Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni mekanizmalar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, F. O., Tüzün-Arpacıoğlu, I. ve Can, E. (2018). Evaluation of internship practices in vocational colleges according to the views of academics (Kırklareli University case). *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 60-68.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydıncal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Altınok, V. (2008). Yükseköğretimde ilke ve yönelimler neler olmalı? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 41-52.
- Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz, Ş. ve Akgün, E. (2002). Öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirme çalışması. *Hemşirelik Dergisi*, 11(49), 23-32.
- Can, E., Çiçek, H., Aktaş, F. O., Işık, T., Kasap, B. B., Tezsezer, S. ve Tüzün-Arpacıoğlu, I. (2017). Meslek yüksekokulu mezunlarının meslekî eğitimlerini değerlendirmeleri (Babaeski Meslek Yüksekokulu Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(15), 220-247.
- Cevher, E. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma.

*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 804-814.

- Ceylan, H. ve Erbir, M. A. (2015). Meslek Yüksekokullarında kalite: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, May 2015, 99-106.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Trans. Eds.). Ankara: Siyasal.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Elmacı, O., Poyraz, K. ve Çalık, M. (1999). Yükseköğretimde (meslek yüksekokullarında) kalite güvence sisteminin oluşturulmasına yönelik bir değerlendirme format önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,111-137.
- Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulayamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137-141.
- Erdoğan, M. ve Uşak, M. (2004). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 35-54.
- Güler, Z. (2016). Meslek yüksekokullarında staj sorunsalı: David A.Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı kapsamında Eskişehir Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Asistanlığı öğrencilerinin stajlarının değerlendirilmesi ve önerileri. *1.Ulusal Şişli Sempozyumu, Bildiri Özeti İçinde*, 409-430.
- Günay, D. ve Özer, M. (2016). Türkiye’de meslek yüksekokullarının 2000’li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Jelena, L. (2010). Determinants of service quality in higher education, *Interdisciplinary Management Research*, 6, 631-647.
- Karacan, S. ve Karacan, E. (2004). Meslek Yüksekokullarında (MYO) yapılan staj uygulamalarına ilişkin bir araştırma: Kalite ve verimlilik için iş yerleri-MYO iş birliğinin gereği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 168-184.
- Karahan, M. ve Kuzu, Ö.H. (2014). Yükseköğretimde kalite yönetim sistemi uygulamalarının toplam kalite yönetimi bağlamında değerlendirilmesi: Selçuk Üniversitesi Hadim ve Sarayönü Meslek Yüksekokulları Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 23-41.
- Karasioğlu, F. ve Duman, H. (2011). Meslek yüksekokullarında muhasebe eğitimi ve kalitesi üzerine bir not. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 165-180.
- Kılıç, S. (2016). Meslek yüksekokullarında uygulamalı alanlarda öğrenme yaklaşımlarının önemi ve öğrenen üzerindeki etkisinin saptanması. *1.Ulusal Şişli Sempozyumu, Bildiri Özeti İçinde*, 205-220.

- Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde kalite ve Türk Yükseköğretimi için öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Marshall, C. & Rossman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Owlia, M. & Aspinwall, E. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Öz, S. (2017). Türkiye’de eğitime dayalı istihdama yönelik meslek yüksekokullarının değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(32), 161-178.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Öztürk, H. ve Tataroğlu, M. (2017). Meslek yüksekokullarında hizmet kalitesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(40), 162-179.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.) Ankara: Pegem Akademi.
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1), 63-79.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Şahin, A., E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 106-122.
- Şimşek, H., İslim, Ö. F. ve Öztürk, N. (2019). Yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyeti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 380-395.
- Tan, W. & Simpson, K. (2008). Overseas educational experience of Chinese students an evaluation of service quality experience in New Zealand. *Journal of Research in International Education*, 7(1), 93-112.
- Türel, N. ve Aytar, O. (2014). Meslek yüksekokulu eğitiminde hizmet kalitesinin servqual yöntemi ile ölçümü: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi’nde bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 43.
- Tüzün-Arpaçoğlu, I., Can, E. ve Aktaş, F. O. (2019). Evaluating the open admission practice in vocational colleges (Kırklareli University case). *Journal of Human Sciences*, 16(1), 205-215.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M.A. (2013). Meslekî ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Yavuz, M. ve Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Education and Science*, 41(184), 251-265.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, G. ve Ardiç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Dergisi*, 1,73-82.
- YÖDEK. (2007). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. Ankara.
- YÖK. (2019). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, web adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği. (2006). <http://www.yodek.org.tr/?page=download#>, web adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. (2018). Resmî Gazete (Sayı: 30604), <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-16.htm>, web adresinden edinilmiştir.



**Araştırma Makalesi • Research Article**

## Eleştirel Dinleme/İzleme Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması\*

### *The Development of Critical Listening/Monitoring Self-Efficiency Scale: Study of Validity and Reliability*

Cafer Çarkıt,<sup>a,\*</sup> Kudret Altun<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 27410, Gaziantep/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-4126-2165

<sup>b</sup> Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 38220, Kayseri/Türkiye  
ORCID: 0000-0001-7652-0342

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 05 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 11 Aralık 2019  
Kabul tarihi: 25 Aralık 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Eleştirel dinleme/izleme  
Ortaokul öğrencisi  
Öz-yeterlilik  
Ölçek geliştirme

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 05 September 2019  
Received in revised form 11 December 2019  
Accepted 25 December 2019

##### Keywords:

Critical Listening/Monitoring  
Middle school student  
Self-efficiency  
Scale Development

#### ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyoekonomik düzeye sahip 4 devlet ortaokulunda eğitim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma 259 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 115'i kız ve 144'ü erkek olup 87'si 6, 87'si 7 ve 85'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Üç faktör toplam varyansın %41,71'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa ( $\alpha$ ) ve tabakalı alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde tabakalı alfa katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 30 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan bu ölçek kullanılabilir özelliklere sahiptir.

#### ABSTRACT

In this study, the validity and reliability of the critical listening / monitoring self-efficacy scale for secondary school students was conducted. The sample of the study was composed of students studying in four public secondary schools with different socioeconomic levels affiliated to Kayseri National Education Directorate. The study was performed with 259 students. 115 of them are girls and 144 of them are boys, 87 of them are 6, 87 of them are 7 and 85 of them are in 8th grade. Exploratory factor analysis was used for construct validity of the scale. As a result of the analysis, it was determined that the scale had a three-factor structure. Three factors explained 41.71% of the total variance. Cronbach alpha ( $\alpha$ ) and stratified alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the scale. The stratified alpha coefficient in the scale was found to be 0.88. As a result of validity and reliability studies, this scale, which consists of 30 items and has three sub-dimensions, has usable features.

## 1. Giriş

Dinleme insana etrafındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve dinleyip izlediği içerikleri

anlamlandırma olanağı sunar. “İnsanlar birbirlerini anlamayı reddettiklerinde karmaşık ve kimsenin amacına ulaşamadığı bir zemin ortaya çıkar” (Çarkıt, 2018, s. 2783). Birey anne karnından başlamak üzere yaşamı anlamlandırma sürecinde

\* Bu çalışma birinci yazarın 2018 yılında ikinci yazar danışmanlığında Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından yürüttüğü “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinden türetilmiştir.

\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: cafer\_carkit\_87@hotmail.com

ilk olarak dinleme becerisini kullanır ve okul öncesine ait duygu, düşünce ve hayal dünyası bu beceri ile şekillenir (Sever, 2011). “Dinleme işitmeden farklı olarak kişinin kendi iradesi ile kulağına gelen seslerden birini seçmesi, algılaması ve değerlendirme sürecinin tamamıdır” (Yalçın, 2012, s.124). Buna göre dinleme sürecinde öncelikle dikkat ve yoğunlaşma meydana gelirken ardından zihinsel bir faaliyet sonucu anlamlandırma ve değerlendirme işlemleri gerçekleşir. Güneş’e (2007) göre dinleme esnasında birey öz bilgileri ile dinlediği bilgileri bütünleştirir ve zihninde yapılandırır. Buna göre dinleme hem fiziksel hem bilişsel bir süreçte meydana gelen bir beceri olarak karşımıza çıkar.

Dinleme sürecinde dinleyici sadece işitilenlere kulak kesilmez aynı zamanda konuşmacının beden dili, konuşma hızı, ses tonu, sözcük seçimi gibi birçok uyarıcıya karşı duyarlı olmalıdır (Mackay, 1997). Bu durum eleştirel dinleme becerisini ön plana çıkarmaktadır. Günümüzde, dünyanın her geçen gün daha karmaşık bir yapıya dönüşmesi, bilgi ve bilgiye ulaşma yollarının biçim değiştirmesi ve bireylerin çok boyutlu ortamlarda dinleyici/izleyici konumunda yer alması da eleştirel dinleme/izleme becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Başta medya ve sosyal medya olmak üzere birçok elektronik kaynaktan adeta bilgi bombardımanı altında kalan bireyler ancak iyi bir eleştirel dinleyici/izleyici olarak sağlıklı bilgiler elde edebilir. Dinlenen/izlenen içeriklerin altında yatan mesajların anlamlandırılması ve değerlendirilmesi ancak eleştirel bir tutum ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda eleştirel dinleme/izleme kavramının özelliklerinin ve eleştirel dinleyicinin niteliklerinin ifade edilmesi önem kazanmaktadır.

Eleştirel dinleme/izleme, dinleyiciyi etkin kılan bir süreçtir. Eleştirel dinleme/izleme sürecinde öğrencilere dinledikleri/izledikleri içeriklere yönelik soru sorma alışkanlığı kazandırılarak konu hakkında düşünmeleri; konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmeleri sağlanır ve nihayetinde kendi doğruları buldurulur (MEB, 2006, s. 61-62). Bu bağlamda eleştirel dinleme/izleme sürecinde, öğrencilerin öncelikle doğru soru sorma becerisi kazanmaları ve ardından nesnel bir tutumla dinlenen/izlenen içerikleri ele almaları önemli bulunmaktadır. Eleştirel dinleme gelişigüzel bir dinleme olmayıp üst bilişsel beceriler bağlamında dinleme yetisinin biçimlendirildiği bir beceridir (Trace, 2013). Buna göre eleştirel dinleme birçok zihinsel becerinin etkin olarak kullanıldığı, performans dayalı ve sürekli geliştirilebilir bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel dinleme sürecinde dinleyicinin en önemli özelliği ise konuşmacının ifade ettiği görüşlere yönelik kanıtlar sunup sunmadığına dikkat etmesi ve ifade edilen bu görüşlere katılmasa dahi onu belli bir saygı çerçevesinde dinlemesidir.

Eleştirel dinleme/izleme çıkarım ve yorum gerektiren bir süreç olması yönüyle önemli bulunan ve günümüzde dinleme anlayışının temel yapı taşı haline gelmiş olan bir

beceridir (Boyd, 2005). Dinleme becerisinin sadece bilgilerin aktarılmasında değil aynı zamanda duygu ve deneyimlerin anlamlandırılmasında da kullanılması eleştirel dinleme becerisine toplumsal ve kültürel anlamda bir çıkarım ve yorum özelliği kazandırmaktadır. Bu durum eleştirel dinleyicinin/izleyicinin belli nitelikleri taşımasını gerekli kılmaktadır. Paul ve Elder’e (2013) göre eleştirel bir dinleyici/izleyici her şeyden önce olaylara tarafsız yaklaşmalı, kararlarında nesnel bir tutum takınmalı ve ön yargılardan uzak olmalıdır. Bunlarla birlikte sabırlı ve düşünce özgürlüğüne saygılı olması, genellemelerden kaçınması ve verdiği kararlarda adil olması eleştirel dinleyicinin/izleyicinin sahip olması gereken temel özelliklerdir. Bu özellikler bireyin bir eleştirel dinleyici/izleyici olarak öz-yeterliliğinin farkında olmasını gerektirmektedir. Çünkü öz-yeterlilik farkındalığı eleştirel dinleme/izleme eğitiminin ilk basamağını oluşturmaktadır.

Kişinin bir beceri ya da davranışı organize edip gerçekleştirme kapasitesine yönelik yargısı (Bandura, 1986) olarak tanımlanan öz-yeterlilik bir performansın gerçekleştirilmesinde kişinin kendi gücünü ortaya koyan önemli bir algıdır. Bireylerin zihinsel gelişimleri ve elde ettikleri başarılarında öz-yeterlilik algılarının kritik bir önemi vardır (Friedman, 2003). Çünkü birey bir işi gerçekleştirmek için kendi kapasitesine ve yeteneğine inandığı oranda çaba sarf eder. “Öz-yeterlilik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır” (Karabay, 2013, s. 1109). Öz yeterlilik algısının bireylerin motivasyonu üzerinde de önemli bir etkisi vardır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Herhangi bir görevi başarıp sonuca ulaştıracak bir yeterliliği kendisinde gören bireyler öz-yeterlilik algısı düşük olan bireylere göre daha güdülenmiş olmakta ve bunu davranışlarına yansıtmaktadır. Buna göre eleştirel dinleyicilerin öz-yeterliliklerinin farkında olmaları hem bu beceriyi daha etkili kullanmaları hem de sürekli bir biçimde bu becerilerinin geliştirilmesi için gayret göstermeleri adına oldukça önemli görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterliliklerinin olumlu yönde gelişim gösterebilmesi için öncelikle bu yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenmenin temel şartlarından biri olarak görülen dinleme becerisinin günümüz koşullarına göre eleştirel düzeyde öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri öz yeterlilik algıları ile doğrudan ilişkilidir. Kişinin eleştirel dinleme/izleme becerisinin etkili kullanımı konusunda kendi yeterlilik düzeyinin farkında olması yeteneğini ortaya koyup bu becerisini geliştirebilme adına önemli bir adımdır.

İletişim sürecinde en sık kullanılan bir dil becerisi olmasıyla birlikte başarının ve öğrenmenin bir anahtarı konumunda bulunması dinleme becerisinin insan yaşamındaki yerini ortaya koymaktadır (Mackay, 1997; Özbay, 2009). Dinleme sadece öğrenme ortamlarında değil iş ilişkilerinden arkadaşlık ilişkilerine sosyal medya içeriklerinden haber,

reklam, film, dizi gibi medya içeriklerine kadar birçok ortamda kullanılan bir dil becerisidir. Buna rağmen alan yazında birçok çalışma (Çiftçi, 2001; Doğan, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Trace, 2013) dinlemeyi ihmal edilmiş bir alan olarak tanımlamakta ve bu alanın farklı boyutlarında yapılacak araştırmaların dinleme becerisinin geliştirilmesine hizmet edeceği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada dinleme becerisi eleştirel dinleme/izleme ve öz-yeterlilik boyutları ile ele alınmaktadır. Karabay'a (2013) göre öz-yeterlilik öğrenme üzerinde etkili güdüsel bir yapıdır. Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme bağlamında öz-yeterlilik düzeylerinin nicel olarak belirlenmesi bu çerçevede gerçekleştirilecek öğretim uygulamalarına rehberlik etmesi yönünden önemli bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi dinleme becerisine yönelik farkındalığı artırmakla birlikte eleştirel dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu anlamda çalışmanın temel amacı öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterliliklerinin belirlenmesine dönük bir ölçek geliştirmektir. Böylece öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme yeterlilikleri ile beraber eksik yönlerini de belirleyebilmelerine katkı sunmak hedeflenmektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik algılarını belirleme ve bu anlamda karşılaştıkları engelleri derecelendirme yoluyla değerlendirebilmeye yönelik gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme araştırmasıdır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde eğitim öğretim hizmeti veren ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip 4 devlet ortaokulu ve bu okullarda öğrenim gören 265 ortaokul öğrencisidir. 6 öğrencinin uygulamaya katılmadığı veya kâğıtlarının okunamayacak düzeyde deforme olduğu tespit edildiğinden araştırmanın istatistikî işlemleri tesadüfî yöntemle seçilen 259 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 115'i kız ve 144'ü erkek olup 87'si 6, 87'si 7 ve 85'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Buna göre ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır.

### 2.2. Ölçme Aracının Hazırlanması

Eleştirel Dinleme/İzleme Öz-yeterlilik ölçeği geliştirme aşamasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve farklı alanlarda geliştirilmiş olan (Karabay, 2013; Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016) ölçekler incelenmiştir. Ayrıca 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ayrı ayrı incelenerek dinleme/izleme becerine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlardan eleştirel dinleme/izleme ile

ilişkili olanlar tespit edilmiştir. Araştırma konusuna dönük elde edilen bu verilerden hareketle 55 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçme aracının kapsam geçerliliğini incelemek üzere 3 Türkçe eğitimi alan uzmanı ile 3 Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada uzmanlar ölçek maddelerini "hiç uygun değil", "uygun değil", "kararsızım", "uygun", "tamamen uygun" şeklinde değerlendirmiştir. Bu şekilde verilen dönütlere göre 0,80'in üzerinde puan alan 34 madde ölçeğe alınmıştır. Çalışma için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış ve araştırma verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde araştırmacılar tarafından ilgili okullarda sınıf ortamında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve verilecek cevaplarda herhangi bir notlandırma yapılmayacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden ölçeğe ilişkin nesnel cevap vermeleri istenmiş ve öğrenciler ölçek maddelerine yönelik objektif cevaplar vermişlerdir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan verilerden hareketle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısının incelenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmış; güvenilirlik analizinde ise Cronbach alfa ( $\alpha$ ) ve tabakalı alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İstatistik işlemleri SPSS 15.00 programında gerçekleştirilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular yer almaktadır.

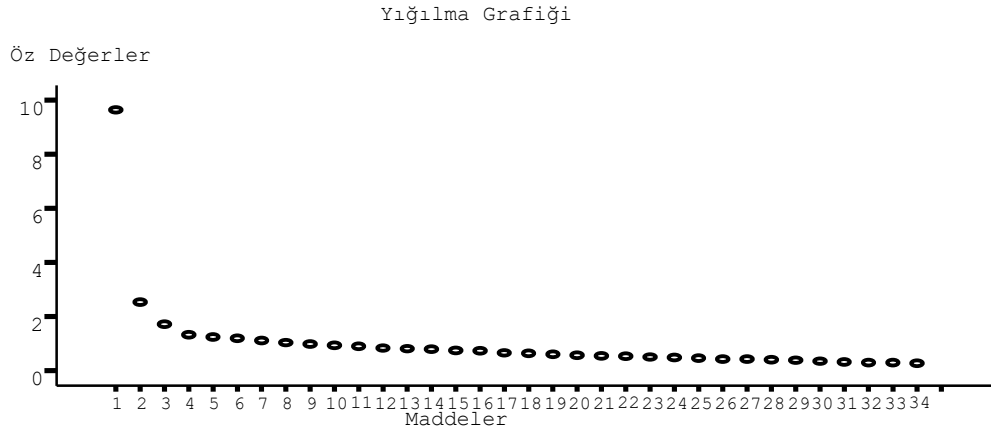
### 3.1. Ölçeğin Geçerlik Analizi

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce ölçekte yapı geçerliliğini test edebilmek ve örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olup olmadığını incelemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi uygulanmıştır.

Ölçeğin KMO değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidel (2001) bu değer 0,60'tan yüksek olmasını önermektedir. Bartlett testinde ise ( $p= 0.000$ ) şeklinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testi ki kare değeri verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını test eder ve belirlenen değer arttıkça veri setinin faktör analizine ilişkin uygunluğu da artar. Belirlenen bu değerlerden hareketle ölçeğin örneklem sayısının yeterli olduğu ve elde edilen verilerin korelasyon matrisi için faktör analizinin yapılabileceği sonucuna varılmıştır ( $p<0.05$ ).

Yapılan faktör analizi neticesinde öz değeri 1'den büyük olan 8 faktörlü bir yapının olduğu belirlenmiş ve yığılma grafiği incelenmiştir.





Şekil 1. Eleştirel Dinleme/İzleme Öz-yeterlilik Ölçeğinin Yığılma Grafiği

Yığılma grafiğinde yer alan yüksek ivmeli hızlı düşüşler önemli faktör sayısını vermekte yatay çizgiler ise varyansı açıklama katsayısının birbirine yakın olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2002). Şekil 1’de elde edilen yığılma grafiğinden hareketle üçüncü faktörden sonra ani bir düşüşün gerçekleşmediği ve eğimin sabitlendiği ifade edilebilir. Buna göre çalışmaya yüksek ivmeli hızlı düşüşün tespit edildiği ilk üç faktör ile devam edilmiştir. İfade edilen faktörlere ilişkin öz değer, varyans yüzdesi ve toplam varyans yüzdesi Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Faktör	Öz değer	Varyans Yüzdesi %	Toplam Varyans Yüzdesi%
1.Faktör	8,37	27,92	27,92
2.Faktör	2,50	8,34	36,27
3.Faktör	1,63	5,45	41,72

Tablo 1’den hareketle ölçekte yer alan ilk 3 faktörün toplam varyansın %41,72’sini açıkladığı ifade edilebilir. Kline’e (1994) göre bir ölçekte faktörlerin toplam varyansın en az %41’inin açıklaması gerekmektedir (Akt, Deveci, 2002). Kabul edilebilir bir oranın üzerinde bir varyansa sahip olduğu için ölçeğin üç faktörlü sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Faktör analizi neticesinde bir maddenin ölçekte yer alabilmesi için faktörlerin döndürülmesi ile elde edilen değerlerin en az 0,3 faktör yüküne sahip olması gerekmektedir. Yine bir madde birden fazla faktörde yer bulunuyorsa faktörlerin birinin değeri diğerinin değerinden en az 0,1 kadar büyük olmalıdır (Büyüköztürk, 2002). Yapılan analiz sonucunda bu değerlendirmeye bağlı olarak 12, 17, 30 ve 34. maddeler birden fazla faktör içerisinde yer aldığı ve bu maddelere ait faktörlerin yük değerleri arasındaki fark 0,1’den daha küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçek 30 maddeden oluşan bir yapıda şekillenmiştir. Ölçekte kalan 30 maddenin faktörlere göre dağılımları ile maddelerin faktör yükü Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Eleştirel Dinleme/izleme Öz-yeterlilik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Sıra No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
28.Madde	0,73		
33.Madde	0,70		
27.Madde	0,65		
24.Madde	0,61		
32.Madde	0,58		
9. Madde	0,57		
14.Madde	0,56		
31.Madde	0,55		
7.Madde	0,54		
19.Madde	0,54		
8.Madde	0,52		
11.Madde	0,50		
3.Madde	0,49		
2.Madde	0,49		
25.Madde	0,48		
1.Madde	0,47		
13.Madde	0,46		
4.Madde	0,41		
10.Madde	0,40		
16.madde		0,74	
21.madde		0,66	
23.madde		0,53	
29.madde		0,50	
5.madde		0,48	
20.madde		0,46	
15.madde		0,44	
6.madde			0,83
26.madde			0,78
22.madde			0,76
18.madde			0,75
	Kişisel Yeterlilik	Sosyal Yeterlilik	Engeller

Tablo 2’de 1. faktörde maddelerin faktör yükleri 0,40 ile 0,73; 2. faktörde 0,74 ile 0,44 ve 3. faktörde 0,83 ile 0,75 arasında bir değişim gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise maddelerin faktör yükleri 0,40 ile 0,83 arasında bir değişim göstermektedir. Kalaycı’ya (2009, 330) göre bir ölçekte belirlenen faktörlerin isimlendirilebilmesi için faktör altında büyük ağırlıkları bulunan değişkenler gruplandırılmalıdır. Yapılan gruplandırma neticesinde 1. faktörde yer alan maddelerin “Kişisel Yeterlilik”, 2. faktörde yer alan maddelerin “Sosyal Yeterlilik” ve 3. faktörde yer alan maddelerin ise “Engeller” teması altında isimlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

### 3.2. Ölçeğin Güvenilirlik Analizi

Ölçeğin geçerlik analizi yapıldıktan sonra güvenilirlik analizine geçilmiştir. “Güvenilirlik 0 ile +1 arasında değerler alır ancak bu değerlerin +1’e yakın olması beklenir” (Andrich, 1989, s.8). Ölçekte bulunan maddeler 1 ile 5 arasında likert tipinde derecelendirildiği için iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) ve tabakalı alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları kullanılmıştır. Ölçek faktörlerinde belirlenen Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) ile geneline dönük hesaplanan tabakalı alfa ( $\alpha$ ) katsayıları Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Eleştirel Dinleme/İzleme Öz-yeterlilik Ölçeği Cronbach Alfa ve Tabakalı Alfa Güvenilirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Kişisel Yeterlilik	19	0,90
Sosyal Yeterlilik	7	0,72
Engeller	4	0,80
GENEL	30	0,88

Tablo 3’e göre Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ölçeğin alt boyutları olan “Kişisel Yeterlilik” faktöründe 0,90; “Sosyal Yeterlilik” faktöründe 0,72; “Engeller” faktöründe 0,86 olarak bulunmuş olup ölçeğin genelinde hesaplanan tabakalı alfa ( $\alpha$ ) ise 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine göre 3 faktör yapısında ve 30 maddeden meydana gelen “Eleştirel Dinleme/İzleme Öz-yeterlilik Ölçeği”ne ait maddelerinin ilgili alt boyutlara dağılımı, Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Eleştirel Dinleme/ İzleme Öz-yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları (30 Madde)

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Kişisel Yeterlilik	19	1,2,3,4,7,8,9,10,11,12,13,17,22,23,25,26,28,29,30
Sosyal Yeterlilik	7	5,14,15,18,19,21,27
Engeller	4	6,16,20,24
GENEL	30	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öz-yeterlilik algısının kişisel başarı üzerinde doğrudan etkili olması (Bandura, 2006) ve alan yazında ortaokul düzeyinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin belirlenmesine yönelik bir öz-yeterlilik ölçeğinin bulunmaması çalışmanın yapılma nedenidir. Bu anlamda ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 2006 TDÖP, 2015 TDÖP ve alan yazın incelemesi yapılarak eleştirel dinleme/izlemeye ilişkin 55 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra 3 Türkçe eğitimi uzmanı ve 3 Türkçe öğretmenini olmak üzere toplam 6 uzmandan ölçek maddelerine yönelik görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçekte yer alması uygun görülen 34 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuş ve çalışma grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Ölçme araçları hazırlanırken amaç ölçeğin faktör yapısını belirlemekse AFA kullanılır (Şencan, 2005). Bu çalışmada hazırlanan ölçeğin daha önceden belirlenen bir faktör yapısı olmadığı için AFA kullanılmıştır. Bu anlamda yapılan analiz neticesinde ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçekte yer alan bu üç faktörün toplam varyansın %41,72’sini açıkladığı belirlenmiştir. Kline’e (1994) göre bir ölçekte yer alan faktörlerin toplam varyansın en az %41’ini açıklaması gerekmektedir (Akt, Deveci, 2002). Bu ölçütle hareketle ölçeğin yapısı, öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterliliklerinin tespitinde yeterli bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,40 ile 0,83 arasında bir değişim göstermektedir. Ölçeğin üç faktörden oluşan yapısı incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin “kişisel yeterlilik”, ikinci faktörde yer alan maddelerin “sosyal yeterlilik” ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin ise “engeller” ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çerçevede ölçeğin ilgili faktörleri bu kavramlarla isimlendirilmiştir. Hazırlanan 30 maddelik ölçekte 4 madde olumsuz 26 madde olumlu ifade taşımaktadır. Bu ölçeğin “Kişisel Yeterlilik” boyutunda en az 19 en fazla 95; “Sosyal Yeterlilik” boyutunda en az 7 en fazla 35 puan alınabilir ve bu boyutlarda puanlar yükseldikçe öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik düzeylerinin yükseldiği anlaşılır. Ölçeğin “Engeller” boyutunda ise en az 4 en fazla 20 puan alınabilir ve bu boyutta alınan puanlar düştükçe eleştirel dinleme/izleme öz-yeterlilik düzeyinin yükseldiği anlaşılır.

Eğitim sürecinde kullanılacak testlerin hazırlanmasında güvenilirlik önemli bir kavramdır. Güvenilirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arındırılmış olmasını anlamına gelmektedir (Turgut ve Baykul, 2012). Ölçeğin güvenilirliğinin tespitinde Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) ve tabakalı alfa katsayılarından yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ölçeğin alt ölçekleri olan “kişisel yeterlilik” faktöründe 0,90; “sosyal

yeterlilik” faktöründe 0,72; “engeller” faktöründe 0,86 olarak bulunmuş olup ölçeğin genelinde ise tabakalı alfa ( $\alpha$ ) 0,88 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004) ve Kayış’a (2009) göre bu oranlar ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme öz- yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma bağlamında ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışmada veriler ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edildiği için ölçeğin bu düzeyde eğitim gören öğrenciler için uygun olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda farklı sınıf düzeyleri için de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

2. Eleştirel dinleme/izleme, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik uygun dinleme/izleme içerikleri hazırlanabilir. Bu içerikler EBA destekli olarak öğrencilere sunulabilir.

3. Eleştirel dinleme/izleme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin iyi düzeyde eleştirel dinleyiciler/izleyiciler olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel dinleme/izleme öz-yeterliliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirilebilir.

4. Eğitim fakültelerinde eleştirel dinleme/izleme becerisinin kazandırılıp geliştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel dinleme/izleme düzeyleri belirlenebilir.

## Kaynakça

- Andrich, D. (1989). Distinctions between assumptions and requirements in measurement in the social sciences. In J.A. Keats, R. Taft, R.A. Heath, S.H. Lovibond (Eds) *Mathematical and theoretical systems*, (pp. 7-16). North Holland: Elsevier Science Publishers.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1- 44). Connecticut: Information Age Publishing.
- Boyd, F. A.(2005). Critical listening. *ANUPI*. 1-12.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik

öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782-2793.

- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 165-177.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonalrelations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies* 8(7), 201-221.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz-yeterlilik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karakuş-Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s.403-419). Ankara: Asil Yayınevi
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (Çev. Aksu, B. ve Onur, C.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (Çev. Aslan, A. E ve Sart, G.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Trace, J. (2013). Designing a task based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Yetişkin Eğitimi Kapsamında Okuma Yazma Kurslarına Katılan Kadın Kursiyerlerin Günlük Yaşamlarındaki Değişimler

#### *Changes in the Daily Lives of Women Trainees Attending Literacy Courses in The Scope of Adult Education*

Emin Tamer Yenen, <sup>a,\*</sup> Mehmet Yıldırım <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 50300, Nevşehir/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-2359-3518

<sup>b</sup> Mdr. Yrd., Nevşehir Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi, 50300, Nevşehir/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-7915-6590

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 15 Kasım 2019  
Düzeltilme tarihi: 09 Aralık 2019  
Kabul tarihi: 25 Aralık 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Halk Eğitim Merkezi  
Kadın Kursiyerler  
Okuryazarlık  
Yetişkin Eğitimi

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 15 November 2019  
Received 09 December 2019  
Accepted 25 December 2019

##### Keywords:

Public Education Center  
Women Trainees  
Literacy  
Adult Education

#### ÖZ

Bu çalışma, yetişkin eğitimi kapsamında okuma yazma kursuna katılan kadın kursiyerlerin günlük hayatlarında meydana gelen değişimleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Halk Eğitimi Merkezi'nin okuma yazma kurslarına katılan 12 kadın kursiyer oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde okuma-yazma kurslarına katılan kadın kursiyer ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların günlük hayatta işlerini tek başına halletmeye başladıkça özgüven kazandıkları görülmüştür. Okuma yazma öğrenen kadınlar geleceğe yönelik planlarında yenilikler yapmışlar, iş yeri açma ve ileriki öğrenimlerine devam etme gibi kendilerine yeni hedefler koymuşlardır.

#### ABSTRACT

This study aims to examine the changes in the social life of women trainees who participated in literacy courses in the scope of adult education. Phenomonology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 12 female trainees who attended the literacy courses in Nevşehir Public Education Center. Semi-structured interview form was used in the study. The data were collected through interviews with female trainees who attended literacy courses in the spring semester of 2018-2019 academic year. The obtained data were analyzed with content analysis method. As a result of the study, it was seen that the participants gained self-confidence as they started to do their job alone in daily life. Women who learned to read and write made innovations in their plans for the future and set new goals for themselves, such as opening a workplace and continuing their further education.

## 1. Giriş

Okuma yazma becerileri, toplumsal düzenin ilk kurulduğu zamanlarda sadece seçkin bir zümreye ait bir hak olarak görülmekteyken, günümüzde bütün toplumun okuryazar olması amaçlanmaktadır. 21. yüzyılda teknolojik gelişmelerin hızla artması ile bilgi kaynakları da giderek çoğalmış ve zenginleşmiştir. Ancak bilgi, hâkim olunabildiği

ve kullanılabilirdiği ölçüde yarar sağlamaktadır. Bilgiyi elde etmede en önemli araç, okuma eylemini gerçekleştirir (Çağlayan, 2016). Okuryazarlık bireysel ya da teknik bir beceri olmasının yanında toplumun içinde gerçekleşen bir sosyal pratiktir. Eğitimsel ortamlarla birlikte, okuryazarlığın bireylerin gündelik yaşamlarındaki etkilerine de odaklanılmaktadır (Yıldız, 2011). Atatürk, modern hayatın temel becerilerinden olan okuma yazmanın önemini

\*Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: tamer-yenen@hotmail.com

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1925’de Kastamonu’da yaptığı konuşmada, ülkede artık karma eğitimin uygulanacağını, zaten çok düşük okuma yazma oranlarının artırılırken, cinsiyet ayrımının da ortadan kaldırılmaya çalışılmasının ve kadınların da erkekler kadar eğitim faaliyetlerine katılmasının büyük önem arz ettiğini açıkça belirtmiştir (Sabah, 2006). Okuma yazma gibi temel eğitim faaliyetleri örgün eğitim kurumları aracılığıyla verilmektedir. Ancak öğretim, sadece okullarda düzenlenen örgün eğitim faaliyetleri ile sınırlı değildir. Örgün eğitimin dışında kalmış bireylerin sosyal hayatta ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmak amacıyla, yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında da belirli bir plan ve program dâhilinde, belirlenen hedeflere yönelik programlarla okul dışında da sürdürülebilmektedir (Köksal, 2017) Bu doğrultuda, 1928 yılında yapılan alfabe değişikliğinden sonra yeni harflerle okuma yazma öğretmek amacıyla önceden beri çalışmalarını sürdüren Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları Millet Mektepleri’ne dönüştürülerek bir okuma-yazma kampanyası başlatılmış, 16-45 yaşları arasında olanların okuma-yazma kurslarına katılmaları zorunlu kılınmıştır. Tüm ülke bir okula dönüştürülerek, okuyup yazabilen nüfusun oranı 1928’den yaklaşık %8’den, 1935’te %20’nin ve savaşın sonunda 30’un üzerine çıkarılmıştır (Okçabol, 1994).

Yetişkin eğitimi kapsamında açılan okuma yazma kurslarına örnek olarak 1932’de kurulmaya başlanan Halkevleri verilebilir. Halkevleri, okuma yazma çalışmaları kapsamında, farklı eğitim düzeyinde birçok gruba katkıda bulunmuştur (Altunya, 2009). Cumhuriyet döneminde okuma-yazma seferberliklerinin asıl amaçlarından biri de devrimleri halka benimsettirmektir. Bu amaçla Türkiye’nin birçok şehrinde (Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun) Halkevleri kurulmuştur. Bir yandan okuma yazma oranı %8 ile %12 arasında değişen halkın, okuma yazma oranı yükseltilmeye çalışılırken diğer yandan da Kemalist ideoloji ve devrimler yerleştirilmeye çalışılmıştır (Yıldız, 2009). Ulusal düzeyde yedi kitlesel okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001, 2008, 2018 yıllarında) düzenlenmiştir. Böylece Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık %10 olan okuryazarlık oranı, 1980 yılında 67,2’ye, 1990’da %80’e, 2000 yılında % 86,5’e, 2006 yılında da %88’ye ulaşmıştır. Günümüzde ise okuma yazma oranları 2008 yılında % 90’a, 2015 yılında 95,6’ya, 2016’da 95,9’a yükselmiştir (Gökçe ve Yıldız, 2018). Sonuç olarak okuma yazma oranlarında giderek yükselen bir ivme yakalanmıştır. Ancak bu sonuçlar arasındaki dikkat çeken bir detayı atlamamak gerekir. Ülkemizde 2018 yılı verilerine göre okuma yazma bilmeyen 2.482.432 kişinin %84’ünü kadınlar oluşturmuştur (TÜİK, 2018). Bu sonuç, ülkemizde sayıları milyonlarla ifade edilen okuma yazma bilmeyen insanların büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğunu göstermektedir. Erçetin ve Arifoğlu (2016) da çalışmalarında, Herkes İçin Eğitim (Education for All-EFA) hareketinin 2015 Türkiye hedefleri doğrultusunda yapılan çeşitli çalışmaların okuma yazma bilmeyenlerin oranını dönem sonu itibarıyla % 5’in altına düşürdüğünü, ancak 15 yaş ve üstü nüfusta hala azımsanamayacak sayıda vatandaş bulunduğunu ve bunların büyük bir kısmını kadınların oluşturduğunu belirtmişlerdir. Erçetin ve Arifoğlu’na (2016) göre, 2015 sonrası eğitim gündemi kapsamında özellikle kadınların sosyoekonomik

statüsü ve eğitimsel geçmişi gibi durumların gözetilerek hazırlanacak olan projeler ve kurslar ile yetişkin okuryazarlığında ve cinsiyet eşitliğinde olumlu bir ivme elde edilmesi sağlanabilir.

Okuma yazma kursuna katılan grubun yetişkin olduğu dikkate alındığında, yetişkinlerin temel özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Yetişkin eğitiminde zorlama değil gönüllü katılım esastır. Yetişkinlerin beklentileri karşılanırsa eğitime aktif katılım sağlarlar. Beklentileri karşılanmazsa eğitimin dışında kalmayı tercih edebilirler (Knowles, 1980). Yetişkinler eğitim ortamına beklentilerini ve tecrübelerini de beraberinde getirirler. Diğer bir ifade ile yetişkinlerin tecrübeleri eğitim ortamına zenginlik katar. Karşılıklı öğrenmeyi kuvvetlendirir. Dolayısıyla yetişkinlerin öğrenme zamanı, ön yargıları ve düşünceleri onları örgün eğitim öğrencilerinden farklı kılmaktadır (Merriam, 2004). Yetişkinler sorun merkezli bir eğitimi, konu merkezli eğitime tercih ederler. Yetişkinlerde dışsal güdülenmeden ziyade içsel güdülenme ön plandadır (Gökçe, 2016; Holton, Swanson ve Naquin, 2001; Knowles, 1996; Merriam, 2017).

Eğitim, tüm insanlara tanınmış temel bir haktır ve bu sebepten hem erkek hem de kadınların eğitim alma imkânları açısından bir eşitsizliğin olmaması tüm toplumlar için gereklidir. Buna rağmen dünya ve Türkiye genelinde cinsiyet açısından önemli eşitsizliklerin olduğu ve günümüzde bu eşitsizliğin tam anlamıyla giderilemediği bir gerçektir (Erçetin ve Arifoğlu, 2016). Eğitim görmeyen en temel hak olduğunu bilenler, çoğunlukla bu hakkı kullanabilecek bilince sahipken, okuryazarlığı olmayanlar ise bu hakkı arayamayan ve kullanmayan sessiz bir kitleyi oluşturmaktadır (Yıldız, 2009). Bu bağlamda okuryazarlığın temel bir beceriden çok sosyal bir olgu olduğu ve bireylerin gündelik hayatlarına doğrudan bir etkisinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Freire (2018) de okuryazar olmanın sadece okuma ve yazma öğrenilmesi ile sınırlı olmadığını; aynı zamanda okuma yazmanın nasıl kullanılacağından bireyin sosyo-ekonomik statüsü ve toplumsal cinsiyetine varıncaya kadar toplumsal yaşamındaki birçok konu ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Okuma yazma kurslarına katılanların sadece okuma yazma becerilerine odaklanmamak, kişisel-kültürel arka planlarını ve gündelik yaşam pratiklerini de incelemek gerekmektedir (Yıldız, 2011). Bu doğrultuda çalışmada, yetişkin eğitimi kapsamında okuma yazma kurslarına katılan kadınların okuma yazma kurslarına katılma sebeplerine ve okuma yazma öğrendikten sonra ev hayatlarında ve yakın çevre ile ilişkilerinde, gündelik hayatlarında ve geleceğe yönelik planlarında ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Kadın kursiyerlerin okuma yazma kursuna katılma sebepleri nelerdir?
- 2- Kadın kursiyerler okuma yazma kursuna katıldıkları süreç boyunca ailelerinden, komşu ve arkadaşlarından nasıl tepkiler aldılar?
- 3- Okuma yazma kursuna katıldıktan sonra kadın kursiyerlerin günlük hayatlarında ne gibi değişiklikler oldu?

- 4- Bu kursa katıldıktan sonra kadın kursiyerlerin geleceğe yönelik planlarında ne gibi değişiklikler oldu?

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgu bilim olarak da adlandırılan fenomenoloji yöntemi ile kadın kursiyerlerin okuma yazma kursuna katılma sebeplerinin ve gündelik hayatlarındaki değişimlerin gerçekte neler oldu araştırılmıştır. Fenomenoloji “gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan bir yöntemdir ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Creswell, 2007).

### 2.2. Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Merkez İlçesi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nün açmış olduğu okuma yazma kurslarına katılıp, okuma yazma öğrenen, yaşları 47 ile 63 arasında değişen 12 kadın kursiyerden oluşmaktadır. Kursiyerler, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaca dayalı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmadaki ölçüt, yetişkin eğitimi kapsamında Halk Eğitimi Merkezindeki okuma yazma kurslarına katılan kadın kursiyerlerdir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kadın	Evli	Bekâr	Annesi Okuyuzar Olan	Babası Okuyuzar Olan	40-50 Yaş	50-60 Yaş	60-70 Yaş
12	12	0	0	2	3	5	4

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların hepsi evlidir ve 40 yaşın üzerindedir. Tüm katılımcıların annesi okuma yazma bilmezken, sadece ikisinin babası okuyuzardır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcılara ait demografik bilgileri (medeni halı, ebeveyn okuyuzarlık durumu, yaş) içerirken; ikinci bölüm katılımcıların kursa katılma sebeplerine, okuma-yazma kurslarına katıldığı süreç boyunca aileden, komşu ve arkadaşlarından gördüğü tepkilere, okuma yazma kurslarına katılmanın hayatlarına neler kattığına ve okuma yazma öğrenmenin geleceğe yönelik planlarını nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerini açığa çıkaran açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşme formu oluşturma sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. İki Eğitim Programları ve Öğretim alanı, birer kişi de Eğitim

Yönetimi ve Sınıf Öğretmenliği alanı uzmanı olmak üzere toplamda dört uzmanın görüşleri neticesinde, soruların daha anlaşılır bir düzeyde yazılmasına karar verilmiş ve görüşme formunun son şekli verilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve tutarlılığının test edilmesi amacıyla aynı kurslara katılan üç farklı kişiye ön uygulama yapılmıştır. Görüşme görüşme formundaki soruların amaca hizmet ettiği görüldükten sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2019 Mart ve Nisan aylarında Nevşehir ili Merkez ilçesi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nde okuma-yazma kurslarına katılan 12 kadın kursiyer ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelere geçilmeden önce ilgili müdürlükten gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerde ortalama her kursiyer için 15 dakika vakit ayrılmıştır. Katılımcıların sorulara ilişkin görüşlerine müdahale edilmeksizin verdikleri cevaplar kurs eğitimcileri ve araştırmacıların yardımı ile yazılmıştır. Soruların gerçek ve samimi bir şekilde yanıtlanmasının araştırma sonuçları açısından önemi özellikle belirtilmiştir.

### 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Veriler çözümlenirken katılımcılar gerçek isimlerinden farklı olarak rumuz isimlerle kodlanmıştır. Örneğin görüşme formunu dolduran katılımcılar Ayşe, Fatma, Necla gibi rumuz isimlerle kodlanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, yoğun ve karmaşık olan nitel verileri birbiri ile tutarlı hale getirerek belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2002). Elde edilen veriler tema, alt tema ve kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Araştırmada inanılırlığın artırılması adına yapılan görüşmelerden alıntılar yapılmıştır.

### 2.6 Çalışmanın Sınırlıkları

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Merkez İlçesi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nün açmış olduğu okuma yazma kurslarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1 Katılımcıların Okuma-Yazma Kursuna Katılma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Bu temada yetişkin eğitimi kapsamında okuma yazma kursuna katılan kadın kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilerden oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Kadın Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursuna Katılma Sebepleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Kadın Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursuna Katılma Sebepleri	Kişisel Gelişim	Kur'an-ı Kerim Meali okumak (n=5)
		Yeni bilgiler öğrenmek (n=3)
		Toplum içinde küçük düşmemek (n=2)
	Ekonomik	İş başvurusu yapabilmek(n=2)
		İş yeri açmak (n=2)
	Kendine Yetebilme	Gazete vs. okumak (n=6)
		Ulaşımında sorun yaşamamak (n=5)
		Hastaneye tek başına gitmek (n=5)
		Mesaj yazabilmek (n=2)
		Alışverişte zorlanmamak (n=2)
	Tek başına oy kullanmak (n=2)	
	Ehliyet almak (n=1)	

Okuma yazma kursuna katılan kadınlar, okuma yazma öğrenmeyi isteme sebeplerini, en çok televizyonlardaki yazıları, gazeteleri ve kitapları okuyabilmek olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar günlük hayattaki işlerini kolaylaştırmaya yönelik faaliyetler olan, hastanedeki işlemlerini tek başlarına halledebilmek, otobüse binerken zorluk yaşamamak ve sürekli birilerine sormamak için okuma yazma öğrenmeyi istemektedirler. Ayrıca önemli bir kısım da Kuran meallerini okuyabilmek için okuma yazma öğrenmek istediğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Hastaneye giderken, bineceğim otobüsü durakta bekleyenlere soruyorum. Pazara çıktığımda etiketlerde yazanları okuyamıyorum, artık kimseye danışmadan kendi kendime alışveriş yapmak istiyorum.”* (Sakine).

*“Evde çocuklar kitap açtığımda, ben okuyamıyorum diye utanıyorum. Okumayı öğrendiğimde, ilk önce Kur'an-ı Kerim mealleri okumak istiyorum. Bugüne kadar hep ya Arapça okudum ya da başkalarının okuduğunu doğru diye dinledim. Bunları yaparken aynı zamanda ehliyet de almak için okuma yazmayı öğrenmeyi çok istedim.”* (Fatma).

Katılımcıların bu temaya ilişkin vermiş olduğu diğer farklı cevaplar; insanların kendilerine cahil demelerine kızıp ayrıca bu durumdan utanıldığını belirtenler, her işte komşularına soru sormaktan usandım, cep telefonu ve mesajlaşma sistemini kullanmak istiyorum, seçimlerde oy kullanırken zorlanıyorum, ehliyet almak için okuma yazmayı bilmem gerekir, iş başvurusu yapmaya dahi çekiniyorum, market alışverişlerinde gerekli oluyor şeklinde sıralanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Oy vermeye gitmeden önce evde çocuklar, mührü nereye basacağını şekillerden, parti simgelerinden tarif ediyor. Küçük oğlumun bile bu tarifi yapmasından çok utanıyorum. Bu durumlarda kendimi insan sınıfından görmüyorum.”* (Sabahat).

*“Eşim bir şey anlatırken, kızdığımda “cahil insan, bir şeyden anlamıyorsun!” dediğinde çok huzursuz oluyorum.”* (Süheyla).

Analiz sonuçlarından çıkan temalara bakıldığında, kadın kursiyerlerin kurslara katılma sebeplerinin çeşitlilik gösterdiği, daha çok gündelik hayatlarındaki temel ihtiyaçları tek başlarına giderebilmeleri için kurslara katıldıkları anlaşılmaktadır.

### 3.2 Okuma Yazma Kursu Sürecinde Aile, Komşu ve Arkadaş Tepkilerine İlişkin Bulgular

Bu temada kadın kursiyerlerin okuma yazma kursu sürecinde yakın çevrelerinden aldığı tepkilere ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler iki ayrı bölümde incelenmiştir. İlk bölümde ailenin, ikinci bölümde komşu ve arkadaşların tepkileri ele alınmıştır. Kadın kursiyerlerin kursa katılmalarına ilişkin ailelerinin vermiş olduğu tepkiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kadın Kursiyerlerin Kursu Katılımlarına İlişkin Ailelerinin Verdiği Tepkiler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Ailenin Tepkileri	Destek Oldular	Motive etme (n=7)
		Birlikte çalışma (n=3)
		Yardım etme (n=3)
	Destek Olmadılar	Küçümseme (n=1)
		Gereksiz bulma (n=1)
	Fikir Belirtmediler	Ailem olumlu ya da olumsuz bir fikir belirtmedi (n=2)

Araştırmada katılımcıların çoğu (n=8) ailelerinin okuma yazma öğrenmelerine destek verdiğini belirtmiştir. Yapılan analizlerde ailelerin kadın kursiyerleri kursa katılma noktasında motive ettikleri ve onlara çalışmalarında yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Örnek bir görüş aşağıda sunulmuştur:

*“Eşimden çok destek gördüm. Çocuklarım da aynı şekilde çok destekledi. Her gün sabah arabayla eşim beni okula getiriyor. Hatta eşimin yardımıyla her akşam evde 2 tane hikâye kitabı okuyoruz.”* (Fatma).

Sadece iki katılımcının eşi, eşinin okuma yazma kursuna gitmesini desteklememiştir, iki katılımcı da fikir belirtmediler şeklinde cevap vermiştir. Destek olmadılar temasına ilişkin bir alıntı aşağıda verilmiştir:

*“Eşim okuma yazma kursuna gitmemi istemedi. Bu yaşta ne yapacaksın diye kızdı fakat çocuklarımla yoğun desteğiyle onun direncini kırıp kursa geldim.”* (Zeynep).

Katılımcıların kursa katılma kararlarına ilişkin komşu ve arkadaşlarının vermiş olduğu tepkilerin frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Kadın Kursiyerlerin Kursu Katılımlarına İlişkin Komşu ve Arkadaşlarının Verdiği Tepkiler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Komşu ve Arkadaş Tepkileri	Destek Oldular	Motive etme (n=4)
		Yardım etme (n=2)
	Destek Olmadılar	Gereksiz bulma (n=5)
		Küçümseme (n=1)

Tablo 4 incelendiğinde kursa katılımlarına ilişkin katılımcıların komşu ve arkadaşlarından gelen yorumların

iki alt temada toplandığı görülmektedir. Katılımcıların yarısının yakın çevresi okuma yazma öğrenmelerine destek verirken, yarısı da okuma yazma kursuna gitmelerini onaylamamıştır. Destek verenlerin görüşleri motive etme ve yardım etme kodları altında toplanmıştır. Örneklerden biri şu şekildedir:

“Komşularım okuma öğrenirsen çok güzel olur, okumanın yaşı olmaz, diyerek okuma yazma öğrenmeye destek verdiler” (Sabriye).

Destek olmayanların görüşleri ise gereksiz bulma ve küçümseme kodları altında toplanmıştır. Alıntılardan biri şu şekildedir:

“Arkadaşlarım, gitme bu saatten sonra okusan ne olacak, millet arkandan laf eder dediler” (Sakine).

### 3.3 Kadın Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursuna Katıldıktan Sonra Günlük Hayatlarındaki Değişimlere İlişkin Bulgular

Bu temada kadın kursiyerlerin kursa katıldıktan sonra günlük hayatlarındaki değişimler sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Kadınların Okuma Yazma Kursuna Katıldıktan Sonra Günlük Hayatlarındaki Değişimler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Okuma Yazma Kurslarının Hayatımıza Katkıları	Günlük Hayat	Hastaneye tek başıma gidebiliyorum (n=5)
		Ulaşım işlerini halledebiliyorum (n=5)
		Banka işlerini tek başıma halledebiliyorum (n=3)
		Alışveriş işlerini halledebiliyorum (n=2)
	Özgüven	Kendime güvenim geldi (n=8)
Sorgulama	Duyduğum her şeye inanmıyorum (n=7)	
Kendini Geliştirme	İstedğim kitapları okuyabiliyorum (n=7)	

Okuma yazma kursuna katılan katılımcıların tamamı günlük hayattaki faaliyetlerinde, hastane, telefon, banka, ulaşım, pazar, market gibi işlerde işlerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, artık rahatça kitap okuyabildiğini, Kur’an meallerini okuyabildiklerini belirtmişlerdir.

“Eşimin işten gelme vakti biraz gecikirse, artık telefon açabiliyorum. Pazara çıktığımda artık daha rahatım. Gelinime mektup yazdığımında, bütün aile çok mutlu oldu.” (Sabahat).

“Geçen zor bir hastalık anında, ambulansı kendim aradım. Artık sürekli birilerine bir şey sormak istemiyorum. Doğalgaz, su, elektrik faturalarını da kendim ödediğimde çok mutlu oldum.” (Neriman).

Bunların dışında katılımcıların büyük çoğunluğu işlerini kendi başlarına halledebildiklerini, kendilerine öz güven geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kadın kursiyerler okuma yazma öğrendiklerinden, dışa bağımlılıklarının azaldığını ve artık her söylenilene inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Şimdi kimseye eyvallahım yok. Nereye gideceksem rahat gidiyorum. Otobüslerin önündeki yazıları okuyabiliyorum. Kendime güvenim geldi artık, kimseye bir şey sormadan işlerimi halledebiliyorum.” (Meltem).

### 3.4 Kadın Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursuna Katıldıktan Sonra Geleceğe Yönelik Planlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada kadın kursiyerlere okuma yazma kursuna katıldıktan sonra geleceğe yönelik planlarında ne gibi değişiklikler olduğu sorulmuştur. Bu temada kadın kursiyerlerin geleceğe yönelik planlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Elde edilen verilerden oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Kadın Kursiyerlerin Okuma Yazma Öğrendikten Sonra Geleceğe Ait Planlarındaki Değişimler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Geleceğe Yönelik Planlar	Kişisel Gelişim	Farklı özelliklerini keşfetme (n=3)
		Günlük tutma (n=2)
		Şarkı ve şiir yazma (n=2) Ehliyet alma (n=2)
	Eğitim	Eğitime devam etme (n=7)
İş Hayatı	İş yeri açma (n=2)	İş başvurusu yapma (n=2)

Katılımcıların tamamı kurslardan çok memnun olduklarını ve eğitimlere devam ederlerse kendilerini geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Kadın kursiyerler artık kendilerini eskisi gibi her söylenilene inanmayan biri olarak gördüğünü bundan sonra araştırarak, okuyarak gelecekte çok bilgili bir kişi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Örnek görüşlerden bazıları şöyledir:

“Dinlediğim şeyleri, araştırma imkânım oldu. Artık her duyduğuma inanmıyorum, duyduklarım doğru mu diye bakıyorum.” (Necla).

“İleride şarkı, şiir yazıp farklı bir gelecek sürdürmek istiyorum” (Meltem).

“Artık günlük tutmak istiyorum. Her şeyi yazmak istiyorum.” (Fatma).

“Ehliyet almak, işyeri açmak istiyorum.” (Sabriye).

Katılımcılardan yedi kişi 2. kademe okuma yazma kursu bittikten sonra ortaokul, lise hatta üniversite okumak istediğini ifade etmişlerdir.

“Eğitime kaldığım yerden devam etmek istiyorum. Gidebildiğim yere kadar gideceğim. Televizyonda gördüm yaşlı bir teyze üniversite mezunu olmuştu. Neden ben de olmayayım. Okumanın yaşı yok ki...” (Ceylan).

Kadın kursiyerlerin bir kısmı da yaş olarak biraz daha küçük olsaydım, sağlık sorunlarım olmasaydı çok farklı cevaplar verebilirdim diye görüş belirtmiştir.

“Daha neler yapabileceğimi tam olarak düşünmedim, ama bu kursa katılmak kendime olan güvenimi artırdı. Yaşım ve sağlığım müsait olursa, belki daha farklı şeyler yapabilirim artık.” (Zeynep).

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kadınlar, bir toplumun aynasıdır. Gelişmiş bir toplum için, kadınların eğitim düzeyleri yüksek olmalıdır. Gelişmiş ülkelerde okuryazarlık sorunu oldukça düşük seviyelerdeyken, gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye,

okuryazarlık oranını arttırabilmek için uzun yıllardır çabalamaktadır. Özellikle, kadınların bu konudaki mağduriyeti erkeklerden çok fazladır. Yapılan okuma yazma seferberliklerinde kadınların sayısı her zaman fazla olmasına rağmen, hala erkeklere oranla okuma yazma bilmeyen kadınların fazlalığı, katılım noktasındaki sorunları da ön plana çıkarmaktadır. Paralel olarak, Sayılan, Balta ve Şahin (2002) Ankara'nın gecekondu bölgelerinde yaşayan her beş kadından birinin okuma yazma bilmediğini, Yıldız (2011) da çalışmasında okuma yazma kurslarına katılan kursiyerlerin büyük bir bölümünün kadınlar tarafından oluştuğunu tespit etmişlerdir. Bu durum okuryazar olamama sorununun daha çok bir kadın sorunu olduğuna ilişkin tespitlerle örtüşmektedir. Yıldız, Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2011), Türkiye'de kadınların okur yazar olamamasının temel nedeninin toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanan eşitsizlikler olduğunu; toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünce ve tutumların oluşmasında kültürün önemli bir faktör teşkil ettiğini ifade etmişler ve bu haliyle Türkiye'de kadın okumaz yazmazlığının toplumsal ve kültürel temelde kadına bakış açısıyla yakından ilgili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte 21. yüzyılda hala okuma yazma bilmeyenlerin bulunması kurslara katılım noktasında daha dikkatli araştırmalar ve etkinlikler yapılması gerektiğini de ortaya koymaktadır (Gökçe, 2016).

Bu çalışmada yetişkin eğitimi kapsamında kadınların okuma yazma kurslarına katıldıktan sonraki hayatlarındaki değişimler incelenmiştir. Çalışmanın birinci alt probleminde kadın kursiyerlerin okuma yazma kursuna katılma sebeplerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların kursa katılma sebebi olarak çok farklı nedenler öne sürdüğü, bunların başında yazılı ve görsel medya araçlarındaki yazıları okuyabilmek ve günlük hayattaki işlerini kolaylaştırmaya yönelik faaliyetlerde zorluk yaşamamak olduğu tespit edilmiştir. Gökçe ve Yıldız (2018) da çalışmalarında okuma yazma bilmeyen kadınların okuma yazma kurslarına katılmama nedenlerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çocuk bakımı ve gündelik ev işleri, yaşlılığa bağlı sebepler, başarısızlık korkusu, iş kaynaklı etmenler ve yakın çevrenin hoş karşılamaması gibi nedenlerden dolayı kadınlar okuma yazma kurslarına katılmamaktadır. Gökçe ve Yıldız (2018) bu sorunu ataerkil toplumsal yapı ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarından kadın kursiyerlerin kursa katılmadığı önceliklerinin gündelik yaşamlarında okumaz yazmazlığın getirmiş olduğu sorunların üstesinden gelebilmek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kursa katılımlarda, kursiyerlerin toplumda kendilerinin de var olduğunu kanıtlaması ve okuma yazma bilmemenin vermiş olduğu baskıdan kurtulmak istemesi gibi sosyal olguların da etken olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında dikkat çeken hususlarda biri katılımcıların neredeyse tamamının ebeveynleri okuma yazma bilmemeleridir. Sadece iki kişinin babası okuryazardır. Bu durum okuryazar olmakta ailenin önemini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yıldız (2011), okuma yazma kurslarına katılan yetişkinlerin çevrelerinde daha fazla sayıda okuryazar yetişkinlerin olmasının onların okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde kadın kursiyerlerin okuma yazma kursuna katıldıkları süreç boyunca ailelerinden ve

yakın çevrelerinden nasıl tepki aldıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında kadınların okuma yazma kurslarına katılmalarında ailelerinin genellikle destek olduğu ve eşleri daha yüksek okuma yazma düzeyine sahip olan kadınların eşlerinin özellikle teşvik ettiği görülmüştür. Kadınlar eşlerinden gördükleri desteği aynı oranda komşularından ve arkadaşlarından görememektedir. Katılımcıların yarısının komşu ve arkadaşları teşvik edici olmak yerine heves kırıcı bir tavır takınmışlardır. Katılımcıların bir kısmı, aslında okuma yazma bilmemelerine rağmen daha önceki seferberlikler kapsamında açılan kurslara katılmadıklarını belirtmişlerdir. Sebep olarak yaşlarını göstermişlerdir. Yaşa bağlı olarak öğrenme çabalarının karşılıksız kalacağını düşünmüşler ve diğer kursiyerler ve komşularınca da okuma yazma kursunda başarısız olduklarında alay edileceğini düşünmüşlerdir. Bu sebepten önceki kurslara gelmedikleri için şu an pişman olduklarını da belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların kent yaşamında olmalarına rağmen çoğunun sosyo-ekonomik düzeyi düşük mahallelerden gelmeleri nedeniyle, yakın çevrelerinin eğitim konusunda yeterince bilinçli olmamasından kaynaklanabilir. Elde edilen bu sonuç Beder (1990) ve Çağlayan'ın (2016) elde ettiği yetişkinlerin okuma yazma kurslarına katılmama sebepleriyle benzerlik göstermektedir. Bulut (2015) da Ana-Kız Okuldayız Okuma-Yazma Kampanyasının çözümlenmesine ilişkin çalışmasında, Türkiye'de kent merkezlerinden kırsala gidildikçe okuryazar oranının düştüğünü, toplam okumaz-yazmazların dörtte birinin göç alan illerde yaşadığını ve dolayısıyla okumaz yazmazlığın aynı zamanda sosyo-kültürel nedenleri olduğunu belirtmektedir. Eğitimden yoksun kalmış kadınların toplumsal hayatta var olabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, okuyup yazabilmeleri için yakın çevrelerinden destek görmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, örgün eğitimden yararlanamayan veya herhangi bir nedenle eğitimini yarıda bırakmak zorunda olan kadın yetişkinlerin eğitiminde sosyal çevrenin önemli olduğunu ve eğitim gören yetişkinlerin yakınlarının da bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde, okuma yazma kursuna katıldıktan sonra kadın kursiyerlerin günlük hayatlarında ve geleceğe yönelik planlarında ne gibi değişiklikler olduğu incelenmiştir. Kurslara devam eden kadın kursiyerler, pazarda, markette, manavda etiketleri okuyabildiklerini, otobüse binerken zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Bu da okuma yazma bilmenin günlük hayatta birçok kolaylık sağladığını göstermektedir. Ayrıca kadınların, ortaokul, lise bitirme ve yeni iş yeri kurma hayallerini anlatmaları onlara bu kursun yeni bir yaşama aşkı verdiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar aynı kurs tekrar açılırsa okuma yazma düzeylerini ilerletmek ve hızlandırmak için tekrar gelececeklerini belirtmişlerdir. Robinson-Pant (2004) kadınlara yönelik okuryazarlık kurslarının aile planlaması ve çocuk yetiştirme programları gibi sosyal ve bireysel gelişim faaliyetleri için de bir başlangıç noktası olduğunu, dolayısıyla bu kurslara katılan kadınların gelecekte kendilerini geliştirmeye yönelik olumlu bakış açıları kazandığını belirtmiştir. Yıldız ve diğerleri (2011) de okuryazar olamayan kadınların yaşadıkları sıkıntılardan, okuryazar olmaları durumunda hayatlarında nelerin değişeceğine ilişkin düşüncelerinin tahmin edilebileceğini belirtmişler ve çalışmasındaki katılımcıların okuryazar oldukları zaman, bir yerden bir yere rahatça gidebileceklerini, sağlıklı ilgili işlemlerini sorun çekmeden

yerine getirebileceklerini, çocuklarının eğitimine daha fazla destek olabileceklerini, daha iyi şartlarda yaşayacakları ve en önemlisi herkes için sıradan sayılabilecek günlük yaşamdaki birçok şeyi başkalarına bağımlı olmadan gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Okuma yazma oranlarının bu derece yükselmesinde, okuma yazma seferberlikleri neticesinde, köylerde, kasabalarda, şehir merkezlerinde ve hemen hemen her mahallede kursların açılması, ulaşım problemlerinin kısmen giderilmesi, kurs öğretmenlerinin de okuldaki mesai saatlerinin dışında kalan zamanlarda, okul sonrası zamanlarda bu kursu vermesi de etkili olmuştur. Halk Eğitimi Merkezi bünyesinde açılan kurslarda, kursiyer sayısı asgari 12 olmak zorundayken, okuma yazma kurslarında herhangi bir yerleşim birimde okuma-yazma bilmeyen bir kişi bile olsa kursların sistem üzerinden planlanmasına onay verilebilmesi de konuya verilen ehemmiyeti göstermektedir. Bu hususta okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin kurslara katılımlarının sağlanması için gerekli duyuru ve tanıtımların yapılması ve kamuoyunun bilinçlendirilmesi önemlidir. Robinson-Pant, (2004) de kadınların eğitiminin yoksul ailelerin yaşam standartlarının geliştirilmesinde anahtar bir rol oynadığını ve bu eğitimlerin yapılmasında ve duyurulmasında hükümete ve gelişim kuruluşlarına büyük görevler düştüğü ifade etmiştir.

Araştırmada kadın kursiyerlerin okuma yazma kursuna katıldıktan sonra gündelik hayatlarını kolaylaştırdıkları ve geleceğe yönelik planlarında olumlu değişimler olduğu tespit edilmiştir. Ancak mevcut istatistik sonuçları Türkiye’de halen daha kadın okumaz-yazmazlık oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sosyal baskı, evin sorumlulukları, tanıtım yetersizliği, ulaşım ve kurs merkezlerinin uzaklığı gibi nedenlerden dolayı kadınlar bu kurslara katılım sağlayamamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir. Kurslara katılımın çoğalması için, kurs merkezlerinin sayısı daha fazla artırılabilir. Kadınların akşam kursa gelmekte sıkıntı çektiği zamanlarda, eşleri ve çocukları için de farklı kurslar düzenlenebilir. Şehir merkezlerinden uzak yerleşim yerlerinde ikamet eden ve kurslara katılmak isteyen bireyler için öğretmen görevlendirmeleri, ders ortamı ve gerekli araç-gereçlerin temini adına yerel yönetim, gönüllü kuruluş ve sivil toplum örgütleri ile iş birliğine gidilebilir. Araştırma sonuçlarından kadın kursiyerlerin okuma yazma öğrendikten sonra eğitimlerine devam etmek ve kendilerini geliştirmek istedikleri ve bu bilgilerini iş sahibi olma, ehliyet alma gibi farklı alanlarda kullanmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, kursiyerler öğrendiklerini işe koşabildiklerinde motivasyonları artacağı için, bazı dersler uygulamalı olarak yapılabilir. Ayrıca bu kursları tamamlayan yetişkinlerin kurs merkezleri ile ilişkilerinin devamını sağlayıcı çeşitli önlemler alınmalıdır. Kurs bitiminde onların becerilerini geliştirmeye dönük, okuma salonları, ücretsiz ya da ödünç kitap alabilecekleri imkânlar, rehberlik ve yönlendirme hizmeti sunacak birimler gibi destekleyici araç ve ortamlar sağlanmalıdır.

## Kaynakça

Altunya, N. (2009). Eğitim hakkı ve yetişkin eğitimi. (Derleyen: A. Yıldız ve M. Uysal). *Yetişkin eğitimi*

*kuramdan uygulamaya* (s. 317-337). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Beder, H. (1990). Reasons for non-participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218. doi.org/10.1177/0001848190040004003
- Bulut, S. F. (2015). *Ana-kız okuldayız okuma-yazma kampanyası'na ilişkin bir çözümleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 223-246.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). 18. Baskı. İstanbul: Ayrıntı.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research desing: choosing among five approaches*. 2nd Press. SAGE Publications.
- Çağlayan, A. A. (2016). *Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programını tamamlayan bireylerin okuma yazma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gökçe, N. (2016). *Kadınların okuma yazma kurslarına katılmama nedenleri ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, N. ve Yıldız, A. (2018). Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınlar ve okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri: “Ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2151-2161. doi:10.24106/kefdergi.2737
- Holton, E. F., Swanson, R. A. & Naquin, S. S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(1), 118-143.
- Knowles, M. (1996). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In Malcolm, Tight (Ed.), *Education for adults* (pp. 53-70). London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: Pedagogy to andragogy* (2nd Ed.) New York: Cambridge University Press.
- Köksal, S. (2017). *Yerel yönetimlerde halkın eğitimi ve hayat boyu öğrenme faaliyetleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: connecting research, policy, and practice* (pp. 199-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.

- TÜİK, (2018). *Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus, 2008-2018*. (Erişim: 10.09.2019) [http://tuik.gov.tr/preistatistiktablo.do?istab\\_id=1342](http://tuik.gov.tr/preistatistiktablo.do?istab_id=1342)
- Okçabol, R. (1994). *Halk eğitimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as a social practice*. London: Routledge.
- Robinson-Pant, A. (Ed.). (2004). *Women, literacy and development: Alternative perspectives*. London: Routledge.
- Sabah, Ş. (2006). *Okuma yazma kursuna katılan yetişkin kadınların eğitim öncesi ve sonrası davranışsal sonuçların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayılan, F., Balta, E. ve Şahin Ö. (2002). *Ankara'nın gecekondu mahallelerinde yaşayan okumaz yazmaz ve işsiz kadınların tespiti araştırması*. Ankara: UNDP-KSSGM-KASAUM
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2009). Yetişkin okuryazarlığı. (Derleyen: A. Yıldız ve M. Uysal). *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulama* (s. 353-372). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-yazma kurslarında okuma-yazma öğreniliyor mu?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 403-421.
- Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 440-459.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Ortaokul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İnisyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

#### *The Relationship Between Quantum Leadership Behaviors of Secondary School Principals and Teachers' Level of Taking Initiative*

Meltem Tufan,<sup>a</sup> Mithat Korumaz<sup>b,\*\*</sup>

<sup>a</sup> Matematik Öğretmeni, Soğanlık Şehit Oktay Karakelle İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-3804-7571

<sup>b</sup> Dr. Öğretim Üyesi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-2862-8380

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 05 Ekim 2019  
Düzeltilme tarihi: 16 Aralık 2019  
Kabul tarihi: 02 Ocak 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Kuantum fiziği  
Kuantum liderlik  
İnisyatif alma  
Liderlik

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 05 October 2019  
Received in revised form 16 December 2019  
Accepted 02 January 2020

##### Keywords:

Quantum physics  
Quantum leadership  
Taking initiative  
Leadership

#### ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama deseninde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kartal ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan ve basit tesadüf örnekleme yöntemi ile belirlenen 306 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Eğitim Örgütlerinde İnisyatif Alma Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler parametrik yöntemler ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeyinin öğretmenlerin inisyatif alma davranış düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem politika yapıcı ve uygulayıcılara hem de diğer araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

#### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the relationship between school administrators' quantum leadership behaviors and teachers' initiative taking according to teachers' opinions. The research was conducted in correlational design. The sample of the study consists of 306 teachers who work in secondary state schools in Kartal district of Istanbul in 2018-2019 academic years. The data of the study were collected with “Principals’ Quantum Leadership Behaviors Scale” and “Taking Initiative in Educational Organizational Scale”. The collected data were analyzed through parametric tests. The participants of the study were determined by simple random sampling. According to the findings, it is seen that the quantum leadership behavior level of school principals is positively correlated with teachers' taking initiative behavior. In line with the results of the research, suggestions are made for both policy makers and practitioners.

## 1. Giriş

19. yüzyılın sonlarına doğru fizik biliminde yaşanan gelişmelerin diğer disiplinleri olduğu gibi liderlik çalışmalarını da etkilediği söylenebilir. Bu yönelim ile

beraber tek doğru bir dünyadan rasyonel aklın temel alındığı pozitivist bir düşünme biçimine geçiş yaşanmıştır. Max Planck'ın öncülüğü ile başlayıp temelleri atılan kuantum fiziği ile önemli bir değişimin kapıları açılmıştır. Bu değişime paralel olarak ortaya çıkan modern liderlik

\*Bu çalışma Meltem Tufan'ın, Dr. Öğr. Üyesi Mithat Korumaz danışmanlığında 2019 yılında, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında tamamladığı “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İnisyatif Alma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: mithatkorumaz@gmail.com

kuramlarından biri de kuantum liderliktir. “Kuantum liderlik, kuantum fiziğinin varsayımlarına dayalı olarak açıklanan modern bir liderlik kuramıdır” (Erçetin, 2000). Fizik bilimi doğadaki enerji, madde ve hareket durumlarını açıklarken benzer şekilde liderlik de insan dinamiğini ve potansiyelini nasıl açığa çıkarılabileceği ile ilgilenmektedir. Liderlik teorileri ise insanın içindeki dinamikleri ortaya çıkarması bağlamında fizik bilimi ile benzerlik göstermektedir (Turan, 2017). Zohar’ a (2018) göre yönetim biliminin fizik biliminden etkilenmesi yeni bir durum değildir. Bu bağlamda geleneksel liderlik kuramları özellikler teorisi, davranışçı yaklaşımlar durumsal yaklaşımlar Newton fiziğinin varsayımlarına dayanmaktadır.

20. yüzyılda bilim dünyasında meydana gelen gelişmeler hâkim dünya görüşünün temelini kökten sarsıp yeni bir paradigmanın gerekliliğinin ortaya koymuştur. Bu durum yeni kavramları anlamının zorluğu açısından geçmişteki bilimsel devrimlerden farklı olarak yorumlanmaktadır (Capra, 2012). Zohar (2018), önceki paradigma dönüşümlerini oda içindeki eşyaların yerlerini değiştirmek olarak açıklarken kuantum çağı ile yaşanan paradigma değişimini eşyaları değiştirmek olarak açıklamaktadır. Kuhn (2018) ise bu durumu eskiden bakılan tüm nesnelere aynı olduğu bilindiği halde onlara bambaşka bir mercekle bakmak olarak yorumlamaktadır. Yeni bilim paradigması ile beraber liderlik alanında yapılan çalışmaların da yön değiştirdiği ifade edilebilir. Daha önceki değişimlerinde liderlik olgusuna yönetsel beceriler eklenirken, 20. yüzyılda meydana gelen dönüşüm ile beraber liderin, deterministik aklın bir ürünü olan davranış biçimlerinin, ortaya çıkan yeni durumlarda yeterli görülmemesi ve aynı zamanda liderliğin hâkim değerlerinin dönüşmesi, kuantum liderliğin halihazırda öneriyor olduğu becerilerin ön plana çıkmasını sağlamıştır (Şimşek ve Aytemiz 1997’den akt: Papatya ve Dulupçu, 2006).

Kuantum fiziği, evrenin yasalarına ve işleyişine yönelik hâkim olan paradigmanın sorgulanmasının yolunu açmıştır denebilir. Bu sorgulama aynı zamanda doğa bilimlerinin temel yasalarına öykünme özelliği gösteren yönetimin de içerisinde yer aldığı sosyal bilimler alanında da kendini göstermiştir. Kuantum yönetim tarzı, madde yerine enerji, oluş yerine gelişim, sebep yerine rastlantı, determinizm yerine yapısalcılık, örgütün yapısal ve işlevsel yanlarından çok örgütsel yaşamın ruhsal nitelikleri ve özelliklerini öne çıkarmıştır (Overman, 1996). Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun (2000), kuantum liderliği; liderlik ilişkileri, liderlik etkisinin kaynağı ve belirsizlik olmak üzere üç boyutta açıklamışlardır. Shelton ve Darling (2001) kuantum fiziğinin varsayımlarına dayanarak kuantum görme, kuantum düşünme, kuantum hissetme, kuantum biliş, kuantum güvenme, kuantum davranış, kuantum oluş olmak üzere yedi beceri ortaya koymuşlardır. Fris ve Lazaridou (2006) ise kuantum liderliği (1) kendi kendini örgütlenme eğilimi, (2) belirsizlik ve karmaşada çalışmak ve (3) kuantum paradigmasının temel zorunluluklarının vizyon ve değer olduğunu fark etme şeklinde üç boyutta açıklamıştır.

İnsan dinamiğinin Newton fiziğinin varsayımlarına dayalı diğer geleneksel liderlik teorilerinden (özellikler teorisi, davranış teorisi, durumsal yaklaşımlar) farklı olarak ortaya çıkarılmasını sağlayan eğitim örgütlerinde kuantum liderlik paradigması ise Erçetin (2000) tarafından açıklanmıştır.

Erçetin (2000), kuantum liderlik paradigmasının boyutlarını kuantum ve klasik fiziğin varsayımlarını karşılaştırarak ortaya koymuştur. Bu gruplandırmaya göre kuantum liderliğin ilk boyutu kuantum fiziğinin "*dalga-parçacık ikililiği*" varsayımına dayanmaktadır. Erçetin (2000) fotonun hem dalga hem parçacık özelliği göstermesini kuantum liderlik bağlamında liderliği, "*lider-izleyen ikileminde bir etkileşim alanı*" olarak yorumlar. Eğitim örgütlerinde, okul yöneticileri ve öğretmenler bir maddenin dalgacık ve parça yönü olarak düşünülebilir. Bu bağlamda okullarda yönetici ve öğretmenler bütünleşerek oluşturdukları etkileşim alanından beslenmektedir (Konan, 2015). Erçetin (2000) kuantum liderliğin ikinci boyutunu, kuantum fiziğinin "*belirsizlik ilkesine*" dayanarak, "*liderliğin yapılandırılmaz ve kestirilemez*" olduğu şeklinde ifade etmektedir. Bu boyuta göre kuantum liderler, buldukları örgütün altyapılarını belirsizliklere karşı esnek davranmaya fırsat verecek biçimde tasarlamalı ve belirsizlik karşısındaki olasılıkları görerek risk alabilmelidirler (Zohar, 2018). Erçetin' in (2000) kuantum liderlik paradigmasının üçüncü boyutu ise "*liderlik olgusunun kesikliği*" şeklindedir. Bu boyut "*ışığın kesikli hareket ettiği*" varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımına göre, liderlik kişiden kişiye değişebilir, lider değişebilir ya da liderlik el değiştirebilir (Erçetin, 2000). Kuantum liderliğe ilişkin son boyut ise "*liderliğin etkisi, etkileşime dayalıdır*" şeklindedir. Bu boyut kuantum fiziğinin "*ancak belli bir yere kadar güç uygulanabileceği sonrasında ne kadar güç uygulanırsa uygulansın enerjinin arttırılmayacağı*" varsayımına dayanmaktadır. Buna göre diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak kuantum liderler, öngörülemezliğin temel varsayım olduğu, lider olarak okul yöneticisi ve öğretmenin bütünleşerek oluşturdukları etkileşim alanının görece önemi ve liderliğin süreklilik arz etmek yerine kesikli bir biçimde devam ettiği ön plana çıkarılmıştır. Liderliğe ilişkin geliştirilen bu yeni bakış açısının işgörenlerin başlatıcılık, öz yatırım ve basiret gösterme gibi inisiyatif almaya ilişkin alışkanlıklarını nasıl etkilediği oldukça önemli görülmektedir.

İnisiyatif alma davranışının en çok kabul gören tanımlarından biri bireyin inisiyatifli davranış düzeyinde göstermesine ilişkindir. Bu tanıma göre Frese ve diğerlerine (1996) göre inisiyatif alma davranışı örgüt çalışanlarının örgütsel ve bireysel hedeflere uygun şekilde resmi iş tanımlarından fazlasını kendiliğinden yapmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda inisiyatif alma davranışını 5 boyutta açıklanmaktadır. Bu boyutlar, örgüt amaçlarına bağlı kalmak, uzun dönem odaklanmak, eylem odaklı ve amaca yönelik olmak, engel, sorun ve tersliklere karşı dirençli olmak ve kendi kendine başlatıcı ve proaktif yaklaşım sergilemek olarak sıralanabilir.

Sonraki araştırmalar ile beraber inisiyatif alma davranışı, kendiliğinden başlatmak, proaktif olmak (geleceği öngörebilme, basiretli olma) ve engellerin üstesinden gelmede ısrar etmek olmak üzere üç boyuta indirgenmiştir (Frese & Fay, 2001; Frese & Fay, 2002; Frese, vd., 1997; Frese, vd., 1996). Buna göre inisiyatif alma davranışını tanımlamak gerekirse; bireylerin bir işi ya da yeniliği aktif ve kendiliğinden başlatabilmesi, kendisinden beklenen rolün ötesine geçerek önüne çıkan engelleri aşmak konusunda ısrarcı olması, problemin oluşmasına izin vermeden önlenmesi anlamına gelen bir iş davranışıdır (Frese & Fay, 2001; Speier & Frese, 1997). Çakmak ve diğerleri (2015) ise söz konusu üç boyutun yanında Frese & Fay'ın (2002)

çalışmasına dayanarak öz-yatırım boyutunun da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü kendiliğinden başlama, proaktif yaklaşım ve gelecekteki sorunlara çözüm bulma arzusu yüksek düzeyde öz-yatırım davranışı gerektirmektedir. Öz-yatırım bireyin kariyer hedeflerine ulaşması adına kendine yaptığı yatırımlar olarak tanımlanmaktadır. Frese ve Fay'a (2002) göre geleceği öngörebilme, rolünün gerektirdiklerinin ötesinde amaçların geliştirilmesini daha olası hale getirdiği için bu duruş bireyi kendiliğinden amaçlar geliştirmeye yöneltmektedir. Bu amaçlar engellerin üzerinde gelme ihtiyacını da ortaya çıkarır. Engelleri aşma isteği bireyi bir işi kendiliğinden başlatmaya sürükleyebilmektedir. Kendiliğinden başlatma bireyin potansiyel geleceğe bakmasına ve bu nedenle de yüksek düzeyde öz-yatırım davranışı göstermesine neden olmaktadır.

İnisiyatif alma davranışının ilk boyutu olan *Başlatıcılık* (self-starting), bireyin talimat almaksızın ya da rolünün gerekliliği olmaksızın veya söylenmeden bir şeyi yapmasıdır (Frese & Fay, 2001; Frese & Fay, 2002). Bu bağlamda birey, örgütün belirlediği amaçlardan çok kariyer hedeflerine dönük olarak kendi amaçlarını belirlemektedir (Frese, vd., 2007). *Basiret gösterme* (proactivity) geri bildirimde bulunmayı, gelecekteki problem sinyallerini fark edip ortaya çıkmadan üstesinden gelmeyi ifade etmektedir. Proaktif çalışanlar, geleceğin ihtiyaçlarına dönük şekilde iş çevrelerini değiştirme gayreti gösterirler (Frese & Fay, 2001; Frese & Fay, 2002). *Engelleri aşma* (overcome barriers); amaca ulaşmak için çaba sarf etme, kararlılık gösterme ve ısrar etmeyi içermektedir (Frese, vd., 1996). Bu yönü ile inisiyatif, harcanan zamanı ve deneme sayısını önemsemeyen yeni yöntemlerle örgütsel ve bireysel kariyer hedeflere ulaşmayı içermektedir (Frese, vd., 1997). Son olarak diğer üç boyut ile ilişkili olabileceği düşünülen *öz yatırım boyutu* (self-investment) kişilerin hem bireysel kariyer hedeflerini gerçekleştireceklerine olan inanç karşısında eyleme geçmesini hem de örgütsel verimliliğe katkısını artırmak için kendisini geliştirmesini ifade etmektedir. Buna ilişkin birey inisiyatif olarak kariyer planı oluşturur ve buna paralel olarak gelişimine katkı sağlayacak eylemlerde bulunabilir (Çakmak, vd., 2015). İnisiyatif alma davranışı genelde kâr amacı güden örgütler için araştırma konusu olmuştur (Redfern, vd., 2010). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar (Akin ve Anlı, 2011; Akin, 2014; Çakmak, vd., 2015; Taşkın, 2016) kar amacı gütmeyen eğitim örgütlerinde inisiyatif alma konusunun öneminin giderek arttığını göstermektedir.

21. yüzyılda okul yönetiminde etkili liderlik kavramının önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda liderin niteliklerinin eğitim ve öğretim çıktılarında önemli fark oluşturduğu; etkili yönetim ve liderlik uygulamalarının, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmada önemli bir rol oynadığı; hızla büyüyen ve küreselleşen ekonomi dünyasında eğitilmiş iş gücünün sürekli bir rekabet ortamında bulunduğu ve okulların hızla değişen ve küreselleşen iş dünyasına uygun bireyler yetiştirmesi gerektiği gibi varsayımların gün geçtikçe güçlendiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda okul yönetiminde liderlik davranışının ne olması gerektiği yılların öne çıkan tartışmalarından biri haline almıştır (Bush, 2008; Erçetin, 2001; Turan, 2017; Yaşar-Kip, 2014).

Garmston ve Wellman (1995), atom altı dünyasındaki paradoksların sosyal sistemlerde de bulunduğunu ortaya

koymaktadır. Buna göre eğitim liderleri kontrol ve denetim odaklı olmaktan ziyade akışı ve enerji değişimlerini dikkate alırlar. Düzene ulaşma, odaklanma, enerji alanlarını geliştirme bilgiyi ve etkileşimi arttırmak kuantum okul liderlerinin görevlerindedir. Wheatley (2006) ise kuantum liderlik özellikleri gösteren okul yöneticilerinin enerji akışına odaklanarak, enerjinin doğru ve faydalı şekilde kullanılmasını sağladıklarını ve bu şekilde okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdıklarını ifade etmektedir.

İnisiyatif alabilme ve inisiyatif aldirmaya teşvik etme, liderlere atfedilen bir özelliktir (Stodgill, 1948; Stodgill, 1974). Bu durum farklı liderlik türleri bakımından araştırma konusu edilmiştir. Örneğin, Bass (1990), modern liderlik kuramlarından olan karizmatik liderliğin etkisinin inisiyatif alma davranışı ile artacağını belirterek, liderlik ile inisiyatif alma davranışını bağdaştırmaktadır (Frese & Fay, 2002). Benzer şekilde dönüşümcü liderlik davranışları da inisiyatif alma davranışını gerektirdiği varsayılmaktadır (Bass & AVALIO, 1990). Literatürde kuantum liderlik ile inisiyatif alma davranışını aynı anda konu edinen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında yanıtı aranan sorular ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışına ilişkin görüşleri öğretmenlerin kariyer evresi ve müdür ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın deseni, evren-örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine dayalı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile inisiyatif alma davranışı düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama deseninde göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama deseni iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma desendir (Karasar, 2013). İlişkisel tarama deseninin özelliklerine uygun olarak araştırma kapsamında sadece değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

### 2.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kartal ilçesinde bulunan resmi ortaokul kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma



evreni Kartal ilçesinde bulunan 24 resmi ortaokulda görev yapan toplam 1171 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örnekleme olarak ulaşılmaması gereken eleman sayısı Yamane'nin (2006) önerdiği %95 güven aralığına göre ( $p=0.5^a$ ) 286 olarak hesap edilmiştir. Buna uygun olarak çalışmada 306 katılımcı araştırmaya katılmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri

Demografik Özellikler	Kategori	Frekans ( <i>N</i> )	Yüzde ( <i>f</i> )
Cinsiyet	Kadın	214	69,9
	Erkek	92	30,1
Kariyer Evresi	Kariyere Giriş	61	19,9
	Durulma	109	35,6
	Deneycilik	59	19,3
	Uzmanlık	44	14,4
	Sakinlik	33	10,8
Eğitim Durumu	Lisans	268	87,6
	Yüksek Lisans	38	12,4
	Yüksek Lisans		
Aynı Okulda Çalışma 1-5 Yıl Süresi		199	65,0
	6-10 Yıl	74	24,2
	11-15 Yıl	18	5,9
	16 Yıl ve Üzeri	15	4,9
Mevcut Okul Müdürü 1-2 Yıl ile Çalışma Süresi		147	48,0
	3-4 Yıl	150	49,0
	5 Yıl ve Üzeri	9	3

Araştırmaya evrende yer alan 24 resmi ortaokulda görev yapan 306 öğretmenin %69,9'u kadın, %30,1'i erkektir. Öğretmenlerin kariyer evreleri Bakioğlu'nun (1996) önerdiği kariyer evrelerine uygun olarak belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arası "kariyere giriş evresi", 6-10 yıl arası "durulma", 11-15 yıl arası "deneycilik", 16-20 yıl arası "uzmanlık" ve 21 yıl ve üzeri olanlar ise "sakinlik" evresi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 19,9'u kariyere giriş evresinde (1-5 yıl arası), %35,6'sı durulma evresinde (6-10 yıl arası), %19,3'ü deneycilik evresinde (11-15 yıl arası), % 14,4'ü uzmanlık evresi (16-20 yıl arası) ve %10,8'i durulma evresinde (21 yıl ve üzeri) bulunmaktadır. Öğretmenler eğitim durumlarına göre incelendiğinde %87,6'sı lisans ve % 12,4'ü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %65,0'i 1-5 yıl arası aynı okulda çalışmakta, % 24,2'si 6-10 yıl arası aynı okulda çalışmakta, %5,9'u 11-15 yıl arası aynı okulda ve %4,5'i 16 yıl ve daha fazla aynı okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 48,00'ü mevcut müdürle 1-2 yıl arası, %49,0'i 3-4 yıl arası ve sadece % 3'ü 5 yıldan fazla birlikte çalışmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği" ve "Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Davranışı Ölçeği" olmak üzere iki ölçme aracı bir arada kullanılmıştır.

#### *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeği*

Araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla Erçetin ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin kullanım izni alınmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucuna göre ölçek; "liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır", "liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez", "liderlik olgusunun kesikliliği" ve "liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 38 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın verilerine göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı "Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır"  $\alpha=0.95$ , "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez" alt boyutunda  $\alpha=0.95$ , "Liderlik Olgusunun Kesikliliği" alt boyutunda  $\alpha=0.94$  ve "liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" alt boyutunda ise  $\alpha=0.92$  ve ölçeğin tamamına ilişkin  $\alpha=0.98$  değeri ile ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin toplam puanın 1'e yaklaşması iç tutarlılığının yüksek olduğu göstermektedir.

#### *Eğitim örgütlerinde inisiyatif alma davranışı ölçeği*

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeylerini belirlemek amacı ile Çakmak, Gündüz ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen dört boyutlu Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği kullanılmıştır. Bu çerçevede önce ölçeğin kullanım izni alınmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan istatistikî sınamalar, alan yazın ve uzman görüşlerin doğrultusunda son şekli verilen "başlatıcılık", "engelleri aşma", "basiret gösterme" ve "öz yatırım" boyutlarından oluşan eğitim örgütlerinde kullanılabilecek 35 maddelik bir ölçektir. Bu çalışmanın verilerine göre öğretmenlerin İnisiyatif Alma Davranışları Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Öz-Yatırım alt boyutunda  $\alpha=0.60$ , Başlatıcılık alt boyutunda  $\alpha=0.66$ , Basiret alt boyutunda  $\alpha=0.87$  ve Engelleri Aşma alt boyutunda ise  $\alpha=0.92$  ve ölçeğin tamamına ilişkin  $\alpha=0.89$ 'dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları değerlendirildiğinde Öz Yatırım ve Başlatıcılık alt boyutlarının orta düzeyde ve Basiret ve Engelleri Aşma alt boyutlarında yüksek düzeyde güvenilirdir. Ölçeğin toplam puanına ilişkin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Kartal ilçesinde yer alan resmi ortaokul kurumlarında görevli öğretmenlere yönelik veri toplama araçları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Aralık ayında araştırmacılar tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Sonuç olarak belirlenen örnekleme üzerinden 339 katılımcıya ulaşılmıştır. Ulaşılan 339 örneklemden 21 tanesi okul müdürü ile çalışma sürelerinin 1 yıldan az olması sebebi ile 12 tanesi ise özenli doldurulmadığı düşünüldüğünden (aynı maddeye birden fazla yanıt verilmesi, tüm maddelere aynı yanıtın verilmesi,

demografik özelliklerin boş bırakılması vb.) çıkarılmıştır. Geriye kalan 306 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 20,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını ölçmek için Skewness ve Kurtosis normallik testlerinde faydalanılmıştır. Skewness değeri -0.70 ve Kurtosis değeri ise 0,18 arasında değere sahiptir. Kurtosis ve Skewness değerleri -2 ile +2 arasında olması normal dağılım olduğu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bunun yanı sıra yapılan Kolmogrow Smirnow testi 0.05 düzeyinde verilerin dağılımının normal olduğunu göstermiştir. Buna göre araştırmanın verileri parametrik yöntemler ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda farklılığın sınanması için ilişkisiz örneklem *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi tesleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde varyansları homojen olan gruplarda yaygın olarak kullanılan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. LSD testi grupların farklı örneklem sayısına sahip olması ve ayrıca bu testin  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutma özelliğinden dolayı tercih edilmiş ve anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarıyla ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırma kapsamında bulgular araştırma sorularına uygun sırasıyla sunulmuştur. Ancak genel betimsel değerlerin görülebilmesi için ilk olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme ve öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerine ilişkin betimsel değerler sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kuantum liderlik ve inisiyatif alma betimsel değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	En	En	$\bar{x}$	SS	Sh
Kuantum Liderlik	Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim	1	5	3,86	0,87	0,05
	Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1	5	3,52	0,89	0,05
	Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1	5	3,71	0,89	0,05
	Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1	5	3,65	0,81	0,05
İnisiyatif Alma	Öz-yatırım	1	5	3,83	0,59	0,03
	Başlatıcılık	1	5	3,26	0,42	0,02
	Basiret	1	5	3,65	0,51	0,03
	Engelleri aşma	1	5	4,66	0,63	0,04

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x} = 3.68$ , standart sapması ise 0,82'dir. "Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x}=3,86$ , standart sapması ise 0,87'dir. "Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x}=3,52$  ve standart sapması ise 0,89'dur. "Liderlik olgusunun kesikliliği" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x}=3,71$  ve standart değeri ise 0,89'dur. "Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x} = 3,65$  ve standart sapması 0,81'dir. Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarına ilişkin görüşlerin betimsel istatistiklerine bakıldığında ortalama değerinin  $\bar{x} = 3.86$ , standart sapma değeri ise 0,02'dir. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif alma ölçeğinin ilk alt boyutu olan "öz-yatırım" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama değeri  $\bar{x}=3,83$ , standart sapma değeri ise 0, 59'dur. "Başlatıcılık" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değeri ise  $\bar{x}=3,26$  ve standart değeri 0,42'dir. "Basiret" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değeri ise  $\bar{x}=3,65$  ve standart değeri 0,51'dir. Son olarak "engelleri aşma" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değeri ise  $\bar{x}=4,66$  ve standart değeri 0,63'tür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ve öğretmenlerin inisiyatif almalarına ilişkin görüşleri kariyer evresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen kariyer evreleri; kariyere giriş evresi (1-5 yıl), durulma evresi (6-10 yıl), deneycilik evresi (11-15 yıl), uzmanlık evresi (16-20 yıl) ve sakinlik evresi (21 ve üzeri yıl) olmak üzere 5 evreye ayrılmaktadır (Bakioğlu, 1996). Bu kapsamda öğretmen görüşlerinin kariyer evresi değişkenine göre görüşleri farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kariyer evresi değişkenine göre farklılaşma düzeyi

Puan	Kariyer Evresi	<i>f</i> $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		N	$\bar{X}$	Ss	$Sh_{\bar{v}}$	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Liderlik, Lider-izleyenler ikileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Kariyere Giriş	61	36,52	6,87	0,88	G. Arası	445,91	4	111,48	1,83	0,12
	Durulma	109	35,11	7,63	0,73	G. İçi	18295,62	301	60,78		
	Deneycilik	59	33,49	8,50	1,11	Toplam	18741,53	305			
	Uzmanlık	44	32,93	8,15	1,23						
	Sakinlik	33	34,55	8,16	1,42						
	Toplam	306	34,71	7,84	0,45						
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Kariyere Giriş	61	33,36	6,60	0,84	G. Arası	556,07	4	139,02	2,20	0,07
	Durulma	109	32,36	7,80	0,75	G. İçi	18999,21	301	63,12		
	Deneycilik	59	30,34	8,39	1,09	Toplam	19555,28	305			
	Uzmanlık	44	29,41	9,29	1,40						
	Sakinlik	33	31,52	7,95	1,38						
	Toplam	306	31,65	8,01	0,46						
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Kariyere Giriş	61	37,70	7,75	0,99	G. Arası	444,56	4	111,14	1,41	0,23
	Durulma	109	38,39	8,78	0,84	G. İçi	23762,88	301	78,95		
	Deneycilik	59	35,83	9,14	1,19	Toplam	24207,44	305			
	Uzmanlık	44	35,39	9,97	1,50						
	Sakinlik	33	36,36	9,22	1,60						
	Toplam	306	37,11	8,91	0,51						
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Kariyere Giriş	61	38,00	6,91	0,88	G. Arası	627,37	4	156,84	2,42	0,05
	Durulma	109	37,62	7,75	0,74	G. İçi	19477,08	301	64,71		
	Deneycilik	59	34,98	8,64	1,13	Toplam	20104,45	305			
	Uzmanlık	44	34,68	9,24	1,39						
	Sakinlik	33	35,03	8,16	1,42						
	Toplam	306	36,49	8,12	0,46						

Tablo 3'de görülebileceği gibi, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutları puanlarının, öğretmenlerin kariyer evreleri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda "liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır" alt boyutunda ( $F_{(12-293)} = 1.83$ ;  $p > 0.05$ ), "liderlik olgusunun kesikliliği" alt boyutunda ( $F_{(12-293)} = 1.41$ ;  $p > 0.05$ ), "liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez" ( $F_{(12-293)} = 2.20$ ;  $p > 0.05$ ) aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, "liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $F_{(12-293)} = 2.42$ ;  $p < 0.05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı LSD post-hoc analizi yapılmıştır.

Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır alt boyutunda kariyere giriş evresinde olan öğretmenler ( $\bar{x}=38,00$ ) ile Deneycilik ( $\bar{x}=34,98$ ) ve uzmanlık evresinde olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında ( $\bar{x}=34,68$ ) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca durulma evresinde olan öğretmenler ( $\bar{x}=37,62$ ) ile deneycilik evresinde ( $\bar{x}=34,98$ ) ve uzmanlık evresinde olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=34,68$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinin kariyer evresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını kariyer evresi değişkenine göre farklılaşma düzeyi

Puan	Kariyer Evresi	<i>f</i> $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		N	$\bar{X}$	Ss	$S_{h_{\bar{x}}}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	
Öz yatırım	Kariyere Giriş	61	32,10	3,26	0,42	G. Arası	217,86	4	54,47	2,52	0,04	
	Durulma	109	30,73	4,66	0,45	G. İçi	6494,75	301	21,58			
	Deneycilik	59	30,44	5,53	0,72	Toplam	6712,61	305				
	Uzmanlık	44	30,00	4,62	0,70							
	Sakinlik	33	29,21	5,07	0,88							
	Toplam	306	30,68	4,69	0,27							
Başlatıcılık	Kariyere Giriş	61	25,54	3,57	0,46	G. Arası	98,35	4	24,59	2,22	0,07	
	Durulma	109	25,64	3,43	0,33	G. İçi	3337,47	301	11,09			
	Deneycilik	59	26,61	3,09	0,40	Toplam	3435,82	305				
	Uzmanlık	44	26,23	3,56	0,54							
	Sakinlik	33	27,21	2,55	0,44							
	Toplam	306	26,06	3,36	0,19							
Basiret	Kariyere Giriş	61	37,34	5,52	0,71	G. Arası	67,16	4	16,79	0,65	0,63	
	Durulma	109	36,14	4,97	0,48	G. İçi	7749,34	301	25,75			
	Deneycilik	59	36,27	4,29	0,56	Toplam	7816,50	305				
	Uzmanlık	44	36,27	5,47	0,83							
	Sakinlik	33	36,85	5,29	0,92							
	Toplam	306	36,50	5,06	0,29							
Engelleri aşma	Kariyere Giriş	61	42,20	5,89	0,75	G. Arası	127,75	4	31,94	1,00	0,41	
	Durulma	109	41,50	5,33	0,51	G. İçi	9576,14	301	31,81			
	Deneycilik	59	42,54	6,02	0,78	Toplam	9703,88	305				
	Uzmanlık	44	41,18	5,92	0,89							
	Sakinlik	33	43,24	5,06	0,88							
	Toplam	306	41,98	5,64	0,32							

Tablo 4'te inisiyatif alma ölçeğinin alt boyutunun öğretmenlerin kariyer evresi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre "başlatıcılık" alt boyutu ( $F_{(4-301)} = 2.22$ ;  $p > 0.05$ ), "basiret" ( $F_{(4-301)} = 0.65$ ;  $p > 0.05$ ) ve "engelleri aşma" alt boyutlarında ( $F_{(4-301)} = 1.00$ ;  $p > 0.05$ ) kariyer evresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öz yatırım alt boyutunda ise öğretmenlerin kariyer evresi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmasına ( $F_{(4-301)} = 2.52$ ;  $< 0.05$ ) karşın, varyansların homojenliği testinde ( $L_{(4-301)} = 4.59$ ,  $p < 0.05$ ) olduğundan dağılım normal dağılım göstermediğinden,

yani varyans analizinin ön şartını sağlamadığından çoklu karşılaştırma testi yapılmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinin mevcut okul müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma süreleri "1-2 yıl, 3-4 yıl, 5 ve üzeri yıl" olarak sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin mevcut okul müdür ile çalışma süresi değişkenine göre görüşlerinin farklılaşım farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınımlanmıştır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyi

Puan	Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	<i>f</i> $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{X}$	Ss	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	Var. K.	KT	sd	KO	F	P	
Liderlik, Lider-izleyenler ikileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-2 Yıl Arası	147	35,14	7,34	0,61	G. Arası	252,53	2	126,26	2,07	0,13	
	3-4 Yıl Arası	150	34,03	8,35	0,68	G. İçi	18489,00	303	61,02			
	5 Yıl ve Üzeri	9	38,89	5,51	1,84	Toplam	18741,53	305				
	Toplam	306	34,71	7,84	0,45							
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-2 Yıl Arası	147	32,38	7,53	0,62	G. Arası	379,45	2	189,73	3,00	0,05	
	3-4 Yıl Arası	150	30,69	8,43	0,69	G. İçi	19175,83	303	63,29			
	5 Yıl ve Üzeri	9	35,89	6,23	2,08	Toplam	19555,28	305				
	Toplam	306	31,65	8,01	0,46							
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1-2 Yıl Arası	147	37,60	8,19	0,68	G. Arası	267,23	2	133,61	1,69	0,19	
	3-4 Yıl Arası	150	36,38	9,60	0,78	G. İçi	23940,22	303	79,01			
	5 Yıl ve Üzeri	9	41,22	7,14	2,38	Toplam	24207,44	305				
	Toplam	306	37,11	8,91	0,51							
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-2 Yıl Arası	147	37,05	7,35	0,61	G. Arası	516,95	2	258,47	4,00	0,02	
	3-4 Yıl Arası	150	35,57	8,81	0,72	G. İçi	19587,50	303	64,65			
	5 Yıl ve Üzeri	9	42,67	4,06	1,35	Toplam	20104,45	305				
	Toplam	306	36,49	8,12	0,46							

Tablo 5'de görülebileceği gibi, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutları puanlarının öğretmenlerin mevcut müdürler ile çalışma süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda "liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır" alt boyutunda ( $F_{(2-303)} = 2.07$ ;  $p > 0.05$ ), "liderlik olgusunun kesikliliği alt boyutunda" ( $F_{(2-303)} = 1.69$ ;  $p > 0.05$ ) aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış olmasına karşın, "liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez" ( $F_{(2-303)} = 3.00$ ;  $p < 0.05$ ) ve "liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" alt boyutunda aritmetik ortalamalarının mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(2-303)} = 4.00$ ;  $p < 0.05$ ).

Tek yönlü varyans analizi sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına ilişkin karar vermek amacıyla varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi denenmiş ve Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır alt boyutunda ( $L_{v(2-303)} = 5.32$ ,  $p < 0.05$ ) dağılım normal olmadığı, buna karşın Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez alt boyutunda dağılım normal dağılıma uyduğundan ( $L_{v(2-303)} = 1.64$ ,  $p > 0.05$ ) post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan post-hoc LSD testi sonucunda, alt boyutta Levene İstatistiğine göre dağılım normal olmasına karşın, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 6.**Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma düzeyi

Puan	Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	<i>f</i> $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{X}$	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz Yatırım	1-2 Yıl Arası	147	30,95	4,47	0,37	G. Arası	44,61	2	22,31	1,01	0,36
	3-4 Yıl Arası	150	30,33	4,96	0,40	G. İçi	6668,00	303	22,01		
	5 Yıl ve Üzeri	9	32,00	3,32	1,11	Toplam	6712,61	305			
	Toplam	306	30,68	4,69	0,27						
Başlaticılık	1-2 Yıl Arası	147	25,94	3,12	0,26	G. Arası	48,70	2	24,35	2,18	0,12
	3-4 Yıl Arası	150	26,05	3,57	0,29	G. İçi	3387,12	303	11,18		
	5 Yıl ve Üzeri	9	28,33	2,92	0,97	Toplam	3435,82	305			
	Toplam	306	26,06	3,36	0,19						
Basiret	1-2 Yıl Arası	147	36,71	4,81	0,40	G. Arası	88,28	2	44,14	1,73	0,18
	3-4 Yıl Arası	150	36,13	5,29	0,43	G. İçi	7728,22	303	25,51		
	5 Yıl ve Üzeri	9	39,11	4,70	1,57	Toplam	7816,50	305			
	Toplam	306	36,50	5,06	0,29						
Engelleri Aşma	1-2 Yıl Arası	147	42,31	5,37	0,44	G. Arası	91,71	2	45,85	1,45	0,24
	3-4 Yıl Arası	150	41,53	5,89	0,48	G. İçi	9612,17	303	31,72		
	5 Yıl ve Üzeri	9	44,22	5,33	1,78	Toplam	9703,88	305			
	Toplam	306	41,98	5,64	0,32						

Tablo 6’da Eğitim Örgütlerinde İnişiyatif Alma Ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İnişiyatif alma ölçeğinin "öz-yatırım" ( $F_{(2-303)} = 1.01$ ;  $p > 0.05$ ), başlaticılık ( $F_{(2-303)} = 2.18$ ;  $p > 0.05$ ), basiret ( $F_{(2-303)} = 1.73$ ;  $p > 0.05$ ) ve engelleri aşma ( $F_{(2-303)} = 1.45$ ;  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında aritmetik ortalamalarının mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu nedeniyle varyansların homojenliği testi ve post-hoc analizi yapılmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyi arasında ilişkiyi incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyi arasında ilişki

ALT ÖLÇEKLER		TKL1	TKL2	TKL3	TKL4	KL-	INS1	INS2	INS3	INS4	INS-
KL1-Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	<b>R</b>	1	.86**	.85**	.82**	.93**	.06	<b>.17**</b>	<b>.25**</b>	<b>.11*</b>	<b>.18**</b>
	<b>P</b>		.00	.00	.00	.00	.27	.01	.000	.05	.001
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
KL2-Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	<b>R</b>	.86**	1	.89**	.85**	.95**	.04	<b>.20**</b>	<b>.31**</b>	<b>.14*</b>	<b>.21**</b>
	<b>P</b>	.00		.00	.00	.00	.51	.00	.000	.05	.00
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
KL3-Liderlik Olgusunun Kesikliliği	<b>R</b>	.85**	.89**	1	.87**	.96**	<b>.05</b>	<b>.15*</b>	<b>.27**</b>	<b>.11</b>	<b>.18**</b>
	<b>P</b>	.00	.00		.00	.00	.44	.01	.000	.05	.05
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
KL4-Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	<b>R</b>	.82**	.84**	.87**	1	.94**	.05	<b>.13*</b>	<b>.30**</b>	<b>.12*</b>	<b>.16**</b>
	<b>P</b>	.00	.000	.00		.00	.40	.03	.000	.03	.05
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
KUANTUM LİDERLİK DAVRANIŞLARI (Toplam Puan)	<b>R</b>	.93**	.952**	.96**	.94**	1	.05	<b>.17**</b>	<b>.28**</b>	<b>.13*</b>	<b>.19**</b>
	<b>P</b>	.00	.000	.00	.00		.37	.01	.00	.03	.01
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
Öz Yatırım	<b>R</b>	<b>.06</b>	<b>.04</b>	<b>.05</b>	<b>.05</b>	.051	1	.36**	.423**	.36**	.66**
	<b>P</b>	.27	.52	.44	.398	.37		.00	.000	.00	.00
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
INS 1-Başlatıcılık	<b>R</b>	<b>.17**</b>	<b>.20**</b>	<b>.15*</b>	<b>.13*</b>	.17**	.36**	1	.651**	.61**	.78**
	<b>P</b>	.05	.00	.05	.02	.01	.00		.000	.00	.000
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
INS 1-Basiret	<b>R</b>	<b>.25**</b>	<b>.31**</b>	<b>.27**</b>	<b>.23**</b>	.28**	.4182	.65**	1	.75**	.89**
	<b>P</b>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00		.00	.00
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
INS 3-Engelleri Aşma	<b>R</b>	<b>.12*</b>	<b>.14*</b>	<b>.11</b>	<b>.12*</b>	.13*	.36**	.61**	.749**	1	.87**
	<b>P</b>	.04	.05	.05	.03	.03	.00	.00	.000		.00
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
İNİSİYATİF ALMA(Toplam)	<b>R</b>	<b>.18**</b>	<b>.21**</b>	<b>.17**</b>	<b>.16**</b>	.19**	.66**	.78**	.889**	.87**	1
	<b>P</b>	.01	.00	.05	.01	.01	.00	.00	.000	.00	
	<b>N</b>	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306

Tablo 7'ye göre kuantum liderlik ölçeğinin alt boyutları ile inisiyatif alma ölçeğinin alt boyutları ve/veya toplam puanları arasındaki korelasyonun değerlerinin  $r=0.00$  ile  $r=0.30$  arasında olması iki değişken arasındaki ilişkinin genel olarak "düşük" olduğunu göstermektedir. Buna karşın inisiyatif alma ölçeğinin "basiret" alt boyutu ile "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez" alt boyutu arasında  $r=0.31$  olması iki boyut arasındaki ilişkinin "orta" düzeyde olduğu söylenebilir. Her iki ölçeğin toplam puanları arasındaki  $r=0.19$  olması iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ve "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

##### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin gerçekleştirilen betimsel

analizler sonucunda okul yöneticilerinin; "Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır", "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez", "Liderlik Olgusunun Kesikliliği Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır" alt boyutlarında "çoğu zaman" kuantum liderlik davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Turan (2017) ve Erçetin ve diğerleri de (2018) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeylerinin çoğu zaman gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kayman-Ertürk (2008) ise Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında yapılan çalışmada, okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış gösterme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşarak bu durumu desteklemektedir. Bu noktadan hareketle okul müdürlerinin yönetimde her zaman olmasa da çoğu zaman; iş birliğine ve etkileşimin gücüne inandıkları, öğretmenlere yeri geldiğinde okul yönetiminin faydasını gözeterek lider olma fırsatı verdikleri,

belirsizlikleri en verimli şekilde yöneterek risk alabildikleri, elde edilen başarıları paylaşabildikleri, okul içinde informal iletişime önem veren esnek bir yönetim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Weick (1976) eğitim örgütlerindeki bürokratik anlayışın birçok noktada yetersiz kalacağını ifade etmiştir. O zamandan yaklaşık 50 yıl sonra gerek dünyada meydana gelen değişim ve dönüşüm hızının artması gerekse yaşanan paradigmatik dönüşüm ile bu gerçeğin daha da derinleştiği söylenebilir. Diğer yandan Wheatley (2006) ise kuantum liderliği benimseyen okul yöneticilerinin enerji akışına odaklanarak, enerjinin doğru ve faydalı şekilde kullanılmasını sağladıklarını ve örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdıklarını ifade etmektedir. Araştırmanın sonucuna dayanarak okul yöneticilerinin her zaman olmasa da çoğu zaman okullarda enerji akışını yöneterek, olasılıkları algılayan, lider ve izleyenleri bir bütün olarak düşünen ve liderliğin kesikli bir olgu olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Wheatley (2006) ve Weick (1976)'in ifadelerine göre bu durumun olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeyine ilişkin gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda genel olarak öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının çoğu zaman gösterdikleri söylenebilir. Davranış alt boyutları bağlamında incelendiğinde; öğretmenlerin "engelleri aşma" davranışını her zaman, "öz-yatırım" ve "basiret gösterme" davranışlarını çoğu zaman, "başlatıcılık" davranışını ise ara sıra sergiledikleri ifade edilebilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin en çok engelleri aşma, en az ise başlatıcılık davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. İlgili literatürde Nayır ve Taşkın (2017) öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarını tüm alt boyutlarda orta düzeyde sergilediklerini tespit etmiştir. Taşkın (2016) ise öğretmenlerin inisiyatif iklimini belirlemeye dönük çalışmada "kararsızım" düzeyinde sonuca ulaşmıştır. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde ise Frese ve diğerleri (1997) ve Frese ve Fay (2001) çalışanların sorumluluk alma ve inisiyatif alma davranış düzeylerinin normal düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Zimmerman'a (2006) göre öğretmenlerin değişime karşı dirençlerinin kırılmasının temel şartı, değişimin gerekliliğine ikna olmalarıdır. Aksi durumda var olan düzeni devam ettirmeye meyilli olmaktadır. Araştırmanın bu sonucundan hareket ile öğretmenlerin zorluklar karşısında inisiyatif olarak engelleri aşmaya dönük davranış düzeyleri en yüksek, inisiyatif olarak bir işi kendiliğinden başlatmaya ilişkin davranış düzeyleri ise en düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenler karşılına sadece engeller çıktığında inisiyatif almanın gerekliliğinin farkına vardıklarından "engelleri aşma" boyutunda inisiyatif alabilme düzeylerinin yüksek, ancak var olan düzeni devam ettirmeye ya da değişime olan dirençten ötürü "bir işi kendiliğinden başlatmaya" ilişkin inisiyatif davranışlarının diğer boyutlardan daha düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeyleri öğretmenlerin kariyer evrelerine göre "Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır", "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez", "Liderlik Olgusunun Kesikliliği" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, "Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Bu farklılığa göre kariyere giriş evresi ve durulma evresinde bulunan öğretmenler

deneycilik ve uzmanlık evresindeki öğretmenlere göre liderliğin etkileşime dayalı olduğu görüşüne daha fazla katıldığı söylenilebilir. Erçetin, Çevik ve Çelik (2018) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Turan (2017) benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerin değişmediğini; ancak 30 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin, 30 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlere karşı daha fazla kuantum liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir. Kayman-Ertürk (2008) ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre kuantum liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmada, okul müdürlerinin mesleki kıdemlerinin kuantum liderlik davranışlarında belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine okul yöneticilerinin görüşlerine göre yeni bilim liderlik davranışlarını inceleyen Akpil (2016) okul müdürlerinin mesleki kıdemleri ne olursa olsun yeni bilim liderliğe karşı olumlu görüş sunduklarını tespit ederek araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Özet ile Kayman-Ertürk (2008) ve Akpil (2016) birbirini destekledikleri söylenebilir. Alanyazındaki ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışına ilişkin görüşleri büyük ölçüde birbirlerini destekledikleri söylenebilir. Bu çalışmada ise kuantum liderlik davranışının üç boyutu öğretmenlerin kariyer evrelerine göre fark oluşturmazken; sadece "kuantum liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır" boyutuna ilişkin kuantum liderlik davranışları, kariyere giriş ve durulma evrelerindeki öğretmenler tarafından daha fazla algılandığı söylenilebilir. Bir başka ifade ile okul yöneticilerinin, kariyere giriş ve durulma evrelerindeki öğretmenler ile diğer kariyer evrelerindeki öğretmenlere göre daha fazla informal ilişkiler kurarak, onları bürokrasinin gerekliliklerine daha az maruz bırakarak etkileşimi arttırdığını, bu etkileşim sayesinde güç elde ettikleri söylenebilir. Diğer yandan kariyere giriş ve durulma evrelerindeki öğretmenlerin okul müdürü ile daha fazla etkileşime girebilmeleri diğer evrelerdeki öğretmenler ile aralarındaki kuşak farklılığından da oluşabileceği düşünülebilir. Adıgüzel, Batur ve Ekşili' ye göre (2014) 1980- 1996 yılları arası doğan Y kuşağı ile beraber ortaya çıkan mobil yakalı çalışanlar; e-devlet, e- medya, e-okul, vb. teknolojik gelişimleri daha yakından takip etmekte olup etkileşim düzeyini arttırmaktadırlar. Buna ilaveten Y kuşağı hiyerarşinin gerekliliğini kabullenmezlerken, 1965 ile 1979 yılları arası doğan X kuşağı ise hiyerarşi ve bürokrasinin gerektirdiği formal iletişimin dışına çıkmakta zorlanmaktadırlar (Seymen, 2017). Bu noktadan hareketle kariyere giriş ve durulma evrelerindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşime yönelik davranışlarını diğerlerine göre daha yüksek düzeyde algıladıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeyleri, kariyer evresi değişkenine göre başlatıcılık, basiret ve engelleri aşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, öz yatırım boyutunda kariyer evresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Farklılığın kaynağı istatistiksel olarak bulunamasa da aritmetik ortalamalara bakıldığında kariyer



evrelerinde ilerledikçe öğretmenlerin öz-yatırımsal davranışlara ilişkin olumlu görüşleri azaldığı görülmektedir. Taşkın (2016) ise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin inisiyatif alma davranışının düzeyini hiçbir alt boyutta etkilemediği bulgusuyla bu sonucu yüksek düzeyde desteklerken, Nayır ve Taşkın (2017) ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öz-yatırım, basiret ve engelleri aşma boyutlarında anlamlı bir fark göstermediğini; ancak kıdemi 21 yıl ve üzeri (sakinlik evresi) olanların, 11-20 yıl (deneycilik evresi) olanlara göre başlaticılık boyutuna ilişkin görüşlere daha çok katıldıklarını belirtmektedirler. Alanyazında öğretmenlerin kariyer evreleri/ kıdem değişkenlerine göre inisiyatif alma davranış düzeylerini belirleyen söz konusu iki çalışma, araştırmanın bu sonucunu büyük ölçüde desteklediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle öz-yatırım boyutunun ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında kariyere giriş evresinde bulunan öğretmenler, diğer evrelerde bulunan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz-yatırımsal davranışlar sergilediği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Bakioglu'nun (1996) çalışmasında kariyere giriş evresindeki öğretmen nitelikleri ile uyum sağlamaktadır. Bakioglu'na (1996) göre kariyere giriş evresindeki öğretmenler zamanlarını sınıf ortamını ve günlük öğretim durumlarını kavramak için kendilerini geliştirmeye harcamaktadırlar. Öğretmenlerin kariyer evrelerinde ilerledikçe mesleklerine ilişkin öz-yatırımsal davranışlarının azalmasının nedenleri ilgi çekicidir. Tüm bunlara ek olarak inisiyatif alma davranışının diğer boyutlarında öğretmenler kariyer evrelerinden bağımsız şekilde benzer davranış gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin "Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır" ve "Liderlik Olgusunun Kesikliliği" alt boyutlarında kuantum liderlik davranış düzeyleri, öğretmenlerin mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, "Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır" ve "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Turan (2017) ise sadece "Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır" alt boyutunda mevcut müdür ile çalışma süresine göre anlamlı bir fark tespit ederek farklı bir sonuca ulaşmıştır. Turan'ın (2017) çalışmasının sonuçlarına göre, okul müdürleri ile birlikte 1-2 yıl çalışan öğretmenler, okul müdürlerinden kendilerini ayrı olarak görmez ve aralarında bir etkileşim olduklarını düşünürler. Diğer bir ifade ile okul müdürleri çalışmaya yeni başlayan öğretmenler ile daha fazla etkileşim alanı oluşturdukları söylenilebilir. Erçetin ve diğerleri (2018) ise mevcut müdür ile çalışma süresi, kuantum liderlik davranış düzeyine ilişkin görüşlerde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre "Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır" ve "Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez" boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmasına rağmen, bu farkın kaynağı istatistiksel olarak saptanamamıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, okul müdürleri ile beş yıldan fazla görev yapan öğretmenler liderliği; etkileşime dayalı, yapılandırılmayan ve kestirilemeyen bir süreç olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun yanında okul müdürleri daha fazla süre beraber çalıştıkları öğretmenler üzerinde daha fazla etkiye ya da güce sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi ve mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenlerine göre öz yatırım, başlaticılık, basiret ve engelleri aşma alt boyutlarında inisiyatif alma davranış düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. İlgili alan yazında eğitim örgütlerinde inisiyatif alma davranışı, öğretmenin okulda ve mevcut müdür ile çalışma süreleri değişkenleri bağlamında incelenmediği görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ve mevcut müdür ile çalışma sürelerinden bağımsız olarak inisiyatif alma davranışlarına ilişkin görüşleri benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bursalioğlu'na göre (2002) okul yönetimlerindeki bürokratik anlayış beraberinde bazı kısıtlamalar da meydana getirebilmektedir. Bu noktadan hareketle normalde inisiyatif alma davranışının, okulda çalışma süresi ve mevcut müdür ile çalışma süresine göre anlamlı bir fark oluşturması beklenirken, elde edilen sonucun sebebi; okulların bürokrasiye dayalı olarak yönetilmesi ve bürokrasinin getirdiği keskin yaptırımlar olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeyi ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını gösterme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İnisiyatif alma davranışının basiret alt boyutu ile kuantum liderlik davranışının "liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez" alt boyutları arasındaki ilişki düzeyinin diğer alt boyutlar arasındaki ilişki düzeyinden fazla çıkması ilgi çekicidir. Bu noktadan hareketle liderliğin yapılandırılmaz ve kestirilemez olduğu okullarda belirsizliklere karşı yöneticilerin olası durumları belirleyerek en sağlıklı kararı vermesi, öğretmenleri basiretli olmaları noktasında cesaretlendikleri söylenilebilir. Diğer bir deyişle belirsizlikler karşısında risk alabilen, kaos ortamlarını başarılı bir şekilde idare edebilen okul yöneticileri ile çalışan öğretmenler, çıkması muhtemel problemlere karşı proaktif (basiret) yani problem oluşmadan engelleyen bir tutum sergilemekte oldukları yönünde yorumlanabilir. Bu sayede okullarda olası belirsizlikler en verimli şekilde yönetilmiş olur.

Gerek yurtdışı gerekse yurt içi ilgili alanyazında kuantum liderlik davranışı ile inisiyatif alma davranışını bir arada çalışan bir araştırmaya rastlanamamıştır; ancak inisiyatif alabilme ve inisiyatif aldirmaya teşvik etme, liderlik tarihinin en başından bu yana liderlere atfedilen bir özellik olmuştur (Stodgill, 1948; Stodgill, 1974). Bunun yanında Bass (1990), modern liderlik kuramlarından olan karizmatik liderliğin etkisinin inisiyatif alma davranışı ile artacağını belirterek, liderlik ile inisiyatif alma davranışını bağdaştırmaktadır (Frese & Fay, 2002). Benzer şekilde dönüşümcü liderlik davranışları da inisiyatif alma davranışını gerektirdiği varsayılmaktadır (Bass & Avilio, 1990). Bu çalışmanın konusu olan kuantum liderlik paradigması ise diğer liderlik kuramlarından farklı olarak, sadece liderin inisiyatif alma davranışı göstermesinin yanı sıra izleyenleri de inisiyatif almaları noktasında cesaretlendirilebileceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeylerini belirleyen ölçeğin bazı maddeleri okul müdürlerinin birlikte çalıştığı öğretmenlere inisiyatif alma davranışını sergilemeleri yönünde fırsat verip vermediğini sorgulama yönündedir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak çalışmanın problem durumu olarak tanımlanan, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki durumunun anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin düzeyi düşük çıkmasının sebebi araştırmanın örnekleme bağlanılabileceği gibi inisiyatif alma davranışını etkileyebilecek başka değişkenlerin var olabileceği de dikkate alınmalıdır. Bu değişkenlerden biri Hofstede'ye (2001) göre kültürün çalışma yaşamına etkisi olduğu düşünülebilir. Hofstede'ye (2001) göre kültür boyutlarından sayılan "güç mesafesi" arttıkça çalışanların inisiyatif alma davranışı azaldığı görülmektedir. Güç mesafesi, üstlerle astlar arasındaki mesafe durumu olarak tanımlanmakta olup çalışanların ve yöneticilerin karar alma biçimlerini etkilemektedir. Hofstede'nin (2001) çalışmasına göre Türkiye bu anlamda ortalama değer üstünde yer almaktadır. Yani Türkiye'de örgüt yönetiminde ast ve üst arasındaki hiyerarşik yapının uzun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma paralel olarak Türkiye'deki eğitim örgütleri merkeziyetçi, bürokratik bir yapıya sahiptirler (Bursalıoğlu, 2002). Akın 'a (2012) göre merkeziyetçi yapıya sahip eğitim örgütlerinde esnek olmayan üst yönetim, alt yönetimlere de esnek olma fırsatı tanımamaktadırlar. Aydın (2000) eğitim örgütlerinde okul müdürlerine yetki ve inisiyatif tanınmadığını ifade etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak üst yönetimlerce hareket alanları daraltılmış okul müdürleri, öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyine katkılarının düşük olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

#### 4.2. Öneriler

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin daha fazla inisiyatif alabilmeleri için okul yöneticilerinin liderlik davranışlarından özelden kuantum liderlik davranışlarını sergilemesi önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışını daha fazla göstermelerine uygun bir örgüt yapısı oluşturulması önerilebilir.

- Öğretmenler, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını her zaman olmasa da çoğu zaman sergilediklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda politika yapıcı ve uygulayıcılara okul yöneticilerinin kuantum liderlik biçimini kavramalarını sağlamayı kapsayan çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Bu sayede okul müdürlerinin söz konusu liderlik biçimini sergileme düzeyleri daha da artacağı varsayılmaktadır. Yine öğretmenlerin inisiyatif alma davranışını her zaman olmasa da çoğu zaman sergiledikleri sonucu elde edilmiştir. Ancak öğretmenler bir işi kendiliğinden başlatma davranışını diğer inisiyatif alma davranışlarından daha düşük düzeyde sergilemektedirler. Bu noktadan hareketle okul yöneticilerine öğretmenlerin inisiyatif alabilecekleri, özellikle bir işi kendiliğinden başlatabilmeleri noktasında cesaretlendirmeleri ve onlara fırsat oluşturmaları önerilmektedir.

-Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okul yöneticilerinin etkileşime dayalı kuantum liderlik

davranışlarına ilişkin görüşleri kariyere giriş ve durulma evrelerindeki öğretmenler tarafından daha çok algılanırken deneycilik ve uzmanlık evrelerindeki öğretmenler tarafından daha az algılanmaktadır. Bu sonuca ilişkin olarak okul müdürlerinin deneycilik ve uzmanlık evrelerindeki öğretmenler ile etkileşimi arttırmaya yönelik davranışlar sergilemeleri ya da bu evrelerindeki öğretmenlere etkileşim gösterebilecekleri fırsatlar verilmesi önerilmektedir.

-Öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeyleri öz-yatırım alt boyutunda kariyer evreleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre inisiyatif alma davranışına ilişkin görüşleri incelendiğinde kariyer evrelerinde ilerledikçe öz-yatırımsal davranış düzeyinin azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer evrelerinde ilerledikçe kendilerini geliştirmekten vazgeçmelerini önlemek ve öz-yatırımsal davranışlarını devam ettirmelerini sağlamak amacıyla politika yapıcı ve uygulayıcılara bu konuda hizmet içi eğitimlerinin ulaşılabilirliğinin artırılması, cazileştirilmesi; dil tazminatının daha ulaşılabilir hale getirilmesi, yüksek lisans eğitimi ve doktora eğitiminin mesleki getirilerini artırma vb. gibi teşvik edici çalışmalar yapmaları önerilebilir.

-Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuantum liderlik davranışlarının okul iklimine olumlu yönde katkıları ilgili kavramsal çerçevede yer almaktadır. Bunların yanında bu araştırma ile okul yönetiminde kuantum liderlik davranışlarının, öğretmenlerin inisiyatif almalarını olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında örgütlerde inisiyatif alma davranış düzeyi üst yönetimlerin bu duruma ne kadar fırsat tanıdığı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Karmaşık ve kaotik yapılar olan okullarda üst yönetimler tarafından okul müdürlerine okul yönetimi ya da öğretimin düzenlenmesi konusunda inisiyatif alabilecekleri yetkiler verilebilirse okul yöneticilerinin de aynı konularda öğretmenlere inisiyatif almaları için imkan sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda politika yapıcılar ve uygulayıcılar tarafından öğretmenlerin inisiyatif düzeylerinin artması için okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını teşvik eden ve bu davranış düzeyini artıran çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma ilkökul, lise gibi farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir. Böylelikle farklı eğitim kademelerinde elde edilen sonuçları kıyaslayabilme fırsatı elde edilmiş olur.

- Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeyleri devlet ve özel okullarda karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

- Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranış düzeyleri ile okul müdürlerinin inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişki durumu araştırılabilir. Böylelikle eğitim örgütlerinde kuantum liderlerin inisiyatif alma davranışlarını ne düzeyde gösterebildikleri belirlenebilir.

-Araştırma farklı desenlerde çalışılabilir. Böylelikle ilişki durumunun varlığına yönelik bulguların yanında bu ilişki durumunun nedenlerine yönelik bulgular da elde edilebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin görüşlerine göre

öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış düzeyleri nitel yöntemlerle sorgulanarak karma ya da nitel bir çalışma yapılabilir.

- Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyi arasındaki ilişki durumunun düşük çıkması, öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarını etkileyen başka değişkenlerin olabileceğini akla getirmektedir. Tartışma kısmında bu değişkenlerin neler olabileceğine ilişkin yorumlar yer almaktadır. Sonra ki araştırmacılar bu yorumları da göz önünde bulundurarak öğretmenlerin inisiyatif alma davranış düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri sorgulayabilirler.

### Kaynakça

- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182.
- Akın, U. (2012). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(21), 25-149.
- Akın, A. ve Anlı, G. (2011). Bireysel gelişim inisiyatif ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-49.
- Akpil, Ş. (2016). *Yeni bilim ve liderlik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer evreleri: Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma*. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. 18-20 Eylül. İstanbul.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4 231-272.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE Publication.
- Capra, F. (2012). *Batı düşüncesinde dönüm noktası*. Çev. M. Armağan. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Çakmak, E., Gündüz, H. B. ve Korumaz, M. (2015). Eğitim örgütlerinde inisiyatif alma: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 327-342.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N. Açıkalm, Ş. N., Turan, S. ve Bisaso, S. M. (2016). A study for developing a viable quantum leadership scale. *International Congress On Political, Economic and Social Studies Abstracts Book*. Ankara-TURKEY (Baskıda)
- Erçetin, Ş. Ş., Çelik, M. ve Çevik, M. S. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 109-124.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). PI at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37-63.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationlization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1) 139-161.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). the concept of personal initiative: Department of psychology University of Giessen. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Frese, M., & Fay, D. (2002). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23(1), 133-487.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation Model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084-1112.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An additional way of thinking about organizational life and leadership: The quantum perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 1(8), 1-29.
- Garmston, R., & Wellman, B. (1995). Adaptive school in a quantum universe-educational leadership. *Self Renewing Schools*, 52(1), 7-6.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. California: Sage Publications.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayman-Ertürk, E. A. (2008). *Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının gerçekleştirme*

- düzeyleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuhn, T. (2018). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. Çev. N. Kuyaş. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Nayır, F. ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 319-1356.
- Overman, E. S. (1996). The new sciences of administration: Chaos and quantum theory. *Public Administration Review*, 56(5), 487-491.
- Papatya, G. ve Dulupçu, M. A. (2006). Thinking quantum leadership for true transformation: The talisman of "not to know" at the threshold of new leadership. *Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Fakültesi*. <http://www.opf.slu.cz/vvr/akce/turecko/pdf/Papatya.pdf> adresinden 09.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Redfern, S., Coster, S., Evans, A., & Dewe, P. (2010). An exploration of personal Initiative theory in the role of consultant nurses. *Journal of Research in Nursing*, 15(5), 435-453.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 öngörülerini ilişkilendirilmesi. *Kent Akademisi*, 10(32), 467-489.
- Shelton, C. K., & Darling, J. R. (2001). The quantum skills model in management: a new paradigm to enhance effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 264-273. doi: <https://doi.org/10.1108/01437730110403196>
- Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10(2), 171-192.
- Stodgill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Taşkın, S. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile inisiyatif iklimi arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak İli Örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M. ve Ersun, O. (2000). *Şirket kültürü ve iş prensipleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-9.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a Chaotic World*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.
- Zohar, D. (2018). *21.Yüzyılda kuantum liderlik*. İstanbul: Kitap yayınları.

**EK-1: Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23707306

10/12/2018

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 08.11.2018 tarih ve 1811080287 sayılı yazısı.  
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.11.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Meltem TUFAN'ın "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının, Öğretmenlerin İnsiyatif Alma Düzeyine Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kartal İlçesinde bulunan ortaokullarda görev öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
10/12/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



**Araştırma Makalesi • Research Article**

## Genç Yetişkinlerde Sosyal Zekanın Yordayıcısı Olarak Affedicilik ve Benlik Saygısı

### *Forgiveness and Self-Esteem as Predictors of Social Intelligence in Young Adults*

Müge Yukay Yüksel,<sup>a</sup> Baran Tunçer,<sup>b,\*\*</sup> Şeymanur Barış<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Doç. Dr., Gör., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-7425-2716

<sup>b</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-8759-4002

<sup>c</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-5036-1224

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 17 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 22 Aralık 2019

Kabul tarihi: 08 Ocak 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Affedicilik

Benlik saygısı

Sosyal zekâ

Genç yetişkinler

#### ÖZ

Bu çalışma 20-35 yaş arası genç yetişkin bireylerin affedicilik ve benlik saygısı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmada, yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un farklı ilçelerinde yaşayan 178 (%54,1) kadın ve 151 (%45,9) erkek olmak üzere toplam 329 genç yetişkin birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Affedicilik Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiş ve çoklu doğrusal regresyon ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Fark analizi sonuçlarına göre affedicilik, benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre affedicilik ve benlik saygısı değişkenlerinin sosyal zekânın yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 17 September 2019

Received in revised form 22 December 2019

Accepted 08 January 2020

##### Keywords:

Forgiveness,

Self-esteem,

Social intelligence,

Young adults

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the correlation between forgivingness level, self esteem level and social intelligence level of adults. In this research predictive correlational model was used. In this regard, 178 female volunteers (%54,1) and 151 male volunteers (%45,9), totally 329 adult participated living in different districts of Istanbul in the study. The data were collected with Forgivingness Scale, Rosenberg Self Esteem Scale and Tromso Social Intelligence Scale. In data analysis SPSS 20 Program was used and pearson correlation, multiple regression analyses were applied. According to the results of the difference analysis, forgiveness, self-esteem and social intelligence levels did not change according to gender. According to the results of study self esteem and forgivingness were found to be predictors of social intelligence.

## 1. Giriş

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu sebeple diğer insanlarla iletişim kurma, düşünce ve duygularını paylaşma; diğerleri tarafından kabul görme, beğenilme ve takdir edilme gibi ihtiyaçları bulunmaktadır (Ondabu, 2014). Teknoloji gelişimi, çevresel ve ekonomik faktörler, şehir yaşamının zorluğu, farklılaşan yaşam

tarzları, rekabetin arttığı stresli iş hayatı, beklentilerin artması, hayatın zorlaşması gibi sayılabilecek birçok nedenden ötürü hayatı koşarcasına yaşamak zorunda kalan insanın, kişilerarası ilişki kurmada zorlanabildiği ve doğru iletişim kurma konusunda sorunlar yaşamaya başladıkları gözlenmektedir (Tarhan, 2017).

Başka insanlarla derin kişilerarası ilişkiye girmenin, bireylerin yaşam kalitesini artırarak kendilerini

\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: barantuncer13@gmail.com

geliştirmelerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Yüksel, 1997; Doğan, 2006). Sosyal ilişki kurma becerisi gelişmiş bireylerin sosyal zekâ alanında da gelişmiş olabileceği düşünülebilir (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001). Sosyal zekâ, Thorndike (1920) tarafından bazı bireylerin günlük hayatta neden daha başarılı oldukları sorusuna yanıt olarak (Kooker, Shoultz & Codier, 2007) oluşturulmuş bir kavramdır. Thorndike'a göre sosyal zekâ "insanlar arası ilişkilerde bilgece davranabilme kabiliyeti" şeklinde tanımlanmaktadır (Günaydın, 2017). Daha önceden yapılan çalışmalarda sosyal zekâ ve sosyal yeterlik kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır (Marlowe, 1986; Keating, 1978). Sosyal zekâ diğer bireylerle anlaşabilme ve onlarla iş birliği kurabilme yeteneğidir. Sosyal zekâ bazen "insan ilişkileri becerileri" olarak tanımlanırken bazen de olayların ve durumların bilincinde olmak ve onları etkileyen sosyal hareketlilik ve bir bireyin diğerlerini idare ederken hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olan etkileşim tarzı ve strateji bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2006). Sosyal zekâ alanında yapılan ilk çalışmalarda bu kavram bilişsel (insanları anlama) ve davranışsal (insanları idare etme) olmak üzere iki boyutlu olarak incelenen ve daha sonraki çalışmalarda çok boyutlu bir yapısının olduğu ortaya konmuştur (Doğan ve Çetin, 2009).

Silberman (2000) sosyal zekâyı ve sosyal zekâyaya sahip bireylerin sahip oldukları özellikleri sekiz boyutta incelemiştir. Bunlar; insanları anlama, duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme, ihtiyaçlarını dile getirmek (atılabilirlik), iletişimde olduğu kişiye geri bildirim vermek ve ondan geri bildirim almak, başkalarını etkileme, motive etme ve ikna etme, karmaşık durumlara yaratıcı çözümler getirmek, bireysel olarak çalışmak yerine iş birliği içinde çalışmak, iyi bir takım üyesi olmak, ilişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergilemek (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009) şeklinde ifade edilebilir. Sosyal zekâ seviyesi düşük olan bireyler diğer kişilerle yeterli ve sağlıklı bir şekilde iletişim kuramamaktadır. Bu kişiler potansiyelde var olan performanslarını gösteremezler (Kurultay, 2018). Bir diğer yandan sosyal zekâ seviyesi yüksek olan bireyler ise diğer insanların ruh hallerini, istek ve arzularını, dürtülerini, sevinç ve kızgınlıklarını, iniş-çıkışlarını anlayabilir ve bunlara göre davranışlarını ayarlayabilir; ayrıca başkalarıyla iyi geçinebilir ve iyi iletişim kurabilme özelliklerini gösterebilir. Grup içerisindeki etkileşimleri fark edebilir ve ilişkide olduğu insanların beklentilerini fark edip onların duygu dünyasına girebilir (Salur, 2009). Aynı zamanda bu becerilere sahip olmanın bireylerin benlik saygısı üzerinde de olumlu etkide bulunabileceği ifade edilebilir.

Benlik saygısı kişinin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965). Benlik saygısı, yüksek ve düşük benlik saygısı olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmaktadır. Yüksek benlik saygısı olan kişiler kendileriyle ilgili olumlu duygulara sahiptir, daha az boyun eğme davranışı gösterirler (Forest & Wood, 2012). Ayrıca zor işlerde daha kararlı bir tutum sergilerler, daha az utangaç, kaygılı ve yalnızdırlar

(Greenberg, 2008). Bunlara ek olarak yüksek benlik saygısına sahip insanlar stresli yaşam olaylarını bir fırsat olarak değerlendirme eğilimi gösterirler (Mäkikangas & Kinnunen, 2003). Düşük benlik saygısı olan kişiler ise kendileriyle ilgili olumsuz duygulara sahiptir, aşırı duyarlı ve eleştirel olma eğilimindedirler (Baumgardner, Kaufman & Levy, 1989). Bu kişiler diğerlerine bağımlıdır, sıkılgandır, araştırmacı ve yaratıcı değildir (Wells & Marwell, 1976).

Literatürde sosyal zekâ ve benlik saygısının beraber ele alındığı pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ergen bireylerde benlik saygısı, savunma stratejileri ve sosyal zekanın incelendiği bir araştırmada benlik saygısı, sosyal zekanın davranışsal ve duygusal bileşenleri ile güçlü ve olumlu bir ilişkide olduğu bulunmuştur (Maltese, Alesi & Alù, 2012). Doğan, Totan ve Sapmaz (2009) ise, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine ve eğitim aldıkları alanlara göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal zekâ alanlarıyla benlik saygısı düzeyleri arasındaki olası ilişkilerin önemini, düzeyini ve yönüne de bakılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göre benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeyleri arasında önemli farklılıklar bulunmazken sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilerin fen alanındaki öğrencilere göre sosyal beceri ve sosyal zekâ düzeylerinin önemli derecede yüksek olduğu ayrıca katılımcıların benlik saygısı ve sosyal zekâ boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin insan ilişkilerinde daha başarılı olduğu düşünüldüğünde, bu bireylerin daha kabul edici, empati kurabilen, anlayışlı, hoşgörülü ve affediciliği düşünülebilir.

Affediciliğin sağlık üzerindeki olumlu etkilerinin fark edilmeye başlandığı 80'li yıllarda itibaren, ruh sağlığı araştırmacılarının alana olan ilgisi gittikçe artmıştır. Psikolojide olumlu tutum ve davranışlara yönelik konular özellikle 1960'lı yıllardan sonra ele alınmıştır ve affetme bu konulardan birini oluşturmaktadır (Şahin, 2013). Affedicilik başta kişilik ve sosyal psikoloji, psikoterapi gibi alanlarda olmak üzere sinirbilim, psikofizyoloji, gelişim gibi pek çok alanda önemli bir araştırma konusu haline gelmektedir. Son zamanlarda popülerlik kazanan pozitif psikoloji alanı insanın olumlu yönlerinin de araştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Böylelikle hakkında araştırmalar yapılan intikam, öfke gibi konuların yerine, bir karakter gücü olarak affedicilik pozitif psikoloji alanının önemli bir parçası haline gelmiştir (Bono & McCullough, 2004; Seligman, 2002).

Affedicilik tanımları gözden geçirildiğinde bazılarının duygusal, diğerlerinin ise bilişsel, davranışsal veya motivasyonla ilgili öğeleri ön plana çıkardığı görülmektedir (Aydın, 2017). Enright (1994), affetmeyi "zarar veren kişiye karşı koşulsuz bir hediye" olarak tanımlarken; Worthington (1998), "inciten bireye karşı ortaya çıkan öfke, olumsuz duygu, intikam ya da öç alma hissinden kaçınma isteği" (Akt. Arsu, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Her ne kadar farklı affedicilik tanımları yapılmış olsa da bu tanımların ortak noktası; affeden

bireyin affettiği kişiye karşı olan tavırlarının daha az negatif (kin, öfke ve intikam alma isteği) ve daha pozitif (empati, şefkat, merhamet) hale gelmesidir (McCullough, Pargament & Thoresen, 2000). Affetme ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu kişilerarası affedicilik konusu üzerinde durmaktadır (Hepp-Dax, 1996; Akt. Sarıçam ve Akın, 2013). Oysaki affetmeyi suçlunun bakış açısından anlamaya çalışarak kişinin hatalarına karşı kendini affetmesi de çok önemlidir. Halisdemir (2013) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve kendini affetme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda kendini affetme değişkeninin psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcı olduğunu elde etmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kendini affetme düzeyleri arttıkça psikolojik iyi olma düzeylerinin de artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada görüldüğü üzere kendini affetme, bireylerin psikolojik iyi olma durumuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Duygusal, bilişsel veya motivasyonla ilgili alanları ele alan farklı kendini affetme tanımları bulunmaktadır. Kendini affetme, kişinin zararı hatırlatan uyarıcıdan daha az kaçındığı ve kendisinden intikam almanın azaldığı, kendine daha iyi davrandığı güdü değişiklikleri kümesi olarak tanımlanır ve başka bir tanımda da başarısız olunan konularda kişiye kendini iyi hissettiren bir süreç şeklinde belirtilmektedir (Hall & Fincham, 2005; Snow, 1993). Kişinin kendisini affetmesi, içsel bir süreçtir ve pek çok bakımdan kişiler arası affedicilikle aynı özellikleri taşısa da uzmanlar bu iki kavram arasında farklı yönlerin olduğunu vurgulamıştır. Kendini affetme gerçekleşmediği takdirde birey farklı işlevsel olmayan baş etme yöntemlerine başvurabilir; gerçekleri görmezden gelebilir, yaptıklarını küçümseyerek sorumluluk almaktan kaçabilir, sahte bir kendini affedicilik yaşayabilir, başkalarını suçlayabilir ya da utanç ve pişmanlık duygularıyla yüzleşmek zorunda kalabilir. Birçok çalışma affedicilik üzerinde kişilik özellikleri (Kaya, 2015), inançlılık-dindarlık (Şentepe, 2016; Gök, 2017), empati (Bayar, 2015; Gümüşçağlayan, 2018), kültür (İlhan ve Çetin, 2014), sosyal etkenler ve özür dilenmesi gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Karşılıklı sevme ve iyi niyet göstergesi olarak kabul edilen affetme kavramının, kişilerarası uyum problemlerinin çözümünde etkili olduğu gözlenmesi ile birlikte affediciliği destekleyen müdahaleler geliştirilmiştir. Örneğin; Robert Enright'ın Affetme Süreç Modeli ya da Worthington'un Affedicilik Odaklı Terapi modeli konuyla ilgili araştırmalarda kullanılan müdahaleler arasında yer almaktadır (Aydın, 2017). Bu müdahaleler sonucunda literatüre affetme terapisi ya da affedicilik odaklı terapi kavramları dahil edilmiştir. Affetme terapisi ile haksızlığa uğramış danışanların kin, nefret, intikam duygularından kurtularak acı çekmeden yaşamlarına devam etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu gelişmeler affediciliği, araştırmacıların odak noktası haline getirmiştir. Son yıllarda önem kazanan pozitif psikoloji akımı ile ilgilenen birçok araştırmacı benlik saygısı ve buna aracı rolü oynayabilecek faktörleri incelemiştir. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de

affedicilik ve sosyal zekâ alanında yapılmış araştırmaların yetersiz olduğu gözlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda "affedicilik", "benlik saygısı" ve "sosyal zekâ" değişkenleri arasındaki ikili ilişkiler incelenmiş (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Alpay, 2009), ancak ilgili üç değişken arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırma da affedicilik ve benlik saygısı değişkenlerinin sosyal zekâyı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu yolla danışma psikolojisi alanında çalışan uzmanlara, bireylerin kişilerarası uyum sorunlarının çözülmesine hem kendine hem de başkalarına yönelik olumsuz duygularından kurtulmasına yardım edecek sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin affedicilik ve benlik saygısı düzeylerinin sosyal zekâ düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Genç yetişkinlerin affedicilik düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Genç yetişkinlerin benlik saygısı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Genç yetişkinlerin benlik saygısı ve affedicilik düzeyleri sosyal zekâ düzeylerini yordamakta mıdır?

#### Sınırlılıklar

Bu araştırmada çalışma grubu 20-35 yaş aralığıyla sınırlandırılmıştır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, verilerin toplanmasından ve verilerin analizinden bahsedilmektedir.

### 2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 20-35 yaş arası genç yetişkin bireylerin affedicilik ve benlik saygısı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği, yordayıcı korelasyonel araştırma modelinin kullanıldığı bir çalışmadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma modelinde değişkenlerin birinden yola çıkılarak diğer değişken yordanmaya çalışılır. Böylelikle bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada, sosyal zekâ değişkeninden yola çıkılarak affedicilik ve benlik saygısının bu değişkeni yordama gücü ve sosyal zekâ, affedicilik ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir.

### 2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'un farklı ilçelerinde yaşayan 178 (%54,1) kadın ve 151 (%45,9) erkek olmak üzere toplam 329 genç yetişkin bireyden oluşmaktadır.



Araştırmanın örnekleme, İstanbul'un farklı ilçelerinde yaşayan 20-35 yaş arasındaki kadın ve erkek genç yetişkin bireyler arasından uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin yaş ortalaması 26.25'dir. Katılımcıların 187 (%56,8)'sinin bekar, 108 (%32,8)'inin evli ve 34 (%10,3)'ünün ilişkisi olduğu kaydedilmiştir. Katılımcıların sosyoekonomik düzeyi incelendiğinde 23'ünün (%6,9) düşük, 52'sinin (%15,8) ortanın altı, 201'inin (%61,1) orta, 44'ünün (%13,4) ortanın üstü ve 9'unun (%2,8) yüksek gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar eğitim düzeyi açısından ele alındığında 15'inin (%4,5) ilkökul, 33'ünün (%10,1) ortaokul, 85'inin (%25,9) lise, 165'inin (%50,1) yüksekokul/üniversite ve 31'inin (%9,4) lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir.

### 2. 3. Veri Toplama Aracı

**Affedicilik Ölçeği:** Affedicilik Ölçeği Berry, Worthington, O'Connor, Parrot III & Wade (2005) tarafından geliştirilmiş, Sarıçam ve Akın tarafından 2012 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma 677 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu ve 10 maddeden oluşmaktadır. "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde affediciliği, düşük puanlar düşük affediciliği göstermektedir. Ölçekte bulunan 1, 3, 6, 7 ve 8. maddeler ters madde olarak kodlanmıştır (Sarıçam ve Akın, 2013). Orijinal formda geçerlik ve güvenilirliği test etmek amacıyla yapılmış olan araştırmalarda Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .80, .78, .79 ve .74; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının da tüm araştırmalarda .30 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur (Şahin, 2013). Ölçeklerin test-tekrar-test güvenilirliği incelendiğinde sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Affedicilik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik araştırmasında veriler üniversitede okuyan 388 öğrenciden toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda açıklanan toplam varyans miktarı %36; faktör yükleri .29 ile .67 arasında değişiklik göstermektedir (Şahin, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde modelin tek boyutlu iyi uyum gösterdiği kabul edilmiştir ( $\chi^2 = 106.47, sd = 32, p = 0.00000, RMSEA = 0.077, CFI = .89, GFI = .95, AGFI = .91$  ve  $SRMR = .062$ ). Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .67 bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .26 ile .43 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgular sonucunda Affedicilik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

**Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği:** Ölçek 1963 yılında Morris Rosenberg tarafında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1965 yılında ABD'de 5024 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır (Korkmaz, 1996). Ölçek daha sonra yapılan pek çok çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Rosenberg Benlik Ölçeği çoktan seçmeli soruların bulunduğu 63 madde ve 12 alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin alt alanları şu şekildedir:

- 1- Benlik Saygısı (10 madde),
- 2- Kendilik kavramının sürekliliği (5 madde),
- 3- İnsanlara güvenme (5 madde),
- 4- Eleştiriye duyarlılık (3 madde),
- 5- Depresif duygulanım (6 madde),
- 6- Hayalperestlik (4 madde)
- 7- Psikomatik belirtiler (10 madde),
- 8- Kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme (3 madde),
- 9- Tartışmalara katılabilme derecesi (2 madde),
- 10- Ana-baba ilişkisi (7 madde),
- 11- Babayla ilişki (6 madde),
- 12- Psikik izolasyon (2 madde).

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik güvenilirliğinin araştırılması Çuhadaroğlu (1985) tarafından yapılmıştır (Akt. Korkmaz, 1996). Ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliğinde alt testlerin güvenilirlik geçerlik katsayıları .46 ile .89; ölçüt bağımlı geçerlik korelasyon değerleri .45 ile .70 arasında değişiklik göstermektedir (Yiğit, 2010).

Bu çalışmada sadece 10 maddelik benlik saygısı alt alanı kullanılmıştır. Benlik saygısı alt ölçeğinde yanıtlar 0-6 puan ile değerlendirilirken; benlik saygısı alt testi hariç diğer tüm alanlarda doğru yanıtlar "1" puan almaktadır. Benlik saygısı alt ölçeğinde 0-1 puan alan bireylerin "yüksek"; 2-4 puan alanların "orta" ve 5-6 puan alan bireylerin "düşük" benlik saygısına sahip oldukları kabul edilmektedir.

**Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği :** Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Tromso Social Intelligence Scale-TSIS) Silvera, Martinussen & Dahl (2001) tarafından, bireylerin sosyal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen, 21 sorudan oluşan kendini tanımlama ve anlatma biçiminde bir ölçektir. Ölçeğin, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Sosyal bilgi sürecinde (8 madde) insan ilişkileri ve etkileşimi kapsamında sözel veya sözel olmayan mesajları anlayabilme, görünür mesajların altındaki gizli mesajları anlayabilme ve empati kurabilme yeteneklerini; sosyal beceri alt boyutunda (6 madde) atılganlık, etkin dinleyebilme, bir ilişkiyi başlatabilme, sürdürülebilir ve sonlandırabilme gibi iletişim becerilerini; sosyal farkındalık alt boyutunda (7 madde) ise bulunulan zamana ve yere, ortama uygun ve etkili bir biçimde davranışta bulunabilme durumları ölçülmektedir (Fazlıoğlu, 2018). Ölçekte toplam 21 madde bulunmakta ve bu maddeler için beşli likert tipi bir puanlama kullanılmaktadır. Ölçekte bulunan 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 20 ve 21. maddeleri ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucu cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sosyal beceri alt boyutu için .86, sosyal farkındalık alt boyutu için .78 ve sosyal bilgi süreci alt boyutu için ise .81 değerleri bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar-test uygulaması sonucunda toplam değere ilişkin güvenilirlik katsayısı tüm test için .80 değeridir; her bir alt boyutu

incelendiğinde sosyal beceriler alt boyutu güvenilirlik katsayısı .81, sosyal farkındalık için .95 ve sosyal bilgi becerileri alt boyutu için .68 değerleri elde edilmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmanın değişkenlerini oluşturan affedicilik, benlik saygısı ve sosyal zekâ kavramları ile ilişkili olabilecek genç yetişkin bireylere ait verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu"nda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, sosyoekonomik düzeyleri, eğitim durumları ve ilişki durumlarıyla ilgili bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir.

#### 2. 4. Verilerin Toplanması

Genç yetişkin bireylerde sosyal zekanın yordayıcı değişkenlerinden olan affedicilik ve benlik saygısının incelendiği bu araştırmada veri toplama süreci 2019 yılı Mart-Nisan ayları içerisinde yapılmıştır. Çalışma grubuna ait verilere, araştırmacılar tarafından internet üzerinde hazırlanan çevrimiçi form aracılığı ile ulaşılmıştır. Hazırlanan form sosyal medya aracılığı ile paylaşılarak forma cevap veren İstanbul'da yaşayan 20-35 yaş arası genç yetişkin bireyler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama araçlarını eksik dolduran ya da tamamlamayan bireyler örnekleme dahil edilmemiştir.

#### 2. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada genç yetişkin bireylerde affedicilik, benlik saygısı ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri analizleri SPSS 20 programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin normallik, homojenlik, uç değer varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarına bakılmış ve varsayımları sağlamayan veriler yapılacak analizlere dâhil edilmemiştir. Verilerin düzenlenmesinden sonra 329 kişilik araştırma grubuyla veri analiz sürecine devam edilmiştir. Araştırma grubunun betimsel istatistik sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi yapılarak affedicilik, benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Son olarak da affedicilik ve benlik saygısının sosyal zekâyı yordama gücünü gözlemlemek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda; ölçeklerden elde edilen toplam puanların betimsel istatistik sonuçları, değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile affedicilik ve benlik saygısının sosyal zekâyı yordama düzeyini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablolar eşliğinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Sosyal Zekâ, Benlik Saygısı ve Affedicilik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Puanlar	N	X <sub>Mini</sub>	X <sub>Max</sub>	$\bar{x}$	SS
Sosyal zekâ	329	41,00	105,00	76,22	11,03
Benlik saygısı	329	,00	3,33	1,09	,75
Affedicilik	329	16,00	50,00	31,30	6,86

Tablo 1'de sosyal zekâ ölçeği, benlik saygısı ölçeği ile affedicilik ölçeğine ilişkin betimsel değerlere yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan genç yetişkinlere uygulanan sosyal zekâ ölçeğinin ortalama değeri (76.22) ve standart sapması (11.03); benlik saygısı ölçeğinin ortalama değeri (1.09) ve standart sapması (.75); affedicilik ölçeğinin ortalama değeri (31.30) ve standart sapması (6.86) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 2.** Sosyal Zekâ Ölçeği Puanı, Affedicilik Puanı ile Benlik Saygısı Puanı Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişken	2	3
1. Sosyal zekâ	,159*	-,302**
2. Affedicilik	1	,068
3. Benlik saygısı		1

\*p<,05; \*\*p<,01

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan genç yetişkinlerin sosyal zekâ, affedicilik ve benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda sosyal zekâ ile affedicilik arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ( $r=,15$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı alt ölçeğinden düşük puan alan bireylerin yüksek benlik saygısına sahip oldukları kabul edilmektedir. Buna göre yapılan Pearson analiz sonucunda sosyal zekâ ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ( $r= -,30$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sosyal zekâ düzeyi arttıkça affedicilik düzeyi ve benlik saygısı düzeyi artmaktadır.

**Tablo 3.** Affedicilik Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t Testi		
					t	Sd	P
<b>Affedicilik</b>	Kadın	178	30,88	6,96	-1,20	327	,22
	Erkek	151	31,80	6,73			
<b>Benlik Saygısı</b>	Kadın	178	1,09	,74	,009	327	,99
	Erkek	151	1,09	,75			
<b>Sosyal Zekâ</b>	Kadın	178	75,53	10,44	-1,23	327	,22
	Erkek	151	77,03	11,67			

Tablo 3'te görüldüğü üzere affedicilik ölçeği puanları, benlik saygısı ölçeği puanları ve sosyal zekâ ölçeği puanları ortalamasının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kadın ve erkek bireylerin affedicilik ölçeği, benlik saygısı ölçeği ve sosyal zekâ ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t = -1,20$   $p > ,05$  ;  $t = ,009$   $p > ,05$ ;  $t = -1,23$ ;  $p > ,05$  ).

**Tablo 4.** Affedicilik Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Sosyal Zekâ Ölçeği Puanını Yordama Gücü İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	P
<b>Sabit</b>	72,206	2,751		26,244	,000
<b>Benlik Saygısı</b>	-4,6	,762	-,31	-6,038	,001
<b>Affedicilik</b>	,29	,084	,180	3,467	,000

$$R = ,35R^2 = ,12p < ,01$$

Tablo 4'te görüldüğü üzere benlik saygısı ölçeği ve affedicilik ölçeği puanlarının sosyal zekâ ölçeği puanını yordama düzeyi için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda benlik saygısı ve affedicilik değişkenleri, sosyal zekâyı yordamaktadır. Benlik saygısı ve affedicilik değişkenleri birlikte sosyal zekânın toplam varyansının yaklaşık %12'sini açıklamaktadır ( $R = ,35$ ;  $R^2 = ,12$ ;  $p < ,01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin sosyal zekâ üzerindeki görece önem sırası; benlik saygısı ve affediciliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde affedicilik ve benlik saygısı değişkenlerinin sosyal zekâ üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal zekâ, affedicilik ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde benlik saygısı, affedicilik ve sosyal zekânın birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte araştırmacıların bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ayrı olarak ele aldıkları gözlenmektedir. Bu araştırmalarda benlik saygısı, affedicilik ve sosyal zekâ değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Riggio, Throckmorton & Depaola, 1990; Doğan, Totan, Sapmaz, 2009; Losa-Iglesias, López López, Rodriguez Vazquez & Becerro de Bengoa-Vallejo, 2017). Dolayısıyla alan yazında yer alan bu çalışmaların araştırmamızın bulgularını destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde sosyal zekâ ile affedicilik arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen diğer bir bulgu sosyal zekâ ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmasıdır. Benlik saygısı ölçeğinden yüksek puan alınması benlik saygısının düşük olduğu, düşük puan alınması benlik saygısının yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmamızın bulgularına göre sosyal zekâ düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyi de artmaktadır. Sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu (Kaya, Turan, Kamberova, Cenal, Kahraman ve Evren, 2016) düşünüldüğünde araştırma sonuçlarının kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Örneklemini üniversite öğrencilerinin oluşturduğu ve aynı ölçeklerin kullanıldığı bir araştırmada sosyal zekânın alt boyutları ve genel sosyal zekâ düzeyi ile benlik saygısı arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Doğan, Totan, Sapmaz, 2009). Sosyal beceriler ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmamızın bulgusu ise mevcut araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Riggio, Throckmorton & Depaola, 1990). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer araştırmada ise benlik saygısının iletişim becerilerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Erözkan, 2007). Hemşirelerde sosyal beceriler ile benlik saygısının incelendiği bir araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir. (Losa-Iglesias, López López, Rodriguez Vazquez & Becerro de Bengoa-Vallejo, 2017).

Araştırmada yapılan fark analizleri sonucunda kadın ve erkek bireylerin affedicilik ölçeği, benlik saygısı ölçeği ve sosyal zekâ ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Doğan, Totan ve Sapmaz (2009)'ın, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırma sonuçlarıyla ve Alpay (2009)'ın evli bireylerde bağımlıyı; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelediği tez çalışmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Tez çalışmasında; kadınların bağımlı ortalaması erkeklerden fazla bulunurken gerçekleştirilen bu çalışmada tam tersi bir sonuç elde

edilmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak yakın ilişki faktörü, uygulamaların farklı şehirlerde yapılması ve eşler arasındaki ilişkiyi etkileyen diğer faktörler (bağlanma, empati vb.) görülebilmektedir.

Araştırmanın temel amacını oluşturan benlik saygısı, affedicilik ve sosyal zekâ değişkenlerinin birbirleri arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde affedicilik ve benlik saygısının sosyal zekâ üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmada affedicilik değişkeninin benlik saygısına göre sosyal zekâ için daha önemli bir değişken olduğu bulunmuştur. Hebl ve Enright, 1993 yılında ileri yaşta olan incinmiş kadınlar üzerinde deneysel bir araştırma yapmışlardır. Oluşturulan deney grubuna sekiz haftalık affetme terapisi uygulanmıştır. Müdahalenin ardından yapılan son testte deney grubunda yer alan kadınların affetme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Müdahale yapılan kadın bireylerin öfke ve saldırganlık duygularını bıraktıkları ve terapi görmeyen bireylere göre bağışlayıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca affetme terapisi uygulanan kadın bireyler daha iyi bir benlik saygısı sergilemişlerdir (Akt. Çardak, 2012). Mevcut çalışmanın bulgularını desteklemekle birlikte bu çalışmada affedicilik ve benlik saygısı arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni ise, ele alınan çalışma grubunun içinde bulunduğu gelişim döneminden, kültürel faktörden, sosyoekonomik faktörden ya da uygulanan affetme terapisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada sosyal zekâ, affedicilik ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda affedicilik düzeyi arttıkça sosyal zekâ düzeyinin arttığı bulgulanmıştır. Mevcut bulgudan yola çıkarak affedicilik ve sosyal zekâyı ele alan deneysel bir çalışma yapılabilir. Elde edilecek yeni sonuçlar ile mevcut çalışma sonuçları karşılaştırılarak incelenebilir. Araştırma sonuçları, psikoloji alanında çalışan uzmanlar tarafından affetme terapisi alanı ve benlik saygısına yönelik geliştirilecek programlara kaynaklık edebilir. Ayrıca bu çalışmada çalışma grubu 20-35 yaş aralığıyla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle benzer araştırmalarının ergenlerde, orta yaş ya da yaşlılarda, farklı meslek grupları üzerinde örneklem grubu çalışmaları yapılabilir. Araştırma sonucunda sosyal zekâ puanı yüksek olan bireylerin affedicilik ve benlik saygısı puanlarının da yüksek olduğu gözlenmiş ve affedicilik ile benlik saygısının bireylerin sosyal zekâ düzeylerini etkilediği görülmüştür. Araştırma sonucunda affedicilik ve benlik saygısı puanları düşük olan bireylerin bu değişkenlere ilişkin puanlarını arttırmaya yönelik grup çalışmaları uygulanabilir. Bu şekilde bu bireylerin sosyal zekâ düzeylerini arttırmak hedeflenebilir. Son olarak yapılan regresyon analizleri, değişkenler arasındaki yordama düzeyi hakkında ipucu verse de çeşitli değişkenlerin aracılık ve düzenleyicilik rollerinin (örneğin; ebeveyn tutumu, sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi vb.) inceleneceği çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 250105)
- Arsu, R. A. (2017). *Çalışanlarda affedicilik ile ruh sağlığı ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 525880)
- Aydın, F. T. (2017). Pozitif bir karakter gücü olarak affedicilik. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 5(1), 1-22.
- Baumgardner, A. H., Kaufman, C. M., & Levy, P. E. (1989). Regulating affectinterpersonally: When low esteem leads to great enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 907.
- Bayar, Ö. (2015). *Romantik ilişkilerde aldatma ve affetme: Empatinin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 427575)
- Berry, J. W., Worthington, E. L., Jr., O'Connor, L., Parrott, L. III, & Wade, N. G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality*, 73(1), 183-226.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2004). *Religion, forgiveness, and adjustment in older adulthood*. New York: Springer Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328121)
- Doğan, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186639)
- Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720.
- Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 235-247.

- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 59-72.
- Forest, A. L., & Wood, J. V. (2012). When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on facebook. *Psychological Science*, 23(3), 295-302.
- Fazlıoğlu, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygusal ve bilişsel zihin kuramı özelliklerinin sosyal zekâ ile olan ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 514695)
- Gök, H. (2017). *Düzenli namaz kılanlarla kılmayanların affetme, alçakgönüllülük, ruh sağlığı ve tinsel deneyim düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 534841)
- Greenberg, J. (2008). Understanding the vital human quest for self-esteem. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 48-55.
- Gümüüşağlayan, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkide empatinin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 527544)
- Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal zekalarına olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 485509)
- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red alguları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 333575)
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social And Clinical Psychology*, 24(5), 621-637.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.
- Kaya, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekanın aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 418210)
- Kaya, N., Turan, N., Kamberova, H. A., Cenal, Y., Kahraman, A. ve Evren, M. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin sanat özelliklerine göre iletişim becerileri ve sosyal zekâ düzeyleri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 13(1), 50-58.
- Keating, D. P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 218.
- Kooker, B. M., Shoultz, J., & Codier, E. E. (2007). Identifying emotional intelligence in professional nursing practice. *Journal of Professional Nursing*, 23(1), 30-36.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 52350)
- Kurultay, C. (2018). *Kişilerarası psikoterapiler eğitimi almanın mental iyi oluş, sosyal zekâ ve duygusal zekâ üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 508168)
- Losa-Iglesias, M. E., López López, D., Rodriguez Vazquez, R., & Becerro de Bengoa-Vallejo, R. (2017). Relationships between social skills and self-esteem in nurses: A questionnaire study. *Contemporary Nurse*, 53(6), 681-690.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537-557.
- Maltese, A., Alesi, M., & Alù, A. G. M. (2012). Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2054-2060.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (2000). *The psychology of forgiveness: History, conceptual issues, and over view*. New York: GuilfordPress.
- Ondabu, İ. T. (2014). A theory of human motivation: the tirimba grouping theory of motivation. *Sop Transactions on Economic Research*, 1(1), 16-21.
- Riggio, R. E., Throckmorton, B., & Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

- Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 253634)
- Sarıçam, H. ve Akın, A. (2013). Affedicilik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-46.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Snow, N. E. (1993). Self-forgiveness. *The Journal of Value Inquiry*, 27(1), 75-80.
- Şahin, M. (2013). *Affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336038)
- Şentepe, A. (2016). *Ruh sağlığı belirtilerinin yordayıcısı olarak affetme ve dindarlık ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 445979)
- Tarhan, N. (2017). Şehir hayatı stres düzeyini yükseltti. Erişim adresi: <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/2416/sehir-hayati-stres-duzeyini-yukseltti>
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem*. Beverly Hills.
- Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 264386)
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 63173)





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Genç Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyeti üzerinde Planlı Davranış Teorisi ile birlikte Fırsatları Görme ve Teşvik Desteğinin Etkisi

#### *The Impact of Seeing Opportunities and Incentive Support with the Theory of Planned Behaviour on Entrepreneurial Intention of Young University Students*

Arzu Tuygun Toklu\*<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Rize/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-2041-0747

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 29 Aralık 2019  
Kabul tarihi: 10 Ocak 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Girişimcilik Niyeti  
Planlı Davranış Teorisi  
Fırsatları Görme  
Teşvik Desteği

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim gören bireylere sağlanan teşvik desteğinin girişimcilik niyetine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla yapılan araştırma ile finansal destek yanında, fırsatları görme, girişimcilik davranışına yönelik kişisel tutum, algılanan davranışsal kontrol ve subjektif normun bireylerin girişimcilik niyetine etkisi incelenmektedir. Araştırmanın verileri Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda henüz girişimcilik dersi almamış ikinci sınıf öğrencileri arasından kolayda örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Web tabanlı anket yöntemi ile toplanan veriler SPSS v23 ve SmartPLS YEM kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, finansal destekle birlikte girişimcilik davranışına yönelik kişisel tutum ve algılanan davranışsal kontrol, girişimcilik niyeti üzerinde etkili iken, fırsatları görme ve subjektif norm etkili bulunamamıştır. Eğitim ve öğretimle geliştirilebilen girişimcilik için üniversitelerde girişimcilik bakış açısına sahip olunmasının ülkenin kalkınmasında ilave değer oluşturacağı düşünülmektedir.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 01 September 2019  
Received in revised form 29 December 2019  
Accepted 10 December 2020

##### Keywords:

Entrepreneurial Intention  
Theory of Planned Behaviour  
Seeing Opportunities  
Incentive Support

#### ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the effect of incentive support provided to individuals who are studying in university. In addition to financial support, the research focuses on the effects of seeing opportunities, personal attitude towards entrepreneurial behavior, perceived behavioral control, and subjective norm on individuals' entrepreneurial intention. The data were selected by using convenience sampling method among the second year students who were not taken the entrepreneurship course in the School of Applied Sciences. The data collected by using web-based survey were analyzed using SPSS v23 and SmartPLS SEM. According to the findings, financial opportunities with personal attitude towards entrepreneurship behavior and perceived behavioral control have effects, while there are no effects with seeing opportunities and subjective norm on entrepreneurial intention. Having entrepreneurship point of views in universities for entrepreneurship that can be improved through education and training is considered to be an added value in the development of the country.

## 1. Giriş

Girişimcilik temel olarak değişim fikriyle çerçevelenmiş bir kavramdır (Henley vd., 2017). Girişimci, bir eylem başlatarak mevcut olanı geliştiren ve yenilikler yaratan kişidir (Wennekers vd., 2002). Girişimciler kendilerini diğerlerinden ayıran ve farklı kılan benzersiz değerlere, tutumlara ve ihtiyaçlara sahip bireylerdir (Cunningham ve

Lischeron, 1991). Girişimciliği toplumsal düzeyde etkilemek için demografik yapıların ve kültürün bireylerde sahip olunması gereken koşulları bir araya getirmesi gerekmektedir (Wennekers vd., 2002). Stamboulis ve Barlas'a (2014) göre girişimcilik, çeşitli sosyal, kültürel, çevresel, demografik ve ekonomik faktörlerden etkilenen çok yönlü bir çabadır ve burada girişimciliği etkileyen faktörler ve engeller olmak üzere iki sınıf tanımlanabilir.

\* Sorumlu yazar/Corresponding author

e-posta: arzutt@hotmail.com

e-ISSN: 2149-4622. © 2013-2020 Muş Alparslan Üniversitesi. TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark ev sahipliğinde. Her hakkı saklıdır.

<http://dx.doi.org/10.18506/anemon.613770>



Gaddam (2007) etkileyen faktörler kapsamında ekonomik, psikolojik, sosyal, çevresel, demografik ve kültürel olmak üzere altı ana faktör grubunun başarılı bir girişimcilik arayışına yol açtığını belirtmektedir. Armstrong ve Hird (2009) ve Marques vd. (2012) psikolojik özellikler ile girişimci yönelimi arasındaki korelasyonun yaygın olduğunu ifade etmektedir. Engeller ise bireysel, örgütsel ve çevresel olmak üzere üç kategoriye ayrılır. Aile ve eğitim bireysel engeller sınıfında; finans, fiziksel kaynaklar ve pazarlama örgütsel engeller sınıfında; sosyo kültürel faktörler ile kurallar ve düzenlemeler çevresel engeller arasındadır.

Farklı ülkelerde yapılan birçok araştırma girişimcilik faaliyetlerinin seviyesi ile ekonomik kalkınma arasındaki bağlantının güçlü olduğunu göstermiştir (Chaudhary, 2017). Girişimciliğin gelişmekte olan ülkeler için bir büyüme lokomotifine olduğu kabul edildiğinden, bu tür araştırmaların radikal bir şekilde arttığı günümüzde ilginin de asla kaybolmayacağı düşünülebilir. Buradan hareketle, 2050 yılına kadar dünyanın en büyük ekonomisi olacağı öngörülen Hindistan ekonomisinin de ülkedeki girişimci kültürü teşvik etme ve cesaretlendirme çabalarını artırdığı belirtilmektedir (Chaudhary, 2017).

Girişimciliğin ülkelerin gelişimine olan katkılarının belirgin olarak ortaya çıkmasıyla birlikte akademik olarak incelenmeye başladığı görülmektedir. Abou-Warda'nın (2015) belirttiğine göre, girişimcilik 1940'ların sonlarından bu yana ABD'nde üniversitelerde çalışılmaktadır. İngiltere'de, Yüksek Öğrenim kurumları programlar tasarlanırken girişimciliğin kullanılması teşvik edilmiştir (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997, s. 201) ve 2000 yılında ise işletme ve girişimcilik gelişimi, Britanya Üniversiteleri için dört stratejik hedeften biri olarak sıralanmıştır (Universities UK, 2000). Kore'de sadece birkaç kolej, ülkedeki girişimci kültür eksikliğinden dolayı bir işletme alanı olarak girişimciliği geliştirmişken, Japonya Ocak 2001'de ilk kez bir çalışma alanı olarak girişimciliği başlatmayı planladığını resmen açıklamıştır (Lee vd., 2005). Buradan üniversitelerin daha girişimci olmaya teşvik edildiği gözlenmektedir (Mowery ve Shane, 2002). Bu şekilde işletme okullarının bilgiye dayalı girişimcilik için en yüksek potansiyele sahip kurumlar haline geldiği belirtilirken, üniversiteler ve bölümleri arasındaki kültürel farklılıkların girişimci yönelimini etkileyen faktörler arasında olduğu saptanmıştır (Lee vd., 2005). Üniversitelerde girişimcilik çalışmalarının kapsamı, her ülkenin kendine özgü kültürel bağlamına göre de farklılık göstermektedir (Lee ve Peterson, 2000). Diğer taraftan, girişimcilik niyetinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde sadece girişimcilik eğitiminin yeterli olmadığı, genetik faktörlerle birlikte bireysel ve çevresel faktörlerin de önemli olduğu belirtilmektedir (Kerse vd., 2017).

Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören bireylere sağlanacak finansal destek yanında, fırsatları görme ve girişimcilik davranışına yönelik kişisel tutum, algılanan davranışsal kontrol ile sübjektif norm gibi kişisel özelliklerinin girişimcilik niyetine etkisi araştırılmaktadır. Bu kişisel özelliklerin ortaya çıkarılmasında Ajzen'in (1991) "Planlı Davranış Modeli" göz önünde bulundurulmuştur.

Üniversiteler hizmet üreten kamu ya da özel sektör kuruluşlarıdır. Ülkelerin geleceği için yetişmiş insan kaynağının geliştirilmesinde önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Türkiye'nin yükseköğretimde son yıllarda

yaptığı atılımlarda fiziksel imkânların sağlandığı görülmekle birlikte niteliğin sorgulanmaya başladığı izlenmektedir. Üniversitelerin iş dünyasının taleplerine yeterince karşılık verememeleri yapılan büyük yatırımların tekrar gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Burada üniversitelerin girişimci bireyler yetişmesinin de önünün açılması için girişimcilik bağlamında mevcut durumun sorgulanmasının gerektiği açıktır. Bu çalışma öğrencilerin girişimcilik niyeti ve bunu etkileyen belirli öncülleri değerlendirmesi açısından anlamlıdır. Girişimcilik konusunun akademik düzeyde daha fazla incelenmesinin farkındalığın artmasına ve ülkenin kalkınmasına aracılık edeceği düşünülmektedir.

## 2. Teorik Temel ve Hipotez Oluşturma

Girişimciler fırsatları görüp ekonomik gelişmeyi ivmelendirdiklerinden iddia sahibi ve yenilikçidirler. Girişimcilik varlık yaratma ve ekonomik kalkınmaya odaklanma olarak görülmektedir. Bir girişimin kurucusunun kişisel eğilimlerine uygun bir yöne doğru ilerlemeye çalıştığı belirtilmektedir (Lumpkin ve Lichtenstein, 2005). Burada girişimci yönelimi, ilk önce yeni iş fırsatları arayan bireyin bireysel yönelimi ve daha sonra bir işletme düzeyinde süreçler, uygulamalar ve karar alma faaliyetleri olarak çeşitli düzeylerde üzerinde çalışılması gereken bir kavramdır (Elenurm, 2012)

Schumpeter (1928), girişimcinin rolünü mevcut üretim sistemlerini dönüştüren yaratıcı yıkıma bağlarken, Kirzner (1978) girişimcilik teorisinde, girişimcinin pazarda kullanılmayan fırsatları keşfetmedeki rolü nedeniyle pazarda itici bir güç olduğu ve girişimcilerin rekabetçi davranışlarının pazarda dengeyi sağlama faaliyeti gösterdiğini belirtmektedir. Knight (1921) ise risk ve belirsizlik arasında bir ayırım yapmıştır. Yenilikçi girişimciler, genellikle farklı iş geliştirme sonuçlarının bilinme olasılıklarının belirsizliği ile karşı karşıya kalırlar. Yerleşik işletmelerin en iyi uygulamalarını kopyalayan girişimciler, işletme ortamı köklü olarak değişmediği sürece işletmelerini geliştirme konusundaki belirsizliği sınırlandırma şansına sahiptir (Elenurm, 2012).

Bu bilgiler temelinde girişimcilik niyeti, fırsatları tanıma, bilgi arama, kaynakları bulma ve iş stratejileri oluşturmayı içeren girişimcilik faaliyetine öncülük eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Krueger ve Carsrud, 1993). Girişimcilik niyetini açıklamaya çalışan çeşitli modeller olmasına rağmen teoriye dayalı çalışmalarda en yaygın kullanılanlardan biri Planlı Davranış Teorisidir (the theory of planned behaviour) (Ajzen, 1991). Bu teori özünde girişimcilik niyetinin üç faktöre dayandığını ifade eder (Krueger vd., 2000). Birincisi, algılanan arzu edilebilirliktir, yani bir bireyin girişimciliğe karşı sahip olduğu tutum veya çekim derecesidir. İkincisi, algılanan bir fizibilitedir; bu, bireyin kendi kendine yeterliliği ölçüsü, kendi kendini algılayan bir girişimcilik kapasitesidir. Üçüncüsü ise sosyal normlar, algılanan normatif sosyal baskı düzeyi ve bu tür bir davranışı benimseme inancıdır. Bu kavramsal düzende girişimcilik faaliyeti bu faktörlerin niyet üzerindeki etkilerinden tahmin edilebilir.

Yukarıda belirtildiği gibi girişimcilik, çeşitli sosyal, kültürel, çevresel, demografik ve ekonomik faktörlerden etkilenen çok yönlü bir çabadır. Burada demografik özellikler veya kişilik özellikleri gibi bireysel öncül faktörler ve tamamen

durumsal faktörler etkilidir (Ajzen, 2011; Krueger vd., 2000).

### 2.1. Girişimcilik Davranışına Yönelik Kişisel Tutum

Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi kişisel tutumu bir davranışın olumlu ya da olumsuz değerlendirme derecesi olarak tanımlar. Bu da kişisel tutumu girişimcilik niyetinin belirleyicilerinden birisi yapar. Girişimcilik niyetinin nasıl oluştuğunu açıklamada değerler ve motivasyonlar bir işlev üstlenebilir (Fayolle vd., 2014). Kişisel değerler girişimcilikte önemli bir göreve sahiptir (Hemingway, 2005). Farklı motivasyonların değişen düzeylerde kişisel tutuma etki edebileceği ve onun da girişimcilik niyetinde söz sahibi olabileceği belirtilmektedir (Solesvik, 2013). Bu temelde araştırmanın hipotezi şu şekilde oluşturulabilir.

H1: Girişimcilik davranışına yönelik kişisel tutum girişimcilik niyetini etkiler.

### 2.2. Algılanan Davranışsal Kontrol

Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi algılanan davranışsal kontrolü bir davranışı yerine getirmenin algılanan kolaylığı veya zorluğu olarak tanımlar. Bu girişimci bir davranışı gerçekleştirmede birey tarafından algılanan kişisel kolaylık veya zorluğa yönelik bir inançtır (Maes vd., 2014). Yaratıcılık ve risk alma olarak da ifade edilebilen davranışsal kontrol girişimci davranışını tahmin etmede kullanılan modellerin temelinde vardır (Krueger vd., 2000). Bireyin mevcut çevresi, kaynakları ve oluşan süreçler girişimcilik niyeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Solesvik vd., 2014). Bu temelde araştırmanın hipotezi şu şekilde oluşturulabilir.

H2: Algılanan davranışsal kontrol girişimcilik niyetini etkiler.

### 2.3. Sübjektif Norm

Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi sübjektif normu bir davranışın gerçekleştirilmesi ya da gerçekleştirilmemesindeki sosyal baskıyı ifade eder. Yani belirli öneme sahip bireylerin veya grupların yine belirli olan bir davranışı destekleme ya da desteklememe ihtimalidir. Benzer şekilde, belirli bir davranışın yapılmasında sosyal baskı ya da diğerlerinin bakışını ifade eder (Díaz-García ve Jiménez-Moreno, 2010; Liñán ve Chen, 2009). Bir girişime yönelen öğrenciler rol modeli ya da mentor olan ailelerinin, arkadaşlarının veya önemli etkiye sahip diğer bireylerin fikirlerine değer verir (Krueger vd., 2000). Bu yakın insanlardan alınan bir algılanan destektir. Bu temelde araştırmanın hipotezi şu şekilde oluşturulabilir.

H3: Sübjektif norm girişimcilik niyetini etkiler.

### 2.4. Fırsatları Görme

Literatür yetkinliklerin girişimciler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yetkinlikler, bilgi, beceri ve tutumların birleşik ve bütünlük bileşenleri olarak tanımlanır (Kyndt ve Baert, 2015) ve bazı yazarlar yetkinliklerin deneyim, eğitim veya koçluk yoluyla değişken, öğrenilebilir ve ulaşılabilir olduğunu iddia eder (Volery vd., 2015). Başarılı girişimciler mevcut ve gelecekteki rakiplerini bildikleri gibi sürekli gelişen pazarda nasıl konumlandıklarını da bilirler. Gelişen pazarlar girişimcilerin dinamik olma, güncel kalma ve uygun konumlanması için özellikle önemlidir. Başarılı girişimciler pazardaki fırsatları belirleme ve kullanma becerilerine sahiptirler (Gras ve Mendoza-Abarca, 2014). Mevcut yapısı ile pazarlar dinamik olduğundan her zaman fırsatları ve tehditleri içerebilir. Bu fırsatlar bir girişimin önünü açabilirken, tehditten kaçma da yeni fırsatları beraberinde getirebilir.

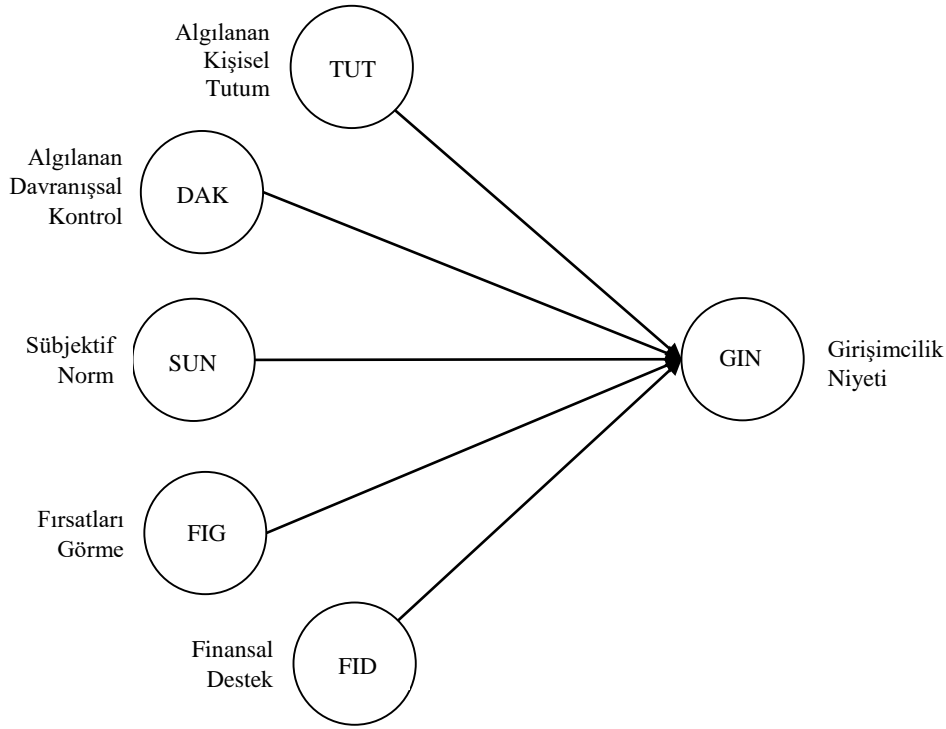
H4: Fırsatları görme girişimcilik niyetini etkiler.

### 2.5. Finansal Destek

Doğrudan yardım ve destek programları girişimciliğin önündeki engellerin etkisini en aza indirirken bireylere daha iyi ekonomik fırsatlar yaratır ve yerel ekonomik kalkınmayı destekler (Van Auken, 1999). T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren KOSGEB (2019) olarak anılan T.C. Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi mevcut küçük ve orta boy işletmelere çeşitli destekler sunmasının yanında girişimcilere de nakdi ve gayri nakdi olmak üzere çeşitli destekler vermektedir. Son yıllarda sermayesini ve faaliyetlerini oldukça geliştirmesine rağmen halen sınırlı bütçeyle faaliyet gösteren KOSGEB'in hazırladığı destek paketleri ile kendi işini kurmak isteyen özellikle genç girişimcilere belirli dönemlerde önemli fırsatlar sunduğu görülmektedir. Bu destekler hibe destekler, kuruluştan aşamasındaki destekler, faizsiz geri ödemesi sabit yatırım destekleri, düşük faizli işletme kredileri şeklinde çeşitlendirilebilmektedir. Burada kamunun yaptığı girişimciliği destekleyerek doğrudan istihdam sağlama kapasitesini düşürüp ekonominin özel sektör aracılığı ile geliştirilmesine çaba göstermesidir. Ekonomiyi canlandırmak için teşvikler sunarak girişimcilerin girişimcilik niyetine olumlu yönde etki etmeyi hedeflemektedir. Buna göre araştırmanın hipotezi aşağıdaki şekilde kurgulanabilir.

H5: Finansal destek girişimcilik niyetini etkiler.

Bu teorik temele dayanarak Şekil 1'de gösterilen araştırmanın modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal modele göre algılanan kişisel tutum, algılanan davranışsal kontrol, sübjektif norm, fırsatları görme ve finansal destek girişimcilik niyetini etkiler. Model aşağıdaki metodoloji yardımıyla test edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

### 3. Metodoloji

Araştırmada kullanılan değişkenlerin ölçekleri için literatürden faydalanılmıştır. Davranışa yönelik kişisel tutum için Ajzen (1991) çalışması temelinde oluşturulan Toklu'nun (2018) da kullandığı ölçekten yararlanılmıştır. Sübjektif norm, algılanan davranışsal kontrol ve girişimcilik niyeti için ise Buli ve Yesuf (2015) ile Toklu (2018) tarafından kullanılan ölçekler kullanılmıştır. Fırsatları görme ölçeği için Kyndt ve Baert (2015) tarafından kullanılan ölçekten yararlanılmıştır. Anket sorularının tasarımında “kesinlikle katılmıyorum” 1 ve “tamamen katılıyorum” 5 şeklinde kodlanan beşli Likert kullanılmıştır. Teşvik desteği için ölçek KOSGEB'in girişimcilğe sağladığı destekler göz önünde bulundurularak Toklu (2019) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Beş maddeli teşvik desteği için sorularda “hiç önemli değil” 1 ve “çok önemli” 5 olacak şekilde beşli Likert kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni henüz girişimcilik dersi almamış üniversite öğrencileridir. Burada girişimcilik dersi öncesi mevcut durum araştırılarak daha sonra yapılacak boyutsal analiz (girişimcilik öncesi durum ve girişimcilik sonrası durum) için de bir veri seti oluşturulmaktadır. Bu amaçla çalışmanın verileri Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin 4 yıllık Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri arasından kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak anketle elde edilmiştir. 6 Mart 2019 tarihinde yapılan web tabanlı ankete 105 kişi katılmıştır. Bunlardan 6 tanesi eksik ya da hatalı olarak değerlendirildiğinden analiz dışı bırakılarak 99 anket ile analizler yapılmıştır. Bu verilerin analizinde küçük örnekleme sayısı ile çalışabilen ve parametrik olmayan (Hair vd., 2014) SmartPLS Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Frekansların hesaplanmasında IBM SPSS v23 istatistik programından yararlanılmıştır.

Hair vd. (2014) bir PLS analizi için en küçük örnek sayısının “en az on katı kuralı” na uygun olması gerektiğini belirtmektedir (Toklu ve Ustaahmetoğlu, 2016). Bu 99 olan örnekleme sayısının araştırma için yeterli bir sayı olduğunu teyit eder.

### 4. Analiz Sonuçları

Tablo 1 araştırmaya katılanların tanımlayıcı istatistikleri vermektedir.

Tablo 1. Katılımcıların tanımlayıcı istatistikler

Demografik Özellikler		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	67	67,7
	Erkek	32	32,3
Yaş	<20	29	29,3
	20-30	70	70,7
İş Tecrübesi	Tecrübesiz	92	92,9
	<3 yıl	5	5,1
	≥3 yıl	2	2,0
Coğrafi Bölge	Karadeniz	45	45,4
	Marmara	19	19,2
	Akdeniz	13	13,1
	İç Anadolu	8	8,1
	Ege	7	7,1
	Güneydoğu Anadolu	5	5,1
	Doğu Anadolu	2	2,0
Kardeş sayısı	1	7	7,1
	2	25	25,3
	3 ve daha fazla	67	67,7

Katılımcıların %67,7'si kadın ve %32,3'ü erkeklerden oluşmaktadır. %29,3'ü 20 yaşından küçük iken %70,7'si 20-

30 yaş aralığındadır. %92,9'u henüz bir iş deneyimine sahip değilken, %5,1'i üç yıldan az, %2'si üç ve üç yıldan fazla deneyime sahiptir. %45,4'ü Karadeniz, %19,2'si Marmara, %13,1'i Akdeniz, %8,1'i İç Anadolu, %7,1'i Ege, %5,1'i Güneydoğu Anadolu ve %2'si de Doğu Anadolu bölgesindedir. %7,1'i bir kardeşe, %25,3'ü iki kardeşe ve %67,7'si de üç ve daha fazla kardeşe sahiptir.

#### 4.1. Verilerin Analizi

Model analiz edilirken ölçüm modeli ve yapısal model incelenmektedir. Ölçüm modeli gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi, yapısal model de gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırır. Burada yapıların hem güvenilir hem de geçerli olması esastır.

#### 4.2. Ölçüm Modeli

Yakınsak ve ayrıksak geçerlilikleri yapının geçerliliği kapsamında araştırılır. Madde güvenilirliği, kompozit güvenilirlik ve açıklanan ortalama varyans (AVE) yakınsak geçerlilik için kullanılır. Burada maddelerdeki yüklerin 0,70'in üzerinde bir değerde olması güvenilirliği artırır (Hulland, 1999). Bu değer altındaki maddelerin analizden çıkarılması gerekir. Cronbach'ın Alfa katsayısının 0,6'nın üzerinde olması kompozit güvenilirlik için yeterlidir (Hair vd., 2014). Kompozit güvenilirlikler de 0,7 olan eşik değerin üzerindedir. Yakınsak geçerliliğin teyit edilmesinde kullanılan AVE değerleri için eşik değer 0,50 ve üzeridir. Tüm değerler belirtilen eşik değerlerin üzerinde olduğundan modelin yakınsak geçerliliği teyit edilmiştir (Hair vd., 2014). Tablo 2 belirtilen değerleri vermektedir.

**Tablo 2.** Ölçüm modelinin değerlendirilmesi

Gizil Değişken	Madde	Yükler	Madde Güvenilirliği	Cronbach's Alpha	Kompozit Güvenilirlik	AVE
TUTUM (TUT)	TUT2	0,848	0,719	0,882	0,919	0,741
	TUT3	0,806	0,650			
	TUT4	0,936	0,876			
	TUT5	0,847	0,717			
ALGILANAN DAVRANIŞSAL KONTROL (DAK)	DAK1	0,882	0,778	0,842	0,904	0,758
	DAK2	0,835	0,697			
	DAK3	0,893	0,797			
SUBJEKTİF NÖRMLER (SUN)	SUN1	0,832	0,692	0,803	0,883	0,715
	SUN2	0,901	0,812			
	SUN3	0,801	0,642			
FIRSATLARI GÖRME (FIG)	FIG3	0,849	0,721	0,729	0,842	0,641
	FIG4	0,735	0,540			
	FIG7	0,813	0,661			
FİNANSAL DESTEK (FID)	FID5	0,823	0,677	0,793	0,878	0,707
	FID6	0,903	0,815			
	FID7	0,792	0,627			
GİRİŞİMCİLİK NİYETİ (GIN)	GIN1	0,853	0,728	0,922	0,941	0,762
	GIN2	0,876	0,767			
	GIN3	0,860	0,740			
	GIN5	0,880	0,774			
	GIN6	0,895	0,801			

Ayrıksak geçerliliği için Fornell ve Larcker (1981) kuralı uygulanır. Ölçeğin Ayrıksak geçerliliği için Tablo 3'te verilen matristeki çaprazda gösterilen  $\sqrt{AVE}$  değerlerinin satır ve sütundaki diğer değerlerden yüksek olması gerekmektedir. Bu sonuçlarla Ayrıksak geçerliliği de teyit edilmiştir.

**Tablo 3.** Fornell-Larcker kıstas analizi

	TUT	GIN	FID	DAK	SUN	FIG
TUT	<b>0,861</b>					
GIN	0,746	<b>0,873</b>				
FID	0,182	0,354	<b>0,841</b>			
DAK	0,435	0,524	0,242	<b>0,870</b>		
SUN	0,352	0,357	0,205	0,274	<b>0,846</b>	
FIG	0,378	0,380	0,157	0,383	0,127	<b>0,801</b>

#### 4.3. Yapısal Model

Girişimcilik Niyetindeki (GIN) değişimi, Girişimcilik Davranışına Yönelik Kişisel Tutum (TUT), Algılanan Davranışsal Kontrol (DAK), Sübjektif Norm (SUN), Fırsatları görme (FIG) ve Finansal Destek (FID),  $R^2 = 0,644$  (Uyarlanmış  $R^2 = 0,625$ ) değeri ile açıklamaktadır.  $f^2$  etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde de girişimcilik niyeti üzerinde TUT'un (0,698) büyük, FID (0,085) ve DAK'ın (0,072) ise küçük etkiye sahip olduğu görüldükten, SUN (0,007) ve FIG'in (0,005) etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Cohen, 1988). Bu sonuçlar yapısal modelin yeterli açıklayıcı güce sahip olduğunu teyit etmiştir.

Modeldeki yolların/ilişkilerin istatistiksel anlamlılığı için T-İstatistiği kullanılmıştır. Girişimcilik Davranışına Yönelik

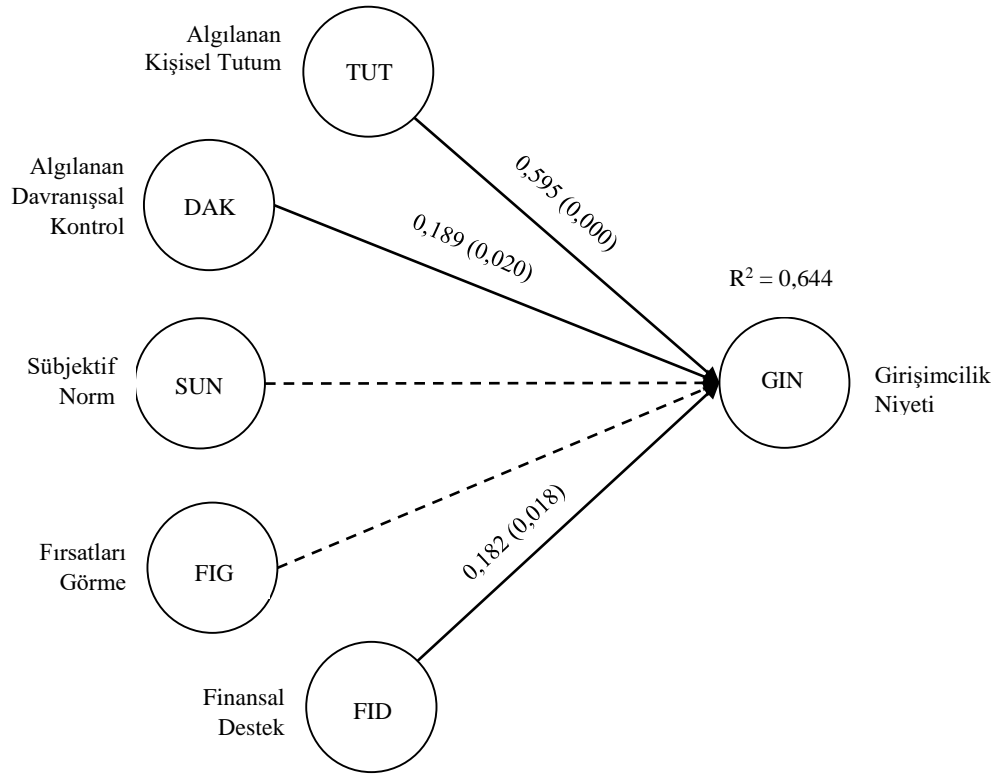
Kişisel Tutum (TUT) ile Girişimcilik Niyeti (GIN) arasındaki yol ( $t = 7,373$ ;  $p < 0,001$ ) anlamlı bulunmuştur. Algılanan Davranışsal Kontrol (DAK) ile Girişimcilik Niyeti (GIN) arasındaki yol ( $t = 2,333$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı bulunmuştur. Sübjektif Norm (SUN) ile Girişimcilik Niyeti (GIN) arasındaki yol ( $t = 0,747$ ;  $p > 0,05$ ) anlamlı

bulunmamıştır. Fırsatları görme (FIG) ile Girişimcilik Niyeti (GIN) arasındaki yol ( $t = 0,677$ ;  $p > 0,05$ ) anlamlı bulunmamıştır. Son olarak, Finansal Destek (FID) ile Girişimcilik Niyeti (GIN) arasındaki yol ( $t = 2,379$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı bulunmuştur. İlgili hipotezler ile T-İstatistiği sonuçları Tablo 4'de özetlenmektedir.

**Tablo 4.** Hipotezlerin sonuçları

Hipotez	Stdβ	Örnek Ortalaması	Standart Hata	T İstatistiği	p Değerleri	Sonuç
H1: TUT→GIN	0,595	0,582	0,081	7,373	0,000	Desteklendi
H2: DAK→GIN	0,189	0,194	0,081	2,333	0,020	Desteklendi
H3: SUN→GIN	0,053	0,057	0,070	0,747	0,455	Desteklenmedi
H4: FIG→GIN	0,048	0,059	0,071	0,677	0,499	Desteklenmedi
H5: FID→GIN	0,182	0,184	0,077	2,379	0,018	Desteklendi

Şekil 2 elde edilen bu sonuçlar temelinde yeniden gözden geçirilen yapısal modeli göstermektedir.



**Şekil 2.** Yapısal model sonuçları

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi temelinde algılanan kişisel tutum, algılanan davranışsal kontrol, sübjektif norm ile fırsatları görme ve finansal desteğin girişimcilik niyeti üzerine etkisi incelenmiştir. Ajzen (1991), kişisel tutum, sübjektif norm ve algılanan davranışsal kontrolü girişimcilik niyetinin öncülleri olarak tanımlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, girişimciliğe yönelik arzu ve çekim derecesi olan algılanan kişisel tutumun girişimcilik niyetini etkilediği bulunmuştur. Bu sonuç literatür (Kalkan, 2011) ile uyumludur. Bir tür fizibilite algılaması ve bireydeki yeterlilik ölçüsü olan algılanan davranışsal kontrol,

bireyin girişimcilik kapasite algısını ifade eder. Çalışmada algılanan davranışsal kontrolün girişimcilik niyetini etkilediği hipotezi desteklenmiştir. Bu sonuç literatür (Yeşilay ve Yavaş, 2017) ile uyumludur. Diğer taraftan, algılanan normatif sosyal baskı düzeyi ve bir davranışı benimseme inancı olarak tanımlanan sübjektif norm girişimcilik niyetinin diğer bir öncüdür. Sübjektif normun girişimcilik niyetini etkilediğini ifade eden hipotez desteklenmemiştir. Bu sonucun elde edilmesinde ailelerin ve sosyal çevrenin önemli olduğu düşünülebilir. Buli ve Yesuf'un (2015) yaptığı çalışmada da girişimcilik niyeti için en öngörülebilir iki öncül olarak girişimcilik davranışına yönelik tutum ve algılanan davranışsal kontrol olduğu belirtilmektedir. Benzer sonuçlar Ekici ve

Turan'ın (2017) yaptığı araştırmada da bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen bu sonuçlar literatür ile uyumludur.

Fırsatları görme biraz da mevcut durumu irdelemeyle alakalıdır. Sürekli gelişen bir pazarda dinamik olmak rakiplerden farklılaşmayı ve ilerlemeyi beraberinde getirebilir. Başarılı girişimciler pazardaki fırsatları belirleme ve kullanma becerisine sahiptir (Tumasjan ve Braun, 2012). Kyndt ve Baert'in (2015) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da fırsatları görmeyen girişimcilik niyeti üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Hem bireylerin hem de kurumların SWOT analizi (güçlü yönler - zayıf yönler - fırsatlar - tehditler) yapmaları, rekabet stratejilerine odaklanmaları geleceği şekillendirme ve başarı anlamında bir gerekliliktir. Bireylerin henüz gelecekle ilgili bir planlama içerisinde olmamaları bu sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir. Mevcut derslerin içeriğinin konuya daha fazla destek verecek şekilde yeniden planlanması pazarı anlamada ve gelişmeleri anlamlandırmada değer ortaya çıkarabilir.

Finansal desteğin girişimcilik niyetinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Özdemir ve Akın'ın (2018) çalışmalarında elde ettiği bulgular ile uyumludur. Belirtilen çalışmaya göre devlet desteği için devlet tarafından verilen eğitimlerin yeterince etkili olmadığı ancak bu eğitimlere yönelik motivasyonun temel kaynağının verilecek parasal destekler olduğu belirtilmektedir. Günümüzde en kıt kaynaklar arasında sayılabilecek etkenlerden bir tanesi de bu finansal destektir. Ancak, gerek küçük orta boy işletmeler gerekse bireysel girişimcilerin erişimde zorluklar yaşadığı teşviklerin alınmasının son yıllardaki ekonomik türbülans ile daha da zorlaştığı görülmektedir. KOSGEB imkânları ile girişimcilere çeşitli destekler sunarken, kaynaklarının sınırlı olması geniş bir girişimci kitlesi için hayal olmanın ötesine geçememektedir.

Elde edilen bu sonuçlar girişimcilik dersini henüz almamış genç üniversite öğrencileri üzerine yapıldığı için oldukça anlamlıdır. Girişimcilik aslında toplumda çocuk yaşlardan itibaren bir kültür haline-getirilebildiğinde ülke kalkınması için olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecek bir kavramdır.

Araştırmacıların üzerinde hemfikir olduğu kanı yeterliliklerin değişmez özellikler olmadığı, deneyim ve eğitim yoluyla geliştirilebilir ve öğrenilebilir olduğudur (Wagener vd., 2010). Bu da girişimcileri destekleyen bir durumdur. Türkiye yüksek öğretimde her ile en az bir üniversite kurarak önemli bir atılım gerçekleştirmiştir. Hatta daha ileri giderek nüfus yoğunluğu, coğrafi avantaj ya da sosyalleşme gibi diğer değişkenler dikkate alınmadan ilçelere bile üniversite yerleşkeleri kurmuştur. Bu yapılaşmayı işlevsel hale getirmek için üniversitelerin girişimci bakış açısı yönelimini göz önünde bulundurmaları sağlanmalıdır. Böylece tabana yayılan yükseköğrenimin işlevleri arasında somut çıktılar bağlamında girişimci bireyler yetiştirilmesi de yer alabilir. Bu kültürel bir dönüşüme öncülük edilmesinin önünü açabilir. Çünkü Türkiye potansiyel olarak sahip olduğu coğrafi, kültürel ve ekonomik kaynak üstünlüğünü ve insan kaynağını daha etkin şekilde kullanarak daha zengin bir toplum haline dönüşebilir.

Ülkenin mevcut kültürel kodlarının girişimcilikle ilişkilendirilememesi dünyanın geldiği politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik çevrede Türkiye'nin küresel rekabette hak

ettiği yere gelemeyeceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Girişimcilik ekosisteminin daha fazla geciktirilmeden planlanması ve uygulamaya geçirilmesi bir gerekliliktir. Bunun için kamu önderliğinde kurulacak bir örgüt yapısı ile toplumun bütün paydaşları için bir vizyon belgesi oluşturulabilir. Kitle üretim modeli şeklinde bir yapılanma ile ilkokuldan yükseköğretime kadar geçen eğitim öğretim hayatı yeniden şekillendirilebilir. Burada Milli Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde çalıştığı yeni sistem girişimcilik için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretim Kurulu'nun bunu tamamlayıcı adımlar atması ilave katkı olabilir. Kültürel dönüşüm için RTÜK'ten medyada konunun teşvik edilmesini sağlayacak şekilde önlem alması istenebilir. Ticaret, Sanayi ya da Kültür gibi ilgili bakanlıklar bu bağlamda dizilerde girişimcilikle ilgili açık veya gizli şekilde olumlu mesajlar verilmesi için yapımcıları teşvik edecek düzenlemeler yapabilir. Girişimciliğin kültürle oluştuğu ve eğitimle geliştirilebildiği teorik bilgisinden hareketle bütünsel bir bakış açısı ile eğitiminin aileden başlaması için öncelikle ailelerin algılarının bu yönde evrilmesinde yapılacak iletişim çabalarının diğer tüm kamu ve özel sektör girişimlerinin de destek vermesi ile zaman içinde olumlu sonuçların ortaya çıkacağı bir gerçektir.

Araştırma çeşitli kısıtlara sahiptir. Kesitsel bir çalışmadır ve sınırlı sayıdaki öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma mevcut durumu incelemek üzere henüz girişimcilik dersi almamış uygulamalı bilimler yüksekokulu ikinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Farklı bölge, zaman ve koşullarda, farklı öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmalar farklı sonuçlar verebilir. Girişimcilik bağlamında yapılacak boyutsal bir araştırma ile öğrencilerin ilk ve son sınıfları arasındaki gelişimleri takip edilebilir. Benzer şekilde girişimcilik dersi öncesi ve sonrasında yapılacak ölçümler ile girişimcilik farkındalığındaki gelişmeler araştırılabilir.

## Kaynakça

- Abou-Warda & Sherein H. (2015). Entrepreneurial orientation in business schools: A comparative study of higher education systems in Egypt. *International Journal of Educational Management*, 29 (2), 192-212.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Armstrong, S.J. & Hird, A. (2009). Cognitive style and entrepreneurial drive of new and mature business owner-managers. *Journal of Business and Psychology*, 24 (4), 419-430.
- Bulu B.M. & Yesuf, W.M. (2015). Determinants of entrepreneurial intentions Technical-vocational education and training students in Ethiopia. *Education + Training*, 57 (8/9), 891-907.
- Chaudhary, R. (2017). Demographic factors, personality and entrepreneurial inclination: A study among Indian university students. *Education + Training*, 59 (2), 171-187.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2e). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Cunningham, J.B. & Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 29 (1), 45-61.
- Diaz-Garcia, M.C. & Jiménez-Moreno, J. (2010). Entrepreneurial intention: the role of gender. *International Entrepreneurship Management Journal*, 6 (3), 261-283.
- Ekici, E. & Turan, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimi: Planlanmış Davranışlar Teorisi Ve Girişimcilik Eğitiminin Rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (1), 201-215.
- Elenurm, T. (2012). Entrepreneurial orientations of business students and entrepreneurs. *Baltic Journal of Management*, 7 (2), 217-231.
- Fayolle, A., Liñán F. & Moriano, J.A. (2014). Beyond entrepreneurial intentions: values and motivations in entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10 (4), 679-689.
- Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural models with unobservables variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Gaddam, S. (2007). A conceptual analysis of factors influencing entrepreneurship behavior and actions. *ICFAI Journal of Management Research*, 6 (11), 46-63.
- Gras, D. & Mendoza-Abarca, K. I. (2014). Risky business? The survival implications of exploiting commercial opportunities by nonprofits. *Journal of Business Venturing*, 29, 392-404.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, SAGE Publications.
- Hemingway, C. A. (2005). Personal values as a catalyst for corporate social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 60 (3), 233-249.
- Henley, A., Contreras, F., Espinosa, J.C. & Barbosa, D. (2017). Entrepreneurial intentions of Colombian business students: Planned behaviour, leadership skills and social capital. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23 (6), 1017-1032.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20 (2), 195-204.
- Kalkan, A. . (2011). Kişisel Tutum, Öznel Norm Ve Algılanan Davranış Kontrolünün Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 189-206.
- Kerse, G. Babadağ, M. ve Kerse, Y. (2017). Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Girişimsel Özyetkinliğin Aracı Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 633-656.
- Kirzner, I. (1978). *Competition and Entrepreneurship*. University of Chicago Press, Chicago, IL. (Aktaran: Elenurm, 2012).
- Knight, F.H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit*. Riverside Press, Cambridge. (Aktaran: Elenurm, 2012)
- KOSGEB (2019) <https://www.kosgeb.gov.tr/site/tr/genel/destekler/6312/girismcilik-destekleri> (Erişim 19.05.2019)
- Krueger, N.F. & Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5 (1), 315-330.
- Krueger, N.F. JR, Reilly, M.D. & Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15 (5/6), 411-432.
- Kyndt, E. & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25.
- Lee, S.M. & Peterson, S. (2000). Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness. *Journal of World Business*, 35 (4), 401-416.
- Lee, S.M., Chang, D. & Baelim, S. (2005). Impact of entrepreneurship education: a comparative study of the US and Korea. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1 (1), 27-43.
- Linan, F. & Chen, Y. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33 (3), 593-617.
- Lumpkin, G.T. & Lichtenstein, B.B. (2005). The role of organizational learning in the opportunity-recognition process. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29 (4), 451-471.
- Maes, J., Leroy, H. & Sels, L. (2014). Gender differences in entrepreneurial intentions: A TPB multi-group analysis at factor and indicator level. *European Management Journal*, 32 (5), 784-794.
- Marques, C.S., Ferreira, J.J., Gomes, D.N. & Rodrigues, R.G. (2012). Entrepreneurship education: how psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention. *Education+Training*, 54 (8/9), 657-672.
- Mowery, D.C. & Shane, S. (2002). Introduction to the special issue on university entrepreneurship and technology transfer. *Management Science*, 48 (1), V-IX.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee. HMSO, London. (Aktaran: Abou-Warda, 2015).
- Özdemir, Ş. & Akın, H.B. (2018). Who Should Provide Education for Entrepreneurship? An Evaluation of Government-Led Entrepreneurship Education Programs in Turkey. *İşletme Araştırmaları Dergisi / Journal of Business Research-Turk*, 10 (2), 89-105.
- Schumpeter, J. (1928). The instability of capitalism. *Economic Journal*, 38, 361-386.
- Solesvik, M. (2013). Entrepreneurial motivations and intentions: investigating the role of education major. *Education+Training*, 55 (3), 253-271.

- Solesvik, M., Westhead, P. & Matlay, H. (2014). Cultural factors and entrepreneurial intention. *Education+Training*, 56 (8/9), 680-696.
- Stamboulis, Y. & Barlas, A. (2014). Entrepreneurship education impact on student attitudes. *The International Journal of Management Education*, 12 (3), 365-373.
- Toklu, İ.T. & Ustaahmetoğlu, E. (2016). Tüketicilerin Organik Çaya Yönelik Tutumlarını ve Satın Alma Niyetlerini Etkileyen Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12 (29), 41-61.
- Toklu, İ.T. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Niyetini Ne Etkiler? Doğu Karadeniz Bölgesinde Bir Araştırma. *BMIJ*, 6 (4), 1081-1100.
- Toklu, İ.T. (2019). Pazar Yönelimi Girişimcilik Niyetinde Etkili Midir? Üniversiteliler Üzerine Bir Alan Çalışması. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (1), 335-347. *Uyak* 2019, 4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 14-17 Şubat, Yalova.
- Tumaşjan, A. & Braun, R. (2012). In the eye of the beholder: How regulatory focus and self-efficacy interact in influencing opportunity recognition. *Journal of Business Venturing*, 27 (6), 622-636.
- Universities UK (2000). *A Forward Look – Highlights of our Corporate Plan, 2001-2004*. Universities UK, London. (Aktaran: Abou-Warda, 2015).
- Van Auken, H. E. (1999). Obstacles to business launch. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 4, 175-187.
- Volery, T., Mueller, S., & Von Siemens, B. (2015). Entrepreneur ambidexterity: A study of entrepreneur behaviors and competencies in growth oriented small and medium-sized enterprises. *International Small Business Journal*, 33, 109-129.
- Wagener, S., Gorgievski, M., & Rijdsdijk, S. (2010). Businessman or host? Individual differences between entrepreneurs and small business owners in the hospitality industry. *The Service Industries Journal*, 30, 1513-1527.
- Wennekers, S., Uhlaner, L.M. & Thurik, R. (2002). Entrepreneurship and its conditions: a macro perspective. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1 (1), 25-68.
- Yeşilay, R.B. & Yavaş, V. (2017). Öğrencilerin Girişimcilik Niyetinin Planlanmış Davranış Teorisi Çerçevesinde İncelenmesi: Sivil Havacılık Alanında Öğrenim Gören Önlisans Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 6 (1), 145-172.

## EK 1.

### Araştırmada kullanılan değişkenler ve maddeleri

#### Davranışa Yönelik Kişisel Tutum

(1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum)

TUT1 Bir girişimci olmak benim için, dezavantajdan daha çok avantaj anlamına gelmektedir\*

TUT2 Girişimcilik kariyeri benim için caziptir

TUT3 Fırsat ve kaynaklara sahip olsaydım, bir şirket kurmak isterdim

TUT4 Girişimci olmak benim için büyük bir memnuniyet oluşturur

TUT5 Çeşitli seçenekler arasında, ben daha çok girişimci olmayı tercih ederim

#### Sübjektif Norm

(1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum)

SUN1 Bir girişimci olsa idim, yakın ailemin buna tepkisi olumlu olurdu

SUN2 Bir girişimci olsa idim, yakın arkadaşlarının buna tepkisi olumlu olurdu

SUN3 Bir girişimci olsa idim, benim için önemli olan insanların buna tepkisi olumlu olurdu

#### Algılanan Davranışsal Kontrol

(1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum)

DAK1 Bir iş (işletme) kurmak ve çalışmaya devam etmek benim için kolay olacaktır

DAK2 Yaşayabilir bir iş kurmaya hazır hissediyorum.

DAK3 Yeni bir işletmenin yaratılış (ortaya çıkış) sürecini kontrol (idare) edebilirim

DAK4 Bir iş kurmak için gerekli pratik (uygulanabilir) ayrıntıları biliyorum\*

DAK5 Girişimci bir projenin nasıl geliştirileceğini bilirim\*

DAK6 Eğer bir iş kurmak için girişimde bulunmuş olsaydım, başarıya ulaşma şansım yüksek olurdu\*

#### Fırsatları Görmek

(1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum)

FIG1 Pazarın ihtiyaç duyduğu şeylere özgün bir cevap veriyorum\*

FIG2 Sektörümde henüz neyin satılmadığını biliyorum\*

FIG3 Pazara yeni ürün veya hizmet sunumu için orijinal fikirlerim var

FIG4 (Gelecekteki) müşterilerimin ne zaman yeni ürün veya hizmetler istediğini biliyorum

FIG5 Faaliyet gösterdiğim sektörde ortaya çıkacak yeni gelişmeler hakkında ileriye düşünebilirim\*

FIG6 Ortamımda hangi ihtiyaçların ve gereksinimlerin olduğunu biliyorum\*

FIG7 Fırsatlara yaratıcı bir şekilde cevap verebilirim

#### Finansal Destek

(1: hiç önemli değil 7: çok önemli)

FID1 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Max. 2000 TL hibe kuruluş desteği benim için caziptir\*

FID2 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Max. 18000 TL hibe Kuruluş Dönemi Makine, Teçhizat, Yazılım ve Ofis Donanım Desteği benim için caziptir\*

FID3 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Max. 30000 TL hibe İşletme Giderleri Desteği benim için caziptir\*



*FID4 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Max. 100000 TL faizsiz geri ödemeli Sabit Yatırım Desteği benim için caziptir\**

FID5 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Eğitim desteği benim için caziptir

FID6 Yeni girişimcilere KOSGEB'in Düşük faizli işletme kredisi benim için caziptir

FID7 Kadın girişimcilere KOSGEB'in 30000 TL ye kadar faizsiz kredi benim için caziptir

**Girişimcilik Niyeti**

(1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum)

GIN1 Girişimci olmak için gerekli her şeyi yapmaya hazırım

GIN2 Profesyonel hedefim bir girişimci olmaktır

GIN3 Kendi işimi kurmak ve çalıştırmak için her türlü çabayı göstereceğim

*GIN4 Gelecekte bir işletme yaratmaya (kurup geliştirmeye) kararlıyım\**

GIN5 Çok ciddi bir şekilde bir iş kurmayı kafamdan geçirdim

GIN6 Bir gün bir iş kurmak için kararlıyım

*\*Düşük faktör yükü nedeniyle analizden çıkarılmıştır*



*Araştırma Makalesi • Research Article*

## İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı \*

### *Competition Ban in Labour Contracts*

İbrahim Akdoğan <sup>a,\*\*</sup>

<sup>a</sup>Avukat, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Hukuk Yüksek Lisans Öğrencisi, 34303, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-2482-8756

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 28 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 03 Nisan 2019

Kabul tarihi: 26 Nisan 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Rekabet  
Rekabet Yasağı  
Sözleşme  
İş Sözleşmesi  
Hukuk

#### ÖZ

Bu çalışmamızda iş sözleşmesinde rekabet yasağı ile ilgili açıklamalara yer verilecektir. İş sözleşmesi tarafı olan herhangi bir işçi, bu iş ilişkisi içerisinde işverenin müşterilerine, knowhow potansiyeline veya iş sırlarına nüfuz edebilir. İş sözleşmesi devamında ve sona erdikten sonra işçinin, sözleşmede bulunan belirli bir faaliyet alanında, belirli bir coğrafi bölgede ve belirli bir zaman dilimi içerisinde işverenle rekabet etmemesini güvence altına alan işlem “rekabet yasağı sözleşmesi” olarak tanımlanır. Rekabet yasağı, iş sözleşmesinde işçinin sadakat borcunun bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilişkin olarak Türk Hukukundaki düzenlemelerle ilgili bilgi verilecektir. Rekabet yasağı sözleşmesi hem işverenin haklarını hem de işçinin çalışma ve sözleşme özgürlüğünü ihlâl etmeyecek biçimde yapılması gerekmektedir.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 28 February 2019

Received in revised form 03 April 2019

Accepted 26 April 2019

##### Keywords:

Competition  
Competition Ban  
Contract  
Labour Contract  
Law

#### ABSTRACT

In this study, explanations that is related to prohibition of competition in labour contract is going to be discussed. An employee, who is party of labour law, can penetrate to employer's customers, the potential of knowhow and labour secrets in this employment relationship. It is defined as “competition ban contract” that the procedure which guarantees not to compete to the employer in a specific business area, in a specific geographic region and in a particular time period after the labour contract ended. Prohibition of competition comes to existence as a requirement of employee's loyalty in labour contract. In relation to this, information about reorganizations in Turkish Law is going to be mentioned. It is necessary that competition ban contract should be done as it will not infringe both the employer's right and employee's working and contract freedom.

## 1. Giriş

İş sözleşmesinde rekabet yasağı konusuna öncelikle rekabet yasağı sözleşmesinde amaç, içerik ve zaman ile ilgili hükümler açıklanarak başlanacaktır. Daha sonra ise rekabet yasağı sözleşmesinin geçerlilik şartlarından fiil ehliyetinin varlığı ve şekil şartına ilişkin hükümler açıklanacaktır.

İşçi ile işveren arasındaki iş sözleşmesi, taraflara bir takım borçlar ve yükümlülükler yüklemektedir. İşçinin, işverenle iş

ilişkisi çerçevesinde yapmış olduğu sözleşme gereği en önemli borçlarından birisi sadakat borcudur (Demir & Demir 2009). İşçinin yüklendiği sadakat borcu; işverenin ve işyerinin menfaatlerini gerektiren konularda uygun davranma ve koruma, işverene veya çalıştığı işletmeye ticarî veya meslekî olarak zarar verebilecek her türlü davranıştan kaçınmadır (Erdemoğlu, 2009). Bu nedenledir ki işçi, işverenle rekabet etmemelidir. İşçinin bu yükümlülüğü sadakat borcunun doğal bir sonucudur. İş sözleşmesinin sona

\*Bu çalışma, 2019 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen “İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı” adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: [ibrakdogan@hotmail.com](mailto:ibrakdogan@hotmail.com)

ermesinden sonra işçinin işveren ile rekabet etmesini engelleyebilecek hukukî rejim de sadakat borcunun bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir & Demir 2009). İşverenin ticarî sırlarını bilen bir işçinin, iş sözleşmesinin sona ermesinden sonra bu bilgileri işverenin aleyhine bir şekilde kullanması hakkaniyetle bağdaşmayacaktır. Bundan dolayıdır ki rekabet yasağı sözleşmeleri ortaya çıkmıştır (Altan Kazan, 2012). Ancak belirtmelidir ki bir iş sözleşmesinde işçi, işverene göre daha zayıf konumda yer almaktadır. Bu nedenle de işçilerin işveren karşısında haksızlığa uğramaması için Kanun koyucu, rekabet yasağına ilişkin hükümleri TBK 444 ile 447. maddeleri arasında özel ve detaylı bir şekilde düzenlemiştir (Sulu, 2016). Ayrıca bu durum TBK 369/3. maddesinde şöyle açıklanmıştır; “İşçi, hizmet ilişkisi devam ettiği sürece, sadakat borcuna aykırı olarak bir ücret karşılığında üçüncü kişiye hizmette bulunamaz ve özellikle kendi işvereni ile rekabete girişemez”. Fiil ehliyetine sahip bir işçiyle, işçinin ekonomik olarak geleceğini tehlikeye düşürmemek şartıyla yazılı bir şekilde yapılacak rekabet yasağına ilişkin sözleşmeyle işverenin ekonomik menfaatleri güvence altına alınır (Demirtaş, 2011). Taraflar arasındaki iş sözleşmesi herhangi bir nedenle sona ererse, tarafların sadakat borcu da dâhil sözleşmeden doğan borçları sona erecektir (Baskan, 2012). Bu tür durumlarda işçilerin rekabet yasağına aykırı davranışlar yapmasını engellemek maksadıyla bir sözleşme yapılabilir. Bu sözleşme taraflar arasındaki iş sözleşmesi sona ermesinden itibaren geçerli olmak üzere, işçinin rakip bir işletmede çalışmayacağına ilişkin veya rakip bir işyeri açmayacağına ilişkin sözleşmedir (Baskan, 2012). Anılan sözleşmeye rekabet yasağı sözleşmesi denilmektedir. Genelde üst düzey çalışanlar bakımından daha sıklıkla imzalanan rekabet yasağı sözleşmeleri, hukukumuzda önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmamızda İş Hukuku bağlamında rekabet yasağı sözleşmelerinin koşullarına, bu koşullara aykırılıklar hâlinde uygulanacak yaptırımlara, rekabet yasağına aykırı davranışın sonuçlarına ve rekabet yasağının sona erdiği hâllere mevzuattan, yargı kararlarından ve doktrinden faydalanarak değinilecektir.

## 2. İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı

İş sözleşmesinde rekabet yasağı ile asıl varılmak istenen sonucun, aşama aşama açıklamalardan sonra da anlaşılacağı üzere güveni esas kılarak ticarî yaşamı devam ettirmek olacağı görülecektir.

Rekabet yasağı sözleşmesi genel olarak, işçinin işverenle olan iş sözleşmesi ilişkisinde işverenin müşterilerine nüfus etmek, işle ilgili bilgilere veya işveren nezdinde öğrendiği teknik bilgilere sahip olmasıyla başlayan bir süreci ifade eder (Erdemoğlu, 2009). Bu başlangıçla beraber işçinin, işverenle ilişkisinin bitmesinden sonra belirli bir faaliyet alanında, belirli bir zaman dilimi içerisinde ve belirli bir coğrafi alanda işverenle rekabet niteliğini haiz eylem ve işlem içerisine girmesinin yasaklandığı sözleşme olarak karşımıza çıkmaktadır (Uşan, 2003).

Genel itibarıyla, işveren bakımından haklı menfaatlerin sözleşmeyle korunması, rekabet yasağına ilişkin sözleşmesinin en esaslı amacıdır (Süzek, 2014). İşverenin haklı menfaatleri korunurken, anayasa bakımından da korunan çalışma hakkı ihlâl edilmemelidir. Bu nedendir ki rekabet yasağına ilişkin sözleşmesinin, işverenlerin düzenlediği veya uyguladığı işyeri iç yönetmeliği veya

sözleşmesiyle (Tuncay,2016) genel işlem koşulu olacak biçimde oluşturulmamalıdır (Çelik, Caniklioğlu & Canbolat2017).

Rekabet yasağı sözleşmesiyle işçilerin çalışma özgürlükleri, sözleşme özgürlükleri ve girişim özgürlükleri tamamen kısıtlanamaz, ortadan kaldırılamaz. Bu koşullar olmadan yapılan sözleşmeler butlan hükümleri çerçevesinde değerlendirilecek olup, geçersizlik yaptırımına tabi olurlar (Baskan, 2012).

### 2.1. Rekabet Yasağı Sözleşmesinde Amaç

İş sözleşmesinde rekabet yasağının amacı, işçinin işverenle rekabet edici davranışlardan uzak hareket ederek, işverenine sadakat borcunun ve rekabet etmeme borcunun gereğinin yerine getirilmesinden başka bir şey değildir (Şahlanan, 2008). Bu amacın nihai hedefine bakılacak olursa, işçinin işvereni ile rekabet etmesinin, ekonomiyi ve serbest ticari düzeni olumsuz yönde etkileyeceği görülecektir. Böylelikle iş sözleşmesinde rekabet yasağı ile varılmak sonuç, işçinin işvereni ile rakip bir teşebbüsmüş gibi hareket etmeden aynı cepheden yer aldıklarının hatırlatılması ve akıldan çıkmamasının sağlanması olarak görülmelidir. Buradan hareketle, işveren himayesinde çalışan işçinin, işverenden öğrendiği bilgiler önem arz edecektir. Bu bilgilerin rekabet durumları da dikkate alındığında bazı durumlarda işverenin haklı menfaatlerine zarar verebileceği muhakkaktır (Ertan, 2012).

Sonuç olarak işçi tarafından öğrenilen açıkladığımız bilgilerin özellikle rakipler tarafından kullanılması veya işçinin bağımsız olarak kendi kullanımına özgülemesi durumunda, işverenin diğer işletmelere göre rakip olarak başarısız olmasına yol açacaktır. İşçinin işverenle yapmış olduğu iş sözleşmesi gereğince yaptığı işi, daha sonra işverenin rakibi olarak sürdürmesi işveren bakımından olumsuzluk teşkil edecektir. Bunun yanında işçinin bu iş ilişkisi zamanında işverenden elde ettiği bilgileri bazı yerlere veya rakiplere açıklaması ya da bizzat kullanması, işverenin menfaatlerini önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyecektir (Şahlanan, 2008).

4857 Sayılı İş Kanunu 2. maddesine göre işyeri; “İşveren tarafından mal veya hizmet üretmek amacıyla maddi olan veya olmayan unsurlar ile işçinin birlikte örgütlendiği birimdir”. Tanımdaki “maddi olmayan unsurlar” bölümünü oluşturan teknik ve ticarî iş sırlarının ve işverenin müşteri çevresinin korunması, belirtilen nedenlerle işveren açısından son derece önemlidir (Taşkent & Kabakçı 2009). İlgili Kanun maddesinde de ayrıca ve açıkça belirtildiği üzere, işçi işveren himayesinde çalıştığı sırada bu bilgileri saklamakla (sır saklama yükümlülüğü) ve işverenle rekabet etmeme ile yükümlüdür (Dursun, 2017). Bu yükümlülükler ise, sadakat borcunun yansıması olarak görülmelidir.

Bu nedenlerle iş sözleşmesinde rekabet yasağına ilişkin olarak işverenin sözleşme yapmak istemesinin amacı, müşteri çevresine ilişkin bilgilerin ve iş sırlarının işçisi tarafından öğrenilip kullanılması veya rakiplerle paylaşılması ile uğrayacağı veya uğrayabileceği zararlara ve risklere karşı kendini güvence altına almak olduğu görülecektir (Demirtaş, 2011). Bu anlamda işçi ile iş sözleşmesinin kurulduğu anda, rekabet yasağına ilişkin olarak da ayrı bir sözleşmede ya da aynı sözleşme içeriğinde hüküm koymak suretiyle işçiyi taahhüt ile sorumluluk altına almaktır (Tuncay, 2016). Tüm

bunlarla birlikte, işverenin işçiyi iş ilişkisinin devamı sırasındaki rekabet etmeme borcundan farklı olarak, rekabet yasağı sözleşmesiyle yazılı bir taahhüt şeklinde güvence altına alması gerekir (Süzek, 2014). Çünkü iş sözleşmesi sırasında, işçinin sadakat borcu kapsamında rekabet etmemesi Kanundan kaynaklı iken, iş sözleşmesinin bitiminden sonra özgür olan işçinin rekabet etmeme sorumluluk ve yükümlülüğü sözleşme ile mümkün olacaktır (Akyiğit, 2018).

Sonuç olarak iş sözleşmesinde rekabet yasağının amacı, işçinin işverene ait işletmede öğrendiği bilgileri, işverene arasındaki iş sözleşmesi sona erdikten sonra işveren aleyhine olarak işverene rekabet edecek şekilde kullanmasının önüne geçmek şeklinde açıklanabilir (Tuncay, 2001).

## 2.2. Rekabet Yasağı Sözleşmesinde İçerik

Rekabet, “mal veya hizmet piyasalarındaki teşebbüsler arasında özgürce ekonomik kararlar verilebilmesini sağlayan yarış” şeklinde tanımlanmıştır. (Bkz. 4054 Sayılı Rekabetin Korunması Hakkında Kanununun 3. maddesi). Anılan yarış, Kanun veya sözleşme kaynaklı bazı nedenlerden dolayı sınırlandırılabilir. Bu anlamda rekabet yasağı sözleşmelerine bakılacak olursa, serbest piyasadaki rekabetin hakkaniyet gereği sınırlandırıldığı durumlardan birisini teşkil ettiği görülecektir (Sulu, 2016).

İş sözleşmesinde rekabet yasağı sözleşmesinin içeriği, işçinin işverene rekabet etmekten kaçınması olarak karşımıza çıkar (Altay, 2008). İş ilişkisi sona eren işçinin, işverene aleyhine rekabet oluşturabilecek ve rekabet yasağı sözleşmesine konu olabilecek faaliyetlerde bulunmasıyla ilgili olarak TBK hükmü mevcuttur. TBK 444/1. maddesine göre; “Fiil ehliyetine sahip olan işçi, işverene karşı, sözleşmenin sona ermesinden sonra herhangi bir biçimde onunla rekabet etmekten, özellikle kendi hesabına rakip bir işletme açmaktan, başka bir rakip işletmede çalışmaktan veya bunların dışında, rakip işletmeyle başka türden bir menfaat ilişkisine girişmekten kaçınmayı yazılı olarak üstlenebilir”.

Rekabet yasağı sözleşmesinin konusunu, iş sözleşmesi sona erdikten sonra, işçinin kendi adına işvereni ile rekabet etmemesi ve böyle bir işe girişmemesi oluşturur (Doğan, 2017). Bunun yanında aynı veya benzer mahiyetteki rakip bir teşebbüste çalışmaması, yine aynı mahiyetteki rakip bir teşebbüste ortak olarak bulunmaması ve hatta bazı durumlarda hiçbir ad adı altında rakip teşebbüslerde çalışmaması veya ortak olmaması oluşturur.

Rekabet yasağı esasında rakip bir teşebbüste çalışmama ve ilgili olmamayı hedef alan konuya sahip bir sözleşme şeklidir (Korkmaz & Alp 2016). Rakip teşebbüs olabilmek için ise, aynı müşteri çevresine aynı hizmeti sunmak şeklinde açıklanabilir. Buna göre farklı mal veya hizmet sunan teşebbüsler rakip olarak kabul edilmez (Manav, 2010).

İş sözleşmesinde taraflar, aralarında yapmış oldukları iş sözleşmesinin sona ermesinden itibaren geçerli olmak üzere, sözleşme konusuna ve hakkaniyete de aykırı olacak şekilde düzenlemeler koymasına doğru değildir. İşveren sözleşmeye işçinin rekabet yasağına aykırı bir etkisi olmayan daha değişik bir alanda da olabilecek bir işi yapmasının önünde de rekabet yasağı adı altında engellemeler içeren hükümler koyamaz (Süzek, 2014). Böyle bir durum, sözleşme özgürlüğünü kısıtlayıcı etki doğurabileceği gibi, Anayasa'nın 49. maddesi ile de güvence altına alınmış olan çalışma

hürriyetini de zedeleyici bir hüküm olarak değerlendirilmelidir. Sonuç olarak rekabet yasağı sözleşmesi ile birlikte işçinin çalışma hakkı elinden alınamaz (Manav, 2010).

Ayrıca belirtmek gerekir ki, rekabet yasağını delmek isteyen işçinin, sadece kendi adına değil de, Kanuna karşı hile niteliğini doğuracak şekilde danışıklı olarak anılan yasağı delmek maksadıyla herhangi bir yakını adına da teşebbüs açması da geniş yorumlanarak rekabet yasağı niteliğinde değerlendirilecektir (Keser, 2011).

Rekabet yasağı sözleşmelerinin içeriğine ilişkin bir istisnai durumu da belirtmek gerekir. Bu istisnai durum gazetecilik mesleğini ifa eden gazeteciler bakımından geçerlidir. Şöyle ki, Basın İş Kanunu'nun 13/2. maddesine göre; “İş akdinin feshinden sonraki zaman için gazetecinin mesleğini icra serbestisini takyit eden hükümler batıldır”. Buradaki ifadede de anlaşılacağı üzere, gazetecinin işvereni ile iş sözleşmesini feshettikten sonra geçerli olacak şekilde rekabet yasağı sözleşmesi düzenlenemez (Uşan, 2003). Düzenlenebilecek şekilde kabul edilemez. Rekabet yasağı sözleşmesi ile gazetecinin mesleğini icra edebilmesi rekabet yasağı sözleşmesi ile mümkün olmayacağından dolayı hukuka aykırıdır.

## 2.3. Rekabet Yasağı Sözleşmesinde Zaman

İş sözleşmesinde rekabet yasağına ilişkin sözleşmenin yapılabileceği zaman bakımından TBK 445. maddesine göre; “Rekabet yasağı, işçinin ekonomik geleceğini hakkaniyete aykırı olarak tehlikeye düşürecek biçimde yer, zaman ve işlerin türü bakımından uygun olmayan sınırlanmalar içeremez ve süresi, özel durum ve koşullar dışında iki yılı aşamaz”. Belirtilen hükümden de anlaşıldığı üzere, rekabet yasağı sözleşmesinin işçinin ekonomik geleceğini hakkaniyet ölçüsüne aykırı olmak suretiyle tehlikeye düşürecek şekilde zaman bakımından uygun olmayan sınırlamalar içeremeyeceği belirtilmiştir (Korkmaz & Alp 2016).

Açıklanan Kanun hükmüne göre “uygun olmayan zaman” kavramının muğlak olduğu açıktır. Uygun olmayan zaman kavramına ilişkin olarak Kanun hükmünde başka açıklayıcı hüküm bulunmamaktadır. Bunun yanında Kanunun gerekçeli kısmında da açıklayıcı bir hüküm bulunmamaktadır. “Uygun olmayan zaman” kavramına ilişkin Kanun hükmünde veya gerekçeli hükmünde bir açıklama olmasa da doktrinde bu konuya ilişkin görüşleri belirtmek gerekir. Konumuz dâhilinde rekabet yasağı sözleşmesinin zaman bakımından uygun sayılmayacak bir zamanda yapılmaması gerekir. Uygun olmayan zaman, iş sözleşmesinin yapılmasından itibaren bitimine kadar olan süre zarfında rekabet yasağı sözleşmesinin yapılmamasıdır (Taşkent & Kabakçı 2009). Bu süre zarfında yapılmayan rekabet yasağı sözleşmesi bakımından artık işverenin korunmaya muhtaç bir haklı menfaatinin olmadığı ortaya çıkar (Soyer, 2000).

Uygun olmayan sınırlamalar her ne kadar ucu açık bir tabir gibi dursa da, hakkaniyet ölçüsü dâhilinde veya bazı hâllerde hâkimin müdahalesi ile de tespit edilebilir. Görüldüğü üzere Kanun koyucu her ne kadar işverenin rekabet ortamı bakımından olumsuz etkilenmemesini düşünse de, işçinin de mağdur edilmemesini ve belirli şartları taşıması hâlinde rekabet yasağı sözleşmesi yapılabileceğini temin etmiştir. Bu yönüyle Kanun koyucu hukuk perspektifi açısından olumlu hareket etmiştir.

### 3. Rekabet Yasağı Sözleşmesinde Geçerlilik Şartları

İş sözleşmesinde rekabet yasağına ilişkin olarak, her ne kadar Kanun koyucu işveren lehine olarak rekabet yasağı sözleşmesi yapılacağına ilişkin düzenlemeler içermiş olsa da, işverenin bu yetkisini belirli şartların varlığı hâlinde kullanacağını bilinmesinde de fayda vardır. İşte bu şartlar, rekabet yasağının yapılması bakımından geçerlilik şartı mahiyetinde şartlar olarak karşımıza çıkacaktır (Şahlanan, 2008).

İş sözleşmelerinde işin doğası gereği işveren işçiye göre daha güçlü taraf olarak varlığını sürdürmektedir. Bu bakımdan özel hukukta istisnalar hariç her ne kadar şekil serbestisi geçerli olsa da, işverenin bu serbestiden yararlanmak suretiyle işçi aleyhine olarak rekabet yasağı yapılabilecek şartları içermeksizin bu yönde bir sözleşme yapmasının önüne geçmeyi amaçlanmıştır (Yavuz, Acar & Özen 2014). Bu geçerlilik şartları da işçinin tam bir bilgi sahibi olarak ve gerçekten hakkaniyet ölçüsü altında sözleşmeye taraf olmasını temin edecektir. Anılan geçerlilik şartlarının sağlanmasıyla Kanunun emredici hükümlerine de aykırılık teşkil eden hükümler içermemesi hâlinde rekabet yasağı sözleşmesi yapılabileceği gözden kaçırılmamalıdır (Süzek, 2014).

Bu sonuçlarla iş sözleşmesinde rekabet yasağının geçerlilik şartları içerdiği, bu geçerlilik şartlarının yanında Kanunun emredici hükümlerine de aykırılık teşkil etmemesi gerektiği ve bu çerçevede hukuka uygun şartların oluşması ile anılan sözleşmenin yapılacağına bilinmesinde fayda vardır (Manav, 2010). Aksi hâlde anılan şartlara uyulmadan yapılan rekabet yasağı sözleşmeleri geçersiz olarak hüküm doğuracaktır (Şahlanan, 2008).

#### 3.1. Fiil Ehliyetinin Varlığı

Rekabet yasağı sözleşmesine taraf olabilecek olan işçinin fiil ehliyetine sahip olması gerekmektedir (Sulu, 2016). TBK 444/1. maddesine göre; “Bir işçinin, işvereni ile rekabet yasağı sözleşmesi yapabilmesi için işçinin fiil ehliyetine sahip olması gerekmektedir”.

Fiil ehliyetine ilişkin olarak kısaca bilgi vermek gerekirse, TMK 10. maddesine göre; “Ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmayan her ergin kişinin fiil ehliyeti vardır”. Yine TMK 11. maddesine göre; “On sekiz yaşın doldurulması ile başlayan erginlik, evlenmek ile veya mahkeme kararı ile de kazanılabilir”. Bu durumlardaki kişiler de rekabet yasağı sözleşmesi yapabilirler (Altay 2008). Burada asıl vurgulanan noktalardan birisi de, ayırt etme kudretini haiz küçüklerin, yasal temsilcilerinin ( veli, vasi veya kayyım gibi ) izni veya icazeti bulunsa dahi, rekabet yasağı sözleşmesi bakımından ehil olmadıkları ve bu sözleşmeyi yapamayacaklarıdır (Yavuz, Acar & Özen 2014). Buna karşın, ayırt etme gücüne sahip ve ergin olan kısıtlıların yasal temsilcilerinin izni veya icazeti ile rekabet yasağı sözleşmesi yapmaları mümkündür (Sulu, 2016).

Buradan sonuçla, fiil ehliyetine sahip olmayan işçinin yasal temsilcisi işçi adına iş bu sözleşmeyi imzalayacak ve yasal temsilcisinin izni veya icazeti ile dahi rekabet yasağı sözleşmesi yapılamayacak (Sulu, 2016), bunun aksinde ise rekabet yasağı sözleşmesi geçersizlik yaptırımına tabi

olacaktır (Soyer,2000). Belirtmekte fayda var ki, rekabet yasağı sözleşmesi kişiye sıkı sıkıya bağlı bir hak olduğundan (Öztaş & Öztaş 2016) dolayı işçinin bu hakkını kimse işçi adına kullanamaz.

TMK 14.maddesinde de belirtildiği üzere, ayırt etme kudreti bulunmayanların, küçüklerin ve kısıtlıların fiil ehliyeti yoktur (Yavuz, Acar & Özen 2014). Bu sebeple ayırt etme kudreti bulunmayanların, kısıtlıların ve küçüklerin rekabet yasağı sözleşmeleri geçersizdir. Yine TMK 15. maddesinde de belirtildiği üzere, işçi her nasılsa rekabet yasağı sözleşmesini imzalamış, buna karşın sözleşmeyi imzaladığı tarihte işlemin anlam ve sonuçlarını anlayabilecek yetenekten yoksun olduğu hâllerde rekabet yasağı sözleşmesi kesin hükümsüzdür (Manav, 2010). Bu durum sadece rekabet yasağına ilişkin olmayıp, istisnalar hariç ayırt etme kudretini haiz olmayanların sözleşme yapmaları yoklukla batıl kabul edilir.

İşçinin fiil ehliyetinin varlığının arandığı an, rekabet yasağı sözleşmesinin imzalanacağı andaki varlığıdır (Demirtaş, 2011). Bu bağlamda, rekabet yasağı sözleşmesinin yazılı olarak kararlaştırıldığı ve imzalanacağı anda fiil ehliyeti bulunmayan işçinin, daha sonra fiil ehliyetini kazanıp da önceden imzaladığı rekabet yasağı sözleşmesine muvafakat etmesi, sözleşmenin imzalandığı anda şartları ihtiva etmeyen sözleşmeyi geçerli bir sözleşme yapmayacaktır.

#### 3.2. Şekil Şartı

İş sözleşmesinde rekabet yasağının geçerli olabilmesi için gerekli olan diğer şart ise, rekabet yasağı sözleşmesinin yazılı şekilde yapılmasıdır. TBK 444. maddesinde, rekabet yasağı sözleşmesinin yazılı şekilde yapılacağı açıkça belirtilmiştir (Korkmaz & Alp 2016). Esasında yazılı şekil öngörülmesinin amacı, sözleşmede işverene karşı daha güçsüz konumda olan işçiye karşı, işverenlerin sözleşme olmadan da bu hakkı kötüye kullanmalarının önüne geçmektir. Sonuçta da bu sayede işçi, konulan yasak içeriği bakımından bilgi sahibi olacaktır (Soyer, 1994). Kanun koyucunun belirlediği bu yazılı şekil şartı ile rekabet yasağının kapsamı hakkında, işçinin tam bilgi alması sağlanarak işçi korunmaktadır (Nüşin, 1958).

Açıklanan nedenlerle, Kanun tarafından öngörülen yazılı şekil şartını ihtiva etmeyen rekabet yasağı, sözleşmenin geçersiz olmasına neden olacaktır (Soyer, 1994). Bu açıklamalarla birlikte, Kanunda belirtilen şeklin resmi şekil olarak algılanmaması, adi yazılı şekil olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Keser, 2011). Resmi şekil aranan hâller ayrıca ve açıkça belirtilmekte olduğundan konumuza ilişkin böyle bir durum söz konusu değildir.

Yine yazılı şekil şartı bilindiği üzere, rekabet yasağı sözleşmeleri bakımından bir ispat şartı değil, geçerlilik şartıdır (Nomer, 2012). Bu bağlamda her ne kadar işçi ile işveren arasındaki iş sözleşmesi yazılı olarak yapılmamış olabileceği mümkün olsa da, buna karşılık rekabet yasağı sözleşmesinin yazılı olarak yapılması Kanunun getirdiği bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuz, Acar & Özen 2014). Yine belirtilmelidir ki, bu şartı içermeyen rekabet yasağı sözleşmesi geçersiz sayılacaktır.

#### 4. Rekabet Yasağı Sözleşmesinin Unsurları

##### 4.1. İşverenin Korunmaya Değer Haklı Bir Menfaatinin Varlığı

İş sözleşmesinde rekabet yasağının oluşturulmasındaki amaçların başında, işçinin işverene ait işyerinde öğrendiği önemli veya sır niteliğindeki bilgileri, işverenle iş sözleşmesi ilişkisinin sona ermesinden akabinde işverenle rekabet yasağını ihlal edecek nitelikte kullanmasının önüne geçmek gelmektedir (Altay, 2008). Bu durumda işverenin korunmaya değer haklı bir menfaati gerekmektedir. Bu menfaat, rekabet yasağının geçerlilik şartlarından birisi olarak değerlendirilmektedir.

Bu geçerlilik şartına ilişkin olarak, TBK 447/1. maddesine göre; "Rekabet yasağı, işverenin bu yasağın sürdürülmesinde gerçek bir yararının olmadığı belirlenmişse sona erer". Dolayısıyla rekabet yasağı sözleşmesinin kurulabilmesi ve devamı için işverenin haklı bir menfaati olması gerektiği görülmektedir (Demirtaş, 2011). Haklı menfaat kavramına ilişkin olarak Kanunda her ne kadar bir açıklık bulunmasa da bir tanımlama yapılabilir. Haklı menfaatten; işverenin gerçekten önemli bilgilerini bilen, işverenin işletmesi bakımından rekabet yasağı yapılacak olan işçinin önemli görev üstlenen birisi olması ve bu suretle işverene ait önemli, teknik veya sır niteliğindeki bilgileri haiz olabilecek pozisyonda görev yapan işçilerin olması gerekir (Sulu, 2016). Bu işçiler bakımından işverenin bu bilgi ve sırlarını korumak amaçlı bir haklı menfaat olacağı anlaşılmalıdır. Bu açıklamalardan sonuçla, işçinin çalışma esnasında öğrendikleri bilgiler teknik, sır veya önemli bilgileri haiz bir özellik barındırmıyorsa ve işçinin yapmış olduğu işin niteliği gereği işverenle rekabet oluşturacak özellikleri ihtiva etmemesi hâlinde, taraflarca kararlaştırılan rekabet yasağı geçersiz olacaktır (Dinç, 2011). Bu bakımdan, genel itibarıyla herhangi bir özelliği olmayan vasıfsız işçi dediğimiz işçilerle ilgili işverenlerin rekabet yasağı sözleşmesinin geçersiz olduğu kabul edilmelidir (Köseoğlu, 1968).

İşverenin haklı menfaatine ilişkin olarak her ne kadar Kanunda açıklık bulunmadığını belirtmiş olsak da, TBK 444/2. maddesine göre; "Rekabet yasağı kaydı, ancak hizmet ilişkisi işçiye müşteri çevresi veya üretim sırları ya da işverenin yaptığı işler hakkında bilgi edinme imkânı sağlıyorsa ve aynı zamanda bu bilgilerin kullanılması, işverenin önemli bir zararına sebep olacak nitelikteyse geçerlidir" (Korkmaz & Alp 2016). Bu açıklamayı tersten dikkate aldığımız zaman yukarıda açıklanan şartların olmaması hâlinde sözleşme geçerli olmayacaktır. Bu nedenle her ne kadar tipik bir şekilde haklı menfaat kavramı açıklanmamış olsa da, Kanun hükmünü bu şekliyle tersinden değerlendirmek suretiyle haklı menfaat kavramı içine alabilmemizin mümkün olduğu kanaatindeyim. Çünkü işçinin bir hizmet ilişkisi çerçevesinde işverenin müşteri çevresini, üretim sırlarını veya yaptığı işler hakkında bilgileri elde etme imkânı veriyorsa ve bu ilişki çerçevesinde öğrendiklerinin kullanılmasının da işveren bakımından önemli zararlara yol açmasına neden oluyorsa, bu durumda rekabet yasağı sözleşmesi yapmak bakımından işverenin haklı menfaatinin olduğu düşünülmelidir.

##### 4.2. Müşteri Çevresi ve İş Sırlarına Nüfus Etme

Müşteri kavramından, bir işyeri ile az veya çok süre ile ilişki kurarak, işveren tarafından üretilen mal veya hizmetleri alan kimse anlaşılır (Taşkent & Kabakçı 2009). Ayrıca müşteri kavramı; "işverenin piyasadaki değer ve ticarî nüfuzunu artıran kişiler" şeklinde de ifade edilmiştir (Yılmaz, 2002). Bu bakımdan müşteri çevresi de, işverene ait işletmeden alışveriş yapan kişileri ifade eder. Başka bir ifadeyle, bir işletmeden sürekli mal satın alan veya onun hizmetlerini kabul eden, onunla az da olsa sürekli ilişki kuran kişilerin oluşturduğu çevreye müşteri çevresi denir (Dönmez, 2000). Bu bakımdan yerleşik görüşe göre, işyerinden bir kez alışveriş yapan kişiler müşteri kavramına dâhil edilmemektedir (Dönmez, 2000). Burada müşteri kavramının önemi günübirlik geçici müşteriler bakımından önem arz etmemekte, önemli olanın belirli bir süreklilik dâhilinde işyeri ile ilgili olan müşteriler ve bu suretle de işçinin işverene ait anılan grup müşterilere nüfus ederek işverenin müşteri çevresine nüfus etmektir. Kanun koyucunun da belirttiği gibi müşteri çevresine nüfus edebilecek düzeyde işçinin bulunması hâlinde, işverenin de rekabet yasağı sözleşmesi yapması bakımından haklı bir nedenin varlığı kabul görmelidir. İşçi, bu yetki ve etkisini kullanarak iş sözleşmesinin sona ermesinden itibaren işvereni zor durumda bırakabileceği varsayılacağından dolayı, işveren rekabet yasağı sözleşmesi imzalayabilecektir.

Müşteri çevresine ilişkin bilgiler kapsamına müşterilerin kişisel, mesleki, iletişim ve işyeri ile ilgili kayıtlarına ilişkin bilgiler girmektedir (Ayiter, 1958). Bu bilgiler bakımından önemli olan kısım ise, işçinin çalıştığı işyerindeki ticarî ve kişisel ilişkileri bilmesi ve bu bilgileri de ekonomik menfaat uğruna kullanmasıdır (Taşkent & Kabakçı 2009). Bu suretle işçi, işverene ait müşteri sırlarına hâkim olup o bilgileri kendi adına ya da rakip işletmeler lehine kullanarak menfaat sağlayabilecektir. Bir görüşe göre, müşteri çevresinin sır niteliğini haiz olmayan bir şekilde işçi tarafından öğrenilmesi hâlinde bile, eğer işçi bu müşteri çevresiyle işverenin zararına hareket edecek olursa, bu durumda da rekabet yasağı geçerli olacaktır (Manav, 2010). Rekabet yasağının amacı esasen uygulama bakımından çeşitli örnekler doğurmaktadır.

Bunun nedeni ise, işçinin niyetinin kötü olup olmadığıyla ilgilidir. Şöyle ki; kötü niyetli olmayan, rekabet amacı da olmayan ve farklı iş kolunda işverene rakip olmadan işletme açan işçinin bu eylem ve işlemi her ne kadar sözleşme ile rekabet yasağı olarak kayıt altına alınmış olsa da bu durum hakkaniyete ve sözleşme özgürlüğüne aykırılık teşkil edebilir. Ayrıca amacı işten çıktığı işvereni ile rekabet etmek olan ve işverene ait bilgilerle eylem ve işlemlere girişen işçinin fiili rekabet yasağı olarak kabul edilecektir.

İşçinin iş sözleşmesinde rekabet yasağı bakımından sınırlandırılmasının işverence haklı nedenlerinden sayılabilecek bir diğer hâli ise işverene ait sırları öğrenme unsurudur (Demirtaş, 2011). Sır kavramı adı üzerinde saklanması gereken bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır (Soyer, 1994). Bir bilginin sır niteliğinde olup olmadığı olayın özelliklerine göre değişmektedir. Genel itibarıyla değerlendirme yapılacak olursa sır; rakip işletmeler bakımından bilinmemesi gereken bilgiler (Soyer, 2000), işverenin gizli tuttuğu veya öğrenilmesini istemediği ya da kimseyle paylaşmak istemediği bilgilerin (Ayiter, 1958) rekabet kavramının en etkili şekilde takip edildiği ve öğrenilmesinde işverenin mahvına veya telafisi güç veya imkânsız zararlara maruz kalmasına sebep olabilecek bilgiler (Soyer, 1994) şeklinde görünümle karşımıza çıktığı görülecektir.

Sır kavramının rekabet yasağı çerçevesinde değerlendirilebilmesi ve sır mahiyetinin kabulü için, işçinin öğrendiği bilgilerin işletmeyle ilgili ticarî, mesleki, yönetsel veya teknik alanlara ilişkin olması gerekmektedir (Dönmez, 2000). İş sırlarından anlam çıkarmak geniş yorumla iş ve işyeri ile ilgili bilgileri, özellikleri de içine alacak şekilde değerlendirilmelidir (Donay, 1978). Bu açıklamalar neticesinde iş sırrına ilişkin bilgiler sınırlı kişi ya da kişilerce bilinen bilgiler olarak karşımıza çıkmaktadır ve herkesçe bilinen bilgiler de sır niteliğini haiz değildir.

Kolay bir şekilde isteyen kişinin öğrenebileceği nitelikteki bilgiler de sır niteliğinde değildir. Dolayısıyla bu bilgilerin kullanılması bakımından rekabet yasağını ihlal ettiği gerekçesiyle işçi aleyhine olarak rekabet yasağı hükmü konulamayacak, konulsa da hüküm ifade etmeyecektir.

#### 4.3. İşverenin Önemli Bir Zarara Uğrama İhtimali

İş sözleşmesinde rekabet yasağına kaydı, ancak işverenin müşterilerini tanıyan, iş ile ilgili önemli bilgileri öğrenen veya paylaşılması gerekli bilgileri haiz olan işçinin, bu bilgiler kapsamında işverene zarar verme ihtimali bulunduğu haklı bir çekince görülebilir (Şahlanan, 2008).

İş sözleşmesinde rekabet yasağı, işçinin iş sözleşmesinin son bulmasından itibaren işverenin menfaatlerini korumayı amaç edinir. Bu anlamda da işverenin korunmaya değer menfaatinin olması ve bu menfaatin işveren için önemli bir zarara duçar olabilmesi ihtimalini barındırması gerekmektedir. Bu nedenle, rekabet yasağının kararlaştırılabilmesi için işçinin müşterileri tanınması veya iş sırlarını öğrenmesi yeterli değildir. Ayrıca bu bilgilerin kullanılması hâlinde işverenin önemli bir zarar görmesi ihtimali olmalıdır (Baycık, 2015). Bazı görüşlere göre, işçinin çalışma pozisyonu gereği işverenin müşteri çevresine, işle ilgili sırlarına veya teknik bilgilere sahip bir görevde olması, işverenin önemli zarara uğrama ihtimaline karine teşkil eder (Soyer, 1994). Bu açıklamalardan sonuçla, işveren için önemli bir zarara uğrama ihtimalinin varlığı, rekabet yasağı sözleşmesi yapmaya yeterlidir. Zarar verme ihtimalinden kasıt, herhangi bir zarar ihtimali değil, önemli bir zarar verme ihtimalidir. İş sözleşmesinde rekabet yasağı kaydının konulabilmesi için normal zararın yeterli olmadığı, önemli ve etkisi hissedilebilecek düzeyde bir zarar olması lazım gelir (Taşkent & Kabakçı 2009). Bazı durumlarda zararın önemine ilişkin nitelendirmeyi hâkim yapacak olup, buna ilişkin tespit gerekecektir (Tunçomağ, 1997).

İşçinin çalıştığı esnada işverenin müşteri çevresine, sırlarına ya da teknik bilgilerine hâkim olduğu hâllerde rekabet yasağı ile zarar arasında illiyet bağı olması gerekmektedir. İlliyet bağının varlığı, işverenin rekabet yasağı sözleşmesini yapmasını haklı kılan bir hâldir. Bu sonuçla işverenin rekabet yasağı sözleşmesi yapması, işçinin öğrendiği bilgileri kendisiyle rekabet etmek maksadıyla kullanmasının önüne geçecek bir haklı menfaat olarak değerlendirilmelidir (Manav, 2010).

#### 4.4. İşçinin Ekonomik Geleceğinin Tehlikeye Uğratılmaması

İş sözleşmesinde rekabet yasağı bakımından kararlaştırılacak rekabet yasağının, işçinin ekonomik geleceği bakımından tehlikeli olmaması gerekmektedir (Dursun, 2017). TBK 445/1. maddesine göre; "Rekabet yasağı, işçinin ekonomik geleceğini hakkaniyete aykırı olarak tehlikeye düşürecek biçimde yer, zaman ve işlerin türü bakımından uygun olmayan sınırlamalar içeremez ve süresi, özel durum ve koşullar dışında iki yılı aşamaz". Anılan Kanun hükmüne göre, işçinin ekonomik geleceğini orantısız ve hakkaniyete aykırı olarak tehlikeye girmesini ortadan kaldıracak şekilde sınırlandırılmamalıdır (Korkmaz & Alp 2016). Bu bakımdan rekabet yasağı kaydının konulmasında işveren sadece kendi menfaatini düşünmemeli, işçinin de ekonomik olarak zarara uğramasına veya ekonomik özgürlüğünün kısıtlanmadan geleceğini tehlikeye sokmaması gerekmektedir (Çelik, Caniklioğlu & Canbolat 2016). Eğer işveren, Kanun hükmüne aykırı olabilecek şekilde bir sözleşme ile işçiyi yükümlülük altına alırsa, bu durumda rekabet yasağı sözleşmesi, geçersiz olacaktır. Sonuç itibarıyla, Kanundaki şarta aykırı yapılan rekabet yasağı sözleşmesi hukuka aykırı düzenlendiği için geçersiz olacaktır (Mollamahmutoğlu, Astarlı & Baysal 2014). Kanunda belirtilen şart bakımından bunun bir geçerlilik şartı olduğu ve işverenin bu şarta uyması gerektiği, aksi hâlde belirtildiği gibi sözleşmenin geçersiz olduğu kabul edilmelidir (Narmanlıoğlu, 1998). İş sözleşmesinde rekabet yasağına ilişkin olarak bir takım sınırlamalar ya da şartları sağlayarak sözleşme yapılmasının

amacı, işçinin sırf rekabet yasağından hareketle edinmiş olduğu mesleki faaliyetini yerine getirmesinin kısıtlanmamasıdır (Süzek, 2014). Bu durum neticesinde işçinin çalışma hürriyetinin ve ekonomik özgürlüğünün de kısıtlanmaması temin edilerek hakkaniyete ve Kanuna uygun bir ekonomik ortamın temini sağlanacaktır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

İş sözleşmesinde rekabet yasağı, işçinin iş sözleşmesinde işverenin teknik veya mesleki sırlarının yanında müşterilerini de tanınması dolayısıyla iş sözleşmesinin sona ermesinden itibaren belirli bir iş kolunda, yerde ve zamanda işverenle rekabet edici nitelikte bir işle ilgili olmamasını sağlayan bir sözleşme çeşididir (Çelik, Caniklioğlu & Canbolat 2016). Burada işverenin asıl amacı, işçilerin önemli bilgileri öğrenerek kendisi aleyhine ya da rakip işletme lehine kullanarak serbest ekonomik piyasayı olumsuz yönde etkilemenin önüne geçmektir (Soyer, 2000).

İşçi, rekabet yasağına aykırı bir şekilde işveren aleyhine kendi adına işletme açamaz, rakip işletmede çalışamaz, rekabet edemez ve her ne ad adı altında olursa olsun rakip işletmelerle menfaat ilişkisi içine giremez (Sümer, 2010).

Rekabet yasağı sözleşmesi iş ilişkisinin sona ermesinden sonra hüküm ifade etmektedir (Korkmaz & Alp 2016). Şöyle ki, iş ilişkisi içerisinde işçinin rekabet etmeme yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu yükümlülük sadakat yükümlülüğünün bir uzantısı olarak değerlendirilir (Ertürk Arslan, 2010).

Rekabet yasağı sözleşmesi karşılıklı rızalar ile oluşturulan bir sözleşmedir. Diğer sözleşmelerde olduğu gibi burada da tarafların yükümlülükleri bulunmaktadır. İşçi, işverenle rekabet etmeyecek veya rekabet sayılacak eylem ve işlemlerde bulunmayacaktır (Altay, 2008). Buna karşılık işverende işçinin haklarını gözetip kollayacaktır.

Rekabet yasağı sözleşmesi diğer sözleşmelere göre bazı farklılıklar taşımaktadır. Bu farklılıklar; rekabet yasağı sözleşmesini imzalayacak olan işçinin fiil ehliyeti olması ve rekabet yasağı sözleşmesi yazılı bir şekilde yapılmasıdır (Çelik, Caniklioğlu & Canbolat 2016). Bu şartlar sözleşmenin geçerlilik şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun hilafında yapılan sözleşme geçerli olmayacaktır (Şahlanan, 2008). Bu şartların yanında, işçi işverenin müşteri çevresini ya da işler ile ilgili diğer sırlarını bilmelidir. Bu sırları bilmekte tek başına bir anlam ifade etmeyecektir. Bu bilgileri işçinin rakip bir işletmede kullanma ihtimali ya da kullanmasının işverenin haklı menfaatlerine zarar verebilecek mahiyette olması gerekir (Uşan, 2003).

Sonuç olarak, gerek işçilerin hukuksal konularda eğitilmesi gerekse rekabet yasağına ilişkin bir kültürün oluşturulabilmesi gerekmektedir. Belirtmeliyiz ki, insanımızın mağdur olmaması adına bazı sorumluluklar üstlenilmelidir. Sendikaların, meslek örgütlerinin, bakanlık ve ilgili kamu veya özel kurum ve kuruluşlarının, bir kamu yararı olarak hem ekonomimizin önemli ve vazgeçilmez unsuru olan işverenleri korumak için, hem emekleri ile ülkenin kalkınmasına vesile olan

ve geçimlerini sağlayan işçilerin korunması için hem de ülkemizin ekonomik düzenin rekabeti sarsıcı etkileri ortadan kaldıracak şekilde hareket etmesi için görev üstlenmesi gerekmektedir.

İş sözleşmesinin konusuna ve hakkaniyete aykırı olacak şekilde işçinin rekabet yasağına aykırı bir etkiye sahip olmayan daha farklı bir alanda olabilecek bir işi yapmasının önünde rekabet yasağı adı altında engellemeler içeren hükümler olmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. İşverenler çoğu kez bu hakkı kötüye kullanarak kendilerine göre güçsüz konumda olan işçilerin aleyhine sonuçların doğmasına neden olmaktadır. Böyle bir durum, sözleşme özgürlüğünü kısıtlayıcı etki doğurur. Ayrıca Anayasaya da aykırılık teşkil etmektedir.

## Kaynakça

- Akyiğit, E. (2018). *İş Hukuku*, 12. Baskı, Seçkin Yayıncılık.
- Altay, S. (2008). *Türk Borçlar Kanunu Hükümlerine Göre İşçi İle İşveren Arasında Yapılan Rekabet Yasağı Sözleşmesi*, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, Cilt:14, Sayı:3.
- Atlan Kazan, H. (2012). *İş İlişkisinde Rekabet Yasağı Sözleşmesi*, Legal İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 36.
- Ayiter, N. (1958). *Borçlar Kanunu Hükümlerine Göre Fer'i Rekabet Memnuiyeti Mukavelesi*, Ahmet Esat Arsebük'e Armağan, Ankara.
- Baskan, Ş. E. (2012). *6098 Sayılı Türk Borçlar Kanunu Hükümleri Çerçevesinde Rekabet Yasağı Sözleşmesi*, Hacettepe Üniversitesi HFD, Cilt:2, Sayı: 2.
- Baycık, G. (2015). *Türk - İsviçre Hukukunda İşçinin Hukuki Sorumluluğu*, Yetkin Yayıncılık.
- Çelik, N., Caniklioğlu, N. & Canbolat, T. (2017). *İş Hukuku Dersleri*, 30. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Demir, F. & Demir, G. (2009). *İşçinin Sadakat Borcu ve Uygulaması*, Kamu İş Dergisi, Cilt:11, Sayı:1.
- Demirtaş, N. S. (2011). *İşçinin Rekabet Yasağı Borcu*, İstanbul.
- Dinç, C. G. (2011). *İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı Tezi*, S:14, İstanbul.
- Doğan, S. (2017). *İşçinin Rekabet Yasağı – İş Sırrının Korunması*, 1. Baskı, Seçkin Yayıncılık.
- Donay, S. (1978). *Meslek Sırrının Açıklanması Suçu*, İstanbul.
- Dursun, Y. (2017). *İş Kanunu ve Türk Borçlar Kanunu Kapsamında İşçinin İş görme ve Rekabet Etme Borcu (Prof. Dr. Şeref ERTAŞ'a Armağan)*, Dokuz Eylül Üniversitesi HFD, C. 19, Özel Sayı.
- Dönmez, K. Y. (2000). *İşçinin Borçları*, Yetkin Yayınları, Ankara.



- Erdemoğlu, D. (2009). *İş Hukukunda Rekabet Yasağı Sözleşmeleri*, Legal İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 21.
- Ertan, E., (2012), *İş Sözleşmesinde Rekabet Yasağı Kaydı*, Doktora Tezi.
- Ertürk Arslan, A. (2010). *Türk İş Hukukunda İşçinin Sadakat Borcu*, 1.Bası, İstanbul.
- Korkmaz, F. & Alp, N. S. (2016). *Bireysel İş Hukuku*, 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık.
- Köseoğlu, H. (1968). *Hizmet Akdinde İşçinin Rekabet Memnuiyeti*, Ankara Barosu Dergisi, Sayı:6.
- Keser, H. (2011). *6098 Sayılı Türk Borçlar Kanunu'na Göre Rekabet Yasağı*, Sicil İş Hukuku Dergisi, Yıl:6, Sayı:24.
- Manav, A. E. (2010). *İş Hukukunda Rekabet Yasağı Sözleşmesinin Geçerlilik Koşulları*, Türkiye Barolar Birliği Dergisi, S.87.
- Mollamahmutoglu, H., Astarlı, M. & Baysal, U. (2014). *İş Hukuku (Genel Kavramlar – Bireysel İş İlişkileri)*, Ankara.
- Narmanlıoğlu, Ü. (2014). *İş Hukuku - Ferdi İş İlişkileri*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Nomer, H. N. (2012). *Borçlar Hukuku Genel Hükümler*, 12. Baskı, Beta Basım.
- Öztan, B. & Öztan, F. (2016). *Ölüme Bağlı Tasarruflara İlişkin Medeni Kanun'daki ve Noterlik Kanunu'ndaki Şekil Şartları*, Ankara Üniversitesi HFD, 65 (4).
- Soyer, M. P. (1994). *Rekabet Yasağı Sözleşmesi*, Ankara.
- Soyer, M. P. (2000). *Hizmet Akdinin İşçi Tarafından Feshi İçin Öngörülen Cezaî Şartın Geçerliliği Sorunu*, Kamu-İş Dergisi, Cilt:5, Sayı:3.
- Sulu, M. (2016). *Rekabet Yasağı Sözleşmeleri*, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi - Hukuk Araştırmaları Dergisi, Cilt 22, Sayı 2.
- Süzek, S. (2014). *Yeni Türk Borçlar Kanunu Çerçevesinde İşçinin Rekabet Etmeme Borcu*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, Cilt: 72, Sayı: 2.
- Şahlanan, F. (2008). *Rekabet Yasağı Sözleşmesi, Kurulması, Geçerlilik Şartları, Hükümleri Ve Sonuçları*, İş Hukuku Ve Sosyal Güvenlik Hukukuna İlişkin Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, İstanbul Barosu-Galatasaray, 11. Yıl Toplantısı.
- Taşkent, S. & Kabakçı, M. (2009). *Rekabet Yasağı Sözleşmesi*, Sicil Dergisi.
- Tuncay, A. C. (2016). *Rekabet Yasağının Geçerlilik Şartları (Bir Yargıtay Kararı Üzerine)*, C.I, İstanbul Kültür Üniversitesi HFD, Özel Sayı, C.15, S.1.
- Tuncay, A. C. (2001). *İşçinin Sadakat Yükümlülüğü*, C. 2, İstanbul.
- Tunçomağ, K. (1997). *Türk Borçlar Hukuku*, C. I (Özel Borç İlişkileri), İstanbul.
- Uşan, M. F. (2003). *İş Hukukunda İş Sırrının Korunması (Sır Saklama Ve Rekabet Yasağı)*, Ankara.
- Yavuz, C., Acar, F. & Özen, B. (2014). *Türk Borçlar Hukuku Özel Hükümler*, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2003), *Hukuk Sözlüğü*, 1. Baskı, Yetkin Yayınları, Ankara.



*Araştırma Makalesi • Research Article*

## İnovasyonun Genç İşsizlik Üzerindeki Etkisi: Türkiye’de Düzey II Bölgeleri Örneği\*

### *The Impact of Innovation on Youth Unemployment: The Case of NUTS II Regions in Turkey*

Arif İğdeli,<sup>a,\*\*</sup> Erşan Sever<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 68200 Aksaray/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-5926-425X

<sup>b</sup> Prof. Dr. Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 68200 Aksaray/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-0220-5571

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 05 Şubat 2019  
Düzeltilme tarihi: 03 Ocak 2020  
Kabul tarihi: 24 Ocak 2020

##### Anahtar Kelimeler:

İnovasyon  
Genç İşsizlik  
Patent  
Bölgesel Analiz  
Panel ARDL

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 05 February 2019  
Received in revised form 03 January 2020  
Accepted 19 February 24 January 2020

##### Keywords:

Innovation  
Youth Unemployment  
Patent  
Regional Analysis  
Panel ARDL

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2004-2017 döneminde Türkiye’de düzey II bölgeleri için inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisini incelemektir. Panel ARDL yöntemi ile yapılan analizin bulgusunda inovasyon ile genç işsizlik arasında uzun dönemde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca analiz bulgularına göre inovasyonun ve kişi başı düşen gelirin uzun dönemde genç işsizlik üzerinde azaltıcı etkisi var iken, nüfusun uzun dönemde genç işsizlik üzerinde artırıcı etkisi vardır. Kısa dönem analiz bulgularına göre ise inovasyonun ve nüfusun kısa dönemde genç işsizlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ve kişi başına düşen gelirin kısa dönemde genç işsizlik üzerindeki azaltıcı etkisi vardır. PMG kısa dönem bölgesel tahminleri inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin bölgeler arasında farklılaştığını göstermektedir.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the impact of innovation on youth unemployment in NUTS2 regions of Turkey in 2004-2017. A significant relationship was found between innovation and youth unemployment in the long term of Panel ARDL analysis. According to the long run findings, while innovation and per capita income have a decreasing effect on youth unemployment, the population has an increasing effect on youth unemployment. According to the short run findings, innovation and population do not have a significant effect on youth unemployment and per capita income has a decreasing effect on youth unemployment. PMG short run regional estimates show that the impact of innovation on youth unemployment varies across regions.

## 1.Giriş

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya kaldığı temel ekonomik sorunlardan birisi de işsizliktir. Ülkelerin nüfus yapılarının farklılığı işsizlik sorununu alt bileşenlerine ayırarak incelemeyi mecbur

kılmaktadır (Bayraktar ve İncekara, 2010, s. 16). Türkiye gibi genç nüfusun toplam nüfusa oranının yüksek olduğu ülkelerde işsizliğin alt bileşenlerinden biri olan genç işsizlik, ülkede yaşayan 16-25 yaş arasındaki insanların ve politika

\* Bu çalışma, 10-13 Ekim 2018 tarihlerinde Diyarbakır’da düzenlenen 2’inci Uluslararası Ekonomi, Siyaset ve Sempozyum Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

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

yapıcılarının önemli bir problem olarak karşısına çıkmaktadır. Genç işsizliğin bölgesel dağılımına bakıldığında bölgeler arasında ciddi farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik, sosyal ve coğrafi özellikleri açısından benzerlik gösteren komşu illerin TÜİK tarafından gruplandırılmak suretiyle sınıflandırılması ile tanımlanan Düzey II bölgeleri dikkate alınarak bir karşılaştırma yapıldığında sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki genç işsizlik oranı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelere göre daha azdır. Bölgeler arası eşitsizliğin yüksek olduğu Türkiye gibi ülkelerdeki bölgesel ekonomik gelişmişlik farklılıkları ekonominin performansını olumsuz yönde etkileyerek genç işsizlik gibi ekonomik sorunların daha da derinleşmesine yol açmaktadır (Özçağlar, 2003: 11; Topal, 2017:187).

Karşılaşılan bu problemin etkisini minimuma indirmek için başvurulacak yollardan birisi de gençlere yeni iş alanlarının açılmasıdır. Yeni iş alanlarının açılmasının yolu da beşeri sermaye ve inovasyona yapılacak yatırımlardan geçmektedir. Yeni bilginin başarılı bir şekilde geliştirilerek uygulamaya hazır hale getirilmesi olarak kabul edilen inovasyon kavramı ülkelerin refahını artırması, bireylerin yaşam kalitesini etkilemesi ve firmaların rekabet gücünü artırması açısından önem arz etmektedir. Kısacası inovasyon sonucunda ortaya çıkan verimlilik artışının toplumların hayat standardını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir. İnovasyonun toplumun yaşam standardı üzerindeki artırıcı etkisinin kanallarından biri de istihdam oluşturma özelliğidir (Özcan ve Özer, 2018: 198). Bu bağlamda araştırmanın motivasyon unsuru Türkiye’de inovasyona yapılacak yatırımların istihdam oluşturarak genç işsizlik sorununu çözmeye ne kadar etkili olacağı sorusuna cevap aramaktır.

Literatür incelendiğinde inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisini bölgesel bazda inceleyen yeterince araştırmanın olmadığı tespit edilmektedir. Literatürde inovasyonun işsizlik üzerindeki etkisine yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilkinde (Say 2009; Schumpeter 2017) teknolojik ilerlemenin ürün ve süreç inovasyonuna yol açacağına, süreç inovasyonundan dolayı yaşanan işsizliğin ürün inovasyonu sonucunda ortaya çıkan yeni işlerle beraber telafi edileceğine inanmaktadırlar. Wood (2004) ve Feldmann (2013)’ın önderlik ettikleri diğer bir yaklaşım, inovasyon sonucunda ortaya çıkacak teknolojik gelişmenin işsizliği artıracak savunmaktadır. Bu yaklaşımlardan farklı olarak Liso ve Leoncini (2011), inovasyon sonucunda ortaya çıkan teknolojik gelişmenin, talep artışı nedeniyle vasıflı işçilere daha yüksek ücretler ve iş imkanı sağlayacağını belirtirlerken, Piva vd. (2006), inovasyon sonucunda ortaya çıkan teknolojik gelişmenin vasıflı ve vasıfsız işçileri olumsuz etkileyeceğini iddia etmektedirler. Matuzeviciute vd. (2017), Alonso-Borgero ve Collado (2002)’nun da belirttikleri gibi inovasyon işlerin yaratılması ve imha edilmesi için ana kaynaklardan biridir.

Firma düzeyinde yapılan araştırmalarda, sadece inovatif firmalardaki işsizlik etkisi, sektör düzeyinde yapılan araştırmalarda ise belli sektörlerde işsizlik etkisi ölçülürken, inovasyonun ekonominin geneli üzerindeki etkisi tahmin edilmemektedir. Bu sebeplerden dolayı literatürdeki genel eğilimin aksine araştırmada inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisi firma ve sektör üzerinden değil de bir bütün olarak incelenmiştir. Bu araştırmada Türkiye’de inovasyona yapılan yatırımların genç işsizlik sorununa bir çözüm olup olmayacağını gösterilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda

2004-2017 döneminde Türkiye’de yer alan 26 alt bölgeye ait genç işsizlik oranları, patent başvuru sayısı, nüfus ve kişi başı düşen GSYH serilerinin yıllık verilerinden faydalanarak inovasyon ile genç işsizlik arasındaki kısa uzun dönemli ilişki analiz edilmiştir. 2004 yılından önceki ve 2017 yılından sonraki bölgesel kişi başı düşen GSYH verilerine erişilememesinden dolayı araştırmada zaman kısıtı olarak 2004-2017 dönemi seçilmiştir. Bu araştırmayı mevcut literatüre göre özgün kılan iki nokta vardır. Bunlardan ilki, inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin Türkiye’nin Düzey II bölgeleri örneğinde ilk defa incelenecek olmasıdır. İkincisi ise inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin kendinden önce gelen araştırmalarda yer alan modellerden farklı bir model olan Panel ARDL modeli ile analiz edilmesidir. Literatürde yer alan araştırmalardaki modellerde inovasyon göstergesi olarak genellikle Ar-Ge harcamalarının GSYH içindeki payı, patent başvuru sayısı ve yükseköğretim okullaşma oranı serilerinin tercih edilmektedir. Ar-Ge harcamalarının GSYH içindeki payı ve yüksek öğretim okullaşma oranı serilerinin 2009 yılından önceki bölgesel verilerine erişilememesinden dolayı bu araştırmada inovasyonu temsilen patent başvuru sayısı serisi tercih edilmiştir.

Motivasyonun ve buna bağlı olarak amacın yer aldığı giriş, genel değerlendirme ve politik önerilerin yer aldığı sonuç bölümü dahil araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünün takiben ikinci bölümde ilgili literatür incelenmiş ve bu araştırmanın literatüre katkısı belirtilmiştir. Üçüncü bölüm veri, değişkenlerin ve modelin tanımlanmasına ayrılmış, daha sonra dördüncü bölümde ekonometrik analiz sonuçları gösterilmiştir.

## 2. Literatür

İktisat literatüründe inovasyonun istihdam, işsizlik ve genç işsizlik üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda özgün araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yöntem olarak genellikle regresyon analizi, ARDL yöntemi, dinamik panel veri analizi, VAR modeli ve eş bütünleşme yöntemleri tercih edilmiştir. İnovasyon göstergesi olarak ise araştırmalarda genellikle Ar-Ge harcamalarının GSYH içindeki payı, patent başvuru sayısı ve yükseköğretim okullaşma oranı serileri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaların bazılarında (Lachenmaier ve Rottman (2011), Bogliacino vd. (2012)) mikro verilerden faydalanılırken, bazı araştırmalarda (Pini (1995), Tancioni ve Simonetti (2002), Sayın (2012), Coccia (2013), Matuzeviciute vd. (2017)) ise makro verilerden faydalanılmıştır.

Pini (1995), 1960- 1990 döneminde 9 OECD ülkesine ait yıllık verileri kullanarak ekonomik büyüme ve inovasyonun istihdam üzerindeki etkisini regresyon yöntemi yardımıyla analiz etmiştir. Bu araştırmada inovasyon göstergesi olarak Ar-Ge harcamalarının GSYH’ya oranı ve patent başvuru sayısındaki yüzdeler değişim kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre inovasyon göstergelerinin istihdam büyümesi üzerinde pozitif yönlü etkisi vardır.

Tancioni ve Simonetti (2002), 1988 yılına ait Birleşik Krallık ve İtalya’ya ait verilerden faydalanarak inovasyonun istihdam üzerindeki etkisini ARDL yöntemiyle incelemiştir. İnovasyon göstergeleri olarak bu araştırmada ürün ve süreç yeniliklerine bağlı olarak Ar-Ge harcamaları kullanılmıştır. Analiz bulguları inovasyon göstergelerinin istihdam büyümesi

üzerindeki etkisinin İtalya'ya göre İngiltere'de daha belirgin olduğunu göstermektedir.

İzgi ve Arslan (2008), 1988-2008 dönemine ilişkin Türkiye'ye ait yıllık verileri kullanarak eğitim, ekonomik büyüme ve genç işsizlik arasındaki ilişkiyi regresyon analizi yardımıyla incelemişlerdir. Analizde eğitim değişkenini temsil etmek üzere yüksek öğretim ve ortaokuldaki okullaşma oranları tercih edilmiştir. Analiz bulgularında inovasyon göstergelerinden biri olan yükseköğretim okullaşma oranı ile genç işsizlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemez iken, yüksek öğretim okullaşma oranı ile ekonomik büyüme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Lachenmaier ve Rottman (2011), 1982-2002 dönemine ait Alman imalat sanayindeki 6187 firmanın verilerini kullanarak inovasyon ve istihdam arasındaki ilişkiyi dinamik panel veri yöntemi yardımıyla analiz etmişlerdir. Bu çalışmada inovasyon göstergesi olarak ürün ve süreç yeniliklerine bağlı olarak patent başvuru sayısı ve Ar-Ge harcamaları kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre inovasyon göstergeleri istihdam büyümesini pozitif yönlü etkilemektedir.

Bogliacino vd. (2012), 1980-2008 döneminde Avrupa'da imalat ve hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren 667 firmanın verilerinden faydalanarak inovasyon ve istihdam arasındaki ilişkiyi düzeltilmiş en küçük kareler tahmincisini kullanarak analiz etmişlerdir. İnovasyon göstergesi olarak bu çalışmada Ar-Ge harcamaları kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre inovasyonun istihdam üzerindeki etkisi imalat sektöründe belirgin değilken, hizmet sektöründe belirgindir. Hizmet sektöründe Ar-Ge harcamalarındaki %1'lik artışın istihdam büyümesi üzerinde %2,3'lük artışa yol açacağı analizden elde edilen bir diğer bulgudur.

Sayın (2012), 1988-2010 döneminde Türkiye'ye ait yıllık verileri kullanarak eğitim ve büyümenin genç işsizlik üzerindeki etkisini VAR modeli ile analiz etmiştir. Bu çalışmada eğitim değişkenini temsilen orta ve yüksek öğretim okullaşma oranı seçilmiştir. Analiz bulgularında aynı zamanda inovasyon göstergelerinden de biri olan yüksek öğretim okullaşma oranı ile genç işsizlik arasında Granger nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Coccia (2013), 1995-2009 döneminde Avrupa Birliğinde bulunan 27 ülkeye ait yıllık verilerden faydalanarak inovasyon ve istihdam arasındaki ilişkiyi regresyon analizini kullanarak incelemiştir. Bu çalışmada inovasyon göstergesi olarak Ar-Ge harcamalarının GSYH içindeki payı ve yükseköğretim harcamalarının GSYH içindeki payı tercih edilmiştir. Analiz bulgularında inovasyon göstergeleri ile istihdam büyümesi arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Feldmann (2013), 1985-2009 dönemine ait 21 gelişmiş ülkenin yıllık verilerini kullanarak inovasyonun işsizlik üzerindeki etkisini regresyon analizi yardımıyla incelemiştir. Bu çalışmada inovasyonu temsilen patent başvuru sayısının nüfusa oranı kullanılmıştır. Analiz bulgularında inovasyon ile işsizlik arasında kısa dönemli ilişkinin varlığı tespit edilirken, uzun dönemli ilişkinin varlığı ise tespit edilememiştir. Regresyon analizi bulgularına göre kısa dönemde inovasyon göstergeleri ile işsizlik arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Evangelista vd. (2014), 2004-2008 döneminde 27 Avrupa Birliği ülkesine ait yıllık verileri kullanarak inovasyon ile istihdam arasındaki ilişkiyi regresyon analizi yardımıyla

incelemişlerdir. Bu çalışmada inovasyon göstergeleri olarak teknoloji altyapısı, teknoloji kullanımı ve yüksek öğretim okullaşma oranı kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre inovasyon göstergelerinden olan teknoloji altyapısı ve yüksek öğretim okullaşma oranı istihdam düzeyini pozitif yönlü etkilerken, teknoloji kullanımı ise istihdam düzeyini negatif yönlü etkilemektedir.

Sungur vd. (2016), 1990-2013 döneminde Türkiye'ye ait yıllık verilerden yararlanarak inovasyon ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Granger ve Hatemi-J asimetrik nedensellik testleri ile analiz etmişlerdir. İnovasyon göstergeleri olarak bu çalışmada Ar-Ge harcamaları, Ar-Ge araştırmacı sayısı ve patent başvuru sayısı kullanılmıştır. Analiz bulgularında Ar-Ge göstergeleri ile ekonomik büyüme arasında herhangi bir nedensellik ilişkisi tespit edilmezken, patent başvuru sayıları ile ekonomik büyüme arasında pozitif yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Sertkaya ve Okur (2016), 1988-2014 döneminde Türkiye'ye ait yıllık verilerden faydalanarak enflasyon oranı, GSYH ve inovasyon değişkenlerinin genç işsizlik üzerindeki etkisini eşbütünleşme yöntemini kullanarak analiz etmişlerdir. İnovasyon göstergesi olarak bu çalışmada yükseköğretim okullaşma oranı tercih edilmiştir. Analiz bulgularında yüksek öğretim okullaşma oranı ile genç işsizlik arasında eşbütünleşme ve tek yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca analiz bulgularına göre genç işsizlik oranlarını düşürmede yükseköğretim okullaşma oranı ve ekonomik büyüme değişkenleri enflasyon değişkenine göre daha etkilidir.

Arı ve Yıldız (2017), 1988-2015 döneminde Türkiye'ye ait yıllık verileri kullanarak genç işsizlik oranı, nüfus artış hızı ve yüksek öğretim okullaşma oranı arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme yöntemi ile incelemişlerdir. Bu çalışmada inovasyon göstergesi olarak yükseköğretim okullaşma oranı kullanılmıştır. Analiz bulgularına göre yükseköğretim okullaşma oranının nüfus artış hızına göre genç işsizlik üzerinde etkisi daha belirgindir. Öte yandan analiz bulgularında nüfus artış hızı ile genç işsizlik oranı arasında pozitif yönlü ilişkiye rastlanırken, yükseköğretim okullaşma oranı ile genç işsizlik arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkiye rastlanılmıştır.

Matuzeviciute vd. (2017), 2000-2012 döneminde 25 Avrupa Birliği ülkesine ait yıllık verilerden faydalanarak inovasyonun işsizlik üzerindeki etkisini dinamik panel veri yöntemi yardımıyla analiz etmişlerdir. Bu çalışmada kişi başı patent başvuru sayısı ve Ar-Ge harcamalarının GSYH içindeki payı inovasyon göstergesi olarak tercih edilmişlerdir. Analiz bulgularına göre inovasyon göstergelerinin istihdam büyümesi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgu çalışmada toplam işsizlik oranının inovasyonun etkilerini yakalamak için oldukça geniş bir değişken olabileceği ölçüm kısıtlamaları şeklinde açıklanmıştır.

Sönmez ve Özerkek (2018), 2004-2013 döneminde Türkiye'deki düzey II bölgelerine ait yıllık verilerden faydalanarak genç işsizliğin bölgesel belirleyicilerini dinamik panel veri yöntemi ile analiz etmişlerdir. Analiz bulgularına göre enflasyonun ve göreceli kohort büyüklüğünün bölgesel genç işsizliği üzerinde etkisi var iken, dışa açıklığın ve ekonomik büyümenin bölgesel genç işsizlik üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

İktisadi literatür incelendiğinde genel eğilimin firma ve sektör düzeyinde yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların yanında literatürde ülke bazında toplu verilerin kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Genel eğilimin aksine bölgesel verilerin kullanıldığı bu araştırma iki nedenden dolayı literatürden farklılık gösterip özgün olmaktadır. Bu nedenlerden ilki inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin Türkiye'nin Düzey II bölgeleri örnekleminde ilk defa incelenecek olmasıdır. İkincisi ise inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin kendinden önce gelen araştırmalarda yer alan modellerden farklı bir yöntem olan Panel ARDL modeli yardımıyla analiz edilmesidir.

### 3. Veri, Değişkenlerin ve Modelin Tanımlanması

Literatürdeki araştırmalarda genç işsizliği etkileyen birçok faktör dikkat çekmektedir. Eğitim harcamaları, ekonomik büyüme, nüfus büyümesi ve inovasyon bu faktörlerden en fazla dikkat çekenleridir. Bu bağlamda araştırmada 2004-2017 döneminde bu faktörlerden biri olan inovasyon ile genç işsizlik arasındaki ilişki Türkiye'ye ait 26 alt bölge örnekleminde incelenmiştir. Yıllık verilerin kullanıldığı bu araştırmada değişkenlerin kısaltmaları açıklamaları ve elde edildiği kaynaklar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Kullanılan Değişkenler ve Açıklamaları

Değişken	Açıklama	Kaynak
LYUN	Türkiye'nin düzey II bölgelerinin genç işsiz sayısının logaritması	TÜİK
LPAT	Türkiye'nin düzey II bölgelerinin patent başvuru sayısının logaritması	Türk Patent Enstitüsü
LPOP	Türkiye'nin düzey II bölgelerinin nüfusunun logaritması	TÜİK
LGDP	Türkiye'nin düzey II bölgelerinin GSYH değerinin logaritması (2009 bazlı)	TÜİK

Değişkenlere ilişkin veriler Türk Patent Enstitüsü ve TÜİK veri tabanından derlenmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenler logaritmik formları ile kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin analiz edilmesinde Eviews 9.0 ve Stata 13 programından faydalanılmıştır.

Model:  $LYUN_{it} = \beta_0 + \beta_1 LPAT_{it} + \beta_2 LPOP_{it} + \beta_3 LGDP_{it} + \varepsilon_{it}$

İnovasyon ile genç işsizlik arasındaki ilişkinin incelenmesinde literatürdeki araştırmalar doğrultusunda yukarıdaki model kurulmuştur. Bu modelin kurulmasında genç işsizlik ile inovasyon arasındaki ilişkiye dair literatürde yaygın olarak kabul edilen Sertkaya ve Okur (2016)'un araştırması referans alınmıştır. Bu araştırmanın referans alınan araştırmadan iki temel farkı bulunmaktadır. Bu farklardan ilki yükseköğretim okullaşma oranı yerine patent başvuru sayısının inovasyon göstergesi olarak modelde kullanılmasıdır. İkinci farkı ise referans alınan araştırmada ülke bazlı zaman serisi verileri kullanılırken, bu araştırmada bölgesel bazlı panel veriler kullanılmaktadır. Analize dahil olan bölgeler Ek 1'de sunulmaktadır.

Modelde ifade edilen uzun dönem denkleminde ve parametre katsayılarına ulaşmak için takip edilecek aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

i. Homojenlik ve yatay kesit bağımlılığı testi

ii. Durağanlığın sınanması için birim kök testleri

iii. Westerlund (2007) Eşbütünleşme testi

iv. Panel ARDL yöntemi

### 4. Testler ve Bulgular

Türkiye'de düzey II'ye göre sınıflandırılan 26 alt bölgede inovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin tespiti amacıyla ekonometrik analize başlamadan önce paneli oluşturan bölgeler için bazı ön testlerin yapılması gerekmektedir. Bu ön testlerden ilki değişkenler ait tanımlayıcı istatistiklerin sunulması iken, ikincisi değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için kurulan modeldeki eğitim katsayılarının bölgelere göre değişkenlik gösterip göstermediği iken ve sonuncusu ise panelde yer alan bölgeler arasında birimler arası korelasyonun varlığının olup olmadığıdır. Tablo 1'de açıklamaları sunulan modelde ve araştırmanın modelinde yer alan değişkenler ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de özetlenmektedir.

**Tablo 2.** Tanımlayıcı İstatistikler

Seriler	Ort.	Min.	Maks.	Stnd. Sapma	Gözlm Sayısı	Bölge Sayısı
lyun	10.153	8.006	12.433	0.766	364	26
lpat	3.539	0.000	8.242	1.737	364	26
lpop	14.671	13.495	16.626	0.576	364	26
lgdp	8.930	7.668	9.939	0.437	364	26

Tablo 2 incelendiğinde patent serisi hariç diğer serilerde büyük bir değişim görülmemektedir. Standart sapmanın aldığı değer de bu olguyu desteklemektedir. Özellikle genç işsizlik, nüfus ve kişi başına gelir serilerinin minimum ve maksimum değerleri arasındaki fark, patent serisinin minimum ve maksimum değerleri arasındaki farka oranla oldukça küçüktür. Serilere ait tanımlayıcı istatistiklerin özetlenmesinin ardından analizde kullanılacak eşbütünleşme testleri ve tahmin yöntemleri, sabit ve eğim parametrelerinin birimlere göre homojen ya da heterojen olmasına bağlı olarak karşılaştırılır. Bu yüzden analiz yöntemi belirlenmeden önce homojenlik testlerinin yapılması önem arz etmektedir (Tatoğlu, 2018:246). Bu araştırmada da literatürde de sıklıkla kullanılan Swamy S homojenlik testine başvurulmuştur. Yatay kesit birimlerindeki ortak şokların ve hata teriminin bir parçası olan gözlenmemiş bileşenler panelde yer alan birimler arasında korelasyonun oluşmasına yol açmaktadır. Son zamanlarda ülkelerin ve finansal varlıkların ekonomik ve mali bütünleşmesinden dolayı yatay kesit birimleri arasında güçlü bağımlılıklar tespit edilmektedir. Yatay kesit birimleri arasında tespit edilen bu güçlü bağımlılıklar ile regresörler arasında ilişki bulunmadığı durumda yatay kesit bağımlılığını dikkate almayan yöntemler ile yapılan tahminler tutarsız ve ön yargılı olmaktadır (Hoyos ve Sarafidis, 2006: 1-2). Bundan dolayı analize başlamadan önce seriler ve modelde yatay kesit bağımlılığının araştırılması gerekmektedir. Yatay kesit bağımlılığının testinin ardından birim kök ve analize ait diğer testlerin seçiminde yatay kesit bağımlılığının varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. Seriler arasındaki yatay kesit bağımlılığının varlığı, Breusch-Pagan (1980) LM testiyle, Pesaran (2004) CD testiyle, Friedman (1937) R testiyle ve Frees (2004) testiyle incelenebilmektedir. Araştırmada seriler ve modelde yatay kesit bağımlılığının varlığı  $N>T$  olduğu durumda daha iyi sonuç verdiği bilinen CD testi ile sınanmıştır. Homojenlik ve yatay kesit bağımlılığının

varlığını araştırmaya yönelik yapılan testlerin bulguları Tablo 3’de özetlenmektedir.

**Tablo 3.** Homojenlik ve Yatay Kesit Bağımlılığı Test Bulguları

Model ve Seriler	Swamy S Testi		CD Testi	
	İst. değeri	Olas. değeri	İst. değeri	Olas. değeri
Model	1061.000	0.000	36.190	0.000
lyun			10.888	0.000
lpat			52.246	0.000
lpop			46.575	0.000
lgdp			65.903	0.000

Tablo 3’deki Swamy S testi bulgularına göre  $H_0$  hipotezi reddedilmekte ve parametrelerin heterojen olduğu kabul edilmektedir. Tablo 3’de yer alan CD testi bulgularına göre birimler arasında yatay kesit bağımlılığının olmadığını öne süren  $H_0$  hipotezi model ve serilerin tümünde reddedilmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak analizin takip eden aşamalarında heterojenlik varsayan ve yatay kesit bağımlılığının varlığını göz önünde bulunduran birim kök testleri ve tahminciler tercih edilecektir. Modelde yer alan değişkenlerin durağanlığının sınanmasında bu varsayımları karşılayan Yatay Kesit Genişletilmiş Im, Pesaran ve Shin (CIPS) panel birim kök testlerinden faydalanılmakta ve elde edilen bulgular Tablo 4’de raporlanmaktadır.

**Tablo 4.** Birim Kök Testi Bulguları

Değişkenler	Sabitli		Sabitli ve Trendli	
	İst. değeri	Olas. değeri	İst. değeri	Olas. değeri
lyun	-1.823	0.316	-2.416	0.238
lpat	-2.955	0.000	-3.381	0.000
lpop	-1.708	0.523	-2.226	0.561
lgdp	-2.041	0.068	-2.298	0.431
D(lyun)	-3.553	0.000	-3.442	0.000
D(lpop)	-3.369	0.000	-3.439	0.000
D(lgdp)	-3.513	0.000	-3.765	0.000

Tablo 4’de yer alan CIPS birim kök testi bulgularına göre lpat değişkeninin sabitli ve sabitli/trendli modelde  $I(0)$  düzeyinde durağandır. Ayrıca Tablo 4’deki bulgular lyun, lpop ve lgdp değişkenleri için  $H_0$  hipotezinin %5 anlamlılık düzeyinde sabitli ve sabitli/trendli modelde kabul edilmekte ve bu değişkenlerin  $I(0)$  düzeyinde durağan olmadığı tespit edilmektedir. Bu değişkenlerin farklarının  $I(1)$  alınmasının ardından CIPS birim kök testi ile sınanması sonucunda %5 anlamlılık düzeyinde durağan oldukları görülmektedir. Bu bulgular farklı durağanlık düzeyleri arasındaki ( $I(0)$  ve  $I(1)$ ) serilerin analizini mümkün kılan Panel ARDL’nin araştırma için uygun yöntem olacağına işaret etmektedir. Panel ARDL’nin araştırma için uygun yöntem olduğunun belirlenmesinin ardından seriler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığının tespitinde bootstrap süreci sonucunda elde edilen kritik değerler ile seriler arasındaki yatay kesit bağımlılığını dikkate alan Westerlund (2007) ECM panel eşbütünleşme testi tercih edilmiştir. Westerlund (2007) ECM panel eşbütünleşme testi bulguları Tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Westerlund (2007) ECM Panel Eşbütünleşme Testi Bulguları

İstatistikler	İst. değeri	Olas. değeri	Bootstrap olas. değeri
$G_t$	-2.337	0.000	0.033
$G_a$	-2.793	0.998	0.450
$P_t$	-9.394	0.000	0.023
$P_a$	-3.448	0.162	0.150

Tablo 5’e göre  $G_t$  ve  $P_t$  test istatistiklerine göre  $H_0$  hipotezi reddedilmekte ve seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin varlığı kabul edilmektedir. Eşbütünleşme ilişkisinin tespitinden sonra seriler arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkiyi incelemek için Panel ARDL tahmin yöntemine geçilmiştir.

Panel ARDL modeli için ortalama grup tahmincisi (MG), dinamik sabit etkiler tahmincisi (DFE) ve havuzlanmış ortalama grup tahmincisi olmak üzere üç farklı tahminci geliştirilmiştir. Bu tahmincilerden ilki olan MG tahmincisi, modelde yer alan parametrelerin eğim katsayıları ve hata terimlerinin yatay kesit birimleri arasında farklılık gösterdiğini ileri süren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, panel için uzun dönem parametrelerini, tek tek yatay kesit birimleri için ARDL modellerinden gelen uzun dönem katsayılarının ortalamasını alarak türetir (Asteriou ve Hall, 2011: 435). Ayrıca MG tahmincisi, modelde yer alan parametreler üzerine herhangi bir kısıt koymamaktadır (Kök vd., 2017: 288). Bu tahmincilerden ikincisi olan DFE tahmincisi ise modelde yer alan parametrelerin homojen olması varsayımında dayanır. Bu varsayımdan dolayı DFE tahmincisi araştırmacılar tarafından çok fazla tercih edilmemektedir (Tatoğlu, 2018: 271). Bu tahmincilerden sonuncusu olan PMG ise MG ve DFE tahmincileri arasında bir ara tahmincidir. PMG tahmincisi, sabit terimlerin, eğim parametrelerinin ve hata terimlerinin yatay kesit birimleri arasında serbestçe farklılık göstermesine izin vermektedir. Pesaran, Shin ve Smith (1999), PMG tahmincisinin elde edilmesinde hata terimlerinin normal dağıldığı varsayımı altında maksimum olabilirlik yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu sayede modelde yer alan uzun dönem parametreleri ve yatay kesit birimlerinin her biri için hata düzeltme katsayıları yoğunlaştırılmış logaritmik-olabilirlik fonksiyonunun maksimize edilmesi ile türetilebilmektedir (Nazlıoğlu, 2011: 75). PMG tahmincileri birinci ve ikinci türevlerinin de kullanılmasıyla bilinen Newton-Raphson veya birinci türevinin kullanılması mümkün olan geriye ikame algoritmaları kullanılarak elde edilmektedir. Uzun dönem parametrelerinin elde edilmesinden sonra kısa dönem eğim parametreleri ve hata düzeltme terimleri her bir yatay kesit birim için en küçük kareler yöntemi ile tahmin edilmektedir (Pesaran vd., 1999: 625).

Panel ARDL modelinde uzun dönem katsayıları tahmin etmek için bağımlı ve bağımsız gecikmeli değişkenlerin p. ve q. sıradan gecikmelerinin eşitliğini sağ tarafında yer aldığı aşağıdaki model kullanılmaktadır.

$$y_{it} = \mu_i + \sum_{j=1}^{pi} \lambda_{ij} y_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{qi} \delta_{ij} x_{i,t-j} + \varepsilon_{it}$$

Burada  $y_{it}$  bağımlı değişkeni,  $x_{it}$  bağımsız değişkeni,  $\varepsilon_{it}$  hata terimini temsil etmektedir. Yukarıda verilen Panel ARDL modeli araştırmamıza göre uyarlanırsa aşağıdaki model elde edilmektedir.

$$lyun_{it} = \mu_i + \sum_{j=1}^{pi} \lambda_{ij} lyun_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{qi} \delta_{ij} (lpat_{it-j} + lpop_{it-j} + lpop_{it-j} + \varepsilon_{it})$$

Yukarıda tanıtılan tahmincilerden hangisinin araştırma için en uygun tahminci olacağına ise uzun dönem katsayılarının homojenliğini sınavan Hausman testi ile karar verilmektedir. Hausman testinin  $H_0$  hipotezi PMG ile MG tahmincileri arasında farkın olmadığını yani uzun dönem katsayıların homojen olduğunu ileri sürer. Hausman testi bulgularına göre  $H_0$  hipotezinin kabul edilmesi durumunda PMG tahmincisinin etkin olacağına,  $H_0$  hipotezinin reddedilmesi durumunda ise MG tahmincisinin etkin olacağına karar verilmektedir. Hausman testi bulguları Tablo 6'da raporlanmaktadır.

**Tablo 6.** Hausman Testi Bulguları

	Ki-kare ist. değeri	Olas. değeri
Model	0.76	0.860

Tablo 6'daki Hausman testi bulgularına göre  $H_0$  hipotezi kabul edilmekte ve PMG tahmincisinin araştırma için uygun tahminci olduğuna karar verilmektedir. Panel ARDL modeline ait kısa ve uzun dönem PMG tahmin bulguları Tablo 7'de sunulmaktadır.

**Tablo 7.** PMG Tahmin Bulguları

Bağımlı değişken (lyun)	Katsayı	İst. değeri	Olas. değeri
<b>Uzun dönem katsayılar</b>			
lpat	-0.085**	-2.219	0.027
lpop	2.908***	9.340	0.000
lgdp	-0.851***	-7.197	0.000
$\emptyset$	-0.424***	-8.542	0.000
<b>Kısa dönem katsayılar</b>			
D(lpat)	0.021	0.663	0.508
D(lpop)	0.363	0.096	0.924
D(lgdp)	-0.232*	-1.714	0.088
C	-10.381***	-8.722	0.000

Not: Optimal gecikme uzunluğunun belirlenmesinde Akaike bilgi kriteri kullanılmıştır. \*\*\*, \*\*, \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 7'deki modeller tam logaritmik formda kurulduğu için lpat, lpop ve lgdp değişkenlerinin katsayıları, lyun değişkeninin bu değişkenlere olan esnekliğini gösterir. Tablo 7'ye göre inovasyonu temsil eden patent başvuru sayılarının genç işsizlik üzerinde azaltıcı etkisi vardır. Uzun dönemde genç işsizlik üzerinde azaltıcı etkiye sahip olan bir diğer değişken ise kişi başına gelirdir. Tablo 7'de hesaplanan esneklik değerlerine göre kişi başına gelirin genç işsizlik üzerindeki azaltıcı etkisi inovasyonun genç işsizlik üzerindeki azaltıcı etkisinden daha güçlüdür. Ayrıca Tablo 7'deki bulgular nüfusun genç işsizlik üzerinde uzun dönemde artırıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular uzun dönemde genç işsizliği azaltmanın yolunun hanehalkının gelir düzeyini artırmaktan ve inovasyona yatırım yaparak istihdamı artırmaktan geçtiğini göstermektedir. Türkiye gibi genç nüfusun toplam nüfusa oranla diğer ülkelere göre daha fazla olduğu bir ülkede inovasyona yatırım yaparak yeni iş sahalarının açılmasını teşvik etmek politikacılar için genç işsizlik sorununu çözmede etkin bir tercihtir. Hata düzeltme teriminin 0 ile -1 arasında değer alması ve istatistiki olarak

anlamli çıkması modelde yer alan değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin varlığını kanıtlamaktadır. Ayrıca bu durum analizde ortaya çıkan sapmaların belirli bir dönem sonunda ortadan kaybolacağına işaret etmektedir.

Tablo 7'de PMG tahmincisi ile hesaplanan kısa dönem esneklik değerlerine göre patent başvuru sayılarının ve nüfusun kısa dönemde genç işsizlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca analiz bulgularında kişi başına gelirin kısa dönemde genç işsizlik üzerinde %10 anlamlılık düzeyinde artırıcı etkisi tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle inovasyonun kısa dönemde genç işsizliği azaltmaya yönelik bir çözüm olmayacağı yorumu yapılabilir. İnovasyonun genç işsizlik üzerinde etkisi Türkiye genelinin yanında bölgesel bazda da incelenmiştir. Bölgesel bazda elde edilen PMG kısa dönem tahmin bulguları Tablo 8'de raporlanmaktadır.

**Tablo 8.** PMG Bölgesel Kısa Dönem Tahmin Bulguları

Bölgeler	ECT(-1)		lpat	
	Katsayı	İst ve olas. değeri	Katsayı	İst ve olas. değeri
TR10	-0.383***	-21.667 (0.000)	-0.100	-1.936 (0.148)
TR21	-0.195***	-7.995 (0.004)	0.166***	12.808 (0.001)
TR22	-0.483***	-12.229 (0.001)	0.044***	29.584 (0.000)
TR31	-0.169**	-3.657 (0.035)	0.181***	9.411 (0.003)
TR32	-0.231***	-9.214 (0.003)	-0.091**	-5.622 (0.011)
TR33	-0.460***	-10.010 (0.002)	0.006***	15.350 (0.001)
TR41	-0.493***	-10.052 (0.002)	0.065*	2.773 (0.069)
TR42	-0.170***	-8.254 (0.004)	0.162***	8.901 (0.003)
TR51	-0.227***	-20.341 (0.000)	0.151***	22.978 (0.000)
TR52	-0.470***	-23.944 (0.000)	0.162***	11.410 (0.001)
TR61	-0.497***	-13.751 (0.001)	0.391***	8.747 (0.003)
TR62	-0.572***	-27.999 (0.000)	-0.048**	-4.979 (0.016)
TR63	-0.657***	-6.746 (0.001)	-0.084***	-15.578 (0.001)
TR71	-0.516***	-23.084 (0.000)	0.183***	38.034 (0.000)
TR72	-0.951***	-12.568 (0.001)	-0.202***	-8.805 (0.003)
TR81	-1.126	-84.636 (0.000)	-0.071***	-47.480 (0.000)
TR82	-0.493***	-4.551 (0.020)	-0.048***	-8.498 (0.003)
TR83	-0.519***	-7.066 (0.006)	0.024**	3.631 (0.036)
TR90	-0.125***	-24.321 (0.000)	-0.461***	-5.861 (0.001)
TRA1	-0.187***	-6.991 (0.001)	-0.036***	-8.204 (0.004)
TRA2	-0.471***	-32.622 (0.000)	-0.167***	-14.484 (0.001)
TRB1	-0.080	-0.957 (0.409)	0.070	23.189 (0.000)
TRB2	-0.425**	-5.702 (0.011)	0.004	0.095 (0.931)

TRC1	-0.540***	-6.421 (0.008)	0.086***	7.681 (0.005)
TRC2	-0.558***	12.033 (0.001)	0.049	1.917 (0.151)
TRC3	-0.027	-0.286 (0.794)	0.063	1.568 (0.215)

Not: Olasılık değerleri parantez içerisinde verilmektedir. \*\*\*, \*\*, \* sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 8'e göre Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli illerini kapsayan TRB1, Mardin, Batman, Şırnak, Siirt illerini kapsayan TRC3 ve Zonguldak, Karabük, Bartın illerini kapsayan TR81 bölgeleri haricinde diğer 24 bölge için hata düzeltme terimi 0 ile -1 arasında istatistiksel açıdan anlamlı değer almaktadır. Bu durum paneli oluşturan yatay birimlerin çoğunluğunda hata düzeltme mekanizmasının çalıştığını ve analizde ortaya çıkan sapmaların belirli bir dönem sonunda ortadan kaybolduğunu göstermektedir. Tablo 8'deki bulgulardan yola çıkarak Kayseri, Yozgat ve Sivas illerinin içinde yer aldığı TR72 bölgesinin bir dönem sonunda ortaya çıkan sapmalardan kurtulup uzun dönem dengesine yaklaşma hızının %95 ile ilk sırada olduğu ifade edilebilir. Tablo 8'de hesaplanan PMG bölgesel kısa tahmin bulgularına göre TR10, TRB1, TRB2, TRC2 ve TRC3 bölgelerinde inovasyonun genç işsizlik üzerinde etkisi yoktur. Bu bölgeler arasından İstanbul'u temsil eden TR10 bölgesi hariç diğer bölgeler Türkiye'nin güney doğusunda yer alan ve patent başvuru sayısı oldukça düşük olan bölgelerdir. Bu yüzden TR10 bölgesi hariç diğer bölgelerde inovasyonun genç işsizlik üzerinde kısa dönemli etkisizliği bu bölgelerdeki patent başvuru sayısının yok denecek kadar az olmasından dolayı kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bir ülkenin ekonomik performansını belirleyen temel faktörlerden biri de beşeri kaynaklardan yararlanabilme becerisidir. Ülkede insan kaynağından faydalanma oranı ne kadar düşük olursa işsizlik oranı o kadar yüksek olur. İşsizlik oranının yüksek olması özellikle gençlerin toplam nüfusa oranının üst düzeyde olduğu Türkiye gibi ülkelerde yaşayan gençler için iş bulma sorununu da beraberinde getirmektedir. Politika yapıcılar bu sorunu çözmede çeşitli yollar aramaktadır. İnovasyona yapılan yatırımlarda genç işsizlik sorununu çözmede etkili olacağı düşünülen yollardan biridir.

Bu araştırma 2004-2017 döneminde Türkiye'de düzey II bölgelerinde inovasyon ile genç işsizlik arasındaki ilişkiyi ampirik olarak incelemiştir. Bu çalışmada literatür doğrultusunda inovasyon göstergesi olarak patent başvuru sayısı tercih edilmiştir. İnovasyonun genç işsizlik üzerindeki etkisinin bölgesel bazda incelendiği bu çalışmada yöntem olarak Panel ARDL modeli kullanılmıştır.

Panel ARDL analizi bulgularında inovasyon göstergeleri ile genç işsizlik arasında uzun dönemli bir ilişki tespit edilmiştir. Analiz bulgularına göre inovasyon ve kişi başına düşen gelir uzun dönemde genç işsizlik üzerinde azaltıcı etkiye sahipken, nüfus genç işsizlik üzerinde artırıcı etkiye sahiptir. Bununla birlikte analiz bulgularında uzun dönemde kişi başına düşen gelirin genç işsizlik üzerindeki azaltıcı etkisinin inovasyonun genç işsizlik üzerindeki azaltıcı etkisine göre daha belirgin olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz bulguları kısa dönemde inovasyon ile nüfusun genç işsizlik üzerinde etkisinin olmadığını, kişi başına düşen gelirin ise azaltıcı yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. PMG bölgesel tahmin

bulgularına göre de genç işsizliğin inovasyon üzerindeki kısa dönemli etkisi bölgeler arasında farklılaşmaktadır. TRB1, TRB2, TRC2 ve TRC3 gibi patent başvuru sayısının oldukça az bölgelerde inovasyonun genç işsizlik üzerinde kısa dönemli etkisinin tespit edilememesi de bu farklılığın göstergelerinden biridir.

Analiz bulguları politika yapıcılara bazı öneriler sunmaktadır: Nüfusun genç işsizlik üzerindeki olumsuz etkisini minimize etmede uzun dönemde başvurulacak yollardan biri de inovasyona yönelik yatırımların yapılmasıdır. İnovasyona yapılacak bu yatırımların bölgeler arası göç hareketini yavaşlatarak bölgesel genç işsizliğin ve bölgeler arası gelişmişlik farkının azaltılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelere özel sektörün yatırım yapmasını teşvik edecek politikalar üretilerek bu bölgelerdeki genç işsizlik oranı azaltılabilir.

## Kaynakça

- Alonso-Borgero, C., & Collado, D. (2002). Innovation and job creation and destruction. *Recherhes Economiques de Louvain*, 68(1), 149-168.
- Arı, E., & Yıldız, A. (2017). Eşbütünlük analizi ile genç işsizliği etkileyen değişkenlerin araştırılması. *The Journal of Operations Research, Statistics, Econometrics and Management Information Systems*, 309-316.
- Asteriou, D., & Hall, S. G. (2011). *Applied Econometrics (2.baskı)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bayraktar, S., & İncekara, A. (2010). Türkiye'nin genç işsizlik profili. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(1), 15-38.
- Bogliacino, F., Piva, M., & Vivarelli, M. (2012). R&D and employment: An application of the LSDVC estimator Using European microdata. *Economic Letters*, 56-59.
- Coccia, M. (2013). Employment, innovation and public debt across economies. *African Journal of Business Management*, 7(5), 318-330.
- Evangelista, R., Guerrieri, P., & Meliciani, V. (2014). The economic impact of digital technologies in Europe. *Economics of Innovation and New Technology*, 23(8), 802-824.
- Feldmann, H. (2013). Technological unemployment in industrial countries. *Journal of Evolutionary Economics*, 23, 1099-1126.
- Hoyos, R. E., & Sarafidis, V. (2006). Testing for Cross Sectional Dependence in Panel Data Models. *Stata Journal*, 6(4), 1-13.
- İzgi, B. B., & Arslan, İ. (2008). Türkiye'de genç işsizliği, eğitim ve büyüme ilişkisi. *2.Ulusal İktisat Kongresi*, (s. 20-22). İzmir.
- Kök, R., Ekinci, R., & Yalçınkaya, A.E. (2017). Ülke riski bileşenlerinin reel sektör üzerindeki etkisi:



- Azerbaycan- Kazakistan- Rusya ve Türkiye Örneği. *Bilig Dergisi*, 83, 281-302.
- Lachenmaier, S., & Rottman, H. (2011). Effects of innovation on employment. *International Journal of Industrial Organization*, 29, 210-220.
- Liso, N., & Leoncini, R. (2011). *Internalization, Technological Change and The Theory of The Firm*. New York: Routledge.
- Matuzeviciute, K., Butkus, M., & Karaliute, A. (2017). Do technological innovations affect unemployment? Some empirical evidence from European Countries. *Economies*, 5(48).
- Nazhoğlu, Ş. (2011). Tarımsal fiyatlarda hedefi aşma hipotezi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için Panel ARDL analizi. *Finans ve Politik & Ekonomik Yorumlar*, 48(556), 75.
- Özçağlar, A. (2003). Türkiye'de yapılan bölge yatırımları ve bölge planlama üzerindeki etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Pesaran, M. H., Shin, Y., & Smith, R. P. (1999). Pooled mean group estimation of dynamic heterogeneous panels. *Journal of the American Statistical Association*, 94(446), 621-634.
- Pini, P. (1995). Economic growth, technological change and employment: Empirical evidence for cumulative growth model with external causation for nine OECD countries: 1960-1990. *Structural Change and Economic Dynamics*, 6, 185-213.
- Piva, M., Santarelli, E., & Vivarelli, M. (2006). Technological and organizational changes as determinants of the skill bias: Evidence from the Italian machinery industry. *Managerial and Decision Economics*, 27, 63-73.
- Say, J. B. (2009). *A Treatise on Political Economy or The Production, Distribution and Consumption of Wealth*. Newyork: BiblioBazaar.
- Sayın, F. (2012). Türkiye'de 1988-2010 döneminde eğitim ve büyümenin genç işsizliğe etkisinin analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 33-53.
- Schumpeter, J. A. (2017). *The Theory of Economic Development*. New York: Routledge.
- Sertkaya, Y., & Okur, A. (2016). Türkiye'de genç işsizliğinin belirleyicilerine yönelik ekonometrik bir analiz. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 155-168.
- Sönmez, F. D., & Özerkek, Y. (2018). Türkiye'de bölgesel genç işsizliğin belirleyicileri. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 40(2), 297-318.
- Sungur, O., Aydın, H., & Eren, M. (2016). Türkiye'de Ar-Ge, inovasyon, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Asimetrik nedensellik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 173-192.
- Özcan, S. E., & Özer, P. (2018). Araştırma geliştirme harcamalarının patent başvuru sayıları üzerindeki etkisi: Seçili OECD ülkeleri üzerine bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 197-213.
- Tatoğlu, F. Y. (2018). *Panel Zaman Serileri Analizi (2. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tancioni, M., & Simonetti, R. (2002). A macroeconometric model for the analysis of the impact of technological change and trade on employment. *The Journal of Interdisciplinary Economics*, 13, 185-221.
- Topal, M. H. (2017). Türkiye'de kamu yatırımlarının istihdam üzerindeki etkisi: Bölgesel bir analiz (2004-2016). *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 186-204.
- TUİK (2018). Bölgesel İstatistikler, Ankara. (Erişim Tarihi: 05.12.2019) <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=102&locale=tr>
- Türk Patent Enstitüsü (2018). Resmi İstatistikler, Ankara. (Erişim Tarihi: 11.10.2018) <http://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/statistiki/cs/>
- Wood, J. C. (2004). *Karl Marx's Economics: Critical Assesments*. London: Routledge.

**EKLER****Ek 1. Türkiye’de Düzey II’ye Göre Sınıflandırılmış Bölgeler**

TR10 (İstanbul)	TR42 (Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova)	TR72 (Kayseri, Sivas, Yozgat)	TRB1 (Malatya, Elazığ, Bingöl)
TR21 (Tekirdağ, Edirne, Kırklareli)	TR51 (Ankara)	TR81 (Zonguldak, Karabük, Bartın)	TRB2 (Van, Muş, Bitlis, Hakkari)
TR22 (Balıkesir, Çanakkale)	TR52 (Konya, Karaman)	TR82 (Kastamonu, Sinop)	TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis)
TR31 (İzmir)	TR61 (Antalya, Isparta, Burdur)	TR83 (Samsun, Tokat, Çorum, Amasya)	TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır)
TR32 (Aydın, Denizli, Muğla)	TR62 (Adana, Mersin)	TR90 (Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane)	TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt)
TR33 (Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak)	TR63 (Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye)	TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt)	
TR41 (Bursa, Eskişehir, Bilecik)	TR71 (Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir)	TRA2 (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)	





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Retro Temelli Ramazan Etkinlikleri: Nostalji Eğilimi, Akış Deneyimi, Etkinlik Tatmini, Boş Zaman Tatmini, Yaşam Tatmini ve Mutluluk Arasındaki İlişki\*

#### *Retro-based Ramadan Activities: The Relationship among Nostalgia Proneness, Flow Experience, Activity Satisfaction, Leisure Satisfaction, Life Satisfaction and Happiness*

Gözde Yetim,<sup>a,\*\*</sup> Günnur Hastürk,<sup>b</sup> Metin Argan<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 49250, Muş/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-43445-4251

<sup>b</sup>Arş. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Eskişehir/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-2971-3798

<sup>c</sup>Prof. Dr. Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Eskişehir/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-9570-0469

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 05 Ocak 2020  
Kabul tarihi: 24 Ocak 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Retro  
Retro Boş Zaman  
Nostalji  
Ramazan  
Boş Zaman

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Ramazan etkinlikleri bağlamında nostalji eğilimi faktörlerini ortaya koyarak, bu faktörlerin katılım davranışları ve demografik özelliklere göre farklılaşma durumunu ve akış deneyimi, etkinlik tatmini, boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutluluk üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, kolayda örnekleme yöntemi ile Eskişehir Özdilek Alışveriş Merkezi'nde düzenlenen Ramazan etkinliklerine katılan 228 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS23 programında analiz edilmiştir. Faktör analizinde; nostalji eğilimine ilişkin kişisel nostalji, hatıra duyumsama, geçmiş özlemi, canlandırılmış nostalji ve kaçış olarak beş faktör ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, nostalji eğilimi faktörlerinin etkinlik tatmini, boş zaman tatmini ve yaşam tatmini üzerinde bir etkisi olduğu görülürken, akış deneyimi ve mutluluk üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, faktörlerin farklılaşma durumlarına ilişkin t-testi ve ANOVA'dan yararlanılmıştır.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 01 September 2019  
Received in revised form 05 January 2020  
Accepted 24 January 2020

##### Keywords:

Retro  
Retro Leisure  
Nostalgia  
Ramadan  
Leisure

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the factors of nostalgia proneness in the context of Ramadan activities and to examine the differentiation status of these factors according to demographic characteristics and their impact on flow experience, activity satisfaction, leisure satisfaction, life satisfaction and happiness. In this direction, the re-search was carried out with 228 people participating in the Ramadan activities organized by Eskişehir Özdilek Shopping Center with convenience sampling method. The obtained data were analyzed in the SPSS23 program. In the factor analysis, five factors have emerged; personal nostalgia, memory sensation, past longing, virtual nostalgia and escape. As a result of the regression analysis, it was found that the factors of nostalgia proneness had an effect on activity satisfaction, leisure satisfaction and life satisfaction while it did not have any effect on flow experience and happiness. In addition, the t-test and the ANOVA on the differentiation of the factors were used.

## 1. Giriş

Pazarlama literatürüne postmodern pazarlamanın girmesiyle birlikte pazarlamanın işlevselliğine yönelik

birçok kavram ortaya çıkmıştır. İlk kez Stephen Brown tarafından ortaya atılan Retro pazarlama kavramı bunlardan birisidir (Brown, 2001; Dağdaş, 2013). Retro pazarlama kavramı, geçmiş ile ilgili çeşitli yaklaşımlar olarak da

\*Bu çalışma, 31 Ekim-03 Kasım 2018 tarihleri arasında Antalya/Türkiye'de düzenlenen 16.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: g.yetim@alparslan.edu.tr

bilinmektedir. Retro pazarlamanın geçmişe dönük bir özelliğe sahip olması, yeni pazarlama stratejilerinin olmamasından değil, tam tersine pazarlamanın dinamik bir yapısı olmasından kaynaklanmaktadır (Kaya, 2009).

Retro pazarlama; geçmişe duyulan özlemden, alışkanlıklarımızdan dolayı ortaya çıkan, geçmiş ile ilgili yaklaşımlardır. Başka bir tanımlamaya göre de retro pazarlama; geçmişteki markaların, olayların, modaların vb. yeniden hayat bulması olarak tanımlanan nostalji temelli pazarlamadır (Dağdaş, 2013).

Postmodern pazarlamanın bir parçası olan nostaljinin, postmodern bireylere doğrudan veya dolaylı deneyimler sunması nostaljiyi hedef kitle ve etki alanı olarak genişletmiştir. Nostaljiyi genellikle yaşın ilerlemesiyle veya emeklilik durumuyla ortaya çıktığını belirten araştırmaların yanı sıra gençlerin de nostaljiye olan ilgilerini gösteren birtakım çalışmalar (Schindler ve Holbrook, 2003; Hemetsberger vd., 2011; Güzel ve Okan, 2016) bulunmaktadır. Güzel ve Okan (2016) bireylerin anlam, değer, amaç ve farkındalık arayışında, deneyimlerindeki olumlu noktaların, nostaljinin yaşla ilişkisi olmadığını ve belli dönemlere ait değerlerin birleşmesiyle ortaya çıktığını ifade ederek, teknolojiyle iç içe olan postmodern bireylerin sanal ilişkilerden uzaklaşarak sıcak, samimi, gerçek ilişkilere olan arzularının nostaljiyi ortaya çıkardığını belirtmektedirler.

Nostalji, bireylerin kendi deneyimlerinden oluşabileceği gibi geçmişte yaşamış olan başka kişilerin deneyimlerinden de oluşabilmektedir. Bu doğrultuda nostalji, deneyimlerin özelliklerine göre gerçek, canlandırılmış ve toplumsal nostalji olarak sınıflandırılabilir gibi tarihsel ve kişisel nostalji olarak da sınıflandırılmaktadır. Yapılan sınıflandırmalar doğrultusunda, gerçek ve kişisel nostalji aynı anlamda kullanılmakta ve geçmişte edinilen tecrübe ve bu tecrübenin hissettirdiği duygu durumu olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında, gerçek nostalji sadece kişisel deneyimlerden oluşmaktadır (Davis, 1979).

Nostalji bakış açısıyla Türk kültüründe, Ramazan ayında gerçekleşen birtakım etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Ramazan ayı, Müslümanların kutsal saydığı aylardan biri olmasının yanı sıra Türk milletinin kendine özgü bir yaşam tarzı haline getirerek bir kültür yoğunluğuna dönüştürdüğü, sadece dinî bir anlam yüklenmediği, bu anlamını çeşitli etkinliklerle süslendiği güzel zaman dilimlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün Müslüman milletlerin kutladığı Ramazan, Türkiye'deki kutlanış, uygulanış, yaşanış tarzı ve kültürel boyutuyla yalnız Türklere ait olan ve yalnız Türk insanının anlayabileceği bir Türk Ramazan'ı haline gelmektedir (Özden, 2006).

## 2. Literatür

### 2.1. Nostalji Kavramı ve Retro Pazarlama

Nostalji kavramı Yunanca yuvaya, vatana dönüş anlamına gelen 'nostos' ve acı çekmek anlamına gelen 'algos' kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Nostalji; geçmişte yaşanan mutluluk, ilişkiler, objeler ve mekanlar gibi bireylerin geçmişe ait olan her şeye karşı hissettikleri duygu durumudur (Eser, 2007). Nostalji kavramı, bireylerin yaşamlarında kişisel (gerçek) nostalji ve toplumsal (canlandırılmış) nostalji olarak iki farklı şekilde meydana gelebilmektedir. Kişisel (gerçek) nostalji; bireyin geçmişte

bizzat kendi yaşadığı, tercihleri veya beğenileri gibi şahsa ait deneyimler iken, toplumsal (canlandırılmış) nostalji bireylerin kendi yaşadığı deneyimler olmayıp atalarından (Jung'a göre arketipler, Rapaille'e göre alt kültürler), tarihten kalan dolaylı yolla oluşan deneyimlerdir (Rapaille, 2010; Demir, 2008).

Nostalji kavramı, genellikle geleneksellik ya da geçmişle bağdaştırılsa da özünde daha geniş anlamlar içermektedir. Nostalji; doğrudan deneyimlere dayalı olarak kişisel nostalji (personal nostalgia) ve kültürel nostalji (cultural nostalgia) ile dolaylı deneyimlere dayalı olarak kişilerarası nostalji (interpersonal nostalgia) ve canlandırılmış nostalji (virtual nostalgia) olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Kişisel nostalji bireysel deneyimlerden oluşurken, kültürel nostalji doğrudan ortaklaşa deneyimlerden, kişilerarası nostalji başkalarının yaşadığı deneyimden ve canlandırılmış nostalji ise dolaylı olarak ortaklaşa deneyimlerden oluşmaktadır (Holak vd., 2006).

Nostalji, geçmişte kalanlara duyulan hasret veya geçmiş yaşantılara duyulan özlem olarak ifade edilmektedir (Holbrook, 1993; Akt. Özhan ve Altuğ, 2017b). Holak ve Havlena (1998) nostaljinin geçmişle ilgili objeler, kişiler, faaliyetler, deneyimler, düşünceler hatta aktiviteler üzerindeki bireylere yansıyan olumlu ruh hali ve duygu durumu şeklinde kavramsallaştırılabileceğini ifade etmektedirler. Retro; Türkçe'de geri, geriye doğru, geçmişe ait ve tersine anlamlarına gelen, İngilizce bir kelimedir. Retro kelimesinin pazarlama ile ilişkisine bakıldığında, geçmişte moda olan bir akımın tekrar moda olması olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Memiş, 2011). Brown (2001) retro pazarlamayı; geçmiş döneme ait ürün veya hizmetlerin günümüze taşınması olarak tanımlarken, Dağdaş (2013) geçmişe ait moda, marka, olay, ürün veya hizmetin yeniden canlanması olarak tanımlamaktadır.

Retro pazarlama repro, retro ve repro-retro olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Brown, 1999). (1) Repro, geçmişte moda olan, güzel olan ürün ya da hizmetlerin yeniden üretilmesi iken, (2) Retro, eski ile yeninin birleştirilerek sunulmasıdır. Bunun yanında, (3) Repro-Retro, Neo-nostalji olarak da bilinen bu kavram nostalji temelli olarak geliştirilen ürünlerdir. Brown vd. (2003) ise retro pazarlamayı retro markaların 4A'sı olarak bilinen (a) allegory (marka hikâyesi), (b) arcadia (idealize edilmiş marka toplumu), (c) aura (marka özü) ve (d) antinomy (marka paradoksu) olmak üzere dört temaya ayırmaktadır.

### 2.2. Retro Boş Zaman

Brown (2001) retro pazarlamayı; geçmiş döneme ait ürün veya hizmetlerin günümüze taşınması olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise retro pazarlama, geçmişe ait moda, marka, olay, ürün veya hizmetin yeniden canlanması olarak tanımlanmaktadır (Dağdaş, 2013).

Postmodern bakış açısı ile retro pazarlama, bugünün geçmiş ve gelecek ile ilişkili olmasını amaçlamaktadır (Keskin ve Memiş, 2011). Ayrıca, retro pazarlama ürün, mal veya hizmetten alacağımız hazı uzun bir süreye yayarak ve çok yüksekte bir beklenti olmaksızın bireylere gizemli bir deneyim yaşatmaktadır (Brown, 2001).

Retro kavramı, alternatif ya da yeraltı kültürüyle ilişkili yakın geçmişte bilerek ve gayri resmi bir şekilde kullanımı

anlamına gelmektedir. Başlangıçtan itibaren retro, belirli bir geçmişin farklı versiyonlarına dayanmakta ve çoğu zaman bu geçmişin baskın görünümüne ve değerlemesine karşı durmaktadır. Nostalji ve ironiye farklı bir odaklanma ile, retro, geçmişe ait malzemenin kasıtlı ve tanınabilir bir şekilde yeniden kullanılmasına dayanarak, geçmişle olan bağları doğrulamakta ve bunlara meydan okumaktadır (Handberg, 2015).

Müslüman dünyasında, Ramazan'ın dini bir aydan kültürel, ticari ve sosyal bir etkinliğe dönüştüğüne dair çok sayıda işaret vardır (Sandıkçı ve Omeraki, 2007; Odabaşı ve Argan, 2009). Ramazan ayı boyunca çeşitli mekanlarda etkinlikler düzenlenmektedir. İnsanlar gün batımından önce bu mekanlarda toplanmakta ve iftardan sonra çeşitli kültürel etkinliklere, alışverişe ve eğlencelere katılmaktadırlar. Etkinlikler sanatsal gösterilerin yanı sıra, Ramazan ve İslam dininin farklı yönlerini de içermektedir. Özellikle eğlence etkinlikleri arasındaki gösteriler, çoğunlukla Osmanlı İmparatorluğu döneminde çok popüler olan ama modern çağda uzun zamandır unutulmuş olan Hacivat-Karagöz ve meddah gibi geleneksel sanat formlarını içermektedir (Sandıkçı ve Omeraki, 2007).

Tüm yapılan tanımlamalar doğrultusunda, retro kavramına boş zaman perspektifinden bakıldığında, eskiden var olan birtakım aktivitelerin günümüze getirerek yeniden canlandırılması olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, Ramazan ayı boyunca çeşitli mekanlarda düzenlenen Hacivat-Karagöz, gölge oyunları, semazen vb. aktiviteler birer retro boş zaman aktiviteleri olarak değerlendirilebilir. Buradaki amaç, birçok duygunun yoğun yaşandığı Ramazan ayında eskiden popüler olan birtakım aktivitelerin günümüze getirilerek canlanması ve yeniden yaşatılması olarak ifade edilebilir.

### 2.3. Akış Deneyimi

İlk defa Csikszentmihalyi (1975) tarafından ortaya atılan akış kavramı, insanların iş, spor ve sanatsal performans gibi günlük faaliyetlerinde motive edici bir etken olduğunu ve iyi bir duygu veya "optimal deneyim"i tanımlamak için kullanılan teknik bir terimdir (DosSantos vd., 2018). Ayrıca, akış deneyimine yönelik literatürde birçok tanımlama yapılmaktadır. Akış deneyimi bireyin bütün bir ilgiyle herhangi bir etkinliğe katıldığında hissettiği bütünsel duygudur (Novak ve Hoffman, 1997). Moneta (2004) akış deneyimini, bireyin yapmış olduğu etkinlik üzerinde bilişsel yeterlilik ve kontrolünün olduğunu hissetmesi, etkinliğin içinde kaybolması ve etkinlikten aldığı içsel zevk olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre de akış; bireyin kendisini bilişsel olarak etkili hissedip, etkinliğe derinden dahil olduğu, güdülenmeyi ve eğlenceyi yüksek düzeyde deneyimlediği durum olarak ifade edilmiştir (Asakawa, 2004). Liao (2006) ise akışı, bireyin kendisini güzel duygulara bıraktığı ve bilişsel olarak etkili, yeterlilik hissini elde etmiş, mutlu, güdülenmiş hissettiği psikolojik durum olarak tanımlamaktadır. Birey akış halinde etkinliğe tamamen odaklanarak öz bilinç kaybı yaşamakta, etkinlik üzerinde bir kontrol hissetmektedir. Akış deneyimine ulaşmış bireylerde doyum, zevk, mutluluk, eğlence gibi sonuçlar ile karşılaşmaktadır (Ayazlar, 2015).

Akış, insanların zamanı, yorgunluklarını ve diğer her şeyi unuttukları ve sadece katıldıkları aktiviteye kendilerini

verdikleri öznel bir durumdur. Akışın belirleyici özelliği, arzu edilen aktiviteye yoğun deneysel katılımıdır (Csikszentmihalyi vd., 2014). Akış deneyiminde, söz konusu aktiviteye karşı algılanan zorluklar beceriler tarafından dengelendiğinde, bireyin odaklanma, izleme süresi vb. artar. Bu artan dikkatle katılım, kişinin aktiviteye tam olarak katılma deneyimini yaşamaya izin verir. Zorluklar becerileri aşmaya başlarsa, endişelenmeye ve endişeli hale gelmeye başlayabilir; beceriler zorlukları aşmaya başlarsa, bir kişi rahatlar ve sıkılabılır (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2012). Akış aktivitelerinin temel amacı, haz veren deneyimler sağlamasıdır. Oyun, sanat, gösteri, dini tören ve spor bunun örnekleridir. Yapılandırma biçimlerinden dolayı katılımcı ve izleyicilerin son derece eğlenceli olan düzenli bir zihin haline ulaşmasına yardımcı eder (Csikszentmihalyi, 2018).

Ateca-Amestoy vd. (2008) göre boş zaman, bireyin içsel bir güdü ile özgürce seçtiği etkinliklerden oluşan koşulları ifade etmektedir. Dolayısıyla içsel güdü unsurlarını kullanan akış deneyiminin boş zaman etkinliklerinde ortaya çıkma olasılığı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda akış deneyiminin boş zaman etkinliklerinden elde edilen deneyimin doyumuna etki etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, Ramazan'ın ibadet ayı olmasının yanı sıra aynı zamanda Türk mizah ve eğlence oyunlarının bu ayda yoğunlukla uygulanması Ramazan ayının Türk kültürüne özgü bir yönüdür.

### 2.4. Yaşam Tatmini ve Boş Zaman Tatmini

Yaşam tatmini ile boş zaman tatmini arasında pozitif ilişkiler bulan birtakım çalışmalar (Ateca-Amestoy vd., 2008; Spiers ve Walker, 2009; Liang vd., 2013; Kim vd., 2016) bulunmaktadır. Yaşam tatmini genellikle, bireyin yaşamı ile ilgili önemli olan tatmin ve tatminsizlikten kaynaklanan bir refah duygusu olarak kavramsallaştırılmaktadır (Liang vd., 2013). Bearon (1989) yaşam tatminini durumsal faktörler, başarılar ile istekler arasındaki bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Shichman ve Cooper (1984), yaşam tatmininin daha iyi yaşama, hayattan zevk alma ve genel olarak daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olma anlamına geldiğini belirtmektedir (Akt. Wang vd., 2008). Aşan ve Erenler (2008) yaşam tatmininin, kişinin kendi yönlendirdiği hayatından ne kadar çok hoşlandığı ve kişinin genel olarak yaşamı ile ilgili duyguları ifade ettiğini belirtmektedir.

Yaşam tatmini, bireylerin mevcut hayatlarını beklentileri ile karşılaştırarak, motivasyonlarını en üst düzeyde görebilmeleri ve yaşam doyumunu ile iyi bir şekilde karşılaştırabilmelerinin bir sonucu olduğu belirtilmektedir. Bir başka ifade ile bireyin beklentileri ile yaşamı arasındaki durumun tutarlılığı ile kanıtlanan duygusal durum olarak ifade edilmektedir (Toros, 2018). Yaşam tatmini, mutluluğun veya öznel iyi oluşun "bilişsel" kavramsallaştırması olarak görülmektedir. Bireyin, yaşam başarıları algısı ile mevcut standartlar arasındaki uyumsuzluk ne kadar düşükse, yaşam doyumunu o kadar yüksek olabilmektedir (Sirgy, 2012).

Tatmin, genellikle boş zamanın temel faydası olarak görülmektedir ve çeşitli boş zaman deneyimlerinde ortaya çıkabilir (Broughton ve Beggs, 2007). Beard ve Ragheb (1980: 22) boş zaman tatminini, "bireyin, boş zaman

aktivitelerine ve seçimlerine katılması sonucu ortaya çıkan, algıladığı veya kazandığı olumlu algı ve duygular. Genel boş zaman deneyimleri ve durumları ile ilgili olarak şu andaki içeriğin veya memnuniyetinin derecesi" olarak tanımlanmaktadır. Tatmin kavramı görelilik olmak ile birlikte, genellikle kişinin bir duruma karşı beklentileri ile gerçek durum arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Broughton ve Beggs, 2007). Bu çalışmada, Ramazan ayında düzenlenen çeşitli aktivitelerden kaynaklanan boş zaman tatminleri üzerinde durulmaktadır.

## 2.5. Mutluluk

Mutluluk arayışı evrenselidir ve insan varlığı kadar eskidir (Bailey ve Fernando, 2012). Mutluluk kavramı, psikoloji, rekreasyon, boş zaman vb. alanlarda önemli bir yere sahiptir (Argan vd., 2018). Seligman (2002) tarafından geliştirilen modele göre mutluluk; zevk, anlam ve bağlılık olarak üç yönlemeden oluşmaktadır. Olumlu duygular çeşitli aktivitelere katılmaya motive eder ve ustalık seviyesinde görevlerin tamamlanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, başarıya katkıda bulunurlar ki bu da daha olumlu duyguları tetiklemektedir. Kişisel bir anlam duygusu, asıl amaç kazanımına yol açmaktadır. Zevk ve bir anlam duygusunun birlikteliği, mutluluk deneyimini kolaylaştırmaktadır (Kalka ve Lockiewicz, 2017). Pozitif etki ve öznel iyi oluş olarak da tanımlanan mutluluk, kalıtım, çevre ve tutumun bir ürünüdür (Seligman, 2002).

Sirgy (2012), mutluluğun insanlarda en iyiyi ortaya çıkardığını ve onları daha sosyal, işbirlikçi ve etik hale getirdiğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmalar, ruhsal mutluluğa ilişkin olarak, mutlu insanların geçmişte daha fazla yardım davranışına ve gelecekte başkalarına yardım etmek için daha fazla istek ve niyet bildirdiklerini göstermiştir. Bu olumlu ruh hali, sosyal ve toplum yanlısı aktivitelere yönelik artan ilgiyle ilişkilidir (Sirgy, 2012).

Cinsiyet, mutluluk duygusu üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir, ancak sıklıkla kadınsı bir özellik olarak görülmekte ve daha toplumsal bir eğilim ve daha büyük bir mutlulukla ilişkilidir (Michalos, 1991; Akt. Bailey ve Fernando, 2012). Bireyin eğitim ve gelir seviyesi, evli olma, fiziksel sağlık, boş zaman memnuniyeti ve düzenli fiziksel aktivite mutluluğun çevresel yordayıcıları arasında yer almaktadır. Ayrıca, sosyal etkileşim de kişinin mutluluk seviyesinde güçlü bir etkiye sahiptir. Arkadaş sayısı, katılım sıklığı ve resmi ve gayri resmi sosyal etkinliklerin sıklığı daha çok öznel iyi oluş düzeyleriyle ilişkilidir (Bailey ve Fernando, 2012). Bunun yanında Bailey ve Fernando (2012), mutluluğun yaygın olarak kabul edilen ve çok övülen bir yapı olmasına rağmen, zor ve geçici bir karaktere sahip olduğunu belirtmektedir.

Ryan ve Deci (2000), mutlu insanların daha fazla kendini geliştiren öznelik tarzlarına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle, olumlu duygular pozitif bilişler için yolu açmakta ve bu da olumlu duygulara katkıda bulunmaktadır (Akt. Sirgy, 2012). Dolayısıyla mutluluk genellikle, bireyin yaşam tatmini seviyesi ve hayat kalitesini belirleyen tüm hayatının bir özeti olarak görülmektedir (Argan vd., 2018). Argan vd. (2018) çalışmalarında, boş zaman tatmini ve rekreasyonel aktivitelerin yaşam tatmini ve mutluluk üzerinde önemli bir rol oynadığına dikkat çekmişlerdir.

Yukarıda literatürde verilen bilgiler ışığında, nostalji eğilim faktörlerinin akış deneyimi, etkinlik tatmini, boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutluluk arasında ilişkilerin olabileceği öngörülmektedir. Bu anlamda, yukarıda verilen bilgi ve bulgulara ek olarak nostaljinin geçmişle ilgili objeler, kişiler, faaliyetler, deneyimler, düşünceler ve aktiviteler üzerindeki bireylere yansıyan olumlu ruh hali ve duygu durumu üzerine olan etkileri doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıdaki gibidir;

H<sub>1</sub>: Nostalji eğilim faktörleri ile akış deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>2</sub>: Nostalji eğilim faktörleri ile etkinlik tatmini arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>3</sub>: Nostalji eğilim faktörleri ile boş zaman tatmini arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>4</sub>: Nostalji eğilim faktörleri ile yaşam tatmini arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>5</sub>: Nostalji eğilim faktörleri ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## 3. Yöntem

### 3.1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklemede amaç, isteyen herkesin örnekleme içerisine ve örnekleme dahil edilmesidir. Denek bulma işlemi, belirlenen örnekleme hacmine ulaşıncaya kadar devam etmektedir (Ural ve Kılıç, 2013). Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini, Ramazan ayında Eskişehir Özdilek Alışveriş Merkezi'nde düzenlenen etkinliklere katılan 228 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan kişilere anket formu dağıtılmış ve veriler kişi yönelimli (self administrated) teknik ile elde edilmiştir. Bu teknikte anketörler, anket formlarını örnekleme grubuna dağıtır ve örnekleme grubundaki kişilerde soruları tek tek okuyarak cevaplandırır (Kurulgan ve Argan, 2006).

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; nostalji eğilimi ile ilgili 31 ifade, ikinci bölümde; akış deneyimi (Jackson ve Marsh, 1999), etkinlik, boş zaman (Neal vd., 1999) ve yaşam tatmini (Hultell ve Gustavsson, 2008) ve mutluluk (Bailey ve Fernando, 2012) ile ilgili 20 ifade, üçüncü bölümde; araştırma katılımcılarının Ramazan ayı boyunca katıldıkları aktivitelere ilişkin 7 ifade ve son bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Çalışmada Havlena ve Holak (2000)'ın nostalji eğilimi (Nostalgia-Proneness) ölçeğini Türkçeye uyarlayıp geçerlilik ve güvenilirliğini yapan Özhan ve Altuğ (2017a)'un çalışmasından yararlanılmıştır. Anketin doldurulma süresi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler SPSS23 programında analiz edilmiştir. Araştırma, Mayıs 2018-Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen Ramazan ayı içerisinde yürütülmüştür.

## 4. Bulgular

### 4.1. Araştırma Katılımcıları

Araştırma katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	94	41,2
Erkek	134	58,8
<b>Yaş</b>		
18-25	38	16,7
26-35	102	44,7
36-45	62	27,2
46-55	17	7,5
56 ve üstü	9	3,9
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	115	50,4
Bekar	110	48,2
Diğer	3	1,3
<b>Eğitim Durumu</b>		
İlkokul veya daha <	10	4,4
Ortaokul	35	15,4
Lise	114	50,0
Üniversite (Ön lisans/Lisans)	60	26,3
Lisansüstü (Y.lisans/Doktora)	9	3,9
<b>Meslek</b>		
Memur	27	11,8
İşçi	74	32,5
Emekli	13	5,7
Ev Hanımı	35	15,4
Yönetici	23	10,1
Esnaf	14	6,1
Serbest Meslek	13	5,7
Öğrenci	29	12,7
<b>Aylık Ort. Gelir Durumu</b>		
2000 TL veya daha <	47	20,6
2001-4000 TL	97	42,5
4001-6000 TL	71	31,1
6001-8000 TL	13	5,7

Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri incelendiğinde; örneklemin %41,2'sini (94 kişi) kadın ve %58,8'ini (134 kişi) erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların yaş gruplarına ilişkin özellikler incelendiğinde; büyük çoğunluğu (%44,7) 26-35 yaş aralığında iken, %27,2'si 36-45 yaş, %16,7'si 18-25 yaş, %7,5'i 46-55 yaş ve %3,9'u 56 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin özelliklere bakıldığında; %50,4'ü (115 kişi) evli ve %48,2'si (110 kişi) bekarıdır. Bunun yanında, eğitim durumlarına göre katılımcıların yarısı (%50) lise mezunu iken, %26,3'ü üniversite (ön lisans/lisans), %15,4'ü ortaokul, %4,4'ü ilkokul veya daha düşük, %3,9'u lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim durumuna sahiptir. Katılımcılara ilişkin meslek grupları incelendiğinde; %32,5'i (74 kişi) işçi, %15,4'ü (35 kişi) ev hanımı, %12,7'si (29 kişi) öğrenci, %11,8'i (27 kişi) memur, %10,1'i (23 kişi) yönetici, %6,1'i (14 kişi) esnaf, %5,7'si (13 kişi) emekli ve serbest meslek grubundadır. Ayrıca, katılımcılara ait gelir durumlarına göre; %42,5'i 2001-4000 TL, %31,1'i 4001-6000 TL, %20,6'sı 2000 TL veya daha düşük ve %5,7'si 6001-8000 TL aralığında aylık gelir durumuna sahiptir.

### 4.2. Ramazan Etkinliklerine Katılım Durumu

Katılımcıların Ramazan etkinliklerine katılım durumları Tablo 2'de yer almaktadır.

Araştırma katılımcılarının Ramazan ayında katıldıkları aktiviteleri gösteren Tablo 2 incelendiğinde; en fazla Hacivat-Karagöz (f=167, %73,2) ve gölge oyunları (f=129, %56,6) aktivitelerine katıldıkları görülmektedir. Bunun yanında, katılımcıların en az ilgi gösterdikleri aktivite canlı heykeller (f=11, %4,8) olarak ifade edilebilir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Ramazan Aktiviteleri Olarak Katıldıkları Aktiviteler

Aktiviteler		f	%
Hacivat-Karagöz	Evet	167	73,2
	Hayır	61	26,8
Sihirbaz	Evet	39	17,1
	Hayır	189	82,9
Meddah	Evet	91	39,9
	Hayır	137	60,1
Semazen	Evet	53	23,2
	Hayır	175	76,8
Tahta bacak	Evet	25	11,0
	Hayır	203	89,0
Canlı heykeller	Evet	11	4,8
	Hayır	217	95,2
Gölge oyunları	Evet	129	56,6
	Hayır	99	43,4

### 4.3. Nostalji Eğilimi Faktörleri

Ramazan ayı boyunca düzenlenen aktivitelere katılan bireylerin, nostalji eğilimlerine yönelik faktörlerin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Bu doğrultuda, yapılan analiz sonucunda "kişisel nostalji", "hatıra duyumsama", "geçmiş özlemi", "canlandırılmış nostalji" ve "kaçış" olmak üzere beş faktör ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan faktörlere ilişkin ayrıntılar Tablo 3'te yer almaktadır.

Nostalji eğilimine yönelik yapılan faktör analizinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) 0,869 olup, faktör analizinin uygulanabilmesi için bu oran yeterlidir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik için KMO'nun .60'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2018). Bartlett Test for Sphericity (BTS) ise 4350,055 (p<0,01) olarak saptanmıştır. Ortaya çıkan tüm faktörlere ilişkin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayıları .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Beş faktöre ilişkin toplam ölçek güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayılarının .70'ten (Nunnally ve Bernstein, 1994) büyük olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Orijinal ölçekte toplam 31 ifade olmakla birlikte, yapılan faktör analizi doğrultusunda faktör yükleri düşük olan veya farklı boyutlar altında toplanan 7 ifade çıkarılmıştır. Diğer bir deyişle, .50'nin altında olan ifadeler analize dahil edilmemiştir.



**Tablo 3.** Nostalji Eğilimi Faktörleri

Faktörler	F. Yük	Ort.	S.S.
<b>Kişisel Nostalji</b>			
-Sık sık çocukluğumdaki olayları hatırlarım	,775	3,72	1,301
-“Eski güzel günleri” özlerim.	,780	3,70	1,220
-Geçmişten gelen insanlar ve yerler benim için önemlidir.	,763	3,71	1,228
-Eski televizyon ve radyo programlarından yenilerine göre daha fazla zevk alırım.	,740	3,65	1,310
-Çocukken yediğim yiyecekleri yemekten hoşlanırım.	,644	3,69	1,174
-Eskiden filmlerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	,831	3,33	1,029
-Ailem ya da arkadaşlarımla eski günlerden söz etmekten hoşlanırım.	,792	3,49	1,072
-Geçmişte yapmış olduğum şeyler hakkında hayal kurmaktan hoşlanırım.	,664	3,64	1,154
<b>Hatıra Duyumsama</b>			
-Geçmişimdeki mutlu anlarımla üzgün anlarımdan daha fazla hatırlama eğilimindeyim.	,529	3,63	1,163
-Geçmişte sahip olduğum duyguları yeniden hissetmeyi arzularım.	,628	3,65	1,160
-Kendi yaş grubumdaki kişilerle benzer özelliklere sahibim.	,838	3,62	1,028
-Anılarımla anlatmaktan hoşlanırım.	,778	3,64	1,104
-Ziyaret ettiğim ya da yaşadığım yerleri hatırlamaktan zevk alırım.	,688	3,73	1,064
<b>Geçmiş Özlemi</b>			
-Şimdiki oyuncakların, çocukluğumdakilerden daha iyi olduğunu düşünürüm.	,733	3,46	,907
-Başka zamanlar ve yerler hakkında kitap okumaktan ya da film izlemekten hoşlanırım.	,740	3,51	1,004
-Üzgün hissettiğimde kendimi neşelendirmek için sık sık geçmişini düşünürüm.	,776	3,38	1,032
-Geçmişe ait müzik duyduğumda veya TV programı izlediğimde kendimi kendi jenerasyonuma ait hissedirim.	,761	3,57	,943
<b>Canlandırılmış Nostalji</b>			
-Bazen başka bir zamanda ve yerde yaşamış olmayı istediğim olur.	,742	3,69	1,108
-Önemli tarihi olaylara imza atan kişilerden olmak isterim.	,646	3,75	1,046
-Bazen geçmişe dönebilmeyi istediğim olur.	,545	3,62	1,176
-Bazen ulusumun tarihindeki önemli olaylar sırasında yaşamış olmayı isterdim.	,675	3,67	,972
<b>Kaçış</b>			
-Tatil günlerini ailem veya eski arkadaşlarımla geçirmeyi tercih ederim.	,699	3,09	1,117
-Ailem ve büyüklerimin geçmişte yaşadıklarını ve tecrübelerini dinlemekten hoşlanmam.	,813	3,02	1,256
-Karşılaştığım olaylarla başa çıkmak için geçmişten faydalanmam.	,770	2,95	1,162
Toplam açıklanan varyans= 71,294 Faktör sıralamasına göre; Özdeğer= 10,165; 2,401;1,838; 1,415; 1,291- Açıklanan varyans= 42,353;10,003; 7,660; 5,898; 5,380 Alpha (α)= ,95; ,86; ,83; ,79; ,70			

Tablo 4’te faktörler arasındaki korelasyon matrisine yönelik ayrıntılar yer almaktadır. Ortaya çıkan faktörler arasındaki korelasyon matrisine göre; kaçış ve geçmiş özlemi faktörleri hariç diğer tüm faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin (\*\*p<0,01; \*p<0,05) olduğu görülmektedir. Faktörlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın (3,68) canlandırılmış nostaljide olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi

Faktörler	1	2	3	4	5
Kişisel Nostalji	1				
Hatıra Duyumsama	,706**	1			
Geçmiş Özlemi	,515**	,416**	1		
Canlandırılmış Nostalji	,610**	,619**	,320**	1	
Kaçış	,326**	,213**	,086	,141*	1

Faktör sırasına göre; Ort.= 3,6173; 3,6544; 3,2500; 3,6842; 2,9795- S.S.= 1,01079; ,88264; ,53614; ,84057; ,93162

\*p<0,05; \*\*p<0,01

#### 4.4. Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Akış Deneyimi, Etkinlik Tatmini, Boş Zaman Tatmini, Yaşam Tatmini ve Mutluluk İlişkisi

Nostalji eğilimi faktörleri ile akış deneyimi, etkinlik tatmini, boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutluluk arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunu gösteren Tablo 5 incelendiğinde; nostalji eğilimi faktörlerinin akış deneyimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H<sub>1</sub> hipotezi reddedilmiştir.

**Tablo 5.** Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Akış Deneyimi Üzerine Etkisi

Faktörler	Std. β	t	R <sup>2</sup>	Ayar R <sup>2</sup>	F
Kişisel Nostalji	-0,111	-1,677			
Hatıra Duyumsama	-0,027	-0,414			
Geçmiş Özlemi	0,140	2,126*	0,034	0,012	1,569
Canlandırılmış Nostalji	-0,034	-0,512			
Kaçış	-0,019	-0,287			
<b>Sabit</b>		53,435			

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 6’da gösterilen, nostalji eğilimi faktörlerinin etkinlik tatmini üzerine etkisine ilişkin standardize edilmiş β değerleri incelendiğinde; sadece hatıra duyumsama faktörünün (β=0,323; p<0,01) etkinlik tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer faktörlerin, etkinlik tatmini üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Nostalji eğilimi faktörlerinden biri olan hatıra duyumsama faktörü etkinlik tatmini bağımlı değişkeninin yaklaşık %11’ini

açıklamaktadır. Bu doğrultuda H<sub>2</sub> hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

**Tablo 6.** Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Etkinlik Tatmini Üzerine Etkisi

Faktörler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>	Ayar R <sup>2</sup>	F
Kişisel Nostalji	0,001	0,017			
Hatıra Duyumsama	0,323	5,151**			
Geçmiş Özlemi	0,100	1,598	0,126	0,107	6,430**
Canlandırılmış Nostalji	0,083	1,325			
Kaçış	-0,072	-1,142			
<b>Sabit</b>		78,251			

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 7'de nostalji eğilim faktörlerinin standardize edilmiş  $\beta$  değerlerine göre, geçmiş özlemi ( $\beta=0,223$ ; p<0,01) faktörünün boş zaman tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında, hatıra duyumsama ( $\beta=0,166$ ; p<0,01) ve kaçış ( $\beta=0,165$ ; p<0,01) faktörlerinin de boş zaman tatmini üzerinde etkisi birbirlerine yakındır. Buna karşın, kişisel nostalji ve canlandırılmış nostaljinin boş zaman tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda H<sub>3</sub> hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

**Tablo 7.** Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Boş Zaman Tatmini Üzerine Etkisi

Faktörler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>	Ayar R <sup>2</sup>	F
Kişisel Nostalji	-0,059	-0,932			
Hatıra Duyumsama	0,166	2,625**			
Geçmiş Özlemi	0,223	3,516**	0,108	0,088	5,397**
Canlandırılmış Nostalji	0,018	0,278			
Kaçış	0,165	2,605			
<b>Sabit</b>		79,230			

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 8'de nostalji eğiliminin yaşam tatmini üzerinde etkisine ilişkin standardize edilmiş  $\beta$  değerleri incelendiğinde; hatıra duyumsama ( $\beta=0,200$ ; p<0,01) faktörünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip

olduğu görülmektedir. Kişisel nostalji ve hatıra duyumsama faktörleri yaşam tatmini bağımlı değişkeninin yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda H<sub>4</sub> hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

**Tablo 8.** Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Yaşam Tatmini Üzerine Etkisi

Faktörler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>	Ayar R <sup>2</sup>	F
Kişisel Nostalji	-0,157	-2,422*			
Hatıra Duyumsama	0,200	3,097**			
Geçmiş Özlemi	-0,031	-0,483	0,070	0,049	3,342**
Canlandırılmış Nostalji	0,013	0,207			
Kaçış	0,064	0,989			
<b>Sabit</b>		78,199			

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 9'da gösterilen regresyon analizi sonucuna göre; nostalji eğilimi faktörlerinin mutluluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H<sub>5</sub> hipotezi reddedilmiştir.

**Tablo 9.** Nostalji Eğilimi Faktörlerinin Mutluluk Üzerine Etkisi

Faktörler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>	Ayar R <sup>2</sup>	F
Kişisel Nostalji	-0,054	-0,825			
Hatıra Duyumsama	0,139	2,104*			
Geçmiş Özlemi	-0,061	-0,931	0,036	0,015	1,673
Canlandırılmış Nostalji	0,097	1,467			
Kaçış	0,032	0,485			
<b>Sabit</b>		78,025			

\*p<0,05; \*\*p<0,01

#### 4.5. Faktörlerin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumları

Nostalji eğilimi faktörlerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla t-testi ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Faktörlerin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumları

Faktörler	Cinsiyet		Eğitim		Gelir		Yaş		Meslek	
	t	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Kişisel Nostalji	-1,938	,054	1,642	,165	3,460	,017*	1,590	,178	3,668	,001**
Hatıra Duyumsama	-2,448	,015*	2,974	,020*	3,442	,018*	1,239	,295	4,661	,000**
Geçmiş Özlemi	,501	,617	1,140	,338	1,416	,239	,378	,824	,825	,567
Canlandırılmış Nostalji	-3,646	,000**	3,328	,011*	4,605	,004**	3,176	,015*	7,828	,000**
Kaçış	-,470	,639	,941	,441	2,366	,072	1,722	,146	1,937	,065

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01

Tablo 10 incelendiğinde; hatıra duyumsama ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde cinsiyete ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık (\*\*p<0,01; \*p<0,05) bulunmuştur. Cinsiyete göre farklılaşma durumlarında söz konusu iki faktör, kadın katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık (\*\*p<0,01; \*p<0,05) göstermektedir. Eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarında ise lisansüstü eğitim durumuna sahip olan katılımcıların, diğer eğitim seviyelerine göre yüksek bir ortalamaya sahip olup, anlamlı farklılık vardır. Katılımcıların gelir durumlarına ve meslek gruplarına bakıldığında; kişisel nostalji, hatıra duyumsama ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde anlamlı bir farklılık (\*\*p<0,01; \*p<0,05) ortaya çıkmıştır. Her üç faktör için, 6000-8000 TL arası gelir durumuna sahip olanlar daha düşük gelire sahip olanlara göre yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bunun yanında, kişisel nostalji ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde yönetici meslek grubu ve hatıra duyumsama faktöründe serbest meslek grubu diğer meslek gruplarına göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Katılımcıların yaş grupları dikkate alındığında yalnızca canlandırılmış nostalji faktöründe anlamlı farklılık (p<0,05) olduğu görülmektedir. 36-45 yaş grubundaki katılımcıların ortalamaları diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. Katılımcıların medeni durumları hiçbir faktörde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Faktörlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumları Tablo 10'da ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

## 5. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, nostalji eğilim faktörleri kişisel nostalji, hatıra duyumsama, geçmiş özlemi, canlandırılmış nostalji ve kaçış olarak beş faktör altında toplanmıştır. Ortaya çıkan faktörler, Özhan ve Altuğ (2017a)'un, Havlena ve Holak (2000)'in nostalji eğilimi (Nostalgia-Proneness) ölçeğini Türkçeye uyarlayıp geçerlik ve güvenilirliğini yaptıkları çalışma ile paralellik göstermektedir. Özhan ve Altuğ (2017a) nostalji eğilimine yönelik kişisel nostalji, kişilerarası nostalji, canlandırılmış nostalji ve kültürel nostalji olarak dört faktör ortaya koymuşlardır. Yapılan bu çalışma ile kişisel nostalji ve canlandırılmış nostalji faktörleri paralellik göstermektedir. Bunun yanında, bu çalışmada farklı olarak hatıra duyumsama, geçmiş özlemi ve kaçış faktörleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın, Türk kültürü için önemli bir zaman olan Ramazan ayında gerçekleştirilmesi ve bu dönemde duyguların daha yoğun yaşanması bu farklılığı doğurmuş olabilir. Bu yönü ile

çalışmanın, literatüre katkı bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma doğrultusunda yapılan korelasyon matrisi incelendiğinde, ortaya çıkan faktörlerden geçmiş özlemi ve kaçış faktörleri hariç, diğer tüm faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, geçmiş özlemi daha çok eskiye özlem gibi duygu yoğunluğu barındırırken, kaçış ise daha çok mevcut durumdan sıkılma, farklılık yaratma duygularının ön plana çıkmasının yarattığı farklılığın bir sonucu olarak görülebilir.

Araştırmada sonucunda ortaya çıkan faktörlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumları incelendiğinde, hatıra duyumsama ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde kadınların erkeklere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kadınların geçmiş ile ilgili daha duygusal bağlar kurduğu yönünde bir çıkarım yapılabilir. Bunun yanında, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin eğitim düzeyi düşük olan bireylere göre hatıra duyumsama ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim seviyesi arttıkça bireylerin eskiye özelemlerinin arttığı yönünde yorumlanabilir.

Ortaya çıkan faktörlerden kişisel nostalji, hatıra duyumsama ve canlandırılmış nostalji faktörlerinde, gelir durumlarına ve meslek gruplarına göre farklılaşmalarında ise yüksek gelire sahip bireyler düşük gelire sahip bireylere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Boym (2001), bugünün nostalgisinin tüketici kültürü ile güçlü bir şekilde bağlı olduğunu belirtmektedir. Nostalji endüstrisi için zaman paradır (Akt. Karaosmanoğlu, 2010). Bu görüşe paralel olarak, yüksek gelirli bireylerin düşük gelirli bireylere göre nostaljik aktivitelere katılmaları daha mümkün olabilir. Bunun yanında, kişisel nostalji ve canlandırılmış nostalji faktöründe yönetici meslek grubu en yüksek ortalamaya sahip iken, hatıra duyumsama faktöründe serbest meslek grubu ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların yaş gruplarına göre farklılaşma durumlarında, canlandırılmış nostalji faktöründe 36-45 yaş grubu en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. -

Araştırma katılımcılarının nostalji eğilimi faktörleri ile akış deneyimi, etkinlik tatmini, boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Yapılan regresyon analizi sonucunda; nostalji eğilimi faktörleri ile etkinlik tatmini, boş zaman tatmini ve yaşam tatmini arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre nostalji eğilimi faktörlerinden sadece hatıra duyumsama faktörünün tatmin üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, hatıra duyumsama, geçmiş özlemi ve kaçış faktörlerinin de boş zaman tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kişisel nostalji ve hatıra duyumsama faktörlerinin yaşam tatmini üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nostalji eğilim faktörlerinden hiçbirinin akış deneyimi ve mutluluk üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Nawijn ve Veenhoven (2011), boş zaman çalışmalarının çoğunluğunun kesitsel olduğunu ve bu yüzden de neden ve etkiyi belirlemenin zor olduğunu ifade ederek, belirli boş zaman aktivitelerinin mutluluğa etkisine yeterince dikkat edilmediğini belirtmektedir.

Genel olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yerel ve özel işletmelerin kültürümüzde var olan geleneksel etkinliklerin yaşatılması, canlı tutulması ve yeni nesile aktarılması adına her yaş grubuna hitap edecek etkinlik çeşitlerini arttırarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## 6. Sınırlıklar ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma, Mayıs 2018-Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleşen Ramazan ayı ile sınırlıdır. Araştırmayı, sadece Eskişehir Özdilek Alışveriş Merkezi'nde düzenlenen Ramazan etkinliklerine katılan bireyler oluşturmaktadır. Bu bağlamda, ileride Ramazan etkinlikleri düzenleyen daha fazla mekanın ve örneklemin araştırmaya dahil edilmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaşmaya olanak tanıyacaktır. Bunun yanında, araştırma sadece Eskişehir ili ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda, çeşitli bölgelerde bulunan illerin dahil edilmesi farklı sonuçlara ulaşmaya fırsat tanıyabilir. Ayrıca ileride yapılacak benzer çalışmalarda, farklı Müslüman ülkelerin de araştırmaya dahil edilmesi kültürel açıdan birtakım farklılıkları ortaya koyabilir.

## Kaynakça

- Abuhamdeh, S. ve Csikszentmihalyi, M. (2012). Attentional Involvement and Intrinsic Motivation. *Motivation and Emotion*, 36(3), 257-267.
- Argan, M., Tokay Argan, M. ve Dursun, M.T. (2018). Examining Relationships Among Well-Being, Leisure Satisfaction, Life Satisfaction, and Happiness. *Health Sciences*, 7(4), 49-59.
- Asakawa, K. (2004). Flow Experience and Autotelic Personality in Japanese College Students: How Do They Experience Challenges in Daily Life?. *Journal of Happiness Studies*, 5, 123-154.
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş Tatmini ve Yaşam

Tatmini İlişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2), 203-216.

- Ateca-Amestoy, V., Serrano-del-Rosal, R. ve VeraToscano, E. (2008). The Leisure Experience. *The Journal of Socio-Economics*, 37(1), 64-78.
- Ayazlar, R.A. (2015). Akış Deneyiminin Yamaç Paraşütü Deneyim Doyumu ve Yaşam Doyumuna Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, A.W. ve Fernando, I.K. (2012). Routine and Project-Based Leisure, Happiness, and Meaning in Life. *Journal of Leisure Research*, 44(2), 139-154.
- Beard, J.G. ve Ragheb, M.G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *J. Leis. Res.* 12, 20-33. doi: 10.1080/00222216.1980.11969416
- Bearon, L.B. (1989). No Greater Expectations: The Underpinnings of Life Satisfaction for Older Women. *Gerontologist*, 29, 772-778.
- Boym, S. (2001). *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.
- Broughton, K. ve Beggs, B.A. (2007). Leisure Satisfaction of Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 31(1), 1-18.
- Brown, S. (1999). Retro-Marketing: Yesterday's Tomorrows, Today!. *Marketing Intelligence & Planning*, 17(7), 363-376.
- Brown, S. (2001). *Marketing-The Retro Revolution*. London: Sage Publications.
- Brown, S., Kozinets, R.V. ve Sherry, J.F. (2003). Sell Me the Old, Old Story: Retromarketing Management and the Art of Brand Revival. *Journal of Customer Behaviour*, 2(2), 133-147.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. ve Nakamura, J. (2014). *Flow*. (15. Bölüm Flowand the Foundations of Positive Psychology içinde). USA: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Akış Mutluluk Bilimi*. Çev. Barış Satılmış (2.Baskı). Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Dağdaş, G. (2013). İşletmelerde Retro Pazarlama Uygulamalarının Müşteri Bağlılığına Etkileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Davis, F. (1979). *Yearning for Yesterday: Sociology of Nostalgia*. NY: The Free Press.
- Demir, F.O. (2008). Pazarlamanın Nostaljik Oyunu: Retro Markalama, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 33, 29-41.
- DosSantos W.O., Bittencourt, I.I., Dermeval, D., Isotani, S., Marques, L.B. ve Silveira, I.F. (2018). Flow Theory to Promote Learning in Educational Systems: Is it Really Relevant?. *Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informaticana Educação - RBIE)*, 26(2), 29-59. DOI: 10.5753/RBIE.2018.26.02.29
- Eser, Z. (2007). Nostaljinin Pazar Bölümleme Değişkeni Olarak Kullanılması Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 115-130.
- Güzel, E. ve Okan, E.Y. (2016). Nostaljiye Genç Bakış: Nostalji İçerikli Reklamların Postmodern Bireyler Üzerindeki Etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 7(3), 137-154.
- Handberg, K. (2015). No Time Like The Past? On The New Role of Vintage and Retro in the Magazines Scandinavian Retro and Retro Gamer. *NECSUS. European Journal of Media Studies*, 4(2), 165-185.
- Havlena, W.J. ve Holak, S.L. (2000). *Nostalgia and Nostalgia-Proneess: Classification and Measurement*. Unpublished Working Paper.
- Hemetsberger, A., Kittinger-Rosaneli, C. ve Mueller, B. (2011). "Grandma's Fridge Is Cool" –the Meaning of Retro Brands for Young Consumers. *ACR North American Advances*, 38, 242-248.
- Holak, S.L., Havlena, W.J. ve Matveev, A.V. (2006). Exploring Nostalgia in Russia: Testing the Index of Nostalgia-Proneess. *European Advances in Consumer Research*, 7, 195-200.
- Holak, S.L. ve Havlena, W.J. (1998). Feelings, Fantasies, and Memories: An Examination of the Emotional Components of Nostalgia. *Journal of Business Research*, 42, 217-226.
- Holbrook, M.B. (1993). Nostalgia and Consumption Preferences: Some Emerging Patterns of Consumer Tastes. *Journal of Consumer Research*, 20, 245-256.
- Hultell, D. ve Gustavsson, J.P. (2008). A Psychometric Evaluation of the Satisfaction with Life Scale in a Swedish Nationwide Sample of University Students. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1070-1079.
- Jackson, S.A. ve Marsh, H.W. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Kalka, D. ve Lockiewicz, M. (2017). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-16.
- Karaosmanoğlu, D. (2010). Nostalgia Spaces of Consumption and Heterotopia: Ramadan Festivities in Istanbul. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 2(2), 283-302.
- Kaya, İ. (2009). *Pazarlama Bi'Tanedir - Bir Pazarlamalar Ansiklopedisi*. (IV. Dijital bs.). İstanbul: Babiali Kültür.
- Keskin, H.D. ve Memiş, S. (2011). Retro Pazarlama ve Pazarlamada Uygulanmasına Yönelik Bazı Örnekler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 191-202.
- Kim, J., Schilling, M.L., Kim, M. ve Han, A. (2016). Contribution of Leisure Satisfaction, Acceptance Disability, and Social Relationship to Life Satisfaction among Korean Individuals with Intellectual Disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 9(3), 157-170.
- Kurulgan, M. ve Argan, M. (2006). Yeni Kitap Seçiminde Etkili Olan Biçimsel Faktörlerin Okuyucu Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası*, 7(2), 230-249.
- Liang, J., Yamashita, T. ve Brown, J.S. (2013). Leisure Satisfaction and Quality of Life in China, Japan, and South Korea: A Comparative Study Using Asia Barometer 2006. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 753-769.
- Liao, L. (2006). A Flow Theory Perspective on Learner Motivation and Behavior in Distance Education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Michalos, A. (1991). *Global Report on Student Well-Being*. New York: Springer-Verlag.
- Moneta, G.B. (2004). The Flow Experience Across Cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.
- Nawijn, J. ve Veenhoven, R. (2011). The Effect of Leisure Activities on Life Satisfaction: The Importance of Holiday Trips. In *The Human Pursuit of Well-Being*. Springer, Dordrecht, 39-53.
- Neal, J.D., Sirgy, M.J. ve Uysal, M. (1999). The Role of Satisfaction with Leisure Travel/Tourism Services and Experience in Satisfaction with Leisure Life and Overall Life. *Journal of Business Research*, 44(3), 153-163.
- Novak, T.P. ve Hoffman, D.L. (1997). *Measuring the Flow*

- Experience Among Web Users. Interval Research Corporation, 31(1), 1-35.
- Nunnally, J.C. ve Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory. New York: McGraw- Hall.
- Odabaşı, Y. ve Argan, M. (2009). Aspects of Underlying Ramadan Consumption Patterns in Turkey. Journal of International Consumer Marketing, 21(3), 203-218.
- Özden, H.Ö. (2006). Türk Ramazan Kültürü. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 30, 83-109.
- Özhan, Ş. ve Altuğ, N. (2017a). Nostalji Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 6(3), 53-66.
- Özhan, Ş. ve Altuğ, N. (2017b). Demografik Değişkenler Açısından Nostalji Eğilimini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 337-350.
- Rapaille, C. (2010). Kültür Kodu. İstanbul: FGP Yayıncılık.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55, 68-78.
- Sandıkçı, O. ve Omeraki, S. (2007). Ramadan Festivals in Turkey. Material World. <http://blogs.nyu.edu/projects/materialworld/2007/06/ramadan-festivals-in-turkey.html> (accessed June 29, 2007).
- Seligman, M.E.P. (2002). Authentic Happiness. New York: FreePress.
- Schindler, R.M. ve Holbrook, M.B. (2003). Nostalgia for Early Experience as a Determinant of Consumer Preferences. Psychology & Marketing, 20(4), 275-302.
- Shichman, S. ve Cooper, E. (1984). Life Satisfaction and Sex-Role Concept. Sex Role, 11(3/4), 227-240.
- Sirgy, M.J. (2012). The Psychology of Quality of Life: Hedonic Well-Being, 5 Life Satisfaction, and Eudaimonia, Social Indicators Research Series 50, USA: Springer.
- Spiers, A. ve Walker, G.J. (2009). The Effects of Ethnicity and Leisure Satisfaction on Happiness, Peacefulness, and Quality of Life. Leisure Sciences, 31(1), 84-99.
- Toros, T. (2018). Effect of Verbal Feedback in Twelve Weeks Handball Training on Self-Efficacy and Life Satisfaction. Asian Journal of Education and Training, 4(1): 13-17.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wang, E.S.T., Chen, L.S.L., Lin, J.Y.C. ve Wang, M.C.H. (2008). The Relationship Between Leisure Satisfaction and Life Satisfaction of Adolescents Concerning Online Games. Adolescence, 43(169).





**Araştırma Makalesi • Research Article**

## İnovasyonda Açıklık Paradigmasına Geçiş: Türkiye’den Açık İnovasyon Örnekleri

### *A Transition to Openness Paradigm in Innovation: Examples Of Open Innovation From Turkey*

Zeynep Ezanoğlu,<sup>a</sup> İbrahim Dağlı<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup> Doktora Öğrencisi., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 32260 Isparta/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-4601-7567

<sup>b</sup> Doktora Öğrencisi., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 32260 Isparta/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-8199-821X

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 18 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 16 Ocak 2020

Kabul tarihi: 04 Şubat 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Ar-Ge

İnovasyon

Açık İnovasyon

İnovasyonun Evrimi

İnovasyon Modelleri

#### ÖZ

Kapalı inovasyon modeli ile çalışan Ar-Ge birimlerinin zamanla maliyeti artmıştır. Günümüzde bu birimlerin birçoğu açık inovasyon modelini tercih etmeye başlamıştır. Bu çalışmada literatürde Chesbrough tarafından “İnovasyonun inovasyonu” olarak tanımlanan bu model incelenmiştir. Ayrıca çalışmada kapalı inovasyon anlayışının açık inovasyona doğru evrilme süreci ve bu iki modelin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Literatürde, dünyadan örnekleri ele alan birçok çalışma bulunmasına karşın Türkiye’den örnekleri ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın önemi, Türkiye’de açık inovasyon modelini uygulayan firmaların başarılarının ele alınmış olmasıdır. Bu şekilde, diğer firmalarda açık inovasyonun önemi açısından bir farkındalık oluşturulması ve başarılı sonuçların sunulması literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Sonuç olarak açık inovasyonun günümüz şartlarında firmalar için kaçınılmaz olduğu ve Türkiye’de faaliyette bulunan birçok firmanın açık inovasyon modelini benimsediği görülmektedir.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 18 September 2019

Received in revised form 16 January 2020

Accepted 04 February 2020

##### Keywords:

R&D

Innovation

Open Innovation

Evolving of Innovation

Innovation Models

#### ABSTRACT

The cost of R&D units working with closed innovation model has increased over time. Nowadays, many of these units have started to prefer open innovation model. In this study, this model defined as “Innovation of Innovation” by Chesbrough is examined. In addition, the process of evolving the concept of closed innovation towards open innovation and the comparison of them are included. It is easy to find many studies dealing with examples of foreign companies in open innovation, but not in Turkish companies. This study discussed the successful examples of the companies which apply the open innovation model in Turkey. Consequently clear that innovation is inevitable for companies and it seems that many companies operating in Turkey adopt open innovation model.

## 1. Giriş

Firmalarda sanayi devrimi ile birlikte başlayan teknolojik ilerleme çabaları 20.yy’ın başlarında şirketlerin bağımsız Ar-Ge birimlerinin kurulması ile ayrı bir çalışma konusu olmuştur. 1980’lerde dışarıya kapalı olarak karşımıza çıkan

firmaların Ar-Ge çalışmaları, 1990’larda hızla gelişen BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) ile birlikte farklı bir sürece girmiştir. Günümüzde Ar-Ge çalışmaları hem dışa açıklık yönüyle hem de bilgi kaynağı ve bilgi elde etme yönleriyle

\* Sorumlu yazar/*Corresponding author*  
e-posta: zeynepzanoglu@gmail.com



1980'lerden çok farklıdır. O dönemin kapalı Ar-Ge birimleri, yerini karşılıklı etkileşim içinde farklı kaynaklardan yenilikçi fikirler ve yeni bilgiler toplayan, kendi bilgi ve teknolojilerini paylaşarak pazarlayan bir anlayışa bırakmıştır. Chesbrough "Open Innovation" adlı kitabında "İnovasyonun inovasyonu" kavramı ile inovasyonun kendi içinde de bir tür yeniliğe ihtiyacı olduğu fikri ile (Chesbrough, 2003b) aslında tam olarak bu anlayış değişikliğine işaret etmektedir. Chesbrough, inovasyonun inovasyonu ile sadece ürün yeniliğine değil aynı zamanda yeni iş modellerine de dikkat çekmektedir. Yeni hızlı iş modellerinin teknolojik yenilik için kritik öneme sahip olduğuna vurgu yaparak bu modelleri açık inovasyonun en önemli öğelerinden biri olarak kabul etmektedir. Chesbrough, inovasyonun inovasyona olan ihtiyacını temel iki gerçeklikle desteklemiştir: Bunlardan birincisi; günümüzde firmaların geleneksel bağlarının çok ötesine geçebilmemiz ve müşterilerin fikirlerine ulaşmanın çok daha güçlü yolları olmasıdır. Bir diğer sebep ise; dünyadaki tüm akıllı insanların aynı takımın bireyleri olmamakla birlikte bunların dünyanın dört bir yanında farklı kuruluşlarda dağılmış olmasıdır (Chesbrough, 2003b). Farklı disiplinleri ve farklı beyinleri bir araya getirebilmek için geleneksel inovasyon yöntemlerinden farklı bir şeyler yapılması ihtiyacı bu şekilde ortaya çıkmıştır. Bazı fikirlerin daha iyi finansman ve gelişimi için şirket dışına çıkarılmasına, bazılarının ise yeni öneriler ve çalışmalarla yeni iş modellerine dahil edilmek üzere dışardan şirket içine aktarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu gerçeklikler, inovasyonun da kendi içinde evrilmesine neden olmuş ve açık inovasyon paradigmasını ortaya çıkarmıştır.

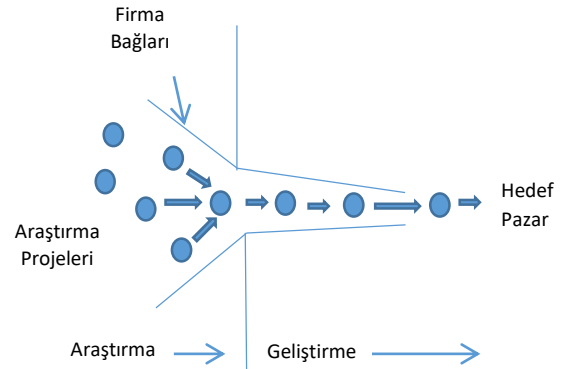
Bu çalışmada açık inovasyon paradigmasının ortaya çıkışı ve kavramsal gelişimi ile birlikte uygulama örnekleri ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde kapalı inovasyondan açık inovasyona geçiş süreci kavramsal çerçevede incelenmiştir. Bu bölümde ayrıca açık inovasyonun farklılıkları ele alınarak kapalı-açık inovasyon karşılaştırmasına yer verilmiştir. Sonraki bölümde kavramın öncüsü Chesbrough'un çalışmalarını ve diğer çalışmaları kronolojik olarak ele alan literatür taraması ile devam edilmiştir. Son bölümde açık inovasyonu benimseyen firmaların açık inovasyon faaliyetleri ve bu konudaki başarıları ele alınmıştır.

## 2. Paradigmaya Kavramsal Bakış

Açık inovasyon kavramıyla ilgili genel kabul görmüş ilk tanım Chesbrough tarafından "Open Innovation" isimli kitabında "Değerli fikirlerin şirket içinden veya dışından ortaya çıkabileceği ve aynı şekilde bu fikirlerin şirket içinden veya dışından piyasaya sunulabileceği" olarak yapılmıştır (Chesbrough, 2003b:43). Açık inovasyon tecrübelerinden elde edilen sonuçlar neticesinde bilgi akışını vurgulayan yeni bir tanım (West vd., 2014:806) yine Chesbrough tarafından yazılan bir kitap bölümünde yer almıştır. Yeni tanımda açık inovasyon: "İç inovasyonu hızlandırmak için amaca uygun bilgi giriş ve çıkışlarının kullanılması ve inovasyonun dışarıdan da kullanımı için pazarların genişletilmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Chesbrough, 2006:1). Daha sonra yapılan çalışmalarda bilginin maddi ve maddi olmayan olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Dahlender ve Gann, 2010:700). 2014 yılında yapılan tanımda da bu ayrım dikkat çekmektedir. Tanımda açık inovasyon: "Organizasyonun iş modeline uygun olarak maddi ve maddi olmayan mekanizmalar kullanılarak, kurumsal sınırlar boyunca

maksatlı olarak yönetilen bilgi akışlarına dayanan dağıtılmış bir inovasyon süreci" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda "İnovasyon, yeni veya geliştirilmiş ürün, süreç veya hizmetlerin geliştirilmesi ve ticarileştirilmesi anlamına gelirken, açıklık yönü ile de geçirgen organizasyonel sınır boyunca bilgi akışları tarafından temsil edilmektedir" (Chesbrough ve Bogers, 2014:12). Chesbrough 2017 yılında yayınlanan makalesinde yine bu tanıma bağlı kalmış ve bu tanımları diğerlerinden daha geniş perspektifli olarak kabul etmiştir (Chesbrough, 2017:30).

Literatürde geleneksel olarak ifade edilen kapalı inovasyon modelinde şirketler, başarılı inovasyonun kontrol gerektirdiği anlayışından hareketle, "Bir şeyin doğru yapılmasını istiyorsan kendin yap" felsefesini benimsemiştir. Bu yaklaşımda şirketler, "Geliştirecekleri, üretim yapacakları, pazarlayacakları, dağıtacakları ve sunacakları fikirleri kendi içinde üretmek zorunda kalacaklardır" (Chesbrough, 2003a). Bu sistemde başarılı olmak isteyen şirketler en iyi Ar-Ge birimlerini kurmak ve alanında en iyi araştırmacıları çalıştırmak zorunda kalacaktır. Gelişen teknoloji 20. yüzyılın sonlarında küresel sınırları da ortadan kaldırmıştır. Araştırmacıların yanı sıra bilginin de mobilitesi artmış ve böylece kapalı inovasyon anlayışı değişmeye başlamıştır.



Şekil 1. Kapalı İnovasyon Modeli (Chesbrough, 2003a).

Kapalı inovasyondan sonra ortaya çıkan açık inovasyon modelinde ise, firmalar bir taraftan kendi Ar-Ge birimleri ile yeni teknoloji ve uygulama çalışmalarını sürdürürken diğer taraftan her türlü dış kaynaktan aldığı yararlı bilgiyi kendi firmalarına uyarlayarak dinamik bir yaklaşım içinde olmaktadır (Kılıç ve Ay Türkmen, 2019:278). Firmalar için bazı durumlarda geleceği öngörülemeyen bir Ar-Ge yatırımı yapmaktansa patent veya lisans kullanım hakkı satın alma gibi anlaşmalarla teknolojiyi dışardan temin etmek daha karlı bir yatırım olabilecektir. Chesbrough (2017), açık inovasyon dünyasında kendisini firmanın Ar-Ge laboratuvarının sınırlarıyla kısıtlayan hiçbir firmanın sürdürülemeyeceğini ifade ederek açık inovasyonun önemini vurgulamıştır (Chesbrough, 2017:29). Chesbrough (2006), açık inovasyon paradigmasının temel katkılarını aşağıdaki tabloda sıralanan sekiz başlıkta özetlemiştir (Chesbrough, 2006:11).

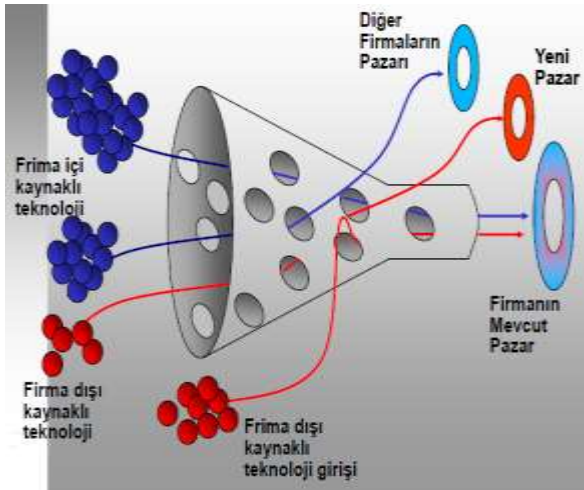
Tablo 1. Açık İnovasyon Paradigmasının Temel Katkıları.

<b>İç bilgiye kıyasla, dış bilgiye eşit derecede önem verilmesi</b>
<b>Ar-Ge'yi ticari değere dönüştürmede iş modelinin merkezi olması</b>
<b>Ar-Ge projelerinin değerlendirilmesinde Tip I ve Tip II ölçüm hataları</b>
<b>Belirli bir amaca yönelik dışarıya doğru bilgi ve teknoloji akışları</b>
<b>Altta yatan bilgi manzarasının bolluğu</b>
<b>Fikri haklar yönetiminin proaktif ve nüanslı rolü</b>
<b>İnovasyon araçlarının yükselişi</b>
<b>İnovasyon yeteneğini ve performansını değerlendirmek için yeni ölçütler</b>

Kaynak: (Chesbrough, 2006:11)

Açık inovasyon modelinde dışarıdan temin edilen bilginin kaynağı çok çeşitlidir. Bu kaynaklardan bazıları: Rakip firmalar, Ar-Ge şirketleri, üniversiteler, girişimcilik kuruluşları, start-up programları, müşteri ve kullanıcılar vb. şeklinde sıralanabilecektir. Açık inovasyon modeli altıncı kuşak bir model olup inovasyon sürecinin ağ modelidir (Oğuztürk vd., 2019:58). Açık inovasyon paradigmasında şirketler ihtiyaç duyduğu teknolojilere kendi iç Ar-Ge birimleri ile ulaşmayı beklememeli, bu teknolojilere ihtiyaç duyduğu anda teknoloji neredeyse o birimlerden temin etme yoluna gitmelidirler. Firmalar kendi iç Ar-Ge birimlerini aşağıda sayılı temel nedenlerden dolayı organize etmek isterler (Chesbrough, 2003b:53):

- Mevcut dış bilgi zenginliğini belirlemek, anlamak, seçmek ve bu bilgiye erişilebilmek,
- Dışarıda geliştirilmemiş olan eksik bilgi parçalarını tamamlamak,
- Daha karmaşık bilgi kombinasyonları, yeni sistemler ve yapılar oluşturmak için iç ve dış bilgileri entegre etmek,
- Araştırma sonuçlarının kendi sistemlerinde kullanılmak üzere diğer firmalara satılmasından ilave gelir ve kar elde etmek.



Şekil 2. Chesbrough Açık İnovasyon Modeli. (Tübitak, 2011)

Firmaların Ar-Ge faaliyetlerinde teknolojiyi elde etmek tek başına yeterli bir kazanım değildir. Firmalar bu teknolojiyi ekonomik kazanıma dönüştürecek iş modelleri geliştirmelidir. Açık inovasyon paradigması teknolojik yenilikle birlikte bu yeniliği ekonomiye kazandıran iş modelini de kapsayan bir anlayışa sahiptir. Açık inovasyon, yalnızca Ar-Ge'nin dışarıya yaptırılması veya mevcut teknolojinin dış firmalara açılması şeklinde dar kapsamlı değil, aynı zamanda bunları da içinde barındıran bir yenilik ekosistemi ve iş modelinin de temelidir. Açık inovasyon anlayışımızın değişmesinde Linux ve Apache gibi firmaların açık kaynak kullanımı ile elde ettiği teknolojik başarılar önemli katkılar sunmuştur (Gassmann, 2006:223). Kapalı ve açık inovasyonun farkının daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda Chesbrough (2003a)'un prensipler karşılaştırılması tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 2. Açık ve Kapalı İnovasyon Prensipleri.

Kapalı İnovasyon	Açık İnovasyon
<b>Kendi alanımızdaki zeki insanlar bizim için çalışır.</b>	Tüm zeki insanlar bizim için çalışmaz. Bu nedenle firma dışındaki parlak beyinlerin bilgi ve uzmanlıklarından yararlanmalıyız.
<b>Ar-Ge'den yararlanmak için onu kendimiz keşfetmeli, geliştirmeli ve yönlendirmeliyiz.</b>	Harici Ar-Ge önemli bir değer yaratabilir. İç Ar-Ge'ye bu değer bir kısmını talep etmek için ihtiyaç duyulacaktır.
<b>Bir şeyi biz keşfedersek onu pazara ilk süren biz oluruz.</b>	Bir şeyden para kazanmak için onu ilk keşfeden olmak gerekmez.
<b>Bir yeniliği ilk ticarileştiren biz olursak kazanırız.</b>	Daha iyi bir iş modeli kurmak bir ürünü pazara ilk sunmaktan daha önemlidir.
<b>Sektördeki en çok ve en iyi fikirler bizden çıkarsa kazanırız.</b>	İçerden ve dışarıdan olan fikirleri en iyi şekilde kullanırsak kazanırız.
<b>Rakiplerimizin fikirlerimizden yararlanmasını engellemek için fikri haklarımızı korumalıyız.</b>	Başkalarının fikri haklarımızı kullanmasından yararlanmalı ve kendi modelimizi geliştirmesi söz konusu olduğunda başkalarının fikri haklarından yararlanmalıyız.

Kaynak: (Chesbrough, 2003a)

Kapalı inovasyon modelinde firmaların tek bilgi kaynağı kendi iç Ar-Ge birimleridir. Açık inovasyon modelinde ise firmalar, lisans hakkı, patent satın alma gibi fikri mülkiyet haklarının devri ile birçok bilgiye erişebilir ve gerektiğinde satın alarak bu bilgiyi doğrudan kendi işletmesinde kullanabilir. Bazı durumlarda birden fazla firma iş birliği yaparak ortak projelerde çalışabilir ve karşılıklı bilgi paylaşımı ile Ar-Ge güçlerini birleştirebilirler. Dahlander ve Gann (2010), açık inovasyon modelinin genel kabul görmüş olmasını dört temel nedene bağlamaktadır (Dahlander ve Gann, 2010:669).

- Birincisi, profesyonellerin, tek bir işverenle ömür boyu bir iş yerine portföy kariyer aradıkları çalışma düzenindeki sosyal ve ekonomik değişiklikleri yansıtmaktadır.
- İkincisi, küreselleşme, iş bölümünün artmasına izin veren pazarın kapsamını genişletmiştir.
- Üçüncüsü, fikri mülkiyet haklarının korunması, risk sermayesinin kontrolü ve teknoloji standartlarının belirlenmesi ile ilgili kurulmuş piyasa denetim kurumları firmaların fikir ticareti yapmasına olanak tanımaktadır.
- Dördüncüsü, yeni teknolojiler uzak coğrafyalar arasında koordinasyon ve iş birliği yapmanın yeni yollarını sağlamaktadır.

### 3. Literatür Taraması

Açık inovasyon anlayışı son birkaç yılda önemli ölçüde iyileşmiş olsa da bazı önemli sorular hala cevapsız kalmaktadır. Özellikle, bir firmanın kapalı inovasyondan açık inovasyona evrimleştiği örgütsel değişim sürecinin daha fazla dikkat gerektiren bir mesele olduğu düşünülmektedir. Literatür, bir firmanın organizasyon ve yönetim sistemlerinin birkaç boyutuna izin veren açık inovasyonun yaygınlığını kabul etmiştir (Chiaroni vd., 2010:222).

Açık inovasyon kavramı, önemli bir çoğunluğu yabancı makaleler olmak üzere Chesbrough, (2003a, b, 2004, 2006, 2012, 2017); Gassmann ve Enkel (2004); Gruber ve Henkel (2006); West ve Gallagher (2006); Chesbrough ve Crowther (2006); Dodgson, vd. (2006); Perkmann ve Walsh (2007); West ve Lakhami (2008); van der Meer (2007); Elmquist vd. (2009); Van de Vrande vd. (2009); Dahlander ve Gann, (2010); Chiaroni vd. (2010); Slowinski ve Sagal (2010); Gassmann vd. (2010); Clausen ve Rasmussen (2011); Huizingh (2011); Christiansen vd. (2013), Katzy vd. (2013); Konukbay (2016); Chan vd. (2017); West ve Bogers (2017); Kılıç ve Ay Türkmen (2019) bir çok çalışmada ele alınmıştır. Gassmann (2006), açık inovasyon olgusunu farklı açılardan araştıran çalışmalardan bazılarını bir araya getirmiştir.

Konu ile ilgili genel paradigmanın kavranması amacıyla açık inovasyon kavramının temellerini atan Chesbrough'un çeşitli çalışmalarının incelenmesi önemli görülmektedir. Chesbrough (2003a)'a göre; şirketler, mevcut faaliyetlerinin dışındaki kurum içi Ar-Ge çalışmalarından yararlanırken dış fikirleri kullanarak yeni fikir üretme ve bu fikirleri piyasaya sürmenin temel yollarını aramaktadırlar. Chesbrough (2004) 'a göre; inovasyonda kapalı inovasyon yaklaşımı sürdürülebilir değildir. Bu yaklaşım yerine açık inovasyon paradigması ortaya çıkmaktadır. Açık inovasyon paradigması, firmaların teknolojilerini iletme amacıyla hem dış hem de iç fikirleri kullanabileceğini öngörmektedir. Ayrıca bu fikirleri pazarlamak için iç ve dış yolları kullanabileceğini ve kullanması gerektiğini varsaymaktadır. Bir şirketin dış teknoloji kaynaklarını inovasyon sürecine dahil etmesi olası inovasyon kaynaklarının sayısını artıracaktır. Chesbrough (2012)'de açık inovasyonun etkinliğinin, birkaç seçilmiş şirketle sınırlı olmadığını, her organizasyonda iç ve dış bilgiyi daha etkin kullanan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Açık inovasyonun herkes için geleceğin bir parçası olacağı sonucuna ulaşmıştır. Chesbrough (2017), açık inovasyonun teknolojinin ötesinde iş modellerine yansıtacağını ve

faaliyetleri sürdürmek isteyen tüm firmaların bu değişime mecbur kalacağını savunmaktadır. Bu makalesinde açık inovasyonun ürün yeniliği ve hizmet yeniliği ile birlikte iş modellerine entegre olacağını anlatmıştır. Ayrıca açık inovasyonun dinamiklerini sıralamış ve kamu ile kar amacı gütmeyen kuruluşlarda açık inovasyonu ele almıştır. Literatürde Chesbrough'u takip eden diğer çalışmalardan bazıları kronolojik sıra ile aşağıda ele alınmıştır:

Gassmann ve Enkel (2004), açık inovasyon yaklaşımının pratikte ne kadar uygulandığını ve tanımlanabilir kalıpların olup olmadığını ampirik olarak incelemiş, inceleme sonucunda, üç farklı açık inovasyon süreci belirleyerek, açık inovasyon yaklaşımının bütünsel bir resmini oluşturmuş ve bu yaklaşımın sınırlarını belirlemeye yardımcı olmuştur.

West ve Gallagher (2006), açık inovasyonun uygulanmasında firmaların karşılaşabileceği temel güçlükleri ele almıştır. Bu zorlukları araştırmak için inovasyon stratejilerini desteklemek amacıyla açık kaynak yazılımı yapan firmaların faaliyetlerini incelemiştir. Şirketlerin açık inovasyon modelini uygulamada; iç inovasyondan faydalanmanın yaratıcı yollarını bulmak, dış inovasyonu iç gelişime dahil etmek ve dışarıdakileri sürekli bir dış inovasyon akışı sağlamaya motive etmek gibi üç temel zorlukla karşılaşacağına değinmişlerdir.

Chesbrough ve Crowther (2006), Amerika Birleşik Devletleri'nde, havacılık ve uzay, kimyasallar, mürekkepler, kaplamalar ve tüketici ambalajlı ürünler endüstrilerinde açık inovasyonun ilk uygulayıcıları olarak tanımlanan 12 firmayı araştırmıştır. Bulgular birçok açık inovasyon konseptinin zaten geniş bir endüstri yelpazesinde kullanıldığını göstermektedir. Yazarlar, açık inovasyon kavramlarının kullanımda yaygın olmasa bile, örneklerdeki firmaların dahili Ar-Ge faaliyetlerini tamamlamak için dış inovasyon kaynaklarından yararlanmalarını açıkça artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Açık inovasyonun, yüksek teknolojinin ötesinde, daha geleneksel ve daha olgun endüstrilere endüstriyel yenilikçilik için bir örnek olduğu sonucuna varılmıştır.

Dodgson, vd. (2006), neredeyse tüm ülkelerde faaliyet gösteren, net satışları 40 milyar doların üzerinde ve yaklaşık 100.000 çalışanı olan, Procter ve Gamble (P&G) firmasının "Bağlan ve Geliştir" stratejisini, açık inovasyonla ilgili temel organizasyonel ve teknolojik değişiklikleri bir durum çalışması olarak analiz etmişlerdir. Açık inovasyonu etkileyen çeşitli faktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla, teknolojinin P&G'nin açık inovasyon yaklaşımını şekillendirmeye nasıl yardımcı olduğunu araştırmışlardır. Teknolojik değişikliklerin açık inovasyon stratejilerini nasıl kolaylaştırdığı konusunda daha fazla analiz yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Van der Meer (2007), Hollanda endüstrisinde açık inovasyon ilkelerinin pratik uygulama konusunu ele almaktadır. Çalışmanın sonuçları, yenilikçi Hollanda şirketlerinin açık inovasyon kültürü ve ithalat mekanizmalarına ilişkin açık inovasyon ilkelerini başarıyla benimsediklerini göstermiştir.

Perkmann ve Walsh (2007), üniversite-sanayi iş birliğine dayalı ilişkilerin yayılımını ve özelliklerini araştırmakta ve açık inovasyon bakış açısıyla bir araştırma geliştirmektedir. Araştırma sonucunda, bu tür üniversite-sanayi ilişkilerinin yaygın olarak uygulandığını göstermektedir.

West ve Lakhani (2008), açık inovasyon ve açık kaynaklı yazılımda temel rolü olan toplulukların bu önemli rolüne rağmen kesin bir tanıma sahip olmadığını eleştirerek bu konuda bir literatür taraması yapmıştır. Açık inovasyondaki vurgunun büyük bir kısmı firmalar arasındaki ikili etkileşimler üzerinde olsa da topluluklar da firmalar tarafından kendi inovasyon stratejilerinin girdisi olarak kullanılan inovasyonların önemli bir kaynağı olarak belirtilmiştir.

Elmquist, vd. (2009), açık inovasyon alanındaki araştırma alanını gözden geçirmek, alanın nereye gittiğini belirlemek ve gelecekteki araştırma önerilerinde bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında; "Açık inovasyon" arama terimini başlıklarında, anahtar kelimelerinde veya özetinde içeren tüm makaleler örnekleme dahil edilerek Kasım 2007'ye kadar yayınlanan tüm akademik makaleler ve kitaplar incelenmiştir. Bu çalışmada, inovasyon sürecinin odağının ve iş birliğinin kapsamının, açık inovasyonun nasıl geliştiğini daha iyi anlamak için bir modelde iki boyut olarak kullanılması gerektiğini önermektedir.

Van de Vrande vd. (2009), açık inovasyon uygulamalarının küçük ve orta ölçekli işletmeler (KOBİ'ler) tarafından da uygulanıp uygulanmadığını araştırmaktadır. Hollanda'daki 605 yenilikçi KOBİ'den toplanan bir veri tabanından yola çıkarak açık inovasyona ilişkin eğilim araştırılmıştır. Anket ayrıca, KOBİ'lerin açık inovasyon uygulamaları benimsemelerinin nedenleri ve algılanan zorluklarına odaklanmaktadır. Ankette, açık inovasyon, KOBİ'lerde teknolojinin keşfedilmesi ve sömürülmesini yansıtan sekiz inovasyon uygulamasıyla ölçülmektedir. Yanıt veren KOBİ'lerin birçok açık inovasyon uygulamasına dahil olduklarını ve son 7 yılda bu tür uygulamaları giderek daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir.

Dahlander ve Gann (2010), açık inovasyon literatüründe kullanılan açıklık tanımını netleştirmek ve konuyla ilgili gelecekteki araştırma fikrini yeniden kavramsallaştırmak amacı ile açıklık türlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını analiz etmişlerdir. Farklı makalelerde açıklığın nasıl tanımlandığı ve bunun ampirik araştırmalarda nasıl kavramsallaştırıldığı araştırılmıştır. Toplamda 244 akademisyen 150 makale üzerinde çalışan Dahlander ve Gann (2010), açıklık konusundaki araştırmaların son yıllarda arttığını ve derinleştiğini göstermişlerdir.

Chiaroni, vd. (2010), bir firmanın organizasyonel yapılarında ve yönetim sistemlerinde hangi değişikliklerin kapalı- açık inovasyona kaymanın söz konusu olacağı sorusuna cevap aramaktadırlar. Varlık yoğunluğu olan endüstrilerde faaliyet gösteren dört İtalyan firması tarafından açık inovasyonun benimsenmesini temel alan ampirik bir araştırma yapılmıştır. Sonuçlar, kapalı ve açık inovasyona olan yolculuğun, firma organizasyonunun dört ana boyutunu, yani kuruluşlar arası ağları, organizasyonel yapıları, değerlendirme süreç ve değişimin yönetilebileceği ve teşvik edilebilecek bilgi yönetim sistemlerini içerdiğini göstermektedir.

Slowinski ve Sagal (2010), açık inovasyonun gerçekleştirilmesindeki zorlukları araştırmış ve firmaların işbirlikçi inovasyon için çeşitli "İyi uygulama"lara ihtiyacı olduğunu belirttiği çalışmasında son 25 yılda yüzlerce açık inovasyon ilişkisini gözlemleyerek 12 iyi uygulamayı ortaya çıkarmışlardır. Bu makalede yüksek kaliteli açık inovasyon çabalarıyla ilişkili 12 "İyi uygulama" tanımlanmıştır.

Gassmann vd. (2010), açık inovasyon teorisinin geliştirilmesi için gereken dokuz perspektifi göstermektedir. Bu dokuz perspektifi işletmenin mekânı, yapısı, müşterileri, tedarikçisi, işletmede kaldıraç etkisi yapan faktörler, işlem süreci, işletmede kullanılan araçlar, işletmenin kurumsallığı ve işletmenin kültürel yapısı olarak tanımlamıştır. Tutarlı bir açık inovasyon teorisine ihtiyaç olduğunu ve böyle bir teori geliştirmek için; başarılı bir şekilde takas edilebilir patentlerin belirleyicilerinin tanımlanması, hem patent sahipleri hem de tüccarlar için büyük potansiyele sahip olan fikri mülkiyet ve patent ticareti, KOBİ'lerin açık inovasyon literatüründe yeterince araştırılmaması, açık inovasyonun mekânsal yönüne odaklanılmaması, inovasyon sürecinin belirleyicilerini ve endüstri özelliklerini içeren bütüncül bir açık inovasyon modelinin olmaması gibi bilgi boşluklarının olduğu belirtilmiştir.

Clausen ve Rasmussen (2011), açık inovasyonun, inovasyonu ve girişimciliği teşvik etmek isteyen politika yapımcılar için uygun bir perspektif olup olmadığını araştırmaktadırlar. Ampirik örneklere dayanarak, açık inovasyon politikalarının, nihai amacın topluma ekonomik değeri olan, ancak büyük şirketlerin istismar etmemeyi seçtiği bilgileri korumak ve elde tutmak olduğu uygulamalı bir yaklaşımla uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Huizingh (2011), önceki çalışmaların daha çok açık inovasyon kavramını ve süreci tanımlama şeklinde olduğunu belirtmiştir. Çalışmaların daha çok vaka çalışmaları, anket uygulama ve analizleri çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesindedir. Ayrıca açık inovasyonun birçok firma için ve birçok bağlamda inovasyon yönetimi alanındaki son yerini bulma yolunda değerli bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Christiansen vd. (2013), Açık inovasyon yönetim teknolojisini tüm projelere aynı şekilde uygulamak gerekli ve mümkün olup olmadığına dair sorulara cevap aramışlardır. Çalışmaya sekiz yeni ürün geliştirme projesi dahil edilmiştir. Analizin amacı, proje yöneticileri ve çalışanları kavramı anlamayı ve bu adaptasyon sürecinin proje sonuçlarıyla nasıl ilişkili olduğunu açıklamaya çalışırken açık inovasyon kavramını uygulamanın çeşitli yollarını araştırmaktır. Analiz sonucunda örgütsel faktörlerin gösterge niteliğinde olduğu fakat başarı için yeterli bulunmadığı, ayrıca bazı açık inovasyon uygulamalarının diğerlerinden daha başarılı görüldüğü belirtilmiştir.

Katzy vd. (2013), açık inovasyon süreçlerini inceleyerek yedi inovasyon projesinin bir eylem çalışmasını araştırmaktadır. Çalışmada, eşleştirme ve yenilik süreci tasarımı, işbirlikçi projelerin yönetimini, proje değerlemesini ve portföy yönetimini üç stratejik yetenek olarak tanımlamakta ve bu çalışma ile kurumsal inovasyon yöneticilerine inovasyon ağlarındaki ortaklarla iş birliklerini tanımlamada katkı sağlamışlardır.

West vd. (2014), açık inovasyonun son on yıldaki evrimi ve etkileri tartışılmıştır. Ayrıca çalışmada özel sayıda basılan dokuz açık inovasyon makalesinin temel konularının analizi yapılmıştır. Sonuç olarak: Açık inovasyon konusundaki ampirik ve teorik gelişmeler ve açıklıktaki kurumsal deneyimlerin yeni keşifler için zengin olanaklar sunacağını belirtmişlerdir.

Konukbay (2016), Ankara'da savunma teknolojilerinde faaliyet gösteren KOBİ'lerin açık inovasyon yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla 160 üyesi ve 7500 çalışanı bulunan OSTİM Savunma ve Havacılık Kümesinde açık inovasyon

yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik anket uygulaması yapmıştır. Gelişmenin ve sürdürülebilir rekabetin sağlanması için Ar-Ge faaliyetlerinde diğer firmaların yapmış olduğu çalışmaların benimsenmesine ve iş birliklerine açık olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Chan vd. (2017), açık inovasyon modellerinin ve takım liderlerinin inovasyon özelliklerinin takım performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Analiz, Tayvan'ın ileri teknoloji endüstrisinde geçerli 45 katılımcıdan alınan örneklerle dayanarak yapılmıştır. Çalışma sonuçları inovasyon bilgisinin bir lider için en önemli inovasyon kriteri olduğunu ortaya koymuştur.

West ve Bogers (2017), açık inovasyon kavramı ile 2003 yılından 2017 yılında kadar yapılan araştırmaların konuları ele alınmış, yeni araştırma konuları ile ilgili öneriler sunulmuştur. Bu önerileri temel olarak; bilgi akışlarının yönü, çok uluslu firmalarının yanı sıra küçük ve orta ölçekli firmaların incelenmesi, ağ iş birlikleri, kitle kaynak kullanımı ve hizmetlerde inovasyon gibi çalışma konularını içermektedir.

Kılıç ve Ay Türkmen (2019), açık inovasyon literatüründe yer alan kuramsal ve uygulama sonuçlarından elde edilen bilgiler ile işletmelerin açık inovasyona olan farkındalıklarını ve kullanım düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Denizli'de açık inovasyon faaliyetlerini uygulayan işletmelerle yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; dünyada açık inovasyon faaliyetleri oldukça yaygın olduğu ancak Türkiye'de henüz istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür taramasında da görüleceği üzere Henry Chesbrough'un 2003 yılında açık inovasyon paradigmasını ortaya koyması ile birlikte konu geniş çapta benimsenmiş ve birçok bilim insanı tarafından yakından incelenmiştir. Bu çalışmaların çeşitliliği, açık inovasyonun birçok farklı şekilde uygulanabilen zengin bir kavram olduğunu göstermektedir (Huizingh, 2011:2). Açık inovasyon modelini temel alan bu makalelerin incelenmesi ile literatürde bu alanda çalışan yazarların konunun önemi ve nasıl gerçekleşeceği konusunda fikirlerini ortaya koydukları görülmektedir. Bu alanda ülkemizde yapılan çalışmaların az olduğu sonucuna varılarak açık inovasyon kavramının önemsenmesi ve nitel araştırmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir.

Açık inovasyon kavramının teorik olarak incelenmesinin ardından, kavrama ilişkin uygulama örnekleri taranmıştır. Yapılan bu taramada dünya genelinde açık inovasyon kullanarak başarıya ulaşan ve karlılığını arttıran birçok örneğe rastlanmıştır (Chesbrough (2012); Von Zedtwitz ve Gassmann (2002); Gassmann (2006); Chesbrough, (2004)). Bunlardan bazıları; Procter&Gamble, Philips, Peugeot, Nokia, Lego, GE, NASA, Coca Cola, Samsung, Hewlett-Packard, IBM, Intel, Bmw, Hitachi, Cisco, Dupont, Merck, Microsoft, Sun, Oracle, Genentech, Amgen, Genzyme firmalarıdır.

#### 4. Türkiye Firmalarında Açık İnovasyon

Bu çalışmada Türkiye'de faaliyet gösteren firmalardan açık inovasyon yapan örnekler incelenmiştir. Türkiye'de yer alan Turkcell, Türk Telekom, Vestel, Arçelik, Aselsan, Kordsa, Kayalar Kimya, Dizayn Group, Atlas Halı, Borusan, Fujifilm, Tüpraş, Türk Telekom, Şişecam, Bayer, Çimsa, Tat Gıda ve

Türk Ekonomi Bankası gibi şirketlerin açık inovasyona ilişkin farklı girişimlerini ve başarılarını görmek mümkündür.

Turkcell, yapılan araştırma çalışmaları ile açık inovasyonu bilgi teknolojileri alanına yaymayı hedeflemektedir. Bu amaca hizmet etmek için "Turkcell Partner Network" kurulmuştur. Bünyesinde 200'den fazla iş ortağı, yerel ve dünya çapında iş birliği yaptığı firmalar, sivil toplum kuruluşları, girişimciler ve yatırımcılar ile 7 bin' den fazla uygulama geliştirici barındırmaktadır (Turkcell,2019).

Lastik, kompozit ve inşaat güçlendirme alanında faaliyet gösteren Kordsa, açık inovasyon yaklaşımı ve dünya çapında iş birlikleriyle büyümesini sürdürmektedir. Şirket tarafından 2008 yılından bu yana üzerinde çalışılan bir yapıştırıcı formülü geliştirilmiştir. Kimyasal yapısını geliştirdikleri, Continental'in de uygulamayla ilgili teknolojileri geliştirdiği bu formül, 80 yıldır kullanılan formüle alternatif olarak, çevre dostu bir formül olma özelliğine sahip olacaktır. Şirket, açık inovasyon anlayışının güçlü bir takipçisi ve uygulayıcısı olarak, bu teknolojiyi ücretsiz kullanıma açacaklarını belirtmiştir (Kordsa,2019).

Açık inovasyon modelini benimseyen Kayalar Kimya Ar-Ge Merkezi içerisinde "Müşteri ve Tedarikçi İş birliği Platformu" ve "Üniversite-Sanayi İş birliği Platformu" olmak üzere iki farklı platform yer almaktadır. Bu platformlar sayesinde proje ve fikirlerin paylaşılacağı, ortak çalışma imkânı sunulmaktadır (Kayalar Kimya, 2019).

Türkiye'de açık inovasyon örneklerinden biri de Atlas Halı'nın "Nano-halı" projesidir. Atlas Halı, leke barındırmayan, güneş ışığı veya ortamın aydınlatmasını kullanarak zaman içerisinde kendi kendini temizleme özelliğine sahip "Nano-halı" projesinde açık inovasyon modeli ile başarıya ulaşan markalardan birisi olmuştur. Şirket bu zor fikri hayata geçirmek için açık inovasyon kavramının gerektirdiği şekilde paydaşlar aramıştır. Atlas Halı, Türk nanoteknoloji firması Innovcoat ile iş birliği yaparak bu hedefine ulaşmayı başarmıştır (Balcı, 2019).

Arçelik A.Ş. yeni iş alanları ve iş modelleri ile ilgili çalışmalarını arttırarak devam ettirmektedir. Açık inovasyon kültürünü de destekleyen Arçelik, iş ortakları ile "Ekosistem" buluşmaları düzenlemektedir (Arçelik A.Ş., 2019). Türk Ekonomi Bankası (TEB), Türkiye İhracatçılar Birliği'nin (TİM) de desteğiyle çeşitli illerde "girişim evleri" açmıştır (Sezer, 2019). Arçelik ve TEB "Girişim Evi" faaliyetlerini ortak bir boyuta taşımıştır.

Arçelik Türk kahvesi makinesi için yaptığı Ar-Ge çalışmalarında kahve üreticisi bir firmayla Ar-Ge iş birliği yapmıştır (TÜSİAD, 2013:13). Arçelik, son geliştirdiği kahve makinesi Telve'yi 4 yıllık Ar-Ge çalışması ve kendi tüketicileriyle bire bir görüşmelerle birlikte geliştirmiştir. Bu makine ile 26 patent almayı başaran Arçelik, dışarıdan Ar-Ge için bilgi girişine iyi bir örnek sunmuştur (Gençoğlu, 2019).

"TEB Akıl Fikir Buluşması" ile "İcat Çıkar" ana temalı ve "Finans Sektöründe İnovasyon" konulu yarışmalar düzenlemektedir. Bu yarışmalar sayesinde müşterilerin, üniversite öğrencileri ve yeni mezunların yenilikçiliklerini ve yaratıcılıklarını göstermelerini hedeflemiştir. Yarışmanın bazı temel amaçlarını; gençleri inovasyon konusunda bilinçlendirerek topluma katkı sağlamak, üniversite-sanayi iş birliğine öncü projeler geliştirmek, üretilen ürün ve



hizmetlerden ekonomik katma değer yaratmak gibi unsurlar oluşturmaktadır (Çubukçu, 2019).

Şekil 3. Türkiye’de Açık İnovasyon Yapan Firmalara Örnekler.



ASELSAN açık inovasyonu destekleyici bir faaliyet olarak çalıştaylar düzenlenmektedir. Üniversitelerin katılımı ile gerçekleştirilen çalıştaylarda ortaya çıkan yeni fikirlerin hayata geçirilmesi için çalışmalar yapmaktadır. ASELSAN’ın üniversite-sanayi iş birliği kapsamında birçok projesi bulunmaktadır. Temel araştırmalar üniversitelerde gerçekleştirilirken bu araştırmaların sanayileşmesi için geliştirilmekte olan birçok projesi bulunmaktadır. 18 üniversitenin katılımıyla gerçekleştirilen “Malzeme Teknolojileri Çalıştayı”nda çeşitli konularda fikir paylaşımı yapılmıştır. Sağlık teknolojileri alanında Üniversite-ASELSAN iş birliklerini artırmak amacıyla “Sağlık Bakanlığı, Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı ve Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu” dahil 50 kurumun katıldığı Sağlık Teknolojileri Çalıştayı düzenlenmiştir. Bu alanda çalışan bilim insanları ile bu teknolojileri ürünleştirebilecek ASELSAN personeli bir araya getirilerek iş birliğinin oluşturulması hedeflenmiştir (Aselsan, 2019).

Fujifilm Şirketi Genel Müdürü Naoto Yanagihara açık inovasyonu, “İnovasyon yaparken aynı zamanda müşteriye kulak vermek” şeklinde tanımlanmaktadır. Fujifilm, açık inovasyonu diğer şirketler arasındaki iş birliğinin yanı sıra devlet kurumları ve üniversitelerle çalışarak da uygulamaktadır. Dünya genelindeki açık inovasyon merkezleri ile açık inovasyonu yakından takip etmektedir. 2014’te Tokyo’da ilk “Açık İnovasyon Merkezi”nin açılmasından sonra, 2015 yılında ABD’deki Silikon Vadisi’nde ve 2016’da Hollanda’da ek Açık İnovasyon Hub’ları kurulmuştur. Hub’larda iş ortakları ile birlikte Fujifilm’in temel teknolojileri ve bunların uygulandığı ürünleri incelenerek bu başarılarla ilham veren yeni fikirler tartışılmaktadır (Fujifilm, 2019).

Şişecam inovasyon ekosistemini kurumsal ölçekte yaygınlaştırmaktadır. Yurtiçinde 21 üniversite ve kamu ya da özel araştırma kurumu, yurtdışında ise 9 üniversite ve 6 araştırma merkezi ile yakın temas ve iş birliği içinde ortak çalışma ve projelerle açık inovasyon anlayışını kurumsal ölçekte güçlendirmektedir (Şişecam, 2019). Şişecam Topluluğu, çalışanlarının gelişimini desteklemek amacıyla dünyanın önde gelen işletme okulları arasında yer alan INSEAD ile önemli bir iş birliğini hayata geçirmiştir. INSEAD’ın, Şişecam Topluluğu için özel olarak hazırladığı programla, Şişecam yöneticilerinin; inovasyon, dijital dönüşüm, değişimi yönetme ve finans alanlarındaki yetkinliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Timetürk, 2019).

Tat Gıda, şirket içerisinde inovasyon kültürünün yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla, sektörün çeşitli kurumlarıyla bir araya gelerek farklı konularda bilgi alışverişini gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra açık inovasyon stratejisi alanlarıyla ilişkili olan girişimcileri de takip etmektedir (Tat Gıda, 2019). Tat Gıda geliştirilen ürün çeşitlerinin inovasyon merkezine bağlı olduğunu belirtmiştir. Koç Topluluğu’nun kurum içinde oluşturduğu inovasyon programının yeni ürünler geliştirme açısından önemi büyüktür. Çalışanların önerilerinin genel müdür tarafından incelendiğini ve “iyi fikir” portalında online olarak gelen fikirlerin değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca KOBİ’ler için açık inovasyon çalışmaları yapılmaktadır. Tat Gıda genel müdürü, Özyeğin Üniversitesi’yle ortak çalışarak fikirleri geliştirdiklerini, 50’nin üzerinde fikir paylaşımı olduğunu ve 10 fikri belli bir aşamaya getirdiklerini belirtmiştir (Uygun,2019).

Ford ve Vodafone, Almanya’da test ettikleri bir bağlantılı araç teknolojisiyle sürücülerin hayatını kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Park Yeri Kılavuzu adı verilen teknolojinin sürücülere park yeri aramada zaman kaybettirmeden yardımcı olması amaçlanmıştır. Projenin ilerleyen aşamalarda Olumsuz Hava Koşulları Uyarı Sistemi, Trafik Işığı Yardımcı Sistemi, Tünel Bilgi Sistemi ve Trafik Kontrol Sistemi gibi projelerin de test edileceği söylenmektedir (Cankı, 2019).

Ford Motor Company ve Ford Global Technologies LLC ile Çin’de bulunan Jiangling Motors Corporation Ltd. ve JMC Heavy Duty Vehicle Co.Ltd. şirketi arasında imzalanan teknoloji lisans anlaşması açık inovasyona güzel bir örnektir. Bu anlaşma ile Türk mühendislerinin geliştirdiği motorlar Çin’de üretilen kamyonlarda kullanılmaya başlanmıştır (Ford Trucks, 2019).

Tübitak Destekleme Programları ile yeni fikirlerin ortaya çıkmasının yanı sıra yeni projelere çeşitli destekler de sunmaktadır. Bu destek programlarını: 1503 Proje Pazarları Destekleme Programı, 1505 Üniversite-Sanayi İş birliği Destekleme Programı, 1501 Sanayi Ar-Ge Projeleri Destekleme Programı, 1507 KOBİ Ar-Ge Başlangıç Destek Programı, 1514 Teknoloji Transfer Ofisleri Destekleme Programı, 1003 Öncelikli Alanlar Ar-Ge Projeleri Destekleme Programı oluşturmaktadır.

Tüpraş, girişimcilik ekosistemi ile birlikte açık inovasyon çalışmalarını sürdürmektedir. Enerji ve petrol sektörü başta olmak üzere dijital eğitim sistemleri gibi teknolojik sistemlerde birçok start-up programı ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır (Tüpraş, 2019).

Sabancı Üniversitesi İnovent A.Ş., üniversitenin akademik birikiminin ticarileştirilmesi konusunda uzmanlaşmıştır. Şirket bünyesinde kurulan diğer şirketlerle firmalara teknoloji ve Ar-Ge desteği verilmektedir. İnovent şirketleri üniversiteden sanayiye doğru bilgi akışını içeren açık inovasyon örnekleridir. Bu şirketler: Antsis Elektronik, Duray, Maxima, Nanografen, Punova, Pushmote, iBeacon Surgitate, Tümsis, VisioThink, Shopier, AutoTrainBrain, Fazla Gıda olarak sıralanmaktadır (İnovent, 2019).

ODTÜ Teknokent Bilişim ve İnovasyon Merkezinde yer alan “Havelsan Yıldız Açık İnovasyon Merkezi” Türkiye’deki ve yurtdışındaki yenilikçi alan uzmanlarına ulaşmak ve yenilikçi fikir ve çözümler toplamak için açık inovasyon programları

düzenlemektedir. Havelsanın tamamlanan ve devam eden bazı açık inovasyon programları şunlardır:

- Artırılmış Gerçeklik Hackathon: Gerçek zamanlı gerçek-sanal nesne etkileşimi, elastik objelerle etkileşim, gerçek fiziksel kuvvet modellemesi ile nesnelere etkileşim, görsel arazi takibi, AR ortamında arka arkaya dizilmiş aynı nesnelere istenilen sıradakinin seçilebilmesi çalışmaları.
- JET Hızlandırma Programı: Siber güvenlik alanında çalışmalar.
- Hackathon: Sağlıkta büyük veri çalışmaları.
- ARDUS Dosya Sınıflandırma ve Analiz: PARDUS İşletim Sistemi üzerinde kullanılmak üzere belirli dosyaların sınıflandırılması için yenilikçi çözümler çalışmaları.
- HAVELSAN Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Çözüm Yarışması: Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ürünlerinde kullanılmak üzere yükseklik verilerinin sunulması için performansı arttıracak ve arazide yer alan engelleri göz önünde bulundurarak rota oluşturacak yaratıcı çözümler çalışmaları (Havelsan, 2019).

Vestel, Concept firması ile birlikte geliştirdiği iş birliği başarılı bir açık inovasyon örneğidir. Bu iş birliği sayesinde "Mix&Go" ve "Viziizle" projeleri başarıyla sonuçlanmıştır (Campaign, 2017). Türk Telekom Ar-Ge ekibinin Engelsiz Yaşama Derneği ile iş birliği içerisinde gerçekleştirdiği ve görme engellilere yönelik Tahtapp uygulaması açık inovasyonda bilgi paylaşımı için başarılı bir örnektir (Habertürk, 2019).

Tüsiad (2013) tarafından yapılan bir anket çalışmasında firmaların, açık inovasyon kavramına yönelik farkındalıkları, eğilimleri ve yetkinlikleri sorgulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bazı firmaların açık inovasyondan habersiz olduğu, bazı firmaların ise, bilgisi olmasına rağmen isteksiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada firmaların açık inovasyon yetkinlikleri konusunda önemli eksikliklerinin olduğu ve Ar-Ge birimlerinin bu konuda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tüsiad, 2013:14-15). Bununla birlikte yukarıda sıralanan örneklerde Türkiye'de faaliyet gösteren birçok firmanın açık inovasyon modelinin avantajlarından faydalandığı ve bu model kapsamında elde edilen bilgi erişimi sayesinde önemli projelerin tamamlandığı görülmektedir. Üniversite bölgelerinde faaliyet gösteren teknokentlerin açık inovasyon kapsamında bilgiye erişimde önemli bir aracı vazifesi gördüğü ve fikirlerin ürüne dönüştürülmesinde birçok farklı program uyguladığı anlaşılmaktadır.

Bu bölümde Türkiye'de açık inovasyon yapan firmalardan yalnızca bir kısmına yer verilmiştir. Bu makalenin konusuna ilişkin yapılacak diğer çalışmalarda bu firmalar dışındaki firmaların incelenmesinin ve yeni örneklerin paylaşılmasının literatür için ilave katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

## 5. Sonuç

Günümüz rekabet ortamında firmalar artan Ar-Ge çalışmalarının finansmanındaki yetersizlik, teknolojik donanımdaki eksiklikler, bilgiye erişim zorlukları gibi nedenlerle yeni bir Ar-Ge modeli arayışı içerisinde oldukları. Bu arayış sonucunda firmalar kendi Ar-Ge imkanlarının dışına

çıkarak zorunda kalmışlardır. Bu şekilde ortaya çıkan açık inovasyon modeli: en temel tanımı ile "Değerli fikirlerin şirket içinden veya dışından ortaya çıkabileceği ve aynı şekilde bu fikirlerin şirket içinden veya dışından piyasaya sunulabileceği" olarak literatürde geçmektedir. Açık inovasyon modeline geçiş sürecinin ve öneminin ele alındığı bu çalışmada öncelikle literatürde daha önceden yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu açık inovasyonun Türkiye firmaları tarafından uygulanıp uygulanmadığıdır. Çalışmada, Türkiye'de açık inovasyon modelini uygulayan firmalar tespit edilmiş ve bu firmalardan başarılı örnekler incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Türkiye'de yer alan: Turkcell, Türk Telekom, Vestel, Arçelik, Aselsan, Kordsa, Kayalar Kimya, Dizayn Group, Atlas Halı, Borusan, Fujifilm, Tüpraş, Türk Telekom, Şişecam, Bayer, Çimsa, Tat Gıda ve Türk Ekonomi Bankası gibi şirketlerin açık inovasyona ilişkin farklı girişimleri ve başarılı sonuçları görülmüştür. Bu firmaların her biri için açık inovasyon modelleri ayrı ayrı incelenmiş ve firmaların bu modeli nasıl uyguladığına dair örneklerle yer verilerek literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

Sonuç olarak; açık inovasyon modeli ile firmalar ihtiyaç duyduğu teknolojilere kendi iç Ar-Ge birimleri ile ulaşmayı beklemeden bu teknolojilere ihtiyaç duyduğu anda farklı firma veya kurumlardan temin etme yoluna giderek zaman ve maliyet avantajı sağlayacaklardır. Türkiye'de açık inovasyon modeli uygulayan firmaların başarılı sonuçlarının diğer firmalar için örnek olabileceği değerlendirilmektedir. Her ne kadar ülkemizde açık inovasyonu uygulayan birçok firma olsa da açık inovasyonun yeterince benimsenmediği görülmüştür. Açık inovasyon farkındalığının oluşturulmasında ticari örgütlere ve gönüllü kuruluşlara önemli görevler düşmektedir.

İlerde yapılacak çalışmalarda farklı firma uygulamalarının araştırılmasında bu çalışmanın diğer araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada firmaların açık inovasyon uygulamaları tespit edilirken; web sayfaları, internet haberleri ve bazı firmalar için online ortamda bilgi istenilmesi ile elde edilen sonuçlardan yararlanılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı firma örneklerinin ele alınması, daha detaylı bilgi toplanması ve araştırmacının genişletilebilmesi için anket ve yüz yüze görüşme tekniklerinin kullanılması yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Arçelik A.Ş., (2019). (Erişim: 3/8/2019), [http://www.arcelikas.com/sayfa/69/Teknoloji ve Yenilikçilik](http://www.arcelikas.com/sayfa/69/Teknoloji%20ve%20Yenilikçilik)
- Aselsan, (2019). (Erişim:15/7/2019), <https://www.aselsan.com.tr/tr/inovasyon/universite-%C4%B1sbirlikleri>
- Balcı, B., (2019). (Erişim: 21/8/2019), <http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/acik-inovasyon-ile-yatirimini-katladi-25210730>
- Campaign, (2017). (Erişim:10/6/2019), <https://www.campaigntr.com/vestelden-iletisimde-de-inovasyon/>
- Cankı, B., (2019). (Erişim: 16/6/2019), <https://www.donanimhaber.com/Ford-ve-Vodafone-Park-Yeri-Kilavuzu-isimli-yeni-bir-teknoloji-test-ediyor--112203>

- Chan, W. C., Chen, P. C., Hung, S. W., Tsai, M. C., & Chen, T. K. (2017). Open Innovation and Team Leaders' Innovation Traits. *Engineering Management Journal*, 29(2), 87-98.
- Chesbrough, H., (2003a). The era of open innovation, *MIT Sloan Management Review*, 44(3), 35-41.
- Chesbrough, H., (2003b). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Chesbrough, H. (2004). Managing open innovation, *Research-Technology Management*, 47(1), 23-26.
- Chesbrough, H. (2012). Open innovation: Where we've been and where we're going. *Research-Technology Management*, 55(4), 20-27.
- Chesbrough, H. (2017). The Future of Open Innovation: The future of open innovation is more extensive, more collaborative, and more engaged with a wider variety of participants. *Research-Technology Management*, 60(1), 35-38.
- Chesbrough, H., & Crowther, A. K. (2006). Beyond high tech: early adopters of open innovation in other industries. *R&D Management*, 36(3), 229-236.
- Chesbrough, H. (2006). Open Innovation: A new paradigm for understanding industrial innovation. In: Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., West, J. (Eds.), *Open Innovation: Researching a new paradigm*. (1-15). Oxford: Oxford University Press.
- Chesbrough, H., & Bogers, M., (2014). Explicating open innovation: clarifying an emerging paradigm for understanding innovation. In: Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., West, J. (Eds.), *New Frontiers in Open Innovation* (3-28). Oxford: Oxford University Press.
- Chiaroni, D., Chiesa, V., & Frattini, F. (2010). Unravelling the process from Closed to Open Innovation: evidence from mature, asset-intensive industries. *R&D Management*, 40(3), 222-245.
- Christiansen, J. K., Gasparin, M., & Varnes, C. J. (2013). Improving design with open innovation: A flexible management technology. *Research-Technology Management*, 56(2), 36-44.
- Clausen, T., & Rasmussen, E. (2011). Open innovation policy through intermediaries: the industry incubator programme in Norway. *Technology Analysis & Strategic Management*, 23(1), 75-85.
- Çubukçu, A., (2019). (Erişim: 3/8/2019), <https://medium.com/innocentrumblog/uygulamalar%C4%B1yla-a%C3%A7%C4%B1k-i%C3%A7inovasyon-30ba3175a6d7>
- Dahlander, L., & Gann, D. M. (2010). How open is innovation?. *Research policy*, 39(6), 699-709.
- Dodgson, M., Gann, D., & Salter, A. (2006). The role of technology in the shift towards open innovation: the case of Procter & Gamble. *R&D Management*, 36(3), 333-346.
- Elmquist, M., Fredberg, T., & Ollila, S. (2009). Exploring the field of open innovation. *European Journal of Innovation Management* 12(3), 326-345.
- Ford Trucks, (2019). (Erişim:5/6/2019) [https://www.fordtrucks.com.tr/haberler/turk-muhendislerinin-emegi-ecotorq-motorlu-kamyonlar-cin-yollarina-cikmaya-hazirlaniyor\\_2](https://www.fordtrucks.com.tr/haberler/turk-muhendislerinin-emegi-ecotorq-motorlu-kamyonlar-cin-yollarina-cikmaya-hazirlaniyor_2)
- Fujifilm, (2019). (Erişim:18/7/2019) <https://www.fujifilm.eu/tr/innovation/acik-inovasyon>
- Gassmann, O. (2006). Opening up the innovation process: towards an agenda. *R&D Management*, 36(3), 223-228.
- Gassmann, O., & Enkel, E. (2004). Towards a theory of open innovation: three core process archetypes. *R&D Management Conference*, July 6-9, Lisbon, 1-18.
- Gassmann, O., Enkel, E., & Chesbrough, H. (2010). The future of open innovation. *R&D Management*, 40(3), 213-221.
- Gençoğlu, F., (2019). (Erişim: 3/9/2019), <https://www.aa.com.tr/tr/sirkethaberleri/holding/arcelik-telveyenilendi/650399>
- Gruber, M. & Henkel, J. (2006). New ventures based on open innovation – an empirical analysis of start-up firms in embedded Linux, *International Journal of Technology Management*, 33(4), 356-72.
- Habertürk, (2019). (Erişim:1/8/2019), <https://www.haberturk.com/turk-telekom-dan-az-goren-cocuklar-icin-tahtapp-uygulamasi-2512677-teknoloji>,
- Havelsan, (2019). (Erişim: 23/6/2019), <https://inovasyon.havelsan.com.tr/havelsan/#/>,
- Huizingh, E. K. (2011). Open innovation: State of the art and future perspectives. *Technovation*, 31(1), 2-9.
- İnovent, (2019). (Erişim:24/6/2019), <http://www.inovent.com.tr/tr/portfoy-sirketlerimiz.html>,
- Katzy, B., Turgut, E., Holzmann, T., & Sailer, K. (2013). Innovation intermediaries: a process view on open innovation coordination. *Technology Analysis & Strategic Management*, 25(3), 295-309.
- Kayalar Kimya, (2019). (Erişim:14/6/2019), <http://www.kayalarkimya.com.tr/tr/inovasyon/acik-inovasyon>
- Kılıç, F., & Ay Türkmen, M. A. (2019). Kavram ve Farkındalık Bağlamında Açık İnovasyon Üzerine Bir Uygulama. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 274-292.
- Konukbay, A. (2016). Ankara'da Savunma Teknolojilerinde Faaliyet Gösteren Kobilerin Açık Yenilik Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi (GMBD)*, 2(1), 53-75.
- Kordsa, (2019). (Erişim: 12.7.2019), <https://www.kordsa.com.tr/medya-merkezi/detay/Kordsa-acik-inovasyon-yaklasimi-ve-dunya-capinda-is-birlikleriyle-buyumesini-surduruyor/335/958/0>
- Oğuztürk, B.S., Özbay, F., & Özaslan, A. (2019). *İnovasyon Kalkınma ve Ülke Örnekleri*, Ankara:Ekin Yayıncılık.



- Perkmann, M., & Walsh, K. (2007). University–industry relationships and open innovation: Towards a research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 259-280.
- Sezer, M., (2019). (Erişim:3/9/2019), <http://ekoyes.com/yazar/metiner-sezer/arcelik-ve-teb-hakkında-bir-cift-soz->
- Slowinski, G., & Sagal, M. W. (2010). Good practices in open innovation. *Research-Technology Management*, 53(5), 38-45.
- Şişecam, (2019). (Erişim:2/6/2019), <http://www.sisecam.com.tr/tr/inovasyon/kurumsal-inovasyon>
- Tat Gıda, (2019). (Erişim:2/9/019) <http://www.tatgida.com.tr/inovasyon/>
- Timetürk, (2019). (Erişim:3/9/2019), <https://www.timeturk.com/sisecam-yoneticilerine-insead-dan-liderlik-egitimi/haber-1089155>
- Turkcell (2019). (Erişim:13/8/2019), <https://www.turkcell.com.tr/kurumsal/kulup-ve-programlar/turkcell-partner-program>
- Tübitak (2011). Bölgesel Ar-Ge ve Yenilik Destekleri Dünya Örnekleri, (Erişim: 22/8/2019), [https://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files//BTYPD/KalkinmaAjanslari/BTYPDB\\_Serhat\\_Cakir.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//BTYPD/KalkinmaAjanslari/BTYPDB_Serhat_Cakir.pdf).
- Tüpraş, (2019). (Erişim: 1/9/2019), <https://www.tupras.com.tr/calisma-alanlari1>
- Tüsiad, (2013). Türkiye’de Açık İnovasyon Ekoisteminin Oluşmasının Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri, Yayın No: TÜSİAD-T/ 2013-06/ 542, Haziran 2013.
- Uygun, Y., (2019). (Erişim: 4/6/2019) <https://www.fortuneturkey.com/tat-gida-yeni-yatirimlarla-1-milyar-tl-ciro-hedefliyor-15336>
- Van de Vrande, V., De Jong, J. P., Vanhaverbeke, W., & De Rochemont, M. (2009). Open innovation in SMEs: Trends, motives and management challenges. *Technovation*, 29(6-7), 423-437.
- Van der Meer, H., (2007). Open innovation – The Dutch treat: challenges in thinking in business models. *Creativity and Innovation Management* 16 (2), 192–202.
- Von Zedtwitz, M., & Gassmann, O. (2002). Market versus technology drive in R&D internationalization: four different patterns of managing research and development. *Research policy*, 31(4), 569-588.
- West, J. & Gallagher, S. (2006). Challenges of open innovation: the paradox of firm investment in open-source software. *R&D Management*, 36(3), 319-31.
- West, J., Salter, A., Vanhaverbeke, W., & Chesbrough, H. (2014). Open innovation: The next decade. *Research Policy*, 43(5), 805-811.
- West, J., & Lakhani, K. R. (2008). Getting clear about communities in open innovation. *Industry and Innovation*, 15(2), 223-231.
- West, J., & Bogers, M. (2017). Open innovation: Current status and research opportunities. *Innovation*, 19(1), 43-50.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### The Mediation Role of Dispositional Hope and Life Satisfaction in The Loneliness-Life Engagement Relationship \*

#### *Yalnızlık ve Yaşama Bağlanma Arasındaki İlişkide Sürekli Umut ve Yaşam Doyumunun Aracı Rolü*

Eyüp Çelik,<sup>a,\*\*</sup> Neslihan Arıcı Özcan,<sup>b</sup> Erol Uğur<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-7714-9263

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, 34720, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-6169-1445.

<sup>c</sup> Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-1974-2621

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Ekim 2019  
Düzeltilme tarihi: 19 Ocak 2020  
Kabul tarihi: 07 Şubat 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Yalnızlık  
Sürekli Umut  
Yaşam doyumu  
Yaşama Bağlanma  
Seri aracı model

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 10 October 2019  
Received in revised form 19 January 2020  
Accepted 07 February 2020

##### Keywords:

Loneliness  
Dispositional hope  
Life Satisfaction  
Life engagement  
Serial mediation model

#### ÖZ

Araştırmanın amacı, seri çoklu aracı model ile yalnızlık ve yaşama bağlanma arasındaki ilişkide sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolünün incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 226 üniversite öğrencisi üzerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu, Sürekli Umut Ölçeği, Yaşama Bağlanma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi korelasyon ve regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Aracılık analizi öncesinde yapılan regresyon analizinde yalnızlığın yaşama bağlanmayı yordadığı bulunmasına rağmen seri çoklu aracı model testinde sürekli umut ve yaşam doyumu değişkenlerinin yalnızlığın yaşama bağlanmayı yordama düzeyini düşürdüğü bulunmuştur.

#### ABSTRACT

The aim of the present study is testing the mediation role of dispositional hope and life satisfaction in the relationship between loneliness and life engagement with serial mediation model. The relational survey method was used in the study. Data were collected from 226 college students. Research data were collected with Social and Emotional Loneliness Scale for Adults-Short Form, Dispositional Hope Scale, Life Engagement Scale, and Satisfaction with Life Scale. The data were analyzed by correlation and regression analysis. Regression analysis made before the mediation analysis, showed that loneliness significantly predicted life engagement. The serial mediation analysis showed that the mediation role of dispositional hope and life satisfaction decreased the predictive level of the loneliness on life engagement.

## 1. Introduction

Human behaviors including daily activities are indicators of being alive (Carver, & Scheier, 1998). Many personality theorists (e.g. Bandura, 1997; Carver, & Scheier, 1998) state

that human behavior is formed around goals and these goals enable people to give meaning to their life. According to the expectancy model, two things are vital for human behaviors; one of them is people's ability to find the goals, second one is the identification of these valued goals (Vroom, 1964).

\* Part of this study was presented an oral presentation at the Multidisciplinary Academic Conference (MAC-ETeL 2016. August, 5-6, Prague, Czech Republic), "Epiphenomenal Effect of Dispositional Hope and Life Satisfaction in the Loneliness-Life Engagement Relationship"

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: eyupcelik@sakarya.edu.tr

Therefore, to live as a human being people have to put goals, give meaning what they do and engage activities (Csikszentmihalyi, 1997; King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006). Engagement in valued activities may enhance individuals' life engagement which protect people from psychological and physiological problems (Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003). Moreover, life engagement was widely associated with the positive psychological factors (Vella-Brodrick, Park, & Peterson, 2009). Significant positive correlation was found between life engagement and life satisfaction, (Peterson, Ruch, Beermann, Park, & Seligman, 2007) and significant negative correlations were found between life engagement and perceived stress and depression (Salguero, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2012). Life engagement is a predictor of psychological and physiological well-being, hope and life satisfaction (Scheier, et al., 2006). Hope is related with psychological well-being and life satisfaction (Bronk, Hill, Lapsley, Talib, & Finch, 2009; Synder, 2000; Valle, Huebner, & Suldo, 2006).

Hope is defined as a cognitive set that contains a derived sense of successful future agency and pathways for goals (Bailey, & Snyder, 2007; Cole, 2008). In other words, people with hope have goal directed determination and make plans to achieve their goals (Lopez, et.al, 2004; Synder et al., 1991; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). Arnau, Rosen, Finch, Rhudy, and Fortunato (2007) indicated that hope was a self-initiated action. Thus, people with hope have more valued goals and engage in more purposeful activities to reach valued goals (Synder et al., 1991; Snyder, et al., 2002). With parallel to this, some of the research (Acun-Kapikiran, 2012; Bailey, Eng, Frisch, & Snyder, 2007; Bailey, & Synder, 2007; Cole, 2008; Extremera, Duran, & Rey, 2009) indicated that people with hope had more life satisfaction level.

Life satisfaction defined as the general cognitive evaluations of one's life is evaluated by globally or specifically (Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). People are content with their life as a whole or content with specific area of their life such as friends (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). General or specific life satisfaction consists of conscious pleasant activities that motivate people to pursue goals (Frisch, Clark, Rouse, Rudd, Paweleck, & Greenstone, 2005). In literature there are many research (Gillman, 2001; Valois, Zullig, Huebner, & Drane, 2004) indicated that extracurricular activities are positively correlated with life satisfaction especially among adolescents. With parallel to this, it is stated that life satisfaction is component of well-being (Suldo, & Huebner, 2006), and it is also positively related with hope (Chang, 1998, Gilman, Dooley, & Florell, 2006) and life engagement (Csikszentmihalyi, 1997). However, life engagement (Csikszentmihalyi, 1997; Joiner, Lewinsohn, & Seeley, 2002), hope (Snyder, Cheavens, & Simpson, 1997), and life satisfaction (Anderson, & Diamond, 1995; Goodwin, Cook, & Yung, 2001; Neto, 1995) are negatively correlated with loneliness.

Loneliness devastating serious consequences on peoples' health system (DiTommaso, & Spinner, 1997; Hawkey, Burleson, Berntson, & Cacioppo, 2003; Peplau, & Goldston, 1984; Shiovitz-Ezra, & Ayalon, 2010; Thurston, & Kubzansky, 2009) is conceptualized by two main perspectives (DiTommaso, Brannen, & Best, 2004). In one perspective, loneliness is defined as feelings and thoughts of being isolated and disconnected from others (Russell, 1996).

In another perspective, loneliness is described as the experience of emotional and social isolation (Weiss, 1973). It can be seen that one perspective evaluate loneliness as a unit, another perspective evaluate loneliness a multidimensional. Furthermore, as a component of life engagement, social engagement is also crucial to tackle the social isolation and loneliness (Jang, Mortimer, Haley, & Graves, 2004; Sprinks, 2014). In other words social support is a crucial predictor of life satisfaction (Diener, & Seligman, 2002; Skok, Harvey, & Reddihough, 2006; Suldo, & Huebner, 2006).

Moreover life engagement, life satisfaction, and hope are also vital for young adults this is because young adults in transition period from adolescence to adult life feel more loneliness than the other developmental stages of life (Cheng, & Furnhan, 2002; Frisen, 2007; Heinrich, & Gullone, 2006; Jones, & Carver, 1991). And some studies (Akhunlar, 2010; Chipuer, Bramston, & Pretty, 2003; Goodwin, Cook, & Yung, 2001; Kapikiran, 2013; Neto, & Barros, 2000; Salimi, 2011; Swami et al., 2007; Tzonichaki, & Kleftras, 2002) showed that when the level of loneliness of young adults increases the level of life satisfaction of their decreases. However, in the literature it is stated that having a good relationship with friends was correlated with lower level of loneliness (Lee, & Goldstein, 2015; Segrin, & Passalacqua, 2010). In paralel to this, some research's results (Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011; Proctor, Alex Linley, & Maltby, 2009) pointed out that young adults engaged in valued academic or social activities reported successful career results and higher level of life satisfaction. Gilman and Huebner (2006) showed that high level of life satisfaction of young adults is positively correlated with the level of hope and social relationship of young adults. Suldo and Huebner (2004) stated that life satisfaction among young adults is as a mediator and moderator between the environment and behavior. In Turkey, some of the university environment especially in small country is not suitable for individuals to engage in some of the activities which may be positive effects on their level of life satisfaction and hope, and decrease their level of loneliness.

Furthermore in the late adolescent period people have an expectation to get a positive feedback and confirmation from adults especially parents, teachers, to form coherent identity based on their personal values, goals and ideologies (Ellis, 2002). Phinney and Ong (2002) stated that any discrepancies or disagreements between parents' and youth's ideas about values, goals and ideologies are correlated with low life satisfaction across cultures. With parallel to this parental criticism has negative effects on youth's identity formation and mental health (Baetens, 2015; Wedig, & Nock, 2007; Yates, Tracy, & Luthar, 2008). In Turkey some adults such as the parents can use authoritative style and more criticism. This can influence some of the young adult adversely some of them not (Kağıtçıbaşı, 2005; Kağıtçıbaşı, 2007; Sümer, & Güngör, 1999; Yılmaz, 1999). In this respect, young adult adversely affected might not share their ideas with adults, may feel lonely and may get mental health problems. And in the literature, it is also stated that overprotection from parents was positively correlated with loneliness (Jackson, 2007; Terrell, Terrell, & Von Drashek, 2000). In Turkey, even though the parents generally are authoritarian, they have over protective behaviors for their children

(Kağıtçıbaşı, 2005; Kağıtçıbaşı, 2007; Yılmaz, 1999) that may effect on their mental health and loneliness.

Last but not least, these concepts mentioned above described as positive and correlated with loneliness in a negative way in related literature (Dowling, & Rickwood, 2015). However it is not stated in literature which one is the mediator and factor for explaining the loneliness especially among young adults. However many studies in Turkey have examined the relationship between loneliness and several variables such as attachment (Demirli, & Demir, 2014, Yıldız, 2014), demografic variables (Özdemir, & Tuncay, 2008) depression (Bilgiç, 2000), social skills (Ozben, 2013) internet addiction (Akin, 2012) life satisfaction (Bugay, 2007), it is not stated in literature which one is the mediator and factor for explaining the loneliness especially among young adults together. Therefore, this study makes a contribution to understanding which factors play an important role in loneliness among young adult. Essentially, understanding which factors play an important role in loneliness should lead further studies in order to better adapt programs and training sessions accordingly. In the present study, the analysis focuses on the relationship between loneliness and life engagement with the mediating roles of dispositional hope and life satisfaction, and the sequential effect of dispositional hope and life satisfaction on life engagement in young adults. And this study tested whether there was more than one mediating variable in the relationship between loneliness and life engagement in young adults. In this context, this study argues that dispositional hope and life satisfaction processes have mediation roles in the loneliness-life engagement relationship.

H1. Loneliness predict life engagement

H2. Dispositional hope positively mediates the relation between loneliness and life engagement.

H3. Life satisfaction positively mediates the relation between loneliness and life engagement.

H4. Dispositional hope and life satisfaction sequentially mediate the relationship between loneliness and life engagement.

## 2. Methodology

This section contains information about the research model, sample, data collection tools, data collection and analysis.

### 2.1. Research Method

The relational survey method was used in the study. Karasar (2006) states that the relationships between variables can be examined with this method. In this context, this work was carried out to investigate the relationships between loneliness, dispositional hope, life satisfaction and life engagement levels of university students.

### 2.2. Participants

College students (Faculty of Education, Sakarya University, Turkey) from five classes participated the present study. Convenience student sample was used in choosing the sample because they are willing and available to be studied (Creswell, 2002). Participants were asked about their willingness to participate in a research. They were told that their participation would be voluntary and incorporated, and

that no formative credits or monetary rewards would be given. 226 college students accepted to participate (132 female 58%; 94 male 42%; age range 18-22). All of the participants were Turkish.

### 2.3. Data Collection

Researchers administered the self-report measures to the students in the classroom environment. Informed consent was gathered from all students. The data collection and its analysis were done anonymously. Participants completed the instruments approximately in 20 min.

### 2.4. Data Collecting Tools

#### 2.4.1. *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults-Short Form (SELSA-S)*

The scale was developed by DiTommaso, Brannen, and Best (2004), and it was adapted into Turkish by Çeçen (2007). In the scale development study, the result of the exploratory factor analysis showed that factor loadings ranged from .70 to .70. For construct validity, confirmatory factor analysis demonstrated that fit index coefficients of the model were NFI= .92, CFI= .92, TLI 91, and the root mean squared residual < .01. SELSA-S has three subscales namely romantic loneliness, family loneliness and social loneliness. The levels of internal consistency for subscales were ranging from .87 to .90. In the adaptation study, the result of the exploratory factor analysis showed that the total variance explained was 55.13%, and factor loadings ranged from .55 to .84. For construct validity, confirmatory factor analysis demonstrated that fit index coefficients of the model were GFI= .91, IFI= .92, CFI= .92, and RMSEA= .02. SELSA-S has three subscales namely romantic loneliness, family loneliness and social loneliness. Cronbach's alpha was found .83 for romantic loneliness, .76 for family loneliness, and .74 for social loneliness. Cronbach's alpha was found .68 for romantic loneliness, .74 for family loneliness, and .62 for social loneliness in the current study. The SELSA-S measures a lack of others who the individual has an emotional attachment to them, and a lack of an acceptable social network (Peerenboom, Collard, Naarding, & Comijs, 2015). SELS is a 15-item self-report instrument (e.g., I feel part of a group of friends-social loneliness- e.g., I feel alone when I am with family-family loneliness- e.g., I have an unmet need for a close romantic relationship- romantic loneliness), and items are rated from 1 (very strongly disagree) to 7 (very strongly agree). SELS's scores ranging from 15 (lower level of loneliness) to 105 (higher level of loneliness), and scores are the sum of items (Çeçen, 2007).

#### 2.4.2. *Dispositional Hope Scale (DHS)*

Snyder et al. (1991) developed DHS, and its validity and reliability studies were conducted by Tarhan and Bacanlı (2015) in order to adapt it into Turkish. In the scale development study, the levels of internal consistency coefficients for the total scale was found ranging from .74 to .84. In the adaptation study, the result of the exploratory factor analysis showed that the total variance explained was 61%, and factor loadings ranged from .54 to .91. For construct validity, confirmatory factor analysis demonstrated that factor loadings ranged from .56 to .80, and fit index coefficients of the model were GFI= .96, AGFI= .92, RMR= .08, NNFI= .94, RFI= .90, CFI= .96, and RMSEA= .077. Cronbach's alpha for the adaptation study sample was .84.

Cronbach's Alpha coefficient was found as .78 in the current study. The scale is a 12-item self-report instrument (e.g., I energetically pursue my goals), and items are rated on an 8-point Likert-type scale (0 = definitely wrong and 8 = definitely true). DHS's scores are calculated by summing the responses to the items, and higher scores indicate higher levels of dispositional hope (Tarhan, & Bacanlı, 2015).

### 2.4.3. Life Engagement Scale (LES)

The scale was developed by Scheier et al. (2006), its validity and reliability studies were performed by Uğur and Akin (2015) in order to adapt it into Turkish. The scale is a 6-item self-report instrument (e.g., There is not enough purpose in my life), and items are rated from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), and three items (1, 3, 5) were reverse coded. Higher scores indicate higher levels of life engagement. In the original form, factor loadings ranged from .57 to .86. Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficients were between .72 and .87; test-retest reliability coefficients were found between .61 and .76. In the Turkish version, data were obtained from undergraduate students. The confirmatory factor analysis demonstrated that the 6 items loaded on one factor (life engagement) and the one-dimensional model was well fit ( $\chi^2= 11.50$ ,  $df= 8$ ,  $RMSEA= .039$ ,  $AGFI= .93$ ,  $CFI= .99$ ,  $GFI= .99$ ,  $NFI= .97$ ,  $IFI= .99$ ,  $RFI= .94$ ,  $NNFI= .98$ ,  $SRMR= .032$ ) (Uğur & Akin, 2015). Cronbach's Alpha coefficient was .74. Cronbach's Alpha coefficient was found as .68 in the current study.

### 2.4.4. Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) developed the SWLS, and Durak, Şenol-Durak, and Gençöz (2010) performed the validity and reliability studies in order to adapt into Turkish. In the original form, the internal consistency of the scale was .87, and the test-retest correlation was .82. Also, it was found a one-factor structure that explained 66% of the variance. The confirmatory factor analysis of the Turkish form revealed the most simple factor structure as the original scale and one factor structure of the scale was a valid model ( $\chi^2/df= 2.026$ ,  $RMSEA = .043$ ,  $TLI = .98$ ,  $CFI = .99$ ,  $IFI = .99$ ) in university student sample. It was observed that the all fit indices of the model were acceptable. The internal consistency reliability of the scale was .81. Cronbach's Alpha coefficient was found as .85 in the current study. The SWLS is a 5-item scale which refers to positive health related outcomes and wellbeing (e.g., in most ways my life is close to my ideal). SWLS uses a 7-point Likert scale (1= very strongly disagree and 7= very strongly agree). The total scores range from 5 to 35. SWLS scores are the sum of the items, and higher scores indicate higher level of life satisfaction.

## 2.5. Data Analysis

The data were analyzed by correlation and regression analysis. Furthermore, the serial multiple mediation model was tested with regression-based mediation analysis, which is a statistical method used to help answer the question as to how some causal agent X transmits its effect on Y. What is the mechanism by which X influences Y? (Hayes, 2013). In this context, the serial multiple mediator model of the present study is to investigate the direct and indirect effects of loneliness on life engagement while modeling a process in which loneliness causes dispositional hope, which in turn

causes life satisfaction, and so forth, concluding with life engagement as the final consequent. The Sobel test was used to determine whether the mediational roles of dispositional hope and life satisfaction are statistically significant in the relationship between loneliness and life engagement. Thus, the SPSS version of the PROCESS was used to analyze the data.

## 3. Findings

Table 1 presented the means, standard deviations of the variables and their inter-correlations. As shown in Table 1, life satisfaction and dispositional hope positively related to life engagement, but loneliness negatively related to life engagement, life satisfaction and dispositional hope.

**Table 1.** Descriptive Statistics and Correlations

Variables	1	2	3	4
Life Engagement	1			
Loneliness	-.26**	1		
Dispositional Hope	.57**	-.33**	1	
Life Satisfaction	.36**	-.34**	.34**	1
M	23.61	49.62	66.57	23.77
SD	3.61	15.82	11.24	6.90

\*\* $p < 0.01$

### 3.1. Mediating Role of Dispositional Hope and Life Satisfaction

Before the serial multiple mediation model was tested with regression-based mediation analysis, data were checked that there are missing data and data come up to regression assumptions. Furthermore, missing data were deleted. The results of the examination were presented in Table 2. As seen in Table 2, these findings demonstrated that data meet the required assumptions for regression analysis.

**Table 2.** The Results of Regression Assumptions

Dependent Variable	Independent Variables	Skewness	Kurtosis	VIF	CI
		-.80	1.01		1.00
Life Engagement	Loneliness	.11	-.08	1.20	5.66
	Dispositional Hope	-.56	.73	1.20	10.59
	Life Satisfaction	-.45	-.26	1.21	20.43
					3

In order to determine the factors that contribute to the life engagement, the regression analysis was done to determine whether loneliness significantly predicted life engagement. As shown in Table 3, regression analysis showed that loneliness significantly predicted life engagement (Coeff. = -.26, 95% CI: -.39 – -.13;  $p < .001$ ).

**Table 3.** Regression Coefficients, Standard Errors and Significance Tests for the Regression Model

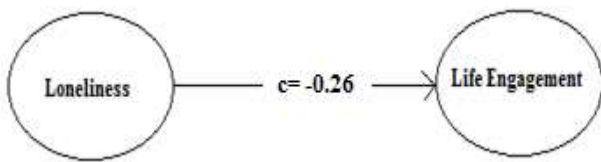
Predictor	Coeff.	SE	p	F	R <sup>2</sup>
Constant	.00	.06	1.0000		
Loneliness	-.26	.01	<.001	16.06	.07

As shown in Figure 1 and Table 4, the result of the mediation analysis showed that both dispositional hope (Coeff. = .27,

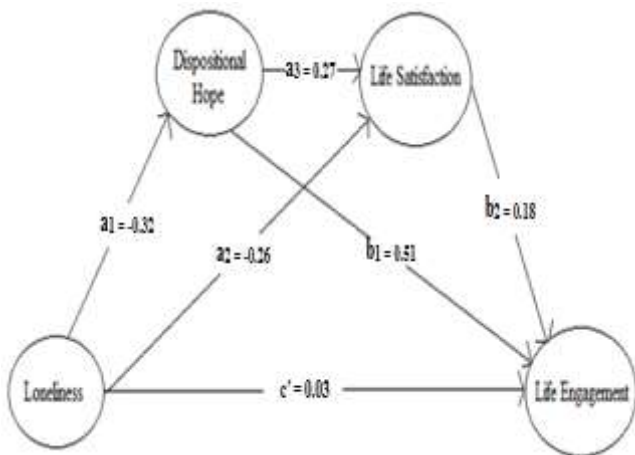
95% CI: .13 – .40;  $p < .001$ ) and loneliness (Coeff. = -.26, 95% CI: -.38 – -.13;  $p < .001$ ) significantly predict life satisfaction. Furthermore, dispositional hope (Coeff. = .51, 95% CI: .39 – .63;  $p < .001$ ) and life satisfaction (Coeff. = -.18, 95% CI: .06 – .29;  $p < .05$ ) significantly predict life engagement; however, loneliness does not significantly predict life engagement (Coeff. = -.03, 95% CI: -.15 – .08;  $p > .05$ ). Furthermore, dispositional hope and life satisfaction decreased the predictive level of the loneliness on life engagement (from -.26 to -.03). Finally, the relationship between loneliness and life engagement was mediated by dispositional hope and life satisfaction.

**Table 4.** The Serial Multiple Mediation Model Coefficients

Predictors	Consequent										
	Dispositional Hope			Life Satisfaction			Life Engagement				
	Coeff	SE	p	Coeff	SE	p	Coeff	SE	p		
Loneliness	a	-.32	.0	<.00	-.26	.0	<.00	c'	-.03	.0	.56
		6	1		6	1			6	6	
Disposition al Hope		---	---	---	.27	.0	<.00	b	.51	.0	<.00
		---	---		7	1			5	1	
Life Satisfaction		---	---	---	---	---	---	b	.18	.0	<.05
		---	---		---	---			2	6	
Constant	i			-	.0	.98	i <sub>2</sub>	-	.0	.91	
					.0013	6			.0058	5	
		$R^2 = .11$			$R^2 = .18$			$R^2 = .36$			
		$F(1, 224) = 27.34, p < .001$			$F(2, 223) = 23.76, p < .001$			$F(3, 222) = 40.72, p < .001$			



**Figure 1.** Model with total effect



H1= Loneliness..... Life Engegament (c')

H2= Loneliness..... Dispositional Hope..... Life Engegament (a<sub>1</sub> b<sub>1</sub>)

H3= Loneliness..... Life satisfaction..... Life Engegament (a<sub>2</sub> b<sub>2</sub>)

H4= Loneliness..... Dispositional Hope.....Life Satisfaction..... Life Engegament (a<sub>1</sub> a<sub>3</sub> b<sub>2</sub>)

**Figure 2.** Three-path mediation model

**4. Discussion**

Scheier et al. (2006) underlined the associations among life engagement and negative health-related outcomes (e.g., depression, perceived stress). Nearly, according to Park, Jang, Lee, Haley, and Chiriboga’s (2013) findings, loneliness related mediated the relationship between social engagement and depressive symptoms. This study examines the relationship between loneliness and life engagement in a sample of university students with serial mediation. Serial mediation supposes “a causal chain linking the mediators, with a specified direction of causal flow” (Hayes, 2013). Specifically, the analysis focuses on the relationship between loneliness and life engagement with the mediating roles of dispositional hope and life satisfaction, and the sequential effect of dispositional hope and life satisfaction. We tested whether there was more than one mediating variable in the relationship between loneliness and life engagement. Findings underlined two mediating variables namely dispositional hope and life satisfaction in the relationship between the life engagement and loneliness. Dispositional hope, to a greater extent, and life satisfaction, to a lesser extent, mediate the effect of the loneliness on life engagement. In serial mediation model, there is also significant correlation between mediating variables. Mediating variables that effect the relationship between loneliness and life engagement are associated with the causal chain. Based on results, it can be said that dispositional hope and life satisfaction are mediating variables in the present study.

The results of the model with only the total effect (Figure1) indicate that the lower the loneliness level, the greater the life engagement ( $R^2 = .36$ ). The loneliness, by itself, decreases the life engagement, as the results shows in the life engagement of  $c' = .00$ , which is significant. This finding denotes that loneliness has not a negative effect on life engagement when dispositional hope and life satisfaction are added to the serial model. Based on this context, it can be stated that the negative effect of loneliness on life engagement originated from individuals’ low level of dispositional hope and life satisfaction. In addition, life engagement level of individuals who have higher levels of loneliness can be increased via increasing the levels of dispositional hope and life satisfaction.

The serial mediation model shows that the negative effect that loneliness has in the generation of dispositional hope does not lead to a significant effect in the decrease of life engagement ( $H2 = a_1 b_1 = -0.16$ ). However, to the extent that dispositional hope cause life satisfaction, a multiple mediation role does not take place through these two variables- dispositional hope and life satisfaction ( $H4 = a_1 a_3 b_2 = 0.02$ ). Finally, the indirect effect that this study detects is that which occurs via dispositional hope. Thus, when life satisfaction gives decrease to the negative effect of loneliness, this life satisfaction generates increase in life engagement ( $H3 = a_2 b_2 = 0.05$ ). Because, loneliness inhibits

the effect of the factors that increase the level of life engagement. The previous studies corroborate that variables (e.g., perceived stress, depression) negatively correlated with life engagement (Scheier et al., 2006) are positively correlated with loneliness (Park et al., 2015). Furthermore, variables (e.g., family and friends support, social support) negatively correlated with loneliness (Lee, & Goldstein, 2016) are positively correlated with life engagement (Scheier et al., 2006). In parallel with our findings, studies reveal that loneliness is negatively correlated with hope (Rosenstreich, Feldman, Davidson, Maza, & Margalit, 2015) and life satisfaction (Kapıkıran, 2013); on the other hand life engagement is positively correlated with life satisfaction (Scheier et al., 2006), and hope (Moe, Dupuy, & Laux, 2008).

Recent studies reveal that hope, life engagement, (Moe et al., 2008; Scheier et al., 2006), and life satisfaction (Halisch, & Geppert, 2001) was significantly correlated with purposefulness (purpose in life). Hope also mediated the relationship between purpose and life satisfaction (Cotton Bronk, Hill, Lapsley, Talib, & Finch, 2009). According to Bailey and Snyder (2007), significantly positive correlations between the satisfaction with life and hope indicated that people who are satisfied with their life are also hopeful. In the context of research findings, higher level of life engagement can be clarified via higher level of purposefulness of people who have higher level of dispositional hope and life satisfaction. Furthermore, there are substantial variables which play important roles in the relationship between life satisfaction and hope. For instance, as a remedy for loneliness, perceived community support has remarkable mediating role in the influence of hope on life satisfaction (Ng, Chan, & Lai, 2014). Individuals with higher level of life satisfaction and hope have higher level of mental health (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009). Besides, emotional intelligence, and hope are both significant predictor of life satisfaction (Sarıçam, Çelik, & Coşkun, 2015). Consequently, it can be suggested that due to their epiphenomenal nature life satisfaction and dispositional hope may have a mediating role on the relationship between loneliness and life engagement.

Although the present study has notable findings to explain life engagement which is important for psychological health, the present study has some limitations. The basic limitation of the study is using a cross-sectional design to test mediation role. Because, estimating of the direct effect of X on Y, the indirect effect of X on Y through M, and the proportion of the total effect mediated by M by cross-sectional data are often highly misleading (Maxwell, & Cole, 2007). The results obtained in this study should not be generalized other populations as the study only involved undergraduate students. As correlational statistics were performed, no definitive explanation can be made about causality among loneliness, life engagement, dispositional hope, and life satisfaction. All data in this work are self-reported.

Moreover, in this work in a limited number of variables were run. With this respect, in further studies various serial models which include different variables can be tested to fully understand the life engagement. Due to the low level of regression coefficient ( $R^2 = .36$ ) to predict the life engagement, it can be interpreted that there are other

important variables effect life engagement. Further studies are required to include variables that have possibility to effect the life engagement. Finally, the study shows that loneliness is one of the important variables explain the life engagement, and dispositional hope and life satisfaction play a mediating role in the relationship between loneliness and life engagement. The results support that loneliness affects life engagement directly and indirectly, through dispositional hope, and through the multiple effect of dispositional hope and life satisfaction. Dispositional hope and life satisfaction can be taken into consideration while explaining life engagement. Findings can be referred that via increasing individuals' life engagement levels, their psychological health can be enhanced. Group programs for strengthening the skills to cope with loneliness, to increase the levels of dispositional hope, and life satisfaction can contribute to the literature in theory and practice.

## References

- Acun-Kapıkıran, N. (2012). Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students. *Social Indicator Research*, 106(2), 333-345.
- Akhunlar, M. N. (2010). An investigation about the relationship between life satisfaction and loneliness of nursing students in Uşak University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 409-2415.
- Anderson, K., & Diamond, M. (1995). The experience of bereavement in older adults. *Journal Advance Nursing*, 22, 308-315
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75, 43-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Baetens, I., Claes, L., Hasking, P., Smits, D., Grietens, H., Onghena, P., & Martin, G. (2015). The relationship between parental expressed emotions and non-suicidal self-injury: The mediating roles of self-criticism and depression. *Journal Child Family Studies*, 24, 491-498.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder. C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-175.
- Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57(2), 233-240.



- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339.
- Chipuer, H. M., Bramston, P., & Pretty, G. (2003). Determinants of subjective quality of life among rural adolescents: A developmental perspective. *Social Indicators Research*, 61(1), 79-95.
- Cole, B. P. (2008). *Correlations between trait and academic measure of hope and the inventory on learning climate and student well-being* (Master thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1450456).
- Cotton-Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. The masterminds series*. New York: Basic Books.
- Cecen, A. R. (2007). The Turkish short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial development and validation. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 717-734.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Seligman, E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A reexamination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22, 417-427.
- Ditomaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 99-119.
- Dowling, M., & Rickwood, D. (2015). A naturalistic study of the effects of synchronous online chat counselling on young people's psychological distress, life satisfaction and hope. *Counselling and Psychotherapy Research*, 15(4), 274-283.
- Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413-429.
- Ellis, K. (2002). Perceived parental confirmation: Development and validation of an instrument. *Southern Communication Journal*, 67, 319-334.
- Extremera, N., Duran, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood on perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-141.
- Frisch, M. B., Clark, M. P., Rouse, S. V., Rudd, M. D., Paweleck, J., & Greenstone, A. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory. *Assessment*, 12(1), 66-78.
- Frisen, A. (2007). Measuring health-related quality of life in adolescence. *Acta Paediatrica*, 96(7), 963-968.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 749-767.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 166-178.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Goodwin, R., Cook, O., & Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8(2), 225-230.
- Halisch, F., & Geppert, U. (2001). Motives, personal goals, and life satisfaction in old age. Eklides, A., Kuhl, J., & Sorrentino, R. M. (Eds.) *Trends and Prospect in Motivational Research* (pp. 389-409). Springer, Dordrecht.
- Hawkey, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 105-120.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis:*



- A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Jackson, T. (2007). Protective self-presentation, sources of socialization, and loneliness among Australian adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 1552-1562.
- Jang, Y., Mortimer, J. A., Haley, W. E., & Graves, A. R. B. (2004). The role of social engagement in life satisfaction: Its significance among older individuals with disease and disability. *Journal of Applied Gerontology*, 23(3), 266-278.
- Joiner, T. E., Lewinsohn, P. M., & Seeley, J. R. (2002). The core of loneliness: Lack of pleasurable engagement--more so than painful disconnection--predicts social impairment, depression onset, and recovery from depressive disorders among adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 79(3), 472-491.
- Jones, W. H., & Carver, M. D. (1991). Adjustment and coping implications of loneliness. In: R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The healthy perspective* (pp. 395-415) New York: Pergamon Press.
- Kagıtcıbaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kagıtcıbaşı, C. (2007). *Family, self and human development across cultures: Theory and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Kapıkıran, S. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self-esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111(2), 617-632.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179-196.
- Lee, C. Y. S., & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 568-580.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 388-404). Hoboken, NJ: Wiley
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551.
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23-44.
- Moe, J. L., Dupuy, P. J., & Laux, J. M. (2008). The relationship between LGBQ identity development and hope, optimism, and life engagement. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 2(3), 199-215.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35(1), 93-116.
- Neto, F., & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of psychology*, 134(5), 503-514.
- Ng, E. C., Chan, C. C., & Lai, M. K. (2014). Hope and life satisfaction among underprivileged children in Hong Kong: The mediating role of perceived community support. *Journal of Community Psychology*, 42(3), 352-364.
- Park, N. S., Jang, Y., Lee, B. S., Haley, W. E., & Chiriboga, D. A. (2013). The mediating role of loneliness in the relation between social engagement and depressive symptoms among older Korean Americans. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(2), 193-201.
- Park, S., Kim, I., Lee, S. W., Yoo, J., Jeong, B., & Cha, M. (2015, February). Manifestation of depression and loneliness on social networks: A case study of young adults on facebook. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 557-570). ACM.
- Peerenboom, L., Collard, R. M., Naarding, P., & Comijs, H. C. (2015). The association between depression and emotional and social loneliness in older persons and the influence of social support, cognitive functioning and personality: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 182, 26-31.
- Peplau, L. A., & Goldston, S. E. (1984). *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*. Rockville Maryland: National Institute of Mental Health.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of

- character, orientations to happiness, and life satisfaction, *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 556-561.
- Proctor, C., Alex-Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction measures: A review. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 128-144.
- Rosenstreich, E., Feldman, D. B., Davidson, O. B., Maza, E., & Margalit, M. (2015). Hope, optimism and loneliness among first-year college students with learning disabilities: a brief longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 338-350.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
- Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 292-295.
- Saricam, H., Celik, I., & Coskun, L. (2015). The relationship between emotional intelligence, hope and life satisfaction in preschool preserves teacher. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(1), 1-9.
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A., Schulz, R., & Zdzienicka, B. (2006). The life engagement test: Assessing purpose in life. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(3), 291-298.
- Shiovitz-Ezra S., & Ayalon L. (2010). Situational versus chronic loneliness as risk factors for all-cause mortality. *International Psychogeriatrics*, 22, 455-462.
- Skok, A., Harvey, D., & Reddihough, D. (2006). Perceived stress, perceived social support, and wellbeing among mothers of school-aged children with cerebral palsy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(1), 53-57.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 107-118.
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp 25-38). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Sprinks, J. (2014). Social engagement crucial to tackling loneliness in old age. *Nursing Older People*, 26(7), 8-9.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Sumer, N., & Gungor, D. (1999). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(25), 42-59.
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D., & Furnham, A. (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42(2), 161-166.
- Tarhan, S., & Bacanlı, S. (2015). Sürekli Umud Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Terrell, F., Terrell, I., & Von Drashek, S. R. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who were taught not to trust strangers during childhood. *Adolescence*, 35, 611-617.
- Thurston, R. C., & Kubzansky, L. D. (2009). Women, loneliness, and incident coronary heart disease. *Psychosomatic Medicine*, 71, 836-842.
- Tzonichaki, I., & Kleftaras, G. (2002). Paraplegia from spinal cord injury: Self-esteem, loneliness, and life satisfaction. *Occupation, Participation and Health*, 22(3), 96-103.

- Ugur, E., & Akin, A. (2015). Yaşam Bağlılığı Ölçeği Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 4(2), 424-432.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of School Health*, 74, 59-65.
- Vella-Brodrick, D. A., Park, N., & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning-findings from Australian and US Samples. *Social Indicator*, 90(2), 165-179.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wedig, M. M., & Nock, M. K. (2007). Parental expressed emotion and adolescent self-injury. *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1171-1178.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self-Identity*, 2, 1-20.
- Yates, T. M., Tracy, A. J., & Luthar, S. S. (2008). Non-suicidal self-injury among "privileged" youths: Longitudinal and cross-sectional approaches to development process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 52-62.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 99-118.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Second Life in Education in Turkey: A Methodological Review Research

#### Türkiye'de Eğitim Alanında İkincil Yaşam: Metodolojik Bir İnceleme Araştırması

Songül Karabatak <sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr., Lecturer, Firat University, Department of Informatics, Elazığ/Turkey.  
ORCID: 0000-0002-1303-2429

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 10 Kasım 2019  
Received in revised form 20 Ocak 2020  
Accepted 11 Şubat 2020

##### Keywords:

Second Life  
Education  
Methodological Analysis  
Descriptive Analysis

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 November 2019  
Düzeltilme tarihi: 20 January 2020  
Kabul tarihi: 11 February 2020

##### Keywords:

İkincil Yaşam  
Eğitim  
Metodolojik Analiz  
Betimsel Analiz

#### ABSTRACT

This study aimed to examine the educational studies methodologically using the Second Life application in Turkey. In the study conducted with the qualitative research paradigm, the document review method was used. The studies were analyzed with descriptive analysis technique. According to the findings, it was revealed that qualitative studies as research philosophy and case studies as research design were mostly adopted in the studies. In those studies, undergraduate students as the study group and questionnaire and interview techniques as data collection methods were mostly preferred, and the content analysis technique was used mostly for data analysis. Moreover, in those studies, the purposive sampling technique was mostly used. Most of the studies examined reached their aims and most of their results were positive.

#### ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'de İkincil Yaşam uygulamasının kullanıldığı eğitim çalışmalarını metodolojik olarak incelenmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma paradigması ile yapılan çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalar betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; çalışmalarda araştırma felsefesi olarak en çok nitel çalışmaların, araştırma deseni olarak da durum çalışmalarının benimsendiği görülmüştür. Çalışmalarda en fazla çalışma grubu olarak lisans öğrencileri, veri toplama yöntemi olarak anket ve görüşme teknikleri tercih edilmiş ve verilerin analizi için en çok içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalarda en çok amaçsal örneklem tekniği kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların amaçlarına ulaştığı ve sonuçlarının çoğunun olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

## 1. Introduction

Virtual worlds are environments that allow people to experience difficult, dangerous, or impossible experiences in real life by offering virtual identities and bodies. A virtual world provides a variety of experiences in a technological environment, giving the user strong feelings about being there (Sanchez, 2009). Therefore, virtual worlds cannot be ignored for experiential learning, they have recently been used in the field of education, and various virtual learning environments have been created. Thus, virtual educational environments have provided significant improvements, especially in terms of encouraging many students who spend

their time online to learn more (Erturk & Sahin, 2019; Gao, Noh & Koehler, 2009).

Virtual learning environments are three-dimensional (3D) digital environments in which many users interact with each other synchronously or asynchronously with the help of various avatars (Erturk & Sahin, 2019; Sural, 2008; Tepe, 2012). Second Life (SL), Active World, Opensim, Quest Atlantis, Fuvle, Cubix Editor, Celestia, Stellarium, and Solar Model are the learning environments used in education (Demirer & Erbas, 2016). However, in educational studies, SL is mostly preferred (Demirer & Erbas, 2016; Kim, Lee, & Thomas, 2012; Reisoglu, Topu, Yilmaz, Yilmaz, & Goktas, 2017; Tokel & Cevizci-Karatas, 2014).

\* Corresponding author /Sorumlu yazar  
e-posta: skarabatak@firat.edu.tr

SL, a 3D virtual world created by Philip Rosedale in 1999, was presented to the public by Linden Lab in 2003 (Dadakoglu, 2018). SL was designed as a utopian alternative to the real world (Harrison, 2009). SL is frequently used as a platform for revenue generation, information and knowledge sharing, and learning. For this reason, SL has been used in many areas such as tourism, architecture, and health and has recently become the focus of interest for educators as it can be used for collaboration, peer interaction, and resource sharing. Many universities, colleges, and other educational institutions created virtual educational environments using SL (Tunc, 2018).

Because of the affordances offered by the SL learning environment, it enables the use of learning approaches such as role-playing, experimental learning, experiential learning, collaborative learning, game-based learning, and problem-based learning (Warburton, 2009). These affordances are mentioned by Warburton and Perez-García (2009) as immersion, extended and rich social interaction, community presence, authentic content and cultures, role-playing and identity, content production tools, visualization and context formation, and simulations.

Immersion is the creation of a virtual sense of existence by creating a real sense of existence through an avatar (Emre, Selçuk, Budak, Butun, & Simsek, 2019; Warburton & Perez-García, 2009). This feeling can surround the person with sound and vision (Roussou, 2001) and enable people to perform virtual browsing, seeing, hearing, and speaking activities (Gokoglu, 2019). This provides 3D participation in the learning environment of students (Deutschmann, Panichi, & Molka-Danielsson, 2009).

SL is an online 3-D virtual environment in which users can socialize and role-play through realistic avatars (Kawulich & D'Alba, 2019). Therefore, SL is a multi-user virtual environment. In the SL environment, people communicate and interact with each other through avatars and collaborate when necessary (Zhou, Jin, Vogel, Fang, & Chen, 2011). This is a convenience that Warburton and Perez-García (2009) noted for SL. That is, there is an extended or rich social interaction between individuals and communities (between individuals and communities, humans and objects, and also intelligent interaction between artifacts) in the SL environment (Warburton & Perez-García, 2009). In this context, SL enables students to engage in life-like and simultaneous interaction by providing a bi-directional and body language interaction, similar to the real world, rather than just one-way communication, as in traditional distance education applications (Salmon, 2009). SL provides students with an environment in which they can work together and learn in collaboration (Can, 2012).

In the SL environment, people can join and interact with groups, subcultures, or geography of their choice. Participants in these communities have harmonious goals. They feel that they belong to that community and their sense of trust develops. This is expressed as community presence or socialization, which is another affordance that SL offers to students in the field of education, and students have a new identity through avatars in the process of their interaction (Warburton & Perez-García, 2009). Students can format avatars that they use with their own free will. In other words, students can select and use the eye and hair color, body image, clothing, and appearance they want, integrate

themselves into virtual communities in the form of these icons (Can, 2012), and play the role of their identity. Also, a digital community such as SL can promote students' academic continuity as it also strengthens social cohesion. (Layne, Lee, O'Connor, Horn, & McFarlin, 2010).

SL facilitates access to cultures reflecting linguistic and cultural diversity at local and national levels. This means that, as in learning a foreign language, students experience a real cultural dimension virtually and interact with these cultural elements (Can, 2012). In this way, students can gain information and intercultural experiences that they cannot reach in real life more easily (Levy, 2009).

SL also facilitates education by individualizing learning and ensuring the active participation of students (Sierra, Gutiérrez, & Garzón-Castro, 2012). SL enables the student to be more effective and reduces the stress and negative excitement of the learning process, increases self-confidence, motivation (Arslantas & Tokel, 2018; Wehner, Gump, & Downey, 2011), risk-taking (Gokoglu, 2019) and class participation in learning activities (Pellas & Kazanidis, 2015).

SL allows the creation and ownership of objects in a virtual environment and the use of content production tools that respect an individual's intellectual property rights. Therefore, people can produce, modify, develop, and reproduce historically lost, imaginative, futuristic, or impossible to see by the human eye and normally inaccessible content (Warburton & Perez-García, 2009). This special characteristic engages students in actively creating their learning activities and experiences, rather than just being passive consumers of learning (Wagner & Ip, 2019), and with this characteristic, SL offers various opportunities for students to create and organize their learning environments. Students can create own scenarios, make designs, have what they produce, and use their knowledge as they wish. Thus, students can improve themselves by making self-assessments (Can, 2012).

One of the most important advantages and affordances provided by SL to education is simulations which can be created to overcome some physical constraints in the virtual environment and to simulate real-world content that can be costly and dangerous to produce in real life (Warburton & Perez-García, 2009). Simulation-based activities develop problem-solving and critical thinking skills by using problem-based learning that guides constructivist learning theory, supports independent decision-making, and takes risks through avatars (Russell, 2009). Simulations enable students to benefit from architectural, marketing, military, tourism, health, and safety training effectively, make practical experiences, and gain behavioral skills (Gokoglu, 2019).

Although the use of the SL environment in education has many benefits, it also has some limitations. These limitations specified by the researchers are as follows:

1. It requires high technical skills for students and educators (Warburton & Perez-García, 2009). Trainers and students can develop a prejudice against the SL environment because of these technical skills and lack of knowledge of the practice (Layne et al., 2010),

2. Although membership can be done free of charge, creation of training area, adding objects to the environment, uploading images and textures, purchasing useful in-world tools, employing building, and scripting expertise and updates may require fees (Warburton, 2009),
3. Some technical problems (failure to connect to the server computer, insufficient capacity of the user computer, the problem of access to the internet, the density of avatars, video, and audio problems, and lack of mobile device support such as a tablet, mobile phone, etc) may occur when connecting to SL environment (Dincer, 2008; Esgin, Pamukçu, Ergul, & Ansay, 2011; Ozonur, 2013; Warburton, 2009),
4. The SL environment requires simple and useful activities for students to create and manipulate basic objects. Sometimes even simple things can take a long time. Especially serious, high quality and good designs and projects that will develop students' design skills require time and patience. However, any design or product made in an SL environment can be easily damaged and destroyed (Warburton & Perez-García, 2009),
5. The design, implementation, and practice overheads in SL often require educators to develop multiple skills to cope with them. Therefore, designing, validating, and running teaching activities require time to address issues such as intellectual property rights, object permissions, and accessibility (Warburton, 2009),
6. To realize some interactions and high-level cognitive skills in the SL environment, programming knowledge may be needed (Reisoglu, 2014),
7. Because of the irradiation feature and the malicious use of individuals or institutions in the SL environment, students may encounter distracting or inappropriate content or participate in those environments. The fluidity and playfulness inherent in SL identity construction can be disconcerting and confusing (Warburton, 2009). This can lead to occur false identities or join wrong communities (Inman, Wright, & Hartman, 2010).

A sample screenshot of the SL in education is as Figure 1.



**Figure 1.** Sample Screenshot of the SL Environments

Although many studies examined the studies on virtual reality in the literature in general, only Inman et al. (2010) examined 27 empirical studies on the SL environment methodologically and analyzed the findings and recommendations. Hew and Cheung (2010) reviewed the past 15 empirical research studies on the use of 3D virtual

worlds in K-12 and higher education settings. The goal of Reisoglu et al.'s (2017) meta-review study was to investigate 167 empirical studies on 3D virtual environments in terms of their platforms, design goals, research topics, learning strategies, and findings. Saka's (2019) study was conducted to review the literature related to educational virtual reality games in the international field. In this study, the findings of 124 studies that were examined in the study revealed different and similar aspects of the studies. Tokel and Cevizci-Karatas (2014) analyzed 55 studies from 2008 to 2013 using the constant-comparative method across five categories: use cases of virtual worlds, research topics, disciplines, platforms, and participants. Demirer and Erbas (2016) analyzed and discussed studies on virtual learning environments in Turkey in terms of the research model, data collection tools, sample sizes, sampling status, sampling methods, data analysis methods, variables, and outcomes. Kapucu and Yildirim (2019) methodologically reviewed 32 studies in terms of general characteristics (subject area, application area, year, research approach, working group, data collection tools, data analysis technique, results, and recommendations. Kim et al. (2012) aimed to provide a detailed analysis of the research methods and research trends related to the research of 3D virtual worlds for educational environments. Wang and Burton (2013) explored how SL was discussed, investigated, and applied it in the educational context from 2006 to 2011.

It was hoped that to investigate how the SL environment was implemented and analyzed in educational activities in Turkey would give important ideas to educators and researchers who want to do applications, studies, and projects related to virtual learning environments. Therefore, this study aimed to methodologically review the SL-related studies in the field of education in Turkey from its launch to the present. In this context, the answer to the questions "How are the methodological structures of the studies using the SL environment in education in Turkey, and what are the effects of these studies?" was sought. The research questions of the study are as follows:

- 1) What are the aims of the studies?
- 2) What is the distribution of the studies according to the publication year?
- 3) What is the distribution of the publication types of the studies according to the research philosophies?
- 4) What are the research designs of the studies?
- 5) What are the implementation periods of the studies?
- 6) What are the study groups, observation unit/sample sizes, and sampling methods of the studies?
- 7) What are the types of data collection tools and data analysis methods of the studies?
- 8) What are the results/effects of the studies?

## 2. Method

The research model, data sources, data analysis procedures, and data analysis process of the study are presented in this section.

### 2.1. Research Model

In this study, it was aimed to examine the educational studies methodologically using the SL environment between 2003 and 2019. For this reason, the document review method, one of the qualitative research methods, was used and the documents were evaluated methodologically. Document review is the process of obtaining data by analyzing written documents on the subject examined within the scope of the research (Yildirim & Simsek, 2006). Methodological evaluation is a kind of evaluation that shows how different methodologies (research method, data collection tool, and sampling) explain different results by comparing and evaluating the methodological power of various studies through document review (Neuman, 2003).

### 2.2. Data Sources

The universe of this research consisted of studies in the Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center, Turkish Academic Network and Information Center, and Google Scholar databases and the sample of the study consisted of studies related to the SL environment in the field of education. The sample of the study consisted of papers, book chapters, articles, and theses containing “second life” or “ikincil yaşam” and “education” keywords in the title or keyword sections of the studies in these databases. Also, the following criteria are taken into consideration for the determination of the studies:

- The SL environment was first introduced in 2003 by Linden Lab. For this reason, the studies were performed between 2003 and 2019,
- Only studies in the field of education,
- SL environment is used in virtual reality applications,
- The language of publication is Turkish,
- Not generated from thesis included in the study,
- If the study is a paper, the full-text is published.

### 2.3. Data analysis procedures

Before the data analysis process, the documents were coded between “1” and “33”. After the studies were coded as in Table 1, these studies were analyzed descriptively.

**Table 1.** Codes of Publications

Code	Publication Type	Code	Publication Type
1	Master Thesis	18	Article
2	Master Thesis	19	Article
3	Full-text paper	20	Master Thesis
4	Full-text paper	21	Master Thesis
5	Full-text paper	22	Ph.D. Thesis
6	Full-text paper	23	Full-text paper
7	Book chapter	24	Master Thesis
8	Full-text paper	25	Master Thesis
9	Master Thesis	26	Book chapter
10	Master Thesis	27	Full-text paper
11	Ph.D. Thesis	28	Article
12	Article	29	Article
13	Ph.D. Thesis	30	Ph.D. Thesis
14	Master Thesis	31	Master Thesis
15	Master Thesis	32	Ph.D. Thesis
16	Ph.D. Thesis	33	Article
17	Article		

In the descriptive analysis, the data was classified, summarized, and interpreted according to the predetermined framework and themes. Descriptive analysis is mostly used in studies where the conceptual structure of the research is clearly defined in advance. The descriptive analysis aimed to present the findings in an edited and interpreted manner. The steps of descriptive analysis are to form a framework for descriptive analysis, to process the data according to the thematic framework, to define the findings, and to interpret the findings (Sozbilir, 2009; Yildirim & Simsek, 2006).

Firstly 15 themes (code, author, publication year, purpose, publication type, research philosophy, research design/model, implementation period, study group, observation unit/sample sizes, sampling method, sample size, data analysis method, data collection tool, and effect) related to the methodologies of the studies were created. These themes were converted to an analysis form using the MS Excel program. The studies were examined within the framework of these themes and the necessary data were processed on the form. MS Excel and SPSS 21 programs were used for the analysis of the processed data and also the frequency and cross table calculations were performed.

### 2.4. Validity and Reliability Process of Data Analysis

In qualitative research, it is an important criterion that the data, the analysis of the data, and the results are credible and reliable. This depends on the validity and reliability of the study. One of the important methods to increase the reliability of qualitative data is to explain in detail the path of data analysis. Also, the inclusion of other researchers to the recording and observation process in the research and examining the consistency between analyzes and observations increases the reliability of the results (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz, & Demirel, 2008). For this reason, two more researchers were included in the process of determining the studies to be analyzed, eliminating the studies, and creating the study analysis form.

Firstly, the studies that would constitute the data source of the study were determined with one of the researchers. For this purpose, firstly, the literature review was made. In the



literature, 112 studies were reached, 40 of them were theses and 13 of them were papers and 59 of them were articles related to virtual reality. Among these studies, those with the English language (n=38), not related to education (n=15), inaccessible to full-text (n=11), with a virtual environment expression but out of scope (n=9), generated from the thesis (n=5), published as both papers and articles (n=1) were excluded from the scope of the review by researchers.

The researchers then developed a study analysis form to record the methodologies of the studies. To increase the validity of the study, the theme names (units of analysis) to be entered into the analysis form should be formed correctly. Therefore, research methodologies related to educational sciences were investigated from various sources and it was decided to use the research methodologies mentioned by Buyukozturk et al. (2008) as their theme names. Then, the study analysis form was checked by another researcher except for the researchers who carried out the analysis, and unnecessary themes were removed or changed. For example, the sample number of observation units\subjects theme was changed to sample size, the research method theme was divided into two themes as the research philosophy and the research design\model, and the data collection technique theme was changed to the data collection tool theme. The final version of the study analysis form is as in Appendix-1.

To ensure consistency in the data to be recorded in the analysis form shown in Appendix-1, the researchers also identified several categories before the analysis. According to these categories; in terms of the type of publication, the studies were handled as thesis, articles, full-text papers, and book chapters. The categories to be used in the analysis of the research philosophies, research designs, and the number of observation units\subjects of the studies was determined according to Buyukozturk et al. (2008). Accordingly, the studies were examined in three groups as qualitative, quantitative, and mixed according to the research philosophies. Quantitative studies were categorized as screening research, correlational research, causal comparison research, experimental research, single-subject research, design and development research, and meta-analysis; qualitative studies were categorized as ethnographic research, historical research, action research, phenomenology studies, theory-building studies, case studies, and narrative research; and mixed studies were categorized as quantitative and qualitative studies.

In terms of the sampling method, studies were examined as random or nonrandom sampling. While random sampling methods are divided into simple random sampling and stratified sampling, non-random sampling methods are divided into three as systematic sampling, purposive sampling, and convenience\accidental sampling. The studies were examined in two groups as single-subject and multi-subject studies according to the number of observation units or subjects. Observation, interview, document analysis, achievement tests, diary, evaluation form, rubrics, portfolio, aptitude test were determined as data collection tools. The questionnaires and scales used in the studies were considered as surveys. Besides, semi-structured interviews and focus group interviews were used as interviews.

Descriptive (frequency, percentage, average, standard deviation, median, cross table, chi-square, etc.) and inferential statistics [t-test, ANOVA, MANOVA, correlation

analysis (Kendall's tau, Pearson multiple correlation analysis, Pearson product-moment correlation), Kruskal-Wallis test (KWH), Mann Whitney U test (MWU), Box's M, and Wilcoxon signed-rank test] were used for the techniques used in the analysis of quantitative data and descriptive and content analysis techniques were used for the analysis of qualitative data. During the analysis of the data, the missing themes were marked with a “-” sign in the study analysis form. In the effect category, the “+” sign was used for positive results, the “-” sign was used for negative results. If the study was conducted in the form of a literature review or if the SL environment application did not cause any significant change in the study group, it was planned to use the “±” sign for the result of the study.

After this planning, the necessary data were recorded in the study analysis form. For this reason, the researchers analyzed the studies individually. To increase the credibility of the study, the studies examined during the data analysis period were repeatedly checked by the researchers in the context of the identified categories. Then, the consensus percentage was calculated to check whether the data analysis was reliable. For this, “(Consensus / (Consensus + Disagreement)) x 100” formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the consensus percentage was calculated as 93. Saban (2004) stated that 90% or more similarity between the analyzes of the researchers was sufficient for the reliability of the research. The analysis form in which the researchers reached a joint decision as a result of the data analysis is shown in Appendix-1. The Data analysis process is summarized in Table 2.

**Table 2.** Data analysis process

Activities	Month
Literature review	January
Determining the purpose of the study and getting the opinions of another researcher	February
Starting the data collection process	February
Determining the criteria for the studies that will constitute the data source	March
Collecting studies with document review	March
Identifying, eliminating, and encoding the studies	March
Establishing a framework for the descriptive analysis	April
Creating analysis units and finalizing the analysis form in line with other the researchers' opinions	May
Determining the categories related to the themes by the researchers' opinion	May-June
According to the thematic framework, the researchers analyze the studies independently and fill the necessary data in the analysis form	June-July
One-week break in analysis and re-checking of analyzes by the researchers	July- August
Comparison of the analyzes and calculating the percentage of compromise	August-September
Defining the findings according to the research questions and forming the necessary frequency tables and getting the opinions of the researchers	September
Interpretation of the findings according to the research questions and getting the opinions of the researchers	October



### 3. Findings

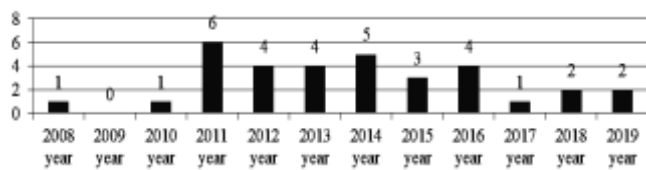
Findings of the analysis of data in light of the research questions are presented in this section.

#### 3.1. Findings related to the first research question

According to the research question of “*What are the aims of the studies?*”, the studies focused on the development of students' knowledge and skills. In the studies examined, SL environment was used for consultancy services (n=1), educational design (n=7), design analysis (n=1) as well as foreign language (n=7), art and design (n=2), mathematics (n=2), science (n=1), social studies teaching (n=1). Among the studies, there are studies aimed at improving psychomotor and behavioral skills (n=2), developing positive attitudes (n=1), and increasing students' achievement, self-efficacy, motivation, and social presence (n=8). Also, in some of the studies (n=3), opinions and experiences about the SL application were revealed.

#### 3.2. Findings related to the second research question

Within the scope of the study, the studies using SL application in the field of education between 2003 and 2019 were examined. The findings of the research question of “*What is the distribution of the studies according to the publication year?*” is as in Graphic 1.



Graphic 1. Distribution of Studies by Publication Year

As can be seen in Graphic 1, the first of the studies examined in chronological order was the study conducted in 2008. It is seen that most studies on the SL environment were performed in 2011 (n=6) and followed by 2014 (n=5), 2012, 2013, and 2016 (n=4), 2015 (n=3), 2018 and 2019 (n=2), 2008, 2010, and 2017 (n=1) respectively.

#### 3.3. Findings related to the third research question

The findings of the research question of “*What is the distribution of the publication types of the studies according to the research philosophies?*” are shown in Table 3.

Table 3. Distribution of the Publication Types of the Studies according to the Research Philosophies

Publication Type	Research Philosophy			Total
	M	Qn	Ql	
Full-text paper	-	1	6	7
Ph.D. thesis	5	-	1	6
Book chapter	-	-	2	2
Article	-	2	5	7
Master thesis	2	5	4	11
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>33</b>

M: Mixed; Qn: Quantitative; Ql: Qualitative

As can be seen in Table 3, most of the studies examined were master's theses (n=11), while others were articles (n=8), papers (n=7), Ph.D. theses (n=6), and book chapters (n=2). Qualitative (n=18), quantitative (n=8), and mixed research (n=7) philosophies were preferred for determining the

effectiveness of the SL environment and experiences related to the SL application.

According to research philosophy, the papers were qualitative (n=4) and quantitative (n=1); the Ph.D. theses were mixed (n=5) and qualitative (n=1); the book chapters were qualitative (n=2); the articles were quantitative (n=2) and qualitative (n=5); the master's theses were mixed (n=2), quantitative (n=5), and qualitative (n=4). The research philosophy was not specified in the papers. However, when the studies were examined thoroughly, it was decided that they were qualitative studies.

#### 3.4. Findings related to the fourth research question

Analysis findings on studies using virtual reality applications in the field of education in Turkey are shown in Table 4.

Table 4. Research Designs of the Studies

Theme	Category	Code	N
Research Design	Case study	4, 5, 9, 10, 15, 17, 19, 26, 27, 32	10
	Quantitative & Qualitative	11, 13, 14, 16, 22, 30	6
	Experimental	2, 6, 20, 33	4
	Literature review	7, 12, 23	3
	Qualitative	25, 28	2
	Scanning	1, 31	2
	Relational	21, 29	2
	Fenomenology	24	1
	Causal-comparative research	18	1
	Unspecified	3, 8	2

As shown in Table 4, most of the studies using SL applications were designed as case studies (n=10). Some of the studies were the studies in which quantitative and qualitative data were collected together (n=6). Apart from these, experimental design (n=4), literature review (n=3), qualitative (n=2), scanning (n=2), relational design (n=2), causal-comparative research (n=1), and phenomenology (n=1) were used in the studies.

#### 3.5. Findings related to the fifth research question

The findings of the research question of “*What are the implementation periods of the studies?*” are shown in Table 5.

Table 5. Implementation Periods of the Studies

Theme	Category	Code	N
Implementation period	1-4 weeks	2, 16, 20, 21, 22, 25, 32, 33	8
	5-8 weeks	9, 11, 19, 24	4
	9-12 weeks	10, 14, 30	3
	13-16 weeks	13	6
	17-20 weeks	15	1
	21-24 weeks	1, 3, 4, 5, 8, 17	6
	None	6, 7, 12, 18, 26, 23, 27, 28, 29, 31	10

According to the findings in both Appendix-1 and Table 5, the implementation periods of the studies related to SL application varied between one week and 24 weeks (six months). In most of the studies, implementation periods ranged from one to four weeks (n=8). Implementation periods of other studies were 21 to 24 weeks (n=6), five to eight weeks (n=4), nine to 12 weeks (n=3), 17 to 20 weeks

(n=1), and 13 to 16 weeks (n=1). In some of the studies, the application period was not used or specified (n=10).

### 3.6. Findings related to the sixth research question

The findings related to the research question of “*What are the study groups, observation unit\sample sizes, sampling methods of the studies?*” are shown in Table 6.

**Table 6.** Study Groups and Sampling Methods of the Studies

Theme	Category	Code	N
Study Group	All users	31	1
	Undergraduate students	1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 21, 24, 27, 30	16
	Secondary or high school students	4, 17, 9, 16, 18, 20, 22, 23, 25, 32, 33	11
	Museums	28	1
	None	7, 12, 26, 29	4
Sampling Methods	Nonrandom (purposive sampling)	2, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33	18
	Nonrandom (convenience sampling)	1, 3, 8, 13, 14, 16, 20, 21, 24	9
	Random sampling (simple random sampling)	11, 31	2
	None	7, 12, 23, 26	4
	Observation Unit \ Subjects	Multiple subject	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
None		7, 12, 23, 26	4

In Table 6, most of the studies were multi-subject studies (n=29), and most of these studies were conducted with undergraduate students (n=16) and secondary or high school students (n=11). There were also studies in which everyone using the SL environment (n=1) and museums created in the SL environment (n=1) constituted the universe of the research. While determining the study group, the studies used purposive sampling (n=18), convenience sampling (n=9), and simple random sampling (n=2). No sample or study group was used in some of the studies (n=4).

### 3.7. Findings related to the seventh research question

As seen in Appendix-1, more than one data collection tools and data analysis method\techniques were used in some of the studies. The findings regarding what type of data collection tools used in the studies are as in Table 7.

**Table 7.** Data Collection Tools and Data Analysis Techniques Used in the Studies

Theme	Category	Code	N
Data Collection Tools	Survey	1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32	18
	Interview	3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 30, 32, 33	17
	Observation	2, 4, 5, 9, 10, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 33	16
	Achievement test	2, 6, 13, 16, 20, 21, 22, 25, 30, 33	10
	Document analysis	7, 23, 24, 26, 28, 30	6
	Diary	8, 9, 10, 15, 17	5
	Evaluation form	15	1
	Portfolio	10	1
	Rubrics	30	1
	Aptitude test	21	1
	Unspecified	12	1

According to the findings in Table 7, survey (n=18), interview (n=17), observation (n=16), academic achievement test (n=10), document review (n=6), diary (n=5) evaluation form (n=1), portfolio (n=1), rubrics (n=1), and aptitude test (n=1) were used as data collection tools in the studies examined.

The findings regarding what type of data analysis methods/techniques used in the studies are shown in Table 8.

**Table 8.** Data Analysis Methods/Techniques Used in the Studies

Theme	Category	Code	N
Data Analysis Methods/Techniques	Content analysis	4, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 22, 25, 24, 27, 30	15
	Inferential statistics	2, 6, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 29, 30, 31, 33	14
	Descriptive statistics	1, 11, 14, 16, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 33	11
	Descriptive analysis	33	1
	Unspecified	3, 7, 8, 26, 23, 28, 12	6

According to Table 8, content analysis (n=15), inferential statistics (n=14), descriptive statistics (n=11), and descriptive analysis (n=1) were used to analyze the data in the studies examined. In some of the studies, no data analysis methods or techniques were mentioned (n=6).

### 3.8. Findings related to the eighth research question

The findings of the research question related to the results\effects of the studies examined are shown in Table 9.

**Table 9.** Findings on the Results\Effects of the Studies

Theme	Category	Code	f
Effect	Positive	3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	24
	Neutral	1, 2, 6, 7, 11, 12, 22, 23, 26	9

As seen in Table 9, in most of the studies, it was observed that SL application had significant and positive effects on the participants (n=24). In other studies, either experience and problems related to SL application were mentioned or the training did not have any significant effect on the participants (n=9). However, none of the studies showed that the SL application had a negative effect. In addition, various

suggestions were provided to researchers and practitioners at the end of all studies. The results of the studies and the codes related to the studies are presented below.

In the study by Dincer (2008), the use of SL in distance education consultancy services was discussed and the experiences and problems of the learners in the application process and the instruction designer in the creation process were determined (20). In the experimental study of Olpak (2010), it was observed that there were no significant differences between the academic achievement, social presence, and the time spent in the learning environment of the experimental group studying in SL and the control group studying online (2). In the study conducted by Esgin et al. (2011), in SL environment, there were no differences between the academic achievement and motivation of traditional virtual classroom and non-traditional virtual classroom students but the increase in success and motivation between the experimental groups were found to be in favor of the traditional virtual class (6). Similarly, in Yildirim's (2012) study, no significant difference was found between the two e-learning environments according to the learners' achievement, motivation, and social presence. No significant effects of learning styles and personalities were found on student's achievement. Yet, the Second Life environment appealed to more positive perceptions and opinions of the participants than the web-based environment (11).

In Ozonur's (2013) study, in the comparison of the available web-based distance learning and 3D instruction application designed in Second Life as a virtual world, the results indicated that there were significant differences between the groups in terms of students' attitudes, social presence, motivation and the time spent in the learning environment. Although the students in the experimental group had higher scores in the scales related to attitudes, social presence, motivation, and the time spent in the learning environment, no significant difference was found between the groups concerning academic success. In Gokoglu's (2019) study, it was observed that the SL environment developed participants' behavioral skills and the presence of virtual reality environments. It was also found that there was a positive relationship between behavioral skills and the presence of virtual reality environments (32).

Bezir, Cukurbasi, and Baran (2011), Bezir (2012), Can (2012), Iliç (2013), Colak (2013), Kazazoglu (2014), and Bezir and Baran (2014) used SL environment for foreign language education in their studies. Bezir, Cukurbasi, and Baran (2011) revealed that foreign language activities in the SL environment contribute to language development and self-confidence in speaking English of students (4). The results of the studies conducted by Bezir (2012) and İliç (2012) were found to be consistent with each other. In both studies, it was found out that foreign language education, organized in the SL environment, helped students learn from their peers, overcome their shyness, increase their self-confidence and self-efficacy levels and get rid of community pressure. In addition, the immersion feature of the SL environment increased students' interest and motivation towards the course, while the use of avatars enabled communication to be effective between the students. In addition to this, some limitations and problems in the SL learning environment were discussed in detail, and

recommendations were provided to the researchers (9, 14). In the study conducted by Kazazoglu (2014), it was revealed that SL can be used as an alternative and effective educational tool for the development of descriptors such as learner autonomy, self-assessment, learning to learn, and gaining intercultural experience (19). In the study of Colak (2013), it was found out that students had positive experiences in the virtual environment and these experiences had positive effects on self-efficacy beliefs and social presence in communication (15). Bezir and Baran (2014) concluded that the SL environment increases students' social learning, motivation, attention, and interest (17). Concerning foreign language education in the SL environment, Can (2012) also discussed what opportunities SL offer to support learner autonomy (12).

Cukurbasi's (2012) study revealed that the participants found the environment effective, easy to use, and a place that enabled them to socialize and to express themselves confidently. Besides, participants stated that they constructed own knowledge, and connected it with real-life and achieved all of the stages of the five-stage model (10). In a study conducted by Reisoglu (2014), it was found that the academic achievement of students in 3D virtual learning environments was significantly weakly correlated with teaching and cognitive presence levels, but not with social presence levels (16).

In the studies by Gunay, Baydas, Karakus, and Goktas (2014) and Yilmaz, Karaman, Karakus, and Goktas (2014), it was found that SL positively affected students' attitudes and perceptions towards the virtual environment, learning winter sports in virtual environments, and winter sports (18, 29). In Gunay's (2015) study, 3D virtual environment interaction and spatial ability were interrelated and had a positive influence on achievement. In Kalkan's (2016) experimental study, a significant difference was observed in terms of the level of achievement of both experimental groups, the levels of flow and their attitudes towards learning winter sports in SL environment while such difference wasn't seen in their attitudes towards SL environments (25). In the studies conducted by Bulbul (2016, 2017), it was shown that the SL environment can be used effectively in the field of visual art education (26, 28). According to the results of Tunc's (2018) study, users generally did not have much interaction anxiety in the SL environment, but the audience anxiety was higher than the interaction anxiety (31).

In other studies conducted in the domestic literature, SL made learning interesting, diverse, effective, efficient, useful, permanent, concrete, and fun (Bulu & Isler, 2011; Erbay, Simsek, & Kirisci, 2019; Kalkan, 2016; Kobak, 2011; Ozonur, Yeken, & Tokmak, 2016; Sahin, 2016) (e.g. 3, 8, 24, 25, 27, 33) and increased motivation (Bulu & Isler, 2011; Cukurbasi, Bezir, & Karamete 2011; Kalkan, 2016; Ozonur et al., 2016; Sahin, 2016) (e.g. 3, 5, 24, 25, 27), creativity (Dadakoglu, 2018) (30), self-efficacy levels (Sahin, 2016) (24), social communication skills (Ozonur et al., 2016) (27), and academic achievement (e.g. 20, 22, 33) of the students. Also, it was revealed that the SL environment brought a different dimension to education with its 3D realistic design, evoked visual sense with its structure appealing to visual and auditory perception, and also was easy, quick to understand, original, informative, and reinforcing. Thanks to these

features, students with different learning types can easily learn (Ozonur et al., 2016; Sahin, 2016) (27, 24).

In most of the studies (e.g. 3, 4, 5, 13, 27), it was revealed that students experienced some technical problems during the educational processes in which they participated in the SL environment (Bezir, Cukurbasi, & Baran, 2011; Bulu & Isler, 2011; Cukurbasi, Bezir, & Karamete, 2011; Ozonur, 2013; Ozonur et al., 2016). At the end of Kobak's (2011) study, it was found that it was difficult to build an educational environment in the SL environment and to transfer the educational software to it (8). Bezir, Cukurbasi, and Baran (2011) stated that the lack of body language was one of the limitations of SL (4).

#### **4. Results and Discussion**

Nowadays, the use of technology in the field of education has been increasing and the importance of using virtual reality and virtual learning environments has gained more momentum recently. SL is the most preferred and used virtual learning environment and the use of this virtual learning environment in domestic literature has been increasing. However, in the literature, there is no other study that directly examines the studies using SL except for Inman et al. (2010) and Wang and Burton (2013). Therefore, the results of this study were compared with the results of the studies examining the studies related to virtual reality and comments were made.

According to the results obtained from the first research question, in the studies examined, researchers focused on the development of students' knowledge and skills. The SL environment was also used for consultancy services, educational design, design analysis as well as a foreign language, art, and design, mathematics, science, social studies teaching. Among the studies, there were some studies aimed at improving psychomotor and behavioral skills, developing positive attitudes, and increasing students' achievement, self-efficacy, motivation, and social presence. Hew and Cheung (2010) reported that past virtual world research had been most frequently carried out in the media arts and health and environment disciplines. However, in the education literature, SL was mostly used in foreign language teaching. Wang and Burton (2013), Reisoglu et al. (2017), and Kim et al. (2012) revealed that virtual worlds are mostly used in foreign language education. This can be interpreted as the fact that the SL application facilitates interpersonal interactions in the virtual environment and allows for easy communication with people from different languages. Warburton (2009) also stated that SL provides a wide range of opportunities for individuals to talk to each other and intercultural interaction.

In this study, studies between the years 2003-2019 on the use of SL in the field of education in Turkey aimed to investigate methodologically. For this purpose, various criteria were taken into consideration in the studies examined. Within the scope of these criteria, a total of 33 studies with 17 theses, seven articles, seven papers, and two book chapters published on SL application in domestic literature between 2008 and 2019 were examined and it was seen that SL application was mostly used in 2011. When both domestic and international literature is examined, it is seen that studies on virtual learning environments generally started in 2008 but increased in 2011 (Kim et al., 2012; Tokel & Cevizci-

Karatas, 2014). Demirer and Erbas (2016) also reported that most of the studies on virtual learning environments were conducted in 2011 and 2012. The reason why there were not enough studies on SL application in the education field in recent years is that the studies examined are only in the Turkish language.

According to the results obtained from the research question about the research philosophies of the studies examined, most of the studies were conducted with qualitative research philosophy. This was followed by mixed and quantitative studies, respectively. Most of the qualitative studies were conducted as case studies. According to the research philosophies (qualitative, quantitative, and mixed), the studies examined by Inman et al. (2010) were found to be equally distributed. Most of the studies examined by Wang and Burton (2013) and Reisoglu et al. (2017) were found to be case studies and followed by quasi-experimental studies. Kapucu and Yildirim (2019) also stated that qualitative research was mostly adopted as a research approach in the studies. In the study conducted by Saka (2019), it was seen that the qualitative research method was mostly used in the researches, followed by mixed studies. Hew and Cheung (2010) found that most studies were descriptive research and experiment. According to the results of the studies examined and the results of this study, quantitative and mixed studies using virtual reality or SL were less than the qualitative studies.

According to the results of the research question related to the implementation periods of the studies examined, the duration of the studies ranged from one week to twenty-four weeks. However, in some of the studies, the application period was not used or specified and most of the study implementations were performed between one and four weeks. It is concluded that the implementation periods of the studies were not very long. The reason for this can be interpreted as the participation rate or motivation of the participants may decrease as the implementation period increases.

According to the results of the research question related to the study groups of the studies examined, in most of the studies, purposive sampling and convenience sampling techniques were preferred and most of the studies were conducted with undergraduate students. While Kapucu and Yildirim (2019) reported that students were mostly selected as the study group in virtual and augmented reality studies, Reisoglu et al. (2017), Saka (2019), Inman et al. (2010) and Kim et al. (2012) stated that undergraduate students were mostly preferred more for virtual environments. Wang and Burton (2013) also reported that most of the empirical studies were conducted in college settings. The suitability of the environment (computer laboratory and the adequacy of the laboratory, etc) and the sample to be used in the study are important elements to conduct a study on the effectiveness of a technological environment. Because, as mentioned before, to use SL effectively, participants need to have some technical skills. Therefore, this can be interpreted as the researchers mostly prefer to select the participants among the students especially to reveal the effectiveness, advantages, and disadvantages of SL application.

According to the results obtained from the research question about the data collection tools and data analysis methods of the studies examined, in some of the studies, more than one

data collection method\technique and data analysis method\technique were used. In the studies, interviews, and questionnaires\scales were the most used data collection techniques, followed by observation, academic achievement test, document review, and diary, respectively. In the studies examined by Kapucu and Yildirim (2019), it was found that surveys and interview forms were the most preferred data collection tools. Inman et al. (2010) reported that surveys were used most, regardless of research methods. In the study by Saka (2019), it was seen that various interview techniques were used to evaluate the application processes using virtual reality games and surveys\questionnaires, evaluation forms, and open-ended questions were also applied in the studies. This finding can be interpreted as the simultaneous use of different data collection tools and the use of surveys and interviews are important for demonstrating the effectiveness of technology-based applications such as the SL in the field of education, as well as for sharing experiences and practical problems with other researchers and practitioners.

In the studies examined, according to the frequency of use, content analysis, inferential statistics, and descriptive statistics were used, respectively. Kapucu and Yildirim (2019) reported that the inferential statistics were preferred most as the data analysis technique since the scales were mostly utilized in the studies examined. The data analysis methods/techniques used in the studies depend on the data collection process and tools. It is an expected result that in most of the studies examined, content analysis, inferential statistics, and descriptive statistical techniques were used due to the use of surveys, interviews, and observations.

According to the results obtained from the last research question related to the results\effects of the studies examined, in most of the studies, it was observed that SL application had significant and positive effects on the participants. In some of the studies, either experiences and problems related to SL application were mentioned or the training did not have any significant effect on the participant outcomes. None of the studies showed that the SL application had a negative effect. In addition, various suggestions were made to researchers and practitioners at the end of all studies. Moreover, Kapucu and Yildirim (2019) stated that in most of the studies examined, descriptive results were presented and suggestions were made for future researches. Inman et al. (2010) reported that several potential problems with using Second Life were identified by researchers. Problems include issues such as student acceptance of SL as an educational tool, technical problems, the potential for distraction and disruption caused by avatars unrelated to the class, and potential exposure to misinformation and pornography. Despite these problems, educators also recognized potential uses for SL as an instructional tool or forum. The problems experiencing in SL vary depending on the person, situation, computer, or situation. This shows that the problems experienced in SL cannot be solved completely. However, if these problems are reduced, it can be said that SL can be an effective educational application.

As a result, it has been found out that the use of SL as an educational environment can provide important and positive contributions to the educational outcomes, and these contributions are summarized as follows:

- Individualizes learning while promoting participatory learning, peer support, and cooperative learning,
- Decreases the feeling of social disconnection by using avatars,
- Provides users with innovative ways to construct, communicate, and collaborate,
- Provides an effective learning and teaching environment in visual arts education thanks to its rich teaching content,
- Improves students' problem solving and critical thinking skills through simulations,
- Provides students with highly interactive experiences and develops skills to discover new concepts,
- Reduces students' interaction and watching anxiety levels and increases motivation, self-confidence, class participation, and engagement levels,
- Provides information with less effort than traditional teaching process,
- Provides a more realistic environment than distance education,
- Ensures costly, dangerous or impossible experiences in real life and makes the education process safe,
- Provides engaging, effective, enduring, and realistic learning,
- Provides a positive attitude towards various sports,
- Different teaching methods and techniques can be used easily and together,
- Teaches the characteristics of digital culture and develops virtual literacy and communication skills, thus ensures the linguistic and cultural development of students.
- Develops psychomotor and behavioral skills,
- Creates a realistic browsing experience by using representations of various places in the virtual world and simulation effect
- Enables skill training that involves a high level of risk or is difficult to implement.

## 5. Recommendations

Studies showed that the SL virtual learning environment was effective in foreign language education. One of the reasons behind this result is that SL provides individuals with enhanced and rich interaction with other individuals and communities. So, SL can be used for individuals who have problems with communicating or avoid communicating in real life. Also, SL can be used especially for students with disabilities or those who cannot attend formal education due to any illness. SL can help students socialize, solve problems, and support their education. Based on these, various applications can be realized in the SL environment to improve students' social skills, and the effectiveness of these applications can be tested by mixed, experimental, or case studies.

In the study, only studies with some criteria were examined. One of these criteria was the criterion that the language of publication should be Turkish. This led to the inability to obtain a valid result regarding the distribution of SL over the years. Therefore, researchers can examine the studies

without limiting the publication language to increase the validity and generalizability of the study.

It was observed that most of the studies were carried out qualitatively as case studies, and the views on the implementation process of SL were collected mostly through surveys and interviews. In addition, the lack of long implementation periods of the SL applications is one of the results of the study. Therefore, more longitudinal and experimental studies can be conducted to reveal the effectiveness of SL in the field of education.

The learning activities in SL were mostly carried out with undergraduate students who are the most appropriate study group and the effects of these activities performed on the students' social presence, academic achievement, various skills, attitudes, and behaviors were revealed. However, the type and number of studies in the SL environment that improve students' professional skills should be increased. For example, the SL learning environment can be used as a virtual classroom environment in which prospective teachers can have real experiences before the teaching profession.

To disseminate SL in educational organizations, both educators and students should be encouraged to develop positive attitudes towards this virtual reality environment. For this, it is important to reduce the prejudices of both educators and students against information and communication technologies and to develop their virtual literacy skills, ie technical skills. In this regard, in-service training can be provided to teachers to help educators recognize and use the SL. To enable students to use virtual worlds more effectively, the SL application should be introduced in computer lessons and added as a subject. Besides, a variety of meetings or seminars should be organized for both educators and students to raise awareness about SL practice.

Some technical problems were observed during the implementations in the SL environment. In addition, not all students may have access to the virtual environment. Laboratories can be established in educational organizations to ensure equal opportunities in education and to reduce the problems experienced. Also, a real or virtual technical team can be formed or a consultancy office can be established to consult technical problems experienced in the SL environment.

Because of the irradiation feature and the malicious use of individuals or institutions in the SL environment, students may meet or participate in distracting or inappropriate content. To solve this problem, awareness training can be given to the students, or the web-based learning management system called SLOODLE - The Simulation Linked Object-Oriented Dynamic Learning Environment- can be used as a training environment. SLOODLE is a free and open-source project which integrates the multi-user virtual environments of SL with the Moodle learning-management system (Griol & Callejas, 2019). SLOODLE provides to integrate intuitively into the student's virtual world experiences as simple as possible and bridges text chat between the virtual world and the web-based Moodle chat room allowing real-time (Kemp, Livingstone, & Bloomfield, 2009). Another way to avoid meet or participate in distracting or inappropriate content is to pay attention to the grids of SL. SL has two distinct grids: the main adult grid and the Teen

Second Life grid. The main adult grid is for people ages 18 and up and the Teen Second Life grid is for teens ages 13 to 17. Students over the age of 17 are not legally allowed to enter the Teen Second Life grid and educators are considerably restricted in how they can enter and interact with teens in the Teen Second Life grid.

## References

- Arslantas, T. K., & Tokel, S. T. (2018). Second Life ortamında görev temelli dil eğitimi etkinliklerinde öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik endişe, güdülenme ve özgüvenleri [Anxiety, motivation, and self-confidence in speaking English during task based activities in Second Life]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 287-296.
- Bezir, C. (2012). *Second Life ortamında tasarlanan yabancı dil eğitimi: öğretmen-öğrenci ve ortam etkileşimi* [Foreign language education in the Second Life: Student-teacher and context interaction] (Unpublished Ph.D. Thesis). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Bezir, C., & Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı [Foreign language teaching through the six thinking hats technique in Second Life]. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 392-406.
- Bezir, C., Cukurbaşı, B., & Baran, B. (2011, September). Second Life ortamında rol oynama tekniği ile yabancı dil etkinlikleri tasarım süreci ve uygulanması [Design process and implementation of foreign language activities based on online role playing in Second Life environment]. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)* (pp. 896-901), Firat University, Elazığ.
- Bulu, S. T., & Isler, V. (2011, Kasım). Second Life ODTÜ kampüsü [Second Life METU campus]. In *Academic Informatics '11 Conference* (pp. 99-106), Inonu University, Malatya.
- Bulbul, H. (2016). Görsel sanatlar eğitiminde alternatif bir öğretim ortamı olarak Second Life [Second Life as an alternative teaching environment in visual arts education]. O. Demirel & S. Dincer (Eds.), In *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* [The search for innovations and qualifications in educational sciences] (pp. 1004-106). Ankara: Pegem Publishing.
- Bulbul, H. (2017). Müze ile eğitimde bir seçenek olarak "Second Life" müzeleri [Using "Second Life" museums as an option in education via museum]. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 167-180.
- Buyukozturk, S., Kilic-Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Publishing.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi [Supporting learner autonomy in the

context of foreign language teaching through virtual learning environments]. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 72-85.

- Canbek, N. G. (2011). Bir e-öğrenme platformu olarak Second Life: Türkiye örneği [An e-learning platform in Second Life: Turkey sample]. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto, & U. Demiray (Eds.), In *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* [e-learning in Turkey: Developments and applications II] (pp. 99-106). İstanbul. Retrived March 16, 2019, from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/TuzunEtAl-2011-YerlesikBirDersin.pdf>
- Colak, C. (2013). *Sanal dünyalarda düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancına ve sosyal bulunuşluklarına etkisi* [The effects of communicative English activities performed in virtual worlds on teacher candidates self-efficacy beliefs and social presence] (Unpublished master’s Thesis). Karadeniz Teknik University, Trabzon.
- Cukurbasi, B. (2012). *Üç boyutlu sanal ortamda beş aşamalı modelin uygulanması* [Five stage model application in three dimensional virtual environments] (Unpublished master’s Thesis). Balıkesir University, Balıkesir.
- Cukurbasi, B., Bezir, C., & Karamete, A. (2011). Üç boyutlu sanal ortamlarda oryantasyon [Orientation of three dimensional virtual environments]. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)* (pp. 1054-1060), Firat University, Elazığ.
- Dabakoglu, S. C. (2018). *Sanat ve tasarım eğitiminde sanal ortamın yaratıcılığa etkisi (Second Life örneği)* [The impact of virtual environment on creativity in art and design education (Second life example)] (Unpublished Ph.D. Thesis). Gazi University, Ankara.
- Demirer, V., & Erbas, C. (2016). Trends in studies on virtual learning environments in Turkey between 1996-2014 Years: A content analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 91-104. doi: 10.17718/tojde.45497
- Deutschmann, M., Panichi, L., & Molka-Danielsson, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – a comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21(2), 206-226. doi:10.1017/S0958344009000196
- Dincer, G. D. (2008). *Sanal dünyaların uzaktan eğitim danışmanlık hizmetlerinde kullanımı: Second life örneği* [The use of virtual worlds in the distance education consulting services: Second life sample] (Unpublished master’s Thesis). Anadolu University, Eskişehir.
- Emre, I. E., Selcuk, M., Budak, V. O., Butun, M., & Simsek, İ. (2019). Eğitim amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarında kullanılan cihazların daldırma açısından incelenmesi [ Investigation of devices used in virtual reality applications for education purposes in terms of immersion]. *International Journal of Informatics Technologies*, 12(2), 119-129.
- Erbay, H. N., Simsek, İ., & Kirisci, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second Life örneği [Teaching fractions at 5th grade level in three dimensional virtual learning environment: Second Life sample]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154. doi:10.29299/kefad.2018.20.01.005.
- Erturk, M., & Sahin, G. (2019). Second Life oyununun sosyal bilgiler öğretiminde deneysel öğrenmeye yönelik bir model olarak kullanılması [The use of Second Life game as an experimental learning model for learning social studies]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 434-459.
- Esgin, E., Pamukcu, B. S., Ergul, P., & Ansay, S. (2011, September). 3-boyutlu çevrimiçi sosyal ortamların eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: Secondlife uygulaması [The effects of 3-D online social environments in educational use on student success and motivation: Secondlife case]. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)* (pp. 1-7), Firat University, Elazığ.
- Gao, F., Noh, J. J., & Koehler, M. J. (2009). Comparing role-playing activities in Second Life and face-to-face environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(4), 423-443.
- Gokoglu, S. (2019). *Sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamının yangın güvenliğine yönelik davranışsal becerilerin gelişimine etkisi* [The impact of virtual reality based learning environment on the development of behavioral skills towards fire safety] (Unpublished Ph.D. Thesis). Trabzon University, Trabzon.
- Gunay, F. (2015). *Fen bilgisi bölümü öğretmen adaylarının 3 boyutlu sanal ortamlardaki etkileşim düzeyleri, uzamsal yetenekleri ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Relationships between 3-D virtual environment interaction level, spatial abilities, and achievement level: The case of pre-service science teachers] (Unpublished master’s Thesis). Ataturk University, Erzurum.
- Gunay, F., Baydas, Ö., Karakus, T., & Goktas, Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin 3B sanal dünyada kış sporlarını öğrenmeye yönelik algıları [Primary school students' perceptions of learning winter sports in the 3d virtual world]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 664-675.
- Griol, D., & Callejas, Z. (2019). Teaching and learning abstract concepts by means of social virtual worlds. In I. Management Association (Ed.), *Virtual reality in education: breakthroughs in research and practice* (pp. 314-329). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-8179-6.ch015

- Harrison, R. (2009). Excavating Second Life cyber-archaeologies, heritage and virtual communities. *Journal of Material Culture*, 14(1), 75-106.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33-55.
- Inman, C., Wright, V. H., & Hartman, J. A. (2010). Use of Second Life in K-12 and higher education: A review of research. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 44-63.
- Ilic, U. (2013). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu sanal dünyalar uygulaması* [Three dimensional virtual environment application in foreign language education] (Unpublished master's Thesis). Ege University, Izmir.
- Kalkan, A. (2016). *3B sanal dünyalarda oyunlaştırmanın ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarı akış ve tutumlarına etkisinin araştırılması* [Investigation of effect of gamification in 3d virtual worlds on secondary school 5th grade students' achievement, flow and attitudes] (Unpublished master's Thesis). Ataturk University, Erzurum.
- Kapucu, M. S., & Yildirim, I. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme [Methodological review of the studies performed on virtual reality and augmented reality in education in Turkey]. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 37-57.
- Kawulich, B. B., & D'Alba, A. (2019). Teaching qualitative research methods with Second Life, a 3-dimensional online virtual environment. *Virtual Reality*, 23(4), 375-384.
- Kazazoglu, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second Life örneği [Technology-based interaction in foreign language teaching: The case of Second Life]. *Dil Dergisi*, (164), 39-51. doi: 10.1501/Dilder\_0000000210.
- Kemp, J. W., Livingstone, D., & Bloomfield, P. R. (2009). SLOODLE: Connecting VLE tools with emergent teaching practice in Second Life. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 551-555.
- Kim, S. H., Lee, J., & Thomas, M. K. (2012). Between purpose and method: A review of educational research on 3D virtual worlds. *Journal for Virtual Worlds Research*, 5(1), 1-18.
- Kobak, K. (2011). Yeni bir eğitim ortamı olarak Second Life'da öğrenci deneyimleri [Student experiences in Second Life as a new educational environment]. In *Academic Informatics'11 Conference* (pp. 93-96), Inonu University, Malatya.
- Layne, C. S., Lee, R. E., O'Connor, D. P., Horn, C. L., & McFarlin, B. K. (2010). Using digital communities to enhance student persistence and retention. In D. Russell (Ed.), *Cases on collaboration in virtual learning environments: Processes and interactions* (pp. 140-153). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-878-9.ch009
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approach*. Sydney: Pearson Education Inc.
- Olpak, Y. Z. (2010). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı etkileşim araçlarının öğrencilerin başarılarına ve sosyal bulunmuşluk algularına etkisi* [Effects of different interaction tools used in online learning environments to the achievements and social presence perceptions of students] (Unpublished master's Thesis). Gazi University, Ankara.
- Ozonur, M. (2013). *Sanal gerçeklik ortamı olarak İkinci Yaşam (Second Life) uygulamalarının tasarlanması ve bu uygulamaların internet tabanlı uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [The design of second life applications as virtual world and examining the effects of these applications on the learning of the students attending internet-based distance education in terms of different variables] (Unpublished Ph.D. Thesis). Mersin University, Mersin.
- Ozonur, M., Yelken, T. Y., & Tokmak, H. S. (2016, May). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Second Life deneyimleri ile ilgili görüşleri [Vocational school of higher education students' opinions about learning experiences on Second Life environment]. In *10th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2016)* (pp. 365-373), Recep Tayyip Erdogan University, Rize.
- Pellas, N., & Kazanidis, I. (2015). On the value of Second Life for students' engagement in blended and online courses: A comparative study from the higher education in Greece. *Education and Information Technologies*, 20(3), 445-466.
- Reisoglu, I., Topu, B., Yilmaz, R., Yilmaz, T. K., & Goktas, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 81-100.
- Reisoglu, İ. (2014). *3B sanal öğrenme ortamlarında öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık* [Teaching, social and cognitive presence in 3D virtual learning environments] (Unpublished Ph.D. Thesis). Ataturk University, Erzurum.
- Roussou, M. (2001, June). Immersive interactive virtual reality in the museum, In *Proceedings of TiLE (Trends in Leisure Entertainment)*, London, U.K. Retrieved June 13, 2019, from <https://pdfs.semanticscholar.org/7493/6f7e348e5af66f556441b1723b336b58fea7.pdf>



- Russell, D. (Ed.). (2009). *Cases on collaboration in virtual learning environments: Processes and interactions: Processes and interactions*. Hersey, PA: IGI Global.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar [Entry level prospective classroom teachers' metaphors about the concept of "teacher"]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Saka, E. (2019). *Eğitsel amaçlı sanal gerçeklik oyunlarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması* [Educational purpose for virtual reality games investigation of researches: A meta-synthesis study] (Unpublished master's Thesis). Trabzon University, Trabzon.
- Salmon, G. (2009). The future for (second) life and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 526-538.
- Sanchez, J. (2009). Barriers to student learning in Second Life. *Library Technology Reports*, 45(2), 29-34.
- Sierra, L. M. B., Gutiérrez, R. S., & Garzón-Castro, C. L. (2012). Second Life as a support element for learning electronic related subjects: A real case. *Computers & Education*, 58(1), 291-302.
- Sozibilir, M. (2009). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis]. Retrived February 22, 2019, from <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>.
- Sural, I. (2008, December). Yeni teknolojiler ışığında uzaktan eğitimde açıklık, uzaktanlık ve öğrenme [Openness, distance and learning in distance education in the light of new technologies]. In *Proceedings of the 13th Internet Conference in Turkey* (pp. 31-34), Middle East Technical University, Ankara.
- Sahin, G. (2016). *Second Life oyununun sosyal bilgiler öğretiminde deneysel öğrenmeye yönelik bir model olarak kullanılması* [The use of Second Life game as an experimental learning model for learning social studies] (Unpublished master's Thesis). Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla.
- Tepe, T. (2012). Sanal dünyaların yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde kullanımı [Use of virtual worlds in lifelong learning activities]. *Ege University 1st National Continuing Education Congress*, Kusadasi, Izmir.
- Tokel, S. T., & Cevizci-Karatas, E. (2014). Three-dimensional virtual worlds: Research trends and future directions. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-12.
- Tunc, S. (2018). *Sanal gerçeklik ortamlarında kişilerin etkileşim ve izlenme kaygılarının belirlenmesi* [Determining people's interaction and audience anxieties in virtual reality environments] (Unpublished master's Thesis). Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir.
- Wagner, C., & Ip, R. K. (2019). Action learning with Second Life-A pilot study. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 249-258.
- Wang, F., & Burton, J. K. (2013). Second Life in education: A review of publications from its launch to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 357-371. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01334.x>
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426.
- Warburton, S., & Pérez-García, M. (2010). 3D Design and Collaboration in Massively Multi-User Virtual Environments (MUVEs). In D. Russell (Ed.), *Cases on collaboration in virtual learning environments: Processes and interactions* (pp. 27-41). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-878-9.ch002
- Wehner, A. K., Gump, A. W., & Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Ankara: Seckin Publishing.
- Yıldırım, S. (2012). *Sanal dünya ve web temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları açısından karşılaştırılması* [Comparing to virtual world and web based learning environment with regard to student achademic achievement, motivation and social presence] (Unpublished Ph.D. Thesis). Gazi University, Ankara.
- Yılmaz, R. M., Karaman, A., Karakus, T., & Goktas, Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarına yönelik tutumları: Second life örneği [Elementary students' attitudes towards 3 dimensional virtual learning environments: case of Second Life]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 538-555.
- Zhou, Z., Jin, X. L., Vogel, D. R. Fang, Y., & Chen, X. (2011). Individual motivations and demographic differences in social virtual world uses: An exploratory investigation in Second Life. *International Journal of Information Management*, 31(3), 261-271.

## Appendix -1

Code	Author	Year	Purpose	Publication Type	Research Philosophy	Research Design/Model	Implementation Period	Study Group	Sampling Method	Sample Size	Data Analysis Method	Data Collection Tool	Effect
1	Dincer	2008	The uses of the SL virtual world environment in consulting services in distance education	Master Thesis	Quantitative	Scanning	6 months (24 weeks)	Undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	122	Descriptive statistics (frequency, chi-square, cross-table)	Survey	±
2	Olpak	2010	To introduce the effects of different interaction tools utilized in online learning environments on academic achievements and social presence perceptions of students	Master Thesis	Quantitative	Experimental design	4 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	57	Inferential statistics (ANOVA)	Academic achievement test, Survey, Observation	±
3	Bulu & Isler	2011	Design and development of SL METU campus	Full-text paper	Qualitative	-	1 term (24 weeks)	Undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	4	-	Interview	+
4	Bezir, Cukurbasi, & Baran	2011	To present the design process of foreign language activities which are developed by using online role-playing in SL and to reveal students' views on these activities	Full-text paper	Qualitative	Case study	1 term (24 weeks)	High school students	Nonrandom (purposive sampling)	12	Content analysis	Survey, Observation, Interview	+
5	Cukurbasi, Bezir, & Karamete	2011	To design the Turkish orientation area for the use of SL in SL and reveal students' views on this area.	Full-text paper	Qualitative	Case study	1 term (24 weeks)	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	30	Content analysis	Observation, Interview	+
6	Esgin, Pamukcu, Ergul, & Ansay	2011	To investigate the effects of 3-D online social environments on student success and motivation.	Full-text paper	Quantitative	Experimental design	-	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	61	Inferential statistics (t-testi)	Academic achievement test, Survey	±
7	Canbek	2011	To discuss the SL in the context of existing applications in Turkey and provide recommendations for structuring appropriate educational designs for the future	Book chapter	Qualitative	Literature review	-	-	-	-	-	Document analysis	±
8	Kobak	2011	Designing an educational environment in SL and transfer the developed training software to the virtual world	Full-text paper	Qualitative	-	1 term (24 weeks)	Undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	15	-	Diary	+
9	Bezir	2012	To determine factors affecting the interaction between student, teacher, and environment which occurs in SL used for foreign language education	Master Thesis	Qualitative	Case study	6 weeks	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	12	Content analysis	Interview, Diary, Observation, Survey	+
10	Cukurbasi	2012	To examine the utility and effectiveness of five-stage models in SL environments	Master Thesis	Qualitative	Case study	11 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	19	Content analysis	Observation, Diary, Portfolio, Survey, Interview	+
11	Yildirim	2012	To compare virtual world based learning environment and web-based e-learning environments depend on the student variables (achievement, learning style, personality, motivation, and social presence)	Ph.D. Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative	8 weeks	Undergraduate students	Simple random sampling	116	Descriptive and Inferential statistics (percentage, frequency, mean, standard deviation, t-test, correlation) Content analysis	Survey, Interview	±
12	Can	2012	To discuss what opportunities the SL platform offers to support learner autonomy in the process of learning a foreign language	Article	Qualitative	Literature review	-	-	-	-	-	-	±
13	Ozonur	2013	To compare the effects of the available web-based distance learning and 3D instruction application designed in SL on students' learning.	Ph.D. Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative (experimental design)	14 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	70	Inferential statistics (t-test, Box's M, MWU and Wilcoxon tests) Content analysis	Academic achievement test, Survey	+

Code	Author	Year	Purpose	Publication Type	Research Philosophy	Research Design/Model	Implementation Period	Study Group	Sampling Method	Sample Size	Data Analysis Method	Data Collection Tool	Effect
14	Iliç	2013	To design a learning environment for foreign language education in SL and to evaluate the attitudes of students towards this learning environment and to investigate the problems that were occurred in this environment	Master Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative	10 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	24	Descriptive statistics (frequency)	Survey, Interview	+
15	Colak	2013	To examine the effects of English communication activities taking place in SL environment on foreign language self-efficacy beliefs and social presence of students	Master Thesis	Qualitative	Case study	18 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	5	Deductive thematic analysis	Evaluation form, Diary, Interview	+
16	Reisoglu	2014	To determine whether instructional, social, and cognitive presence show change according to a classroom, computer, and 3D game experience; factors that affect these components and their relation with academic success.	Ph.D. Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative	3 weeks	Secondary school students	Nonrandom (convenience sampling)	103	Descriptive Inferential statistics (mean, Standard deviation, MWU, KWH, Kendall's tau) Content analysis	Survey, Interview, Academic achievement test	+
17	Bezir & Baran	2014	The contribution of six thinking hats techniques to the language teaching process in the SL	Article	Qualitative	Case study	1 term (24 weeks)	High school students	Nonrandom (purposive sampling)	16	Content analysis	Interview, Observation, Diary	+
18	Yilmaz, Karaman, Karakus, & Goktas	2014	To develop an attitude scale and investigate the attitudes of students towards the virtual environment, learning winter sports in virtual environments and winter sports	Article	Qualitative	Causal comparative research	-	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	70	Factor analysis Inferential statistics (t-test, ANOVA)	Survey	+
19	Kazazoglu	2014	SL based interaction in foreign language teaching	Article	Qualitative	Case study	6 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	5	Content analysis	Observation, Interview	+
20	Deniz	2015	Supporting the teaching principles in the full learning model in mathematics teaching with SL	Master Thesis	Quantitative	Experimental design	3 weeks	Secondary school students	Nonrandom (convenience sampling)	28	Inferential statistics (Wilcoxon test)	Academic achievement test, Survey	+
21	Gunay	2015	To investigate the relationships between 3D virtual environment interaction level, spatial abilities, and achievement level for participants in the SL environment	Master Thesis	Quantitative	Relational	2 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (convenience Sampling)	45	Descriptive and Inferential statistics (mean, standard deviation, correlation analysis)	Observation, Aptitude test, Academic achievement test	+
22	Topu	2015	To determine whether behavioral, affective and cognitive engagement and academic achievement show change according to guided and unguided students groups	Ph.D. Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative	2 weeks	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	104	Descriptive and Inferential statistics (mean, standard deviation, MANOVA, t-test, Pearson multiple correlation tests) Content analysis	Survey, Interview, Observation, Academic achievement test	±
23	Tokel & Cevizci-Karatas	2013	To provide information to the educators who want to use virtual worlds for educational purposes and to provide them a roadmap to by presenting design principles	Full-text paper	Qualitative	Literature review	-	-	-	-	-	Document analysis	±
24	Sahin	2016	To give an orientation training to the teacher candidates of social studies about one of the three-dimensional virtual environment SL	Master Thesis	Qualitative	Fenomenology	5 weeks	undergraduate students	Nonrandom (convenience sampling)	10	Content analysis	Observation, Interview Document analysis	+

Code	Author	Year	Purpose	Publication Type	Research Philosophy	Research Design/Model	Implementation Period	Study Group	Sampling Method	Sample Size	Data Analysis Method	Data Collection Tool	Effect
25	Kalkan	2016	To research the effect of gamification virtual learning environment on students' success, flow, and attitudes	Master Thesis	Mixed	Qualitative	2 weeks	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	134	Inferential statistics (t-testi) Content analysis	Survey, Academic achievement test, Interview	+
26	Bulbul	2016	The usage of the SL environment in visual arts education in Turkey	Book chapter	Qualitative	Case study	-	-	-	-	-	Observation, Document analysis	±
27	Ozonur, Yelken, & Tokmak	2016	To determine the opinions of secondary school students about SL experiences	Full-text paper	Qualitative	Case study	-	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	35	Content analysis	Survey	+
28	Bulbul	2017	To focus on how to benefit from the museum within the visual arts education program and the SL museum in education	Article	Qualitative	Qualitative	-	Museum	Simple random sampling	4	-	Observation, Document analysis	+
29	Gunay, Baydas, Karakus, & Goktas	2014	Investigation of primary school students' perceptions of learning winter sports in a 3D virtual environment	Article	Quantitative	Relational	-	Secondary School students	Nonrandom (purposive sampling)	166	Descriptive and Inferential statistics (frequency, mean, MANOVA)	Survey	+
30	Dadakoglu	2018	To demonstrate the impact of Second Life on creativity in art and design education.	Ph.D. Thesis	Mixed	Quantitative & Qualitative	12 weeks	Undergraduate students	Nonrandom (purposive sampling)	16	Descriptive and Inferential statistics (frequency, percentage, average, median, t-test) Content analysis	Rubrics, Academic achievement test, Interview, Observation, Document analysis	+
31	Tunc	2018	To investigate the effect of SL application on the peoples' interaction and audience anxieties	Master Thesis	Quantitative	Scanning	-	SL Users	Simple random sampling	564	Descriptive and Inferential statistics (frequency, percentage, mean, t-test, ANOVA)	Survey	+
32	Gokoglu	2019	To develop a virtual reality-based learning environment for teaching basic fire safety skills and to evaluate the impact of this environment on the development of basic behavioral skills of students	Ph.D. Thesis	Qualitative	Case study	1 month (4 weeks)	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	16	Descriptive statistics	Survey, Observation, Interview	+
33	Erbay, Simsek, & Kirisci	2019	Examining the effect of Second Life application on teaching fractions	Article	Quantitative	Experimental design	1 month (4 weeks)	Secondary school students	Nonrandom (purposive sampling)	34	Inferential statistics (t-test, correlation analysis) Descriptive analysis	Observation, Interview, Academic achievement test	+





## Araştırma Makalesi • Research Article

# Belediyelerin İlan ve Reklam Vergisi Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme

## An Evaluation of the Announcement and Advertisement Tax Practices of the Municipalities

Ahmet Alptekin Duru<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Antalya/Türkiye.  
ORCID:0000-0002-2969-6406

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 11 Ekim 2019  
Düzeltilme tarihi: 17 Ocak 2020  
Kabul tarihi: 12 Şubat 2020

#### Anahtar Kelimeler:

İlan ve Reklam Vergisi  
Tabela  
Vergi tarifesi  
Belediye  
Büyükşehir belediyesi

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received 11 October 2019  
Received in revised form 17 January 2020  
Accepted 12 February 2020

#### Keywords:

Announcement and Advertisement Tax  
Signboard  
Tax tariff  
Municipality  
Metropolitan municipality

### ÖZ

İlan ve Reklam Vergisi'nin bir belediye geliri olmanın yanı sıra kentte tabela yoğunluğunu azaltmak gibi mali olmayan bir amacı da vardır. İlan ve Reklam Vergisi'nin bu iki işlevini, konusunu, kapsamını ve tarifelerini, belediye gelirleri içindeki yerini, tahsil etme yetkisi açısından büyükşehir belediyeleri ve büyükşehir ilçe belediyeleri arasındaki durumunu inceleyen müstakil bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Sayılan bu hususlar mevzuat taraması, mahkeme kararları ve belediyelerin bütçe gerçekleşme sayıları üzerinden bu makalede incelenerek uygulamada karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak makalede kanundaki tarifelerin ve vergiyi doğuran olayların güncellenmesi, belediyelere tarife belirleme yetkisi verilmesi ve büyükşehirlerde bu vergiyi toplama yetkisinin tamamen ilçe belediyelerine bırakılması önerilmektedir.

### ABSTRACT

Announcement and Advertisement Tax is a municipal revenue but also it has an extra-fiscal purpose which is decreasing the density of signboards in the city. There has been not a separate article in the literature analyzing the dual functions, the subject, the coverage and tariff, the share in the municipal revenue, the division of collection authority between the district municipality and the metropolitan municipality in the metropolitan area of the Announcement and Advertisement Tax. These issues are analyzed via review of the regulations, court orders and budget realizations of the municipalities. Therefore, the problems arising in practice are determined. Consequently, several suggestions developed such as tariffs and taxable events should be updated, municipalities should have the power to determine the tariff, and the district municipality should be the collection authority in the metropolitan area.

## 1. Giriş

1924 yılında çıkarılan 423 sayılı Belediye Vergi ve Resimleri Kanunu'nun 14. maddesiyle ticari ve sınai

tesislere tabela asma zorunluluğu getirilmiş ve bu tabelalar ile el ve duvar ilanlarından belediye meclisince belirlenecek tarifeye göre her yıl 'resim'<sup>1</sup> alınacağı düzenlenmiştir.<sup>2</sup> İlan ve Reklam Resmi, 1948 yılında yürürlüğe giren 5237 sayılı

<sup>1</sup> Vergi, resim ve harç kavramlarının tarihsel gelişimi için bkz. Yılmaz (2018).

<sup>2</sup> 6.3.1924 tarihli ve 63 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 423 sayılı Belediye Vergi ve Resimleri Kanunu'nun 14. maddesinin metni şu şekildedir (TBMM, 2019): "Bilümmü dükkânlarla ticari ve sınai müessesatın kapılarına sahiplerinin isimlerini ve müessesenin işgalâtını

gösterir Türkçe bir levha asmak mecburidir. Bu levhalarda şayet Türkçenin gayri lisan ve yazıla ile dahi yazılmak istenilirse yazılacak yazıların gerek hacmi, gerek puntu Türkçenin nısfı derecesini tecavüz edemez ve Türkçenin altına yazılır. Bu suretle talik edilen levhalardan belediye meclislerince tanzim olunacak tarifeye göre senevi bir resim alınır. Levhalarda Türkçeden gayri lisan ve yazı ile olan kısımların beherinden ayrıca ikişer kat resim

\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: ahmetduru@akdeniz.edu.tr

Belediye Gelirleri Kanunu'nda da düzenlenen bir belediye geliri olmuştur.<sup>3</sup> İlan ve Reklam Vergisi tabiri ise ilk olarak 1981 yılında çıkarılan 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nda kullanılmıştır.

Literatürde belediye gelirleri, yerel vergi yönetimi, belediyelerin mali özerkliği gibi çalışmalarda İlan ve Reklam Vergisi'ne ilişkin değerlendirmeler bulunmakla birlikte bu makaledeki kapsamıyla münhasıran İlan ve Reklam Vergisini inceleyen bir çalışmaya tarafımızca rastlanmamıştır.<sup>4</sup> Bu açıdan makale, belediyenin bu gelir kalemini tarihsel süreci, mahkeme kararları, mevzuat değişiklikleri, tahsil edilen gelirleri ve uygulamada karşılaşılan sorunları çerçevesinde inceleyerek literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

İlan ve Reklam Vergisi'nin birisi kişilerin ilan ve reklam maliyetini artırarak kentin tabela yoğunluğunu azaltmak ve diğeri de belediyeye gelir sağlamak şeklinde iki temel işlevi vardır. Tabela yoğunluğunu azaltmak işlevi 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun gerekçesinde yer almamıştır fakat pratikte vergiden kaçınmak için kişilerin ilan ve reklamlarını mümkün olduğunca azaltmak yönündeki tavır bu sonuca yol açmaktadır. Bu makalede, İlan ve Reklam Vergisi'nin konusu, kapsamı, tarifesi, belediye gelirleri içindeki yeri ile büyükşehir belediyeleri ve büyükşehir ilçe belediyeleri arasındaki yetki paylaşımı belediyelerin uygulamaları ve mahkeme kararları çerçevesinde incelenecek ve değerlendirilecektir.

## 2. İlan ve Reklam Vergisi'nin Konusu ve Kapsamı

İlan ve Reklam Vergisi, 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 12 ilâ 16. maddelerinde düzenlenmiştir. İlan ve Reklam Vergisi, belediye sınırları ile mücavir alanları<sup>5</sup> içinde yapılan her türlü ilan ve reklam üzerinden alınacağı belirtilen bir belediye gelir kalemidir. Kanunun verginin konusu olan ilan ve reklam ibarelerinin tanımlanmış yapılmamıştır<sup>6</sup> fakat tarife cetvelinde açıklamalar ve örnekler verilerek kapsamı gösterilmiştir. Bu vergiyi yetki sınırları içinde il belediyeleri, ilçe belediyeleri, belde belediyeleri, büyükşehir belediyeleri veya büyükşehir ilçe belediyeleri tahsil edebilir.

Türk vergi hukukunda esas yöntem verginin asıl mükelleften tahsil edilmesi olmakla birlikte vergi alacağını güvence altına almak, vergiyi en az masrafla ve kolay bir biçimde tahsil etmek ve vergilemeye ilgili usulün tam olarak yerine getirilmesini sağlamak için 'vergi sorumlusu' olarak nitelendirilen üçüncü kişilere de çeşitli sorumluluklar yüklenmiştir (Gerçek, 2005: 189). 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 13. maddesinin ikinci fıkrası uyarınca

*"İlan ve reklam işlerini mutad meslek olarak ifa edenler, başkaları adına yaptıkları ilan ve reklamlara ait vergileri mükellefler adına ilgili belediyeye yatırmaktan sorumludurlar."* Böylelikle belediyelerin İlan ve Reklam Vergisi gelirlerini vergi sorumlusu vasıtasıyla daha az masraf yapılarak ve daha kolay biçimde tahsili amaçlanmıştır.

2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 16. maddesine göre *"Vergiye tabi ilan ve reklamlarda, ilan ve reklam işinin mükellefçe yapılması halinde ilan veya reklam işinin yapılmasından önce mükellef tarafından, ilan ve reklam işinin bu işi mutad meslek olarak ifa edenler tarafından yapılması halinde ilan ve reklam işini yapanlarca ilan veya reklamın yapıldığı ayı takip eden ayın 20 nci günü akşamına kadar verilecek beyanname üzerine, tarh ve tahakkuk ettirilir."* Madde metninde görüldüğü üzere mükelleflerin beyanname dışında bir belge sunması gerekli değildir. Maliye Bakanlığı'nın yayımladığı Belediye Gelirleri Kanunu Genel Tebliği (Seri No: 41)<sup>7</sup> ile belediyelerce mükelleflerin beyanlarının esas alınması ve bunun dışında bir belge (kimlik fotokopisi, kira kontratı, vergi dairelerince düzenlenen yoklama fişi, vergi levhası, ticaret sicil gazetesi vb.) talep edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Tebliğ'e göre belediyeler ihtiyaç duymaları halinde beyannamenin kontrolü amacıyla yerinde yoklama ve tespit yapacaktır.

2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 12. maddesinde verginin konusu *"belediye sınırları ve mücavir alanlar içinde yapılan her türlü ilan ve reklam"* olarak belirlenmiştir. Buna rağmen 15. maddede yer alan vergiyi doğuran olaylar (levha asılması, broşür dağıtılması, afiş yapıştırılması vb.) 1981 yılından beri güncellenmemiş, sadece bir defa 2004 yılında vergi tarifeleri değiştirilmiştir. Diğer taraftan güncel reklam uygulamalarının vergilendirilmek istenmesi halinde, kanundaki vergiyi doğuran olayların güncel olmaması sonucu belediyeler arasında farklı uygulamalar doğmakta ve mükellefler itiraz edebilmektedir; örneğin günümüzde kullanılan led ekran, totem ve lazerle yapılan geçici mahiyetteki reklamlara hangi tarifenin uygulanacağı belirsizdir (Marmara Belediyeler Birliği, 2015: 5). 11. Kalkınma Planı Yerel Yönetimler ve Hizmet Kalitesi Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda (ÖİK, 2019: 135) kanun değişikliği ile ilan ve reklam vergisine ilişkin tarifelerin günümüzdeki reklam unsurlarını kapsayacak şekilde bir yıl içinde revize edilmesi öngörülmüştür.

Özel radyo ve televizyonlarda yapılan reklamların İlan ve Reklam Vergisi kapsamına alınması da önerilmektedir (Şener, 1998: 19). İlk bakışta verginin konusu her türlü ilan ve reklam olarak belirlendiği için mümkün görünmekle

*alınır. El ve divar [duvar] ilanlarıyla diğer her nevi ilânettân belediye meclislerince tanzim olunacak tarifeye göre resim alınır."*

<sup>3</sup> 9.7.1948 tarihli ve 6953 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 21. maddesinde İlan ve Reklam Resmi düzenlenmiştir. 423 sayılı Kanun'da olduğu gibi levha asma ve levhaların Türkçe olma zorunluluğu, Türkçe'nin dışındaki dillerde yazılan yazıların Türkçe'nin altına yazılması ve Türkçe yazıdan daha küçük olma zorunluluğu, levhalar ile diğer ilan ve reklamlardan belediye meclisince belirlenecek tarifeye göre resim alınacağı kanunda yer almıştır. 5237 sayılı Kanun'da ayrıca levhaların şekil ve ebatlarının belediyelerce tespit edileceği düzenlenmiştir.

<sup>4</sup> Doğrusöz (1982) ve Bayer (2019) konuyu vergiyi doğuran olay, tarh, tahakkuk, istisnalar gibi sadece vergisel boyutuyla incelemiştir.

<sup>5</sup> 5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 6. maddesi uyarınca belediye sınırları, belediye meclisinin kararı ve kaymakamın görüşü üzerine valinin onayı ile

kesinleşir. Mücavir alan, büyükşehir olmayan illerde, belediyenin hizmet sunduğu fakat belediyenin sınırları içinde olmayıp belediye sınırları civarındaki yerlerdir. 12.11.2012 tarihli ve 6360 sayılı Kanun'un 6. maddesiyle 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 5. maddesi değiştirilmiş, büyükşehir belediyelerinin sınırları il mülki sınırları ve büyükşehir ilçe belediyelerinin sınırları bu ilçelerin mülki sınırları olmuştur. Dolayısıyla büyükşehir olan illerde mücavir alan kalmamış, bütün mülki sınırlar büyükşehir belediyesi ile büyükşehir ilçe belediyelerinin yetki alanına dâhil edilmiştir.

<sup>6</sup> Bayer (2019: 64) tarafından ilan ve reklam ibarelerinin tanımının yapılmamasının verginin kanuniliği ilkesine aykırılık oluşturduğu iddia edilmiştir.

<sup>7</sup> 28.2.2012 tarihli ve 28218 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

birlikte vergiyi doğuran olaylar arasında yayım suretiyle yapılan reklamlardan bahsedilmemesi, radyo ve televizyon kanalıyla yapılan reklamların vergilendirilmesine engeldir. Ayrıca kanun koyucunun iradesi de bu yönde olmuştur. 2464 sayılı Kanun'un Maliye Bakanlığı tarafından hazırlanan ilk taslağında İlan ve Reklam Vergisi'nin hem maktu hem de nisbi şekilde tahsil edilmesi önerilmiş fakat Milli Güvenlik Konseyi İhtisas Komisyonu nisbi tarifeyi taslaktan çıkarmıştır.<sup>8</sup> Komisyon ayrıca yayım vasıtalarıyla (gazete, dergi, broşür, kitap, albüm, takvim vb.) yapılan ilan ve reklamlar, sinema, tiyatro, hipodrom, stadyum gibi yerlere sesle ve görüntüyle yapılan ilanlar ile belediye hoparlör ve tellallarıyla yapılan ilan ve reklamlar için, alınan ücret üzerinden nisbi tarifeye tabi olan vergiyi doğuran olayları taslak metninden çıkarmıştır (Gelir İdaresi Başkanlığı, 2019b). Dolayısıyla kanun koyucunun iradesinin yayım vasıtasıyla yapılan reklamlardan vergi alınmaması yönünde olduğu düşünülebilir.

Öte yandan, internet üzerinden yapılan ilan ve reklamların da İlan ve Reklam Vergisi'ne tabi olması gerektiği fakat bunlara uygulanacak tarifenin belli olmadığı da öne sürülmektedir (Ortaç ve Akçay, 2015: 56). 2019 yılından itibaren internet ortamında verilen reklam hizmetleri veya internet ortamında reklam hizmeti verilmesine aracılık edilmesi 476 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı<sup>9</sup> ile gelir ve kurumlar vergisi tevkifatı kapsamına alınmıştır (Coşkun Karadağ, 2019: 83). Fakat internet reklamlarından İlan ve Reklam Vergisi alınması konusuna ilişkin bir tarife henüz düzenlenmediği için, Anayasa'nın 73. maddesinin üçüncü fıkrasındaki 'verginin kanuniliği ilkesi' uyarınca belediyelerin internet ortamındaki reklamlardan vergi alması mümkün değildir.

### 3. İlan ve Reklam Vergisi'nin Tabela Yoğunluğunu Azaltmak İşlevi

Vergileme yoluyla piyasanın yol açtığı olumsuzlukların siyaseten tercih edilecek biçimde giderilmesi ilk olarak Pigou (1920) tarafından önerilmiştir (Barnett ve Yandle, 2005: 218). 'Yönlendirici vergilendirme' olarak tabir edilen verginin mali amaçlı olmayacak şekilde kullanımı, vergiyi doğuran olayın gerçekleşmesini kontrol etmenin aracı olarak bireylerin davranışlarını özendirmekte veya caydırmaktadır (Göker, 2011: 12). Bu çerçevede İlan ve Reklam Vergisi'nin ilk işlevi vergilendirme yoluyla bireyleri caydırarak şehirdeki tabela yoğunluğunu azaltmaktır. Tabela yoğunluğunu azaltmak için Türkiye'de belediyelerin başlıca iki aracı vardır, ilki vergi tarifelerini kişilerin tabela talebini düşürecek şekilde yükseltmek ve ikincisi de tabelalar için standartlar getirmektir.

Devletler zaman zaman olumsuz dışsallıkları gidermek veya azaltmak için belirli mal ve hizmetlerin talebini düşürecek şekilde vergi ihdası yoluna gidebilir. Vergi yoluyla kişilerin davranışlarını değiştirmek amacı güdüldüğünde kişilerin talebinin esnekliği önemli bir unsur olur. İlan ve reklam

bağlamında, 'Şayet tabelalar için vergi ödemeyecek olsa idi kişiler daha büyük tabela asmayı tercih eder miydi?' sorusunun cevabı İlan ve Reklam Vergisi'nin tabela yoğunluğunu azaltmak işlevinin etkinliğini ortaya koyar.<sup>10</sup> Öte yandan, her bir belediyenin yetki alanında kişilerin tabela asmaya yönelik talebi bilinmez. Bu sebeple, tabela kirliliğini önleyecek vergi tarifesi düzeyini belediyelerin yerel koşulları dikkate alarak belirlemesi ve talepteki değişkenliğe göre güncelleştirilmesi gerekir. Fakat 2013 yılından itibaren belediye meclislerinin tarife belirleme yetkisinin bulunmaması, İlan ve Reklam Vergisi'nin tabela yoğunluğunu azaltmak işlevini kısıtlamaktadır.

Bununla birlikte belediyelerin tabelalar için standart getirmenin yanı sıra bu standartlara uymayanları da engellemesi gerekir. Fakat belediyeler tarafından ihdas edilen standartlar merkezi kentsel alanlarda uygulanabilir bile, belediye sınırlarının tamamında standartlara aykırı davranışlara yaptırım uygulanması kolay değildir.

İlan ve Reklam Resmî'ni düzenleyen 1924 yılında çıkarılan 423 sayılı Belediye Vergi ve Resimleri Kanunu'nun 14. maddesinde tabelaların fiziksel özellikleri konusunda bir düzenleme yoktur. Fakat tabelalarda kullanılacak lisanın Türkçe olması zorunlu tutulmuştur. Türkçe dışında bir dilin de tabelada yazılacak olması halinde Türkçe yazının yarısından daha büyük olmamak üzere altına yazılması emredilmiştir. Ayrıca Türkçe dışındaki kısımlardan iki misli resim alınması öngörülmüştür. Diğer taraftan 1930 tarihli 1580 sayılı Belediye Kanunu'nun 19. maddesi uyarınca belediye belde halkının yararı için emir ve yasak koyma yetkisine sahiptir. Bu hükme istinaden belediyeler tabelaları düzenlemek için kararlar alabilmektedir.

1948 yılında yürürlüğe giren 5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 'İlan ve reklam resmi' başlıklı 21. maddesinde Türkçe tabela hassasiyeti aynı derecede gözetilmiştir. Buna ilave olarak tabelaların renk, şekil, genişlik ve asılış hususlarını belediyelerin düzenleyebileceği belirtilmiştir. 1981 tarihli 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nda tabelaların Türkçe olma zorunluluğu kaldırılmış<sup>11</sup>, yabancı dildeki tabelaları caydıracak şekilde iki misli tarife uygulamasından vazgeçilmiştir.

5393 sayılı Belediye Kanunu'nun 15. maddesinin birinci fıkrasının (n) bendinde "*Reklam panoları ve tanıtıcı tabelalar konusunda standartlar getirmek*" belediyelerin yetkileri arasında sayılmıştır. 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 7. maddesinin birinci fıkrasının (g) bendine göre de "*ilân ve reklam asılacak yerleri ve bunların şekil ve ebadını belirlemek*" büyükşehir belediyelerinin yetkisi dâhilindedir. Binaenaleyh büyükşehir sınırlarında varsa öncelikle büyükşehir belediyesinin il genelini kapsayan düzenlemeleri esas alınacak, bunlara aykırı olmamak üzere ilçe belediyeleri de tabelalar konusunda düzenleme yapabilecektir. Görüldüğü üzere ilan ve reklam tabelalarına getirilecek standartlar konusunda büyükşehir

<sup>8</sup> Milli Güvenlik Konseyi İhtisas Komisyonu'nun 7.5.1981 tarihli ve E.1/105, K. 41 sayılı Raporu (Gelir İdaresi Başkanlığı, 2019a).

<sup>9</sup> 19.12.2018 tarihli ve 30630 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>10</sup> Örneğin Türkiye'de alkollü içecekler ve tütün ürünleri üzerinde uygulanan özel tüketim vergisinin tüketimi azaltma amacıyla beklenileni tam olarak veremediği, tüketici tercihlerine yön vermede başarılı olamadığı ve tüketicileri kaçak ürünleri kullanmaya sevk ettiği tespit edilmiştir (Hayrullahoğlu, 2015: 107-108; Çetin ve Özkan, 2018: 284-285). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akaryakıt vergisi ve OECD ülkelerindeki çevre

vergileri üzerine yaptıkları çalışmada Barnett ve Yandle (2005: 234) da bütçe geliri saikinin piyasayı düzenleme saikinden daha güçlü olduğunu belirtmiştir.

<sup>11</sup> Hâlâ yürürlükte olan 10.4.1926 tarihli ve 805 sayılı İktisadi Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun, Türk şirketlerinin Türkiye dâhilindeki her türlü işlem, sözleşme, haberleşme, hesap ve defterlerinin Türkçe tutulmasını emretmektedir. Fakat bu Kanun'da tabelalara ilişkin bir hüküm yoktur.



belediyesi ile ilçe belediyeleri arasında bir vesayet ilişkisi kurulmuştur.<sup>12</sup> Fakat bu vesayet ilişkisi, Gözler'in (2018) iddiasına göre anayasal temeli olan 'mahalli idareler arasında vesayet ilişkisi olmaz' ilkesine aykırılık teşkil etmektedir. Anayasa'nın 127. maddesine göre sadece merkezi idare ile mahalli idareler arasında bir vesayet ilişkisi kurulabilir, mahalli idarelerin özerkliği bunları merkezi idareye karşı sınırlı bir şekilde korurken diğer mahalli idarelere karşı mutlak bir şekilde korur. Bu sebeple büyükşehir belediyesi ilçe belediyesi üzerinde bir vesayet yetkisine sahip olamaz (Gözler, 2018: 246-247).<sup>13</sup>

Belediyelerin tabela yoğunluğunu önlemek için kullanabileceği bir araç da Türk Standartları Enstitüsü'nün tabela zemin ve yazı renkleri, dili, ebatları ve aşılması gibi konular düzenleyen TS 13813 sayılı Kurum ve Kuruluşlarda Kullanılan Tabelalar İçin Kurallar standardıdır. Bu standart mecburi olmadığı halde belediyeler tarafından bir yönetmelik çıkarılarak kullanılması sağlanabilir, fakat 2018 yılında yürürlüğe konulduğu için belediyeler tarafından henüz yönetmeliklerine dercedilmemiştir ve uygulama düzeyi düşüktür.

5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 23. maddesinin birinci maddesinin (e) bendinde "7 nci maddenin birinci fıkrasının (g) bendinde belirtilen alanlar [mahalleleri ilçe merkezine bağlayan yollar, meydan, bulvar, cadde ve ana yollar] ile bu alanlara cephesi bulunan binalar üzerindeki her türlü ilân ve reklamların vergileri ile asma, tahsis ve bakım ücretleri" büyükşehir belediyesinin gelirleri arasında sayılmıştır. 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 97. maddesinde ise belediyelerin harç veya katılma payı konusu yapılmayan ve ilgililerin isteğine bağlı olarak ifa edecekleri hizmetler karşılığında ücret almaları düzenlenmiştir.

Maliye Bakanlığı'nın yayımladığı Belediye Gelirleri Kanunu Genel Tebliği (Seri No: 31)<sup>14</sup> ile belediyelerin İlan ve Reklam Vergisi dışında verecekleri asma, tahsis ve bakım hizmeti karşılığında ücret alabileceği ifade edilmektedir. Tebliğ'e göre tabela asma, tahsis ve bakım hizmeti ücretlerinin alınabilmesi için belediyelerin meclislerinde bu işler için tarife belirlemesi, kişilerin ilan ve reklamlarını asabilmek için belediyelerden asma, tahsis ve bakım hizmeti talebinde bulunması, belediyelerin de bu hizmeti yerine getirmesi gereklidir. Asma, tahsis ve bakım hizmeti talep

edilmeyen ilan ve reklamları için, İlan ve Reklam Vergisi dışında belediyelerce herhangi bir ücret alınmaz.

Görüldüğü üzere belediyelerin tabela asma, tahsis ve bakım hizmeti kişilerin isteğine bağlı bir hizmettir. Özellikle belediyelerin tabelalar hakkında standart getirmesi halinde, tabela kirliliğini önlemek konusunda asma ve bakım hizmeti faydalı bir araç olarak kullanılabilir.

Belediyeler tarafından konulan veya izin verilen açık hava reklam materyalleri (bilbord, raket, megalayt, pano, led ekran vb.) belediyeler açısından bir gelir kaynağı olarak görülmekte, belediyelerce işletilmekte veya 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu'na göre ihale edilmek suretiyle işletilmektedir.<sup>15</sup> Açık hava reklam materyalleri hangi belediyenin yetki alanında ise o belediye tarafından İlan ve Reklam Vergisi alınmak durumundadır. Fakat büyükşehir belediyesi tarafından hizmet verilen kara, deniz, su ve demiryolu üzerinde işletilen (minibüs, otobüs, tramvay, metro vb. durakları) toplu taşıma hizmetlerine ilişkin yerlerdeki açık hava reklam materyallerinden hangi belediyenin İlan ve Reklam Vergisi alacağı –aşağıda tartışılacağı üzere– mevzuatta açık değildir. Zira bu yerler 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 7. maddesinin birinci fıkrasının (f) bendi<sup>16</sup> uyarınca büyükşehir belediyelerinin yetki alanındadır. Diğer taraftan buralardan alınacak İlan ve Reklam Vergisi büyükşehir belediyesi gelirleri arasında sayılmamıştır. Pratikte ise toplu taşıma duraklarındaki reklam işleri sebebiyle büyükşehir belediyelerinin İlan ve Reklam Vergisi tahsil ettiği görülmektedir.<sup>17</sup>

#### 4. Büyükşehirlerde İlan ve Reklam Vergisi'ni Tahsile Yetkili Belediye

31.3.2014 tarihindeki Mahalli İdareler Genel Seçimi'nin ardından 6360 sayılı Kanun'un 6. maddesi yürürlüğe girmiştir ve büyükşehir belediyesinin yetki sınırlarını belirleyen 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 5. maddesi değiştirilmiştir. Böylece büyükşehir belediyesi olan 30 ilde<sup>18</sup> büyükşehir belediyelerinin sınırları il mülki sınırları ve büyükşehir ilçe belediyelerinin sınırları bu ilçelerin mülki sınırları olmuştur. Büyükşehir belediyeleri ve büyükşehir ilçe belediyeleri artık sadece kentsel alanlarda değil aynı zamanda kırsal alanlarda da hizmet sunmaya başlamıştır. Belediye sınırlarının genişlemesiyle birlikte daha önce belediye sınırı kapsamında olmayan bazı yerlerde hangi

<sup>12</sup> 5216 sayılı Kanun'un 27. maddesinin birinci fıkrası da tabelalara getirilecek standartlar konusunda büyükşehir belediyesi ile ilçe belediyeleri arasındaki vesayet ilişkisini pekiştirmektedir. Buna göre "Büyükşehir kapsamındaki belediyeler arasında hizmetlerin yerine getirilmesi bakımından uyum ve koordinasyon, büyükşehir belediyesi tarafından sağlanır. Büyükşehir belediyesi ile ilçe belediyeleri veya ilçe belediyelerinin kendi aralarında hizmetlerin yürütülmesiyle ilgili ihtilaf çıkması durumunda, büyükşehir belediye meclisi yönlendirici ve düzenleyici kararlar almaya yetkilidir."

<sup>13</sup> Gözler (2018: 253-255) bu hukuksal problemin Anayasa'da bir değişiklik yapılarak mahalli idareler arasında vesayet ilişkisi kurulmasına izin verilmesi yahut büyükşehir belediyelerinin tüzel kişiliklerinin kaldırılması yoluyla çözülebileceğini kaydetmektedir.

<sup>14</sup> 16.5.2005 tarihli ve 25817 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>15</sup> Gündüzöz (2016: 63) büyükşehir belediyesinin meydan, cadde, bulvar, park vb. alanlardaki ilan ve reklam panolarında tasarruf yetkisinin büyükşehir belediyesinde, bu alanlar dışında ise tasarruf yetkisinin ilçe belediyesinde olduğu şeklinde İçişleri Bakanlığı Hukuk Müşavirliği'nin görüş tesis ettiğini kaydetmektedir.

<sup>16</sup> Bendin metni şu şekildedir: "[Büyükşehir belediyesinin görev, yetki ve sorumlulukları şunlardır:]Büyükşehir ulaşım ana plânını yapmak veya

yaptırmak ve uygulamak; ulaşım ve toplu taşıma hizmetlerini plânlamak ve koordinasyonu sağlamak; kara, deniz, su ve demiryolu üzerinde işletilen her türlü servis ve toplu taşıma araçları ile taksit sayılarını, bilet ücret ve tarifelerini, zaman ve güzergâhlarını belirlemek; durak yerleri ile karayolu, yol, cadde, sokak, meydan ve benzeri yerler üzerinde araç park yerlerini tespit etmek ve işletmek, işlettiirmek veya kiraya vermek; kanunların belediyelere verdiği trafik düzenlemesinin gerektirdiği bütün işleri yürütmek."

<sup>17</sup> Örneğin Antalya Büyükşehir Belediyesi İlan ve Reklam Yönetmeliği'nin 7. maddesinde bu gibi yerler büyükşehir belediyesi yetki alanında sayılmıştır.

<sup>18</sup> 2004 yılında yürürlüğe giren 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun geçici 2. maddesiyle, İstanbul ve Kocaeli illerinde büyükşehir belediyesi sınırları il mülki sınırı olmuştur. Fakat 6360 sayılı Kanun'a kadar bu illerdeki ilçe belediye sınırları ilçe mülki sınırına erişmemiştir, ayrıca İstanbul ve Kocaeli'nde bulunan il özel idareleri ve köyler tüzel kişiliklerini korumuştur. 6360 sayılı Kanun'un 1. maddesinin dördüncü ve beşinci fıkralarıyla İstanbul ve Kocaeli illerindeki il özel idaresi ve köy tüzel kişilikleri kaldırılmıştır.

belediye tarafından İlan ve Reklam Vergisi tahsil edileceği tartışmalı duruma gelmiştir.

5393 sayılı Belediye Kanunu'nda İlan ve Reklam Vergisi'ne yönelik özel bir hüküm yoktur. Anılan Kanun'un 59. maddesinin birinci fıkrasının (a) bendinde "*Kanunlarla gösterilen belediye vergi, resim, harç ve katılma payları*" belediye gelirleri arasında sayılmak suretiyle konu düzenlenmiştir.

5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 23. maddesinin birinci fıkrasının (e) bendinde "*7 nci maddenin birinci fıkrasının (g) bendinde belirtilen alanlar [mahalleleri ilçe merkezine bağlayan yollar, meydan, bulvar, cadde ve ana yollar] ile bu alanlara cephesi bulunan binalar üzerindeki her türlü ilân ve reklamların vergileri ile asma, tahsis ve bakım ücretleri*" büyükşehir belediyelerinin gelirleri arasında sayılmıştır.<sup>19</sup> Bu hüküm aynı zamanda İlan ve Reklam Vergisi'ni tahsil edecek idareyi de düzenlemektedir.<sup>20</sup> Başka bir deyişle, ilçe belediyeleri genel yetkili belediye olacak; büyükşehir belediyesi il mülki sınırları içinde sadece mahalleleri (6360 sayılı Kanun'la tüzel kişiliği kaldırılarak mahalleye dönüşen köyleri) ilçe merkezine bağlayan yollar, büyükşehir belediye meclisi kararıyla<sup>21</sup> büyükşehir belediyesi yetkisi içine alınan meydan, bulvar, cadde ve ana yollar ile bu meydanlar ve yollara cephesi<sup>22</sup> bulunan binalar üzerindeki ilan ve reklamlardan vergi alabilecektir. Bu tanıma göre, bir binanın şayet büyükşehir belediyesi yetkisindeki yola veya meydana cephesi varsa, binanın bütün cephelerinde doğacak İlan ve Reklam Vergisi'nin büyükşehir belediyesi tarafından alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Oysa pratikte büyükşehir belediyeleri sadece binanın kendi yetki alanındaki cepheleri üzerinden vergilendirme yapmaktadır. Danıştay'ın bir kararında<sup>23</sup> da "*ana arterde olsa bile yol kenarındaki binaların ana caddeye cephesi olmayan yüzlerine, özel mülke konu bahçe, arsa veya araziye dikilen direklere ya da panolara konulan reklamların vergileri ise ilçe veya ilk kademe belediyelerince alınacaktır*" şeklinde bir yorum yapılmıştır. Böylece bir işletmenin, birisi büyükşehir belediyesi sorumluluğundaki yola ve birisi de ilçe belediyesi sorumluluğundaki yola bakan iki farklı cephesinde tabelaları varsa, iki farklı belediyeye İlan ve Reklam Vergisi ödeyebilmektedir.

Bir hizmetin bir belediyenin görevleri arasında olması o hizmetin sunulduğu mekânlardaki ilan ve reklamlardan doğacak İlan ve Reklam Vergisi'nin o belediye tarafından tahsilini gerektirmez. Zira vergiler belli kamu hizmetlerinin karşılığı olarak değil tüm kamu giderlerinin karşılığı olarak

alınır. Örneğin 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nun 3. fıkrasının (b) bendine göre "*katı atıkları toplamak ve aktarma istasyonuna taşımak*" ilçe belediyelerinin görevidir. Danıştay kararında<sup>24</sup> belirtildiği gibi büyükşehir belediyesinin yetkisine alınan bir yolda ilçe belediyesi tarafından konulan bir katı atık konteyneri üzerindeki reklama ilişkin verginin büyükşehir belediyesi tarafından alınması gerekir.

Büyükşehir belediyesinin İlan ve Reklam Vergisi tahsil edebileceği yerler tadadı olarak sayıldığı için büyükşehirlerde İlan ve Reklam Vergisi tahsile ilişkin genel yetki ilçe belediyelerine aittir. Bir bina, tesis, taşınır veya taşınmazın büyükşehir belediyesinin yetkisinde olması, büyükşehir belediyesince işletilmesi veya ruhsatlandırılması buralardaki İlan ve Reklam Vergisinin büyükşehir belediyesi tarafından tahsilini gerektirmez. Örneğin 6585 sayılı Perakende Ticaretin Düzenlenmesi Hakkında Kanun'un 5. maddesinin yedinci fıkrasına göre "*Büyükşehirlerde, alışveriş merkezlerine yapı ruhsatı, yapı kullanma izin belgesi ve işyeri açma ve çalışma ruhsatı vermeye büyükşehir belediyeleri yetkilidir.*" Buna karşın, büyükşehir belediyeleri alışveriş merkezlerindeki ilan ve reklam faaliyetlerine ilişkin vergiyi toplamaya yetkili değildir. Alışveriş merkezleri 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 23. maddesinin birinci fıkrasının (e) bendinde sayılan yerlerden olmadığı için, buralarda İlan ve Reklam Vergisi'nin genel yetkili olan ilçe belediyeleri tarafından tahsili gerekir.

Büyükşehir belediyelerinin İlan ve Reklam Vergisi alabileceği yerlerin bu derece kısıtlı olması dikkate değerdir. Zira 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 7. maddesi büyükşehir belediyelerine kendi görev ve hizmetlerin gerektirdiği proje, yapım, bakım ve onarım işleriyle ilgili her ölçekteki imar planlarını, parselasyon planlarını ve her türlü imar uygulamasını yapmak ve ruhsatlandırmak; büyükşehir belediyesi tarafından yapılan veya işletilen alanlardaki işyerlerine büyükşehir belediyesinin sorumluluğunda bulunan alanlarda işletilecek yerlere, ulaşım ve toplu taşıma hizmetlerine, toplu taşıma araçları ve taksilerin durak yerlerine, araç park yerlerine, birinci sınıf gayrisihhî müesseselere, yolcu ve yük terminallerine, kapalı ve açık otoparklara, sosyal donatılar ve tesislere, toptancı hallerini ve mezbahalara, bölge parkları, hayvanat bahçeleri, hayvan barınakları, kütüphane, müze, spor, dinlenme, eğlence ve benzeri yerlere ilişkin yapmak, ruhsatlandırmak ve işletmek gibi görev ve yetkileri vermiştir. Fakat büyükşehir belediyeleri buralardaki İlan ve Reklam Vergisi'ni tahsil etme yetkisini haiz değildir,

<sup>19</sup> Benzer bir düzenleme 27.6.1984 tarihli ve 3030 sayılı Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun'un büyükşehir belediyelerinin gelirlerini belirleyen 18. maddesinin birinci fıkrasının (e) bendinde şu şekilde yer almıştır: "*6 ncı maddenin (A) fıkrasının (c) bendinde belirtilen alanlardaki [büyükşehir dâhilindeki meydan, bulvar, cadde ve anayollar] ilan asma yerleri, elektrik direkleri, büfeler ile tercihlî yollardaki bariyerlere konulacak her türlü ilan ve reklamların vergileri ile asma, tahsis ve bakım ücretleri*".

<sup>20</sup> 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 23. maddesinde "*Büyükşehir belediyesine bırakılan sosyal ve kültürel tesisler, spor, eğlence ve dinlenme yerleri ile yeşil sahalarda tahsil edilecek her türlü belediye vergi, resim ve harçlar*" büyükşehir belediyesinin gelirleri arasında sayılmıştır. Dolayısıyla bu tip yerlerde de İlan ve Reklam Vergisi büyükşehir belediyesi tarafından tahsil edilecektir.

<sup>21</sup> 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 27. maddesinin ikinci fıkrasında yer alan "*büyükşehir belediyelerinde meydan, bulvar, cadde, yol,*

*sokak, park, spor ve kültürel tesislerin büyükşehir belediyesi ile büyükşehir kapsamındaki diğer belediyeler arasında dağılımına ilişkin esaslar büyükşehir belediye meclisi tarafından belirlenir*" hükmü anılan Kanun'un 7. maddesinin birinci fıkrasının (g) bendinde belirtilen alanlar olan mahalleleri ilçe merkezine bağlayan yollar, meydan, bulvar, cadde ve ana yolların kendiliğinden büyükşehir belediyesi yetkisinde olmadığını göstermektedir. Bu yerlerin büyükşehir belediyesi yetkisinde olması için büyükşehir belediye meclisinin bu yönde bir karar alması zorunludur.

<sup>22</sup> 'Cephe' ibaresi imar parselleri ve binalar için uzunluk, derinlik, yükseklik, ön ve arkada olma gibi boyutlarıyla 3194 sayılı İmar Kanunu'na dayalı olarak 3.7.2017 tarihli ve 30113 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Planlı Alanlar İmar Yönetmeliği'nde düzenlenmiştir.

<sup>23</sup> Danıştay 9. Dairesi'nin 22.5.2007 tarihli ve E.2006/2122, K.2007/2029 sayılı kararı (Danıştay Dergisi, 2008: 243).

<sup>24</sup> Danıştay 9. Dairesi'nin 29.5.2007 tarihli ve E.2006/994, K.2007/2103 sayılı kararı (Danıştay Dergisi, 2008: 249).

verginin ilçe belediyesi tarafından tahsil edilmesi gerekmektedir.

Ayrıca diğer mevzuatla düzenlenen organize sanayi bölgeleri<sup>25</sup> ve serbest bölgeler<sup>26</sup>, ilçe mülki sınırları üzerindeki hava sahası (balon, zeplin, uçak vb. ile yapılan reklamlar için), ilçe mülki sınırları içindeki kıyılar ve bu kıyılardan itibaren Devlet karasuları (deniz üstü ve altı araçlarda yapılan reklamlar için), ticari ve hususi araçlar<sup>27</sup> üzerindeki reklamlardan doğacak İlan ve Reklam Vergisi genel yetkili olan ilçe belediyelerince tahsil edilmelidir.

2014 yılından itibaren 6360 sayılı Kanun sonucunda hizmet alanı genişleyen büyükşehir belediyelerinin ve büyükşehir ilçe belediyelerinin harcama ihtiyaçları artmakla birlikte bunların öz gelir kaynaklarını artırıcı bir düzenleme yapılmamıştır (Arıkboğa, 2018: 277). Büyükşehir belediyeleri ile büyükşehir ilçe belediyelerinin mali yapısı ile İlan ve Reklam Vergisi gelirlerinin bütçe içindeki payları dikkate alınarak İlan ve Reklam Vergisi toplama yetkisinin büyükşehir ilçe belediyelerine bırakılması faydalı olacaktır. Tahsilat ve denetim masrafları yüksek olan İlan ve Reklam Vergisi için büyükşehir belediyelerinin ilave çaba göstermesi gereksizdir (Arıkboğa, 2016: 291). Büyükşehir belediyeleri ile büyükşehir ilçe belediyeleri arasında İlan ve Reklam Vergisinin toplanması konusunda görev ve yetki karmaşası olduğu algısı, Çapar ve Demir (2017: 51) tarafından saha araştırması ile tespit edilmiştir. Hâlihazırda ilçe belediyeleri İlan ve Reklam Vergisi toplamak için gerekli idari kapasiteyi (organizasyon, personel, yazılım, donanım vb.) oluşturmuştur. İlçe belediyelerinin büyükşehir belediyesinin yetki alanındaki yerlerde (büyükşehir belediyesinin yapımını ve bakımını üstlendiği yollar ve meydanlarda) bulunan mükelleflerden vergi toplamasının marjinal maliyeti muhtemelen büyükşehir belediyelerinin İlan ve Reklam Vergisi tahsili için yaptığı ortalama maliyetten düşük olacaktır. Başka bir deyişle, büyükşehir sınırları içinde İlan ve Reklam Vergisi'nin ilçe belediyeleri tarafından toplanması maliyet açısından daha verimli olacaktır.

Büyükşehir belediyesi ile büyükşehir ilçe belediyesi arasındaki görev ve yetkilerin sadeleştirilerek bir görev ve yetkinin sadece bir idarenin uhdesine bırakılması ahenk ve eşgüdüm açısından faydalıdır. Bu açıdan İlan ve Reklam Vergisi toplama gibi mikro, mutad ve sınırlı bir konunun ilçe belediyesine bırakılması, büyükşehir belediyesinin de kentin geneline şamil konulara odaklanması gerekir (Alıcı ve Kızılböğü Özaslan, 2017: 264). Finansal olarak da büyükşehir ilçe belediyelerinin 6360 sayılı Kanun sonrasında azalan mali kaynaklarını artırmak için büyükşehir olan illerde İlan ve Reklam Vergisi'ni tahsil yetkisinin ilçe belediyelerine bırakılması düşünülebilir (Çapar ve Demir, 2017: 82). Örneğin, Marmara Belediyeler Birliği (2015: 19)

büyükşehirlerde İlan ve Reklam Vergisi toplama yetkisinin ilçe belediyelerine devredilmesi, buna mukabil tahsil edilen vergi tutarının %25'inin ilçe belediyeleri tarafından büyükşehir belediyelerine verilmesini önermektedir. Aynı öneri 11. Kalkınma Planı Yerel Yönetimler ve Hizmet Kalitesi Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda (ÖİK, 2019: 136) da yer almış ve iki yıl içinde gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Konunun bir diğer boyutu da ilan ve reklama ilişkin belediyelerce çıkarılan yönetmelikler hakkında Sayıştay görüşü alınmasıdır. 21.2.1967 tarihli ve 832 sayılı (mülga) Sayıştay Kanunu'nun 105. maddesinde "*Bakanlıklar ve Sayıştayın denetimine giren diğer idare ve kurumlarca mali konularda düzenlenecek yönetmeliklerle tüzükler*<sup>28</sup>, *Sayıştayın istişari mütalâası alındıktan sonra yürürlüğe konulabilir.*" hükmü bulunmaktaydı. Bahse konu Kanun'u ilga ve ikame eden 3.12.2010 tarihli ve 6085 sayılı Sayıştay Kanunu'nun 27. maddesinin dördüncü fıkrasında yer alan "*Genel yönetim kapsamındaki kamu idarelerince mali konularda düzenlenecek yönetmelikler ile yönetmelik niteliğindeki düzenleyici işlemler, Sayıştayın istişari görüşü alınarak yürürlüğe konulur.*" hükmüyle bu düzenleme korunmuştur. Bunlara paralel biçimde 19.12.2005 tarihli ve 2005/9986 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Mevzuat Hazırlama Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 6. maddesine göre Sayıştay'ın denetimine tabi kamu kurum ve kuruluşlarınca mali konularda düzenlenecek yönetmelik taslakları hakkında Sayıştay Başkanlığı'nın görüşünün alınması zorunludur. Belediyelerin çıkaracağı yönetmelikler için Sayıştay'ın istişari görüşünün alınması yönündeki mevzuatın amir hükmü uzun süredir yürürlükte olmasına rağmen, örneğin en büyük nüfusa sahip 5 büyükşehir belediyesinin (İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Antalya) ilan ve reklam konusunu düzenleyen yönetmelikleri incelendiğinde sadece Antalya Büyükşehir Belediyesi'nin Sayıştay görüşü aldığı görülmektedir.<sup>29</sup> Sayıştay'ın mali konuları düzenleyen yönetmelikler için vereceği görüş yönetmeliğin asli şekil şartlarından olduğu için, Sayıştay incelemesinden geçmemiş ilan ve reklam yönetmeliğinin dava açılması halinde iptali mümkün olabilecektir.

## 5. İlan ve Reklam Vergisi Gelirlerinin Belediye Gelirleri İçindeki Yeri

Bir ülkenin vergi sistemi, iktisadi, siyasi ve toplumsal yapının yansıması olarak gelişir. İyi bir vergi sisteminde şu öğelerin bulunması çok önemlidir (Musgrave ve Musgrave, 1989: 216):

1. Elde edilen gelir yeterli olmalıdır.

Yönetmelikte ve dayandığı kanunlarda İlan ve Reklam Vergisi'ne ilişkin bir düzenleme yoktur.

<sup>28</sup> Bu kanun hükmündeki Sayıştay'ın tüzükler hakkındaki görüş verme yetkisi Anayasa Mahkemesi'nin 16.1.1969 tarihli ve E.1967/19, K. 1969/6 sayılı kararıyla (17.4.1970 tarihli ve 13474 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır) iptal edilmiştir.

<sup>29</sup> Bir yönetmelik hakkında Sayıştay görüşü bulunması halinde, yönetmeliğin yürürlük maddesinde 'Sayıştayca incelenmiş olan bu Yönetmelik' ibaresi bulunur. İstanbul, Ankara, İzmir ve Bursa büyükşehir belediyelerinin kurumsal internet sitesindeki ilan ve reklamları düzenleyen yönetmeliklerinin yürürlük maddesinde mezkûr ibare bulunmadığı için Sayıştay tarafından incelenmediği değerlendirilmiştir.

<sup>25</sup> 4562 sayılı Organize Sanayi Bölgeleri Kanunu'nun 21. maddesinde "*OSB tüzel kişiliği, bu Kanunun uygulanması ile ilgili işlemlerde her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır*" hükmü bulunmakla birlikte bu hüküm organize sanayi bölgelerinde bulunan işyerlerinden İlan ve Reklam Vergisi alınmasına engel değildir.

<sup>26</sup> 3218 sayılı Serbest Bölgeler Kanunu'nun 6. maddesinde sayılan muafiyetler ve 12. maddesinde sayılan uygulanmayacak kanun hükümleri arasında İlan ve Reklam Vergisi yer almadığı için serbest bölgelerdeki ilan ve reklamlar vergiye tabidir.

<sup>27</sup> 6.8.2011 tarihli ve 28017 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulan Ticari Araçlarda Reklam Bulundurulması Hakkında Yönetmeliğin 5. maddesine göre ticari araçlara reklam uygulanabilmesi için büyükşehir belediyesinden yetki belgesi alınması zorunlu olmasına rağmen, anılan

2. Vergi yükü adil olarak dağıtılmalıdır.
3. Vergi mükellefinin kim olduğunun yanı sıra gerçekte vergi yükünü kimin üstlendiği dikkate alınmalıdır.
4. Vergi, kişilerin iktisadi kararlarını etkilemeyecek ve etkin çalışacak bir piyasayı bozmayacak şekilde tasarlanmalıdır.
5. Vergi yapısı, mali istikrar politikalarını ve büyüme hedeflerine erişmeyi kolaylaştırmalıdır.
6. Vergi sistemi mükelleflerin anlayabileceği biçimde tasarlanmalıdır, keyfi olmayan ve adil bir şekilde idare edilmelidir.
7. Vergi idaresinin maliyeti ve mükelleflerin vergi mevzuatına riayet için üstlendiği maliyetler mümkün olduğunca az olmalı, ayrıca vergi ihdasını gerektiren diğer hedeflerle uyumlu olmalıdır.

İlan ve Reklam Vergisi kişilerin ödeme gücüne göre değil, ilan ve reklamlardan maktu olarak alındığı için gelir dağılımının eşitsizliği ölçüsünde tersine artan oranlı ve bu sebeple adaletsiz bir yapıdadır. Beyanname ile ödendiği için verginin tarh ve tahsil sürecinde mükelleflerin riayet maliyeti vardır ve belediyelerin personel çalıştırması gereklidir. Bu açıdan vergi idaresinin bir maliyeti vardır. Değişen iktisadi şartlardan ötürü fazla bir değişkenlik göstermemesi açısından da istikrarlı bir gelir kaynağıdır (Nacar, 2005: 172-175). İlan ve Reklam Vergisi'nden elde edilen gelir belediyeler için küçük bir meblağdır, fakat verginin tahsil maliyeti ile kıyaslandığında verimli bir gelir kalemidir. Vergi yükünü bizzat tabela sahipleri üstlenmektedir fakat bu vergi yükü önemsiz denilebilecek bir tutarda olduğundan kişilerin iktisadi kararlarını etkileyecek bir yekün tutmamaktadır.

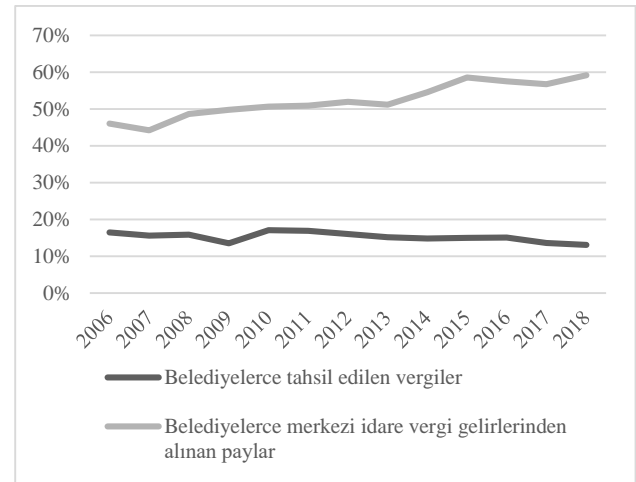
İyi vergi sisteminin genel özelliklerinin yanı sıra mahalli idarelere mahsus olmak üzere yerel vergi sisteminin yerel hizmetlerden faydalanma karşılığında alınması böylece belediyenin kaynak tahsisinin verilen hizmetlerle ilişkisinin kurulmasını temin etmesi (etkinlik), vergi mükellefinin vergiyi doğrudan ödemesi ve vergi yükünü hissetmesi (görünürlük), mahalli müşterek hizmetleri yerel vergilerle finanse etmesi (özerklik), yerel vergi matrahının yerleşik olması (verginin konusu olan iktisadi faaliyetlerin başka yere göç edememesi) ilkeleriyle de desteklenmesi faydalı olur (Nacar, 2005). İlan ve Reklam Vergisi, belediye hizmetleriyle ilişkili olmadığı için faydalanma esasına dayanmamaktadır ve belediyelerin etkin kaynak dağılımına katkı sunmaz. Diğer taraftan mükellefler ödediği vergiyi bilmekte ve vergi yükünü hissetmektedir, böylece bu vergi türü belediyenin toplumsal denetimine hizmet edebilir. Mahalli müşterek hizmetlerin halkın tercihleri doğrultusunda yerel vergilerle finanse edilmesi bağlamında İlan ve Reklam Vergisi'nin yerel vergi düzeninin özerkliği açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Türk yerel mali yapılanması, merkezi idareden gelecek transfer gelirlerine önemli derecede bağımlı olduğu ve yerel yönetimlere esneklik tanımadığı için yerel yönetimlerin özerkliğini kısıtlamasına karşın, bölgesel dengesizlikleri azaltmak, makroekonomik amaçlara ulaşmak ve toplumsal refahı artırmak açısından faydalıdır (Nacar, 2005: 172-173).

İlan ve Reklam Vergisi'nin keyfi uygulandığı söylenemese bile bazı mükelleflerden tahsil edilmediği görülmektedir. Vergilendirmede vatandaşların doğrudan erişebildiği

belediye başkanlarının genellikle kendilerine siyasi kazanç getirecek faaliyetleri yapmayı tercih etmesinin yerel vergilerin tarh, tahakkuk ve özellikle tahsil sürecini ve oranını etkilemesi beklenebilir, bu açıdan merkezi idarenin vergileme sürecinde daha etkin çalışması mümkündür (Dulupçu vd., 2014: 46). İlâveten genellikle belediyeler verginin getirdiği külfetin kanun gereği olduğunu, vergiyi tahsil etmek zorunda olduklarını ve sorumluluğun merkezi idareye ait olduğunu ifade ederek seçmenleri küstürmemeye gayret etmektedir (Tosuner, 1995: 269). Sayıştay tarafından yayımlanan 2016 ve 2017 yıllarına ait Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporlarında bazı belediyelerde İlan ve Reklam Vergisi tahakkuk ve/veya tahsilinin yapılmadığının, 2014 ve 2015 yıllarında da bazı belediyelerin kiraya verdikleri reklam panolarında yapılan reklamlar üzerinden İlan ve Reklam Vergisi almadığının tespit edildiği belirtilmektedir (Sayıştay Başkanlığı 2015, 2016, 2017, 2018).

Grafik 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de belediye gelirleri içinde merkezi idare vergi gelirlerinden alınan paylar toplam belediye gelirleri içinde %60'a yaklaştığı için belediyenin seçilmiş yöneticileri ve karar alıcıları belediye gelirlerinden doğacak seçmen tepkisinden kaçınma şansına sahip olmaktadır. Belediyelerin tahsil ettiği vergilerden elde ettiği gelirler ise toplam belediye gelirleri içinde yaklaşık %15 düzeyindedir. Bunlar içinde de Emlak Vergisi toplam belediye vergi gelirleri içindeki %60'lık oranıyla en önemli vergi kalemidir.

**Grafik 1.** Belediye Gelirleri İçindeki Merkezi İdare Vergi Gelirleri Paylarının ve Belediye Vergi Gelirlerinin Oranı

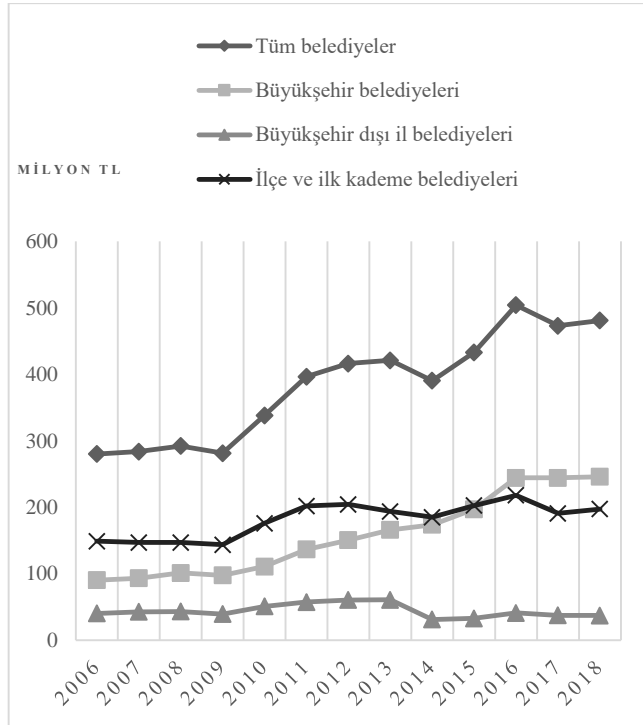


Kaynak: Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün (2019) 'Belediyeler Bütçe İstatistikleri' verilerinden oluşturulmuştur.

Grafik 2'de yıllar itibariyle belediyeler tarafından tahsil edilen İlan ve Reklam Vergisi tutarları (2018 yılı fiyatlarıyla) sunulmaktadır. Muhasebat Genel Müdürlüğü verilerine göre 2018 yılında ülkede belediyelerin toplam gelirleri yaklaşık 111 milyar TL iken belediyeler tarafından tahsil edilen İlan ve Reklam Vergisi tutarı 481 milyon TL'dir. İlan ve Reklam Vergisi genel olarak istikrarlı bir gelir kaynağı olmuştur ve dönemsel iktisadi durumlardan ziyade mevzuata bağlı olarak değişim göstermiştir. Ayrıca kurulan yeni işyerleri sonucunda mükellef sayısının artması da vergi tahsilatını olumlu etkilemektedir. 2006 yılında 280 milyon TL (2006

fiyatlarıyla nominal olarak 105 milyon TL) olan tahsilat tutarı 13 yıl zarfında %72 oranında artarak 481 milyon TL'ye ulaşmıştır. Belediyelerden veri toplamadan bu artışın sebebini kesin olarak tespit etmek zordur. Fakat 2013 yılına kadar vergi tarifelerini belirleme yetkisi belediye meclislerinde olduğu için, belediye meclislerinin birbirleriyle tezat olan 'belediye gelirlerini yükseltmek' ve 'vatandaşların tepkisini çekmemek' hedeflerini gözeterek mevcut iktisadi duruma göre tarife tespit ettiği tahmin edilebilir. Zira 2006-2013 döneminde vergi tahsilatında istikrarlı bir artış vardır.

**Grafik 2.** İlan ve Reklam Vergisi Tahsilatı



Kaynak: Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün (2019) 'Belediyeler Bütçe İstatistikleri' verilerinden gayri safi yurtiçi hâsıla deflatörü kullanılarak sayıların 2018 yılı cari fiyatlarına yükseltilmesiyle oluşturulmuştur.

2014 yılından sonraki vergi tahsilatı artışının sebebi, yasal dayanağı olmamasına rağmen belediye meclislerinin İlan ve Reklam Vergisi tarifesi belirlemeye devam etmeleri ve/veya belediyelerin tahsilat imkânlarını genişleterek daha önce vergi tahsil etmedikleri mükelleflerden ve yeni mükelleflerden de vergi tahsiline başlaması olabilir.

6360 sayılı Kanun'la 2014 yılından itibaren 14 il daha büyükşehir statüsü kazanmış, il mülki sınırı büyükşehir belediyesi, ilçe mülki sınırı da ilçe belediyesi yetki alanına girmiştir. Fakat belediyelerin yetki alanının genişlemesi İlan ve Reklam Vergisi mükelleflerini artırmamıştır. 6360 sayılı Kanun'un geçici 1. maddesinin onbeşinci fıkrasına göre "tüzel kişiliği kaldırılan köylerde, ... 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu uyarınca alınması gereken vergi, harç ve katılım payları 31/12/2017 tarihine<sup>30</sup> kadar" alınmayacaktır. Dolayısıyla önceden belediye yetki alanında olmayan yerlerden İlan ve Reklam Vergisi tahsilatı yapılmamıştır. Dahası 6360 sayılı Kanun'un geçici 2. maddesinin birinci

fıkrasıyla büyükşehirler dışındaki 559 belediyenin tüzel kişiliği kaldırılmış ve bunlar köy statüsüne getirilmiştir. Böylece kapanan 559 belediyenin varsa tahsil ettiği İlan ve Reklam Vergisi 2014 yılından itibaren tahsil edilemez hale gelmiştir.

**Tablo 1.** İlave Mükellef Kaynaklı Tahsilat Değişimi

Yıl	İlan ve Reklam Vergisi tahsilatı (bin TL)	İlave mükellef sayısı	Bir önceki yıla göre tahsilat değişimi (bin TL)	Her bir ilave mükellef için ilave tahsilat (TL)
2006	280.286	88.891		
2007	283.874	85.316	3.588	42
2008	292.424	75.033	8.550	114
2009	281.490	81.929	-10.934	-133
2010	338.296	87.584	56.806	649
2011	396.637	71.657	58.342	814
2012	416.476	59.241	19.838	335
2013	421.100	59.415	4.624	78
2014	390.704	59.550	-30.396	-510
2015	433.348	34.077	42.644	1.251
2016	504.151	39.425	70.803	1.796
2017	473.244	45.396	-30.907	-681
2018	481.031	43.228	7.787	180

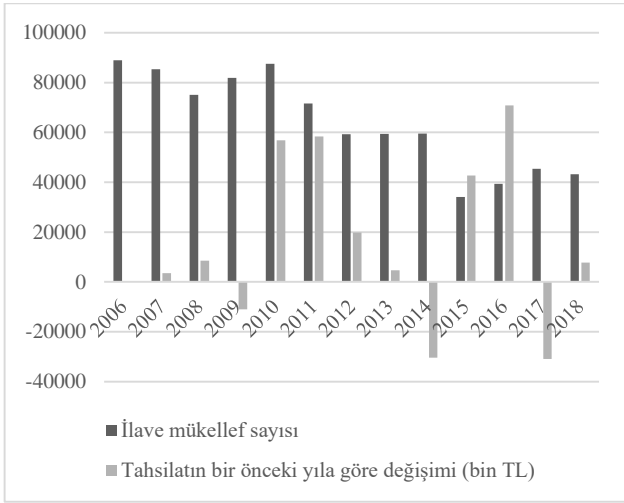
Kaynak: İlan ve Reklam Vergisi tahsilatı sütunu Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün (2019) 'Belediyeler Bütçe İstatistikleri' verilerinden gayri safi yurtiçi hâsıla deflatörü kullanılarak sayıların 2018 yılı cari fiyatlarına yükseltilmesiyle oluşturulmuştur. İlave mükellef sütunu, kurulan ve kapanan şirketler ile gerçek kişilerce kurulan işletmelere ilişkin istatistiklerinden İlan ve Reklam Vergisi mükellefi<sup>31</sup> olacak ilave şirket ve işletmelerin hesaplanmasıyla oluşturulmuştur. 2010-2018 yıllarına ilişkin veriler Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (2019), 2006-2009 yıllarına ilişkin veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (2019) alınmıştır.

Tablo 1'de ve grafik 3'te iktisadi hayata yeni katılan işletmelerin İlan ve Reklam Vergisi tahsilatına etkisi olup olmadığına dair veriler sunulmaktadır. Görüldüğü üzere, her bir yeni işletmenin sabit bir reklam tabelası sahibi ve dolayısıyla İlan ve Reklam Vergisi mükellefi olduğu varsayımıyla, mükellef sayısındaki artış tahsilatı doğrudan artırmamaktadır. Hatta bazı yıllarda mükellef sayısı artmakla birlikte tahsilat tutarı azalmaktadır. Bu durum bazı mükelleflerden vergi tahsil edilemediğini göstermektedir.

<sup>30</sup> Bu tarih önce 7061 sayılı Kanun'un 105. maddesiyle 31.12.2020 tarihine, sonra 7159 sayılı Kanun'un 6. maddesiyle 31.12.2022 tarihine kadar uzatılmıştır.

<sup>31</sup> Fakat ilave mükellef sayısı sadece sabit ilan ve reklamlar için geçerli olacaktır. 2464 sayılı Kanun'da yer alan motorlu taşıtlar üzerindeki ve

geçici mahiyetteki reklamlar, dağıtılan ürünler (katalog, broşür vb.) ve afiş gibi vergiyi doğuran olaylardan kaynaklanan vergi tahsilatı artışı da olabilir.

**Grafik 3.** İlave Mükellef Kaynaklı Tahsilat Değişimi

Kaynak: Tablo 1'deki verilerden oluşturulmuştur.

Tablo 2'de İlan ve Reklam Vergisi'nin belediye vergi gelirleri içindeki oranları yer almaktadır. Büyükşehir belediyelerince sadece İlan ve Reklam Vergisi, Eğlence Vergisi ile Yangın Sigortası Vergisi tahsil edildiği için İlan ve Reklam Vergisi'nin büyükşehir belediyesi vergi gelirleri içindeki payı yüksektir. Diğer belediyeler için en verimli vergi olan Emlak Vergisi önemli bir gelir kaynağı olduğu için İlan ve Reklam Vergisi'nin görece ağırlığı azalmaktadır.

**Tablo 2.** İlan ve Reklam Vergisi'nin Belediye Vergi Gelirleri İçindeki Oranı

	Tüm belediyeler	Büyükşehir belediyeleri	Büyükşehir dışı il belediyeleri	İlçe ve ilk kademe belediyeleri
2006	3,13%	17,90%	10,67%	1,95%
2007	3,36%	17,86%	11,21%	2,07%
2008	3,46%	18,79%	9,05%	2,10%
2009	4,04%	20,46%	11,12%	2,52%
2010	3,24%	21,80%	8,50%	1,99%
2011	3,48%	24,79%	9,88%	2,05%
2012	3,69%	37,64%	8,89%	2,08%
2013	3,54%	35,16%	8,42%	1,87%
2014	3,14%	29,01%	7,51%	1,66%
2015	3,19%	32,21%	7,14%	1,66%
2016	3,47%	34,17%	7,73%	1,67%
2017	3,37%	34,86%	7,04%	1,52%
2018	3,32%	36,77%	7,76%	1,51%

Kaynak: Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün (2019) 'Belediyeler Bütçe İstatistikleri' verilerinden oluşturulmuştur.

Tablo 3'te İlan ve Reklam Vergisi'nin belediye toplam gelirleri içindeki oranı mevcuttur. Görüldüğü üzere hiçbir

belediye grubunda İlan ve Reklam Vergisi'nin ağırlığı %1'e dahi ulaşmamaktadır. Dolayısıyla önemli bir gelir kalemi olmamasına karşın tabela kirliliğini önlemek işlevi gözetilerek İlan ve Reklam Vergisi'nin devam ettirilmesi bir ihtiyaç olarak görülebilir.

**Tablo 3.** İlan ve Reklam Vergisinin Belediye Toplam Gelirleri İçindeki Oranı

	Tüm belediyeler	Büyükşehir belediyeleri	Büyükşehir dışı il belediyeleri	İlçe ve ilk kademe belediyeleri
2006	0,51%	0,41%	0,74%	0,55%
2007	0,52%	0,43%	0,70%	0,55%
2008	0,55%	0,50%	0,72%	0,55%
2009	0,55%	0,45%	0,71%	0,60%
2010	0,55%	0,47%	0,74%	0,58%
2011	0,59%	0,53%	0,77%	0,59%
2012	0,59%	0,56%	0,75%	0,58%
2013	0,54%	0,55%	0,66%	0,50%
2014	0,47%	0,43%	0,53%	0,49%
2015	0,48%	0,47%	0,49%	0,48%
2016	0,52%	0,54%	0,58%	0,49%
2017	0,46%	0,50%	0,49%	0,41%
2018	0,43%	0,45%	0,46%	0,41%

Kaynak: Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün (2019) 'Belediyeler Bütçe İstatistikleri' verilerinden oluşturulmuştur.

Muhasebat Genel Müdürlüğü tarafından sunulan veriler arasında ilçe ve ilk kademe belediyeleri için toplam olarak sunulan sayıların büyükşehir ilçe belediyelerine ait olan kısmı mevcut değildir. Bu sebeple, büyükşehir belediyeleri ve büyükşehir ilçe belediyelerinin ne kadar İlan ve Reklam Vergisi'ni tahsil ettiği, makalenin ilerleyen kısmında tartışılacağı üzere İlan ve Reklam Vergisi toplama yetkisinin büyükşehir ilçe belediyelerine bırakılması halinde doğabilecek mali sonucun ne olacağı tahmini yapılamamıştır.

## 6. İlan ve Reklam Vergisi Tarifesinin Belirlenmesindeki Sorunlar

Mahalli idarelerin vergilendirme yetkisine sahip olması veya bu yetkinin sınırları konusunda ülkeler arasında önemli farklılıklar mevcuttur (bkz. Çağan, 1980; Kızıler ve Çetinkaya, 2015). Mahalli idarelerin vergilendirme yetkileri yerel nitelikteki vergilerin belirlenmesi ve bu konudaki yasama yetkisinin kullanılması gibi çok geniş olabilir yahut sadece parlamentonun tespit ettiği vergilerin tarh ve tahsiline ilişkin de olabilir. Merkezi idare ile mahalli idareler arasındaki vergilendirme yetkisinin bölüşümü anayasalarda belirlenir. Yerel özelliği daha ağır basan vergilerin mahalli idareler tarafından belirlenmesi ve tahsil edilmesi

demokratik devlet ilkesine daha uygun düşecektir (Çağan, 1980: 136).

Cumhuriyetin kurulmasından itibaren belediyeler, bazı vergileri toplama yetkisinin yanında bazı vergilerin tutarını belirleme yetkisini de haiz olmuştur. 1924 yılında yürürlüğe giren 423 sayılı Belediye Vergi ve Resimleri Kanunu, 1930 yılında yürürlüğe giren 1530 sayılı Belediye Kanunu, (423 sayılı Kanunu ikame eden) 1948 yılında yürürlüğe giren 5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu bu yönde düzenlemeler içermektedir (Öz, 2012: 69-70).

1981 tarihli 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nda<sup>32</sup> bazı vergi oranları doğrudan kanunda belirtilmiş, bazı vergi ve harçlar için kanunda belirtilen en az ve en çok sınırları arasında kalmak üzere tarife belirleme yetkisi Bakanlar Kurulu'na verilmiştir. Ayrıca, 2464 sayılı Kanunun 96. maddesinin (B) fıkrasında "[İlan ve Reklam Vergisi tarifeleri 2464 sayılı] Kanunda belirtilen en alt ve en üst sınırları aşmamak şartıyla mahallin çeşitli semtleri arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklar göz önünde tutularak belediye meclislerince tespit olunur." denilmek suretiyle belediye meclislerine maktu vergi tutarını belirleme yetkisi verilmiştir. Fakat bu hüküm Anayasa'nın 73. maddesinin üçüncü ve dördüncü fıkralarında yer alan "*Vergi, resim, harç ve benzeri mali yükümlülükler kanunla konulur, değiştirilir veya kaldırılır. Vergi, resim, harç ve benzeri mali yükümlülüklerin muaflik, istisnalar ve indirimleriyle oranlarına ilişkin hükümlerinde kanunun belirttiği yukarı ve aşağı sınırlar içinde değişiklik yapmak yetkisi Bakanlar Kuruluna verilebilir.*" hükmüne aykırılık teşkil etmiştir. Zira Anayasa açıkça kanunda belirtilen yukarı ve aşağı sınırlar içinde değişiklik yapmak yetkisini Bakanlar Kurulu'na (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı'na) verirken 2464 sayılı Kanun bu konuda belediye meclisini yetkilendirmiştir.

1948 yılında yürürlüğe giren 5237 sayılı Belediye Gelirleri Kanununda belediye meclislerinin bazı vergi tutarlarını belirleme yetkisi mevcuttu. 2464 sayılı Kanun, ikame ettiği 5237 sayılı Kanun'daki bu yetkiyi muhafaza etmiştir. Diğer taraftan, 2464 sayılı Kanun'un Anayasa'ya aykırılığı iddiasıyla incelenmesi mümkün olmamıştır çünkü Milli Güvenlik Konseyi yönetimi döneminde çıkarılmıştır. 1982 Anayasası'nın geçici 15. maddesi uyarınca bu dönemde çıkarılan kanunların Anayasa'ya aykırılığı iddia edilememiştir. Anayasa'nın geçici 15. maddesinin 2010 yılında yürürlükten kaldırılmasının ardından 2464 sayılı

Kanun'un Anayasa'ya aykırılık iddiasıyla incelenmesi mümkün olmuştur (Öz, 2012: 80-81).

Anayasa Mahkemesi 2012 yılındaki bir kararıyla<sup>33</sup> 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun İlan ve Reklam Vergisi de dâhil olmak üzere belediye meclislerine bazı vergi ve harçların maktu tarifelerini düzenleme yetkisi veren 96. maddesinin (B) fıkrasını Anayasa'ya aykırı bularak iptal etmiştir. Mahkeme vergilendirmede kuralın vergilerin kanunla konulması, kaldırılması ve değiştirilmesi olduğunu belirterek, parlamentonun vergilerin yukarı ve aşağı sınırları belirleme yetkisine sahip olduğunu ve bu sınırlar içinde değişiklik yapma yetkisinin ise kanunun öngörmesi koşuluyla münhasıran Bakanlar Kurulu'na (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı'na) verilebileceğini kaydetmiştir. Bakanlar Kurulu'na (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı'na) verilen bu yetki istisnai bir yetkidir ve belediye meclislerine vergi tarifelerini belirleme yetkisi veren hüküm Anayasa'nın 73. maddesine aykırıdır. Anayasa Mahkemesi yasama organının konuyu düzenlemesine imkân sağlamak için iptal hükmünün, kararın Resmi Gazete'de yayımlanmasından başlayarak bir yıl sonra (19.5.2013 tarihinde) yürürlüğe girmesine karar vermiştir.

Anayasa Mahkemesi 2013 yılındaki başka bir kararında<sup>34</sup> ise 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 60. maddesi uyarınca tahsil edilen 'Tatil Günlerinde Çalışma Ruhsatı Harcı' tutarının kanunda belirtilen sınırlar dâhilinde belediye meclislerince tespit edilebileceği yönündeki hükmü Anayasa'ya aykırı bulmamıştır. Mahkeme bu kararı yerel yönetimlerin özerkliğini düzenleyen Anayasa'nın 127. maddesi ile Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'na dayandırmıştır. Fakat Anayasa Mahkemesi'nin bu kararı Anayasa'nın 73. maddesine uygun değildir (Yakar ve Gündüz, 2014: 138).

2013 yılında yapılan bir kanun<sup>35</sup> değişikliği ile belediye meclisleri yerine Bakanlar Kurulu'nun (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı'nın) İlan ve Reklam Vergisi tarifelerini belirlemesi düzenlenmiştir. 2014 yılında yapılan bir kanun<sup>36</sup> değişikliği ile İlan ve Reklam Vergisi tarifelerinin hazırlanması sürecine belediye meclisleri de katılmak istenmiştir. Buna göre Anayasa Mahkemesince iptal edilen hükme benzer biçimde, mahallin çeşitli semtleri arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklar göz önünde tutularak ilgili belediye meclisleri kanunun öngördüğü en az ve en çok tutarlar arasında İlan ve Reklam Vergisi tarifelerini kabul ederek merkezi idareye öneri sunacaktır. Bakanlar

<sup>32</sup> 29.5.1981 tarihli ve 17354 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>33</sup> Danıştay Vergi Dava Daireleri Kurulu'nun itiraz yoluyla başvurusu üzerine Anayasa Mahkemesi'nin 29.12.2011 tarihli ve E. 2010/62, K. 2011/175 sayılı iptal kararı; 19.5.2012 tarihli ve 28297 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>34</sup> Anayasa Mahkemesi'nin 10.4.2013 tarihli ve E. 2012/158, K. 2013/55 sayılı kararı; 18.1.2014 tarihli ve 28886 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>35</sup> 11.6.2013 tarihli ve 28674 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 24.5.2013 tarihli ve 6487 sayılı Bazı Kanunlar ile 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un 16. maddesiyle 2464 sayılı Kanun'un 96. maddesinin (A) fıkrası şu şekilde değiştirilmiştir: "*Bakanlar Kurulu, bu Kanunda en az ve en çok miktarları gösterilen vergi ve harçların tarifelerini belediye grupları itibarıyla tayin ve tespit eder.*" 6487 sayılı Kanun'un 16. maddesi, Resmi Gazete'deki yayım tarihinden önceki bir tarih (ve Anayasa Mahkemesi'nin iptal kararının yürürlük tarihi) olan 19.5.2013 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir. Yasama organının kanun konusundaki gecikmesi belediyeler ve mükellefler açısından ilave iş yükü doğurmuştur. Ayrıca kişiler üzerine mali bir yük getiren kanunun

geçmişe etkili olarak yürürlüğe konulması, hukuk devleti ilkesine ve dolayısıyla Anayasa'nın 2. maddesine aykırılık teşkil etmektedir.

<sup>36</sup> 1.3.2014 tarihli ve 28928 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 26.2.2014 tarihli ve 6527 sayılı Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un 5. maddesiyle 2464 sayılı Kanun'un 96. maddesinin (A) fıkrasına şu paragraf ilave edilmiştir: "*Ancak, bu Kanunun 15 inci maddesinde... yer alan [İlan ve Reklam Vergisi] maktu vergi ve harç tarifeleri, Kanunda belirtilen en alt ve en üst sınırları aşmamak şartıyla mahallin çeşitli semtleri arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklar göz önünde tutularak ilgili belediye meclislerinin önerisi, İçişleri Bakanlığının görüşü ve Maliye Bakanlığının teklifi üzerine Bakanlar Kurulunca [Cumhurbaşkanınca] tespit edilen bu tutarlar, her takvim yılı başından geçerli olmak üzere bir önceki yıla ilişkin olarak Vergi Usul Kanunu hükümlerine göre belirlenen yeniden değerlendirme oranında artırılır. Bu şekilde hesaplanan miktar ve tutarların, virgülden sonraki iki hanesi dikkate alınarak uygulanır. Şu kadar ki, bu miktar ve tutarlar ilgili tarifeler için belirlenen en çok tutarı aşamaz. Bu uygulamaya ilişkin usul ve esasları belirlemeye Maliye Bakanlığı yetkilidir.*"

Kurulu (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı) da bu önerileri kabul edebilecektir.

2014 yılında ayrıca Bakanlar Kurulu (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı) tarafından tespit edilen tutarların her yıl yeniden değerlendirme oranı kadar artırılması da hüküm altına alınmıştır. Bu düzenleme belediyelerin ve merkezi idarenin iş yükünü azaltması bakımından uygundur. Aynı zamanda vergi tarifelerinin mahallin sosyal ve ekonomik şartlarında esaslı değişiklikler olması halinde güncellenmek üzere belediyeler tarafından yeni öneriler getirilmesi yönünde bir esneklik ihdas etmektedir. Öte yandan güncellenen tarifeler 2464 sayılı Kanun'da belirlenen azami tutarları geçemeyeceği için belirli dönemlerde kanun değişikliği yapılması gerekecektir.

2014 yılında yapılan kanun<sup>37</sup> değişikliğinde ilaveten bir geçici madde ihdas edilerek Bakanlar Kurulu'nun (2018 yılından itibaren Cumhurbaşkanı'nın) tarifeleri tespitine kadar 2013 yılında uygulanmak üzere belediye meclislerince belirlenmiş olan İlan ve Reklam Vergisi tarifelerinin uygulanmaya devam edeceği düzenlenmiştir. Bu hüküm yürürlükte olmakla birlikte, vergilerin kanuni olmasını düzenleyen ve vergilerin muaflik, istisna ve indirimleriyle oranlarına ilişkin hükümlerinde kanunun belirttiği yukarı ve aşağı sınırlar içinde değişiklik yapmak konusunda sadece Cumhurbaşkanı'na istisnai olarak yetki veren Anayasa'nın 73. maddesine aykırıdır. İtiraz yoluyla Anayasa Mahkemesi tarafından incelenmesi halinde iptali mümkün olabilecektir.

Belediyelerin önerileri üzerine İlan ve Reklam Vergisi tarifelerini belirlemek için bir Bakanlar Kurulu kararı<sup>38</sup> veya Cumhurbaşkanı kararı yayımlanmamıştır. Dolayısıyla 2464 sayılı Kanun'un geçici 7. maddesi uyarınca belediye meclislerinin 2013 yılında uygulanmak üzere belirlediği İlan ve Reklam Vergisi tarifesi geçerlidir.<sup>39</sup> Bununla birlikte 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanunu'nun 96. maddesinin (A) fıkrasının ikinci paragrafında Cumhurbaşkanı kararı ile tespit edilen İlan ve Reklam Vergisi tarifesinin her yıl yeniden değerlendirme oranında artırılması emredilmiş olmasına rağmen anılan Kanun'un geçici 7. maddesinde yeniden değerlemeye ilişkin bir hüküm mevcut değildir. Bu sebeple belediye meclislerinin 2013 yılında tespit ettiği tarife değiştirilmeden ve yeniden değerlendirme oranı uygulanmadan aynı şekilde icra edilmek zorundadır. Bu düzenleme Cumhurbaşkanı kararı yayımlanana kadar enflasyon karşısında belediye gelirlerinin erimesine sebep olmakta ve ayrıca mahallin sosyal ve ekonomik şartlarına göre tarifelerin güncellenmesine engel olmaktadır.

Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'yla Türkiye tarafından belediyelerin yetkilerine ilişkin kabul edilen

hükümler<sup>40</sup> konunun bir diğer boyutunu oluşturmaktadır (Öz, 2012: 81-83; Yakar ve Gündüz, 2014: 138). Türkiye'nin çekince koymadığı hükümlerinden birisi olan Şart'ın 9. maddesinin üçüncü fıkrasına göre "Yerel makamların mali kaynaklarının en azından bir bölümü oranlarını kendilerinin yerel vergi ve harçlardan sağlanacaktır." Belediye meclisinin İlan ve Reklam Vergisi tarifesi tespit etme yetkisi Şart hükümleriyle uyumlu iken Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Dolayısıyla Şart ile Anayasa arasında ihtilaf mevcuttur.

Türkiye'de gerek Belediye Kanunu'nda gerekse Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nda belediyelerin mali özerkliğe sahip olduğu yer almakla birlikte, belediyelerin Anayasa'nın 127. maddesinde belirtilen görevleriyle orantılı gelir kaynaklarını sağlamak için vergi tarifesi belirleme yetkisi yoktur. Literatürde belediyelere yerel vergi tarifelerini tespit etme yetkisinin verilmesinin gerektiği (örneğin Çağan, 1980: 136; Korlu ve Çetinkaya, 2015: 109-110; Kızıler ve Çetinkaya, 2015: 162; Şahin İpek, 2018: 15) ve bunun için bir Anayasa değişikliği yapılması konusunda pek çok tavsiyede bulunulmuştur (örneğin Tosuner, 1995: 268; Tavşancı, 2004: 12; Kaplan, 2012: 204; Yakar ve Gündüz, 2014: 138; Dulupçu vd., 2014: 52; Marmara Belediyeler Birliği, 2015: 12; Arıkboğa, 2015: 17; Bozdoğan ve Çataloluk, 2017: 442). Belediyelerin etkin kılınması için mali yerelleşmenin de güçlendirilmesi gerekmektedir; bu çerçevede yerel vergilere ilişkin oran koyma yetkisi belediyelere devredilebilir (Tavşancı, 2004: 12). Kaplan'a (2012: 204) göre, mahalli idarelere kanunla belirlenen alt ve üst sınırlar içinde yerel vergi, resim, harç ve benzeri mali yükümlülüklerin indirim, istisna, muafiyet ve oranlarına ilişkin düzenleme yapma yetkisi verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü yerel vergilere konu edilecek unsurlar ile ilgili mahalli idareler merkezi idareye kıyasla önemli bir bilgi üstünlüğüne sahiptirler. Fakat bu yöndeki bir düzenleme sadece Anayasa değişikliği ile yapılabilir (Kaplan, 2012). Fransa'da 2003 yılında yapılan bir anayasa değişikliğiyle mahalli idarelerin mali kaynakları anayasal güvenceye kavuşturulmuş, mahalli idarelere bazı vergilerin matrah ve oranlarını tespit etme yetkisinin kanunla verilebileceği düzenlenmiştir (Gözler, 2018: 189). Benzer bir anayasa değişikliğinin yapılması Türk belediyelerinin mali özerkliğini geliştirmek için de düşünülebilir.

## 7. Sonuç

Bu çalışmada, İlan ve Reklam Vergisi'ne ilişkin kanundaki tarifelerin ve vergiyi doğuran olayların güncellenmesi gerektiği belirtilmiş, belediyelere yapılacak bir anayasa

<sup>37</sup> 6527 sayılı Kanun'un 6. maddesiyle 2464 sayılı Kanun'a geçici 7. madde eklenmiştir. Madde metni şu şekildedir: "2013 yılında uygulanmak üzere belediye meclislerince belirlenmiş olan; bu Kanunun 15 inci maddesinde ... yer alan [İlan ve Reklam Vergisi] maktu vergi ve harç tarifeleri, Kanunun 96 ncı maddesinin (A) fıkrasının ikinci paragrafı gereğince Bakanlar Kurulunca [Cumhurbaşkanınca] tespit edilecek karar yürürlüğe girinceye kadar uygulanmaya devam edilir."

<sup>38</sup> 18.2.2014 tarihli ve 28917 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 10.2.2014 tarihli ve 2014/5896 sayılı Bakanlar Kurulu'nun '2464 Sayılı Belediye Gelirleri Kanununda Yer Alan Bazı Maktu Vergi ve Harç Tarifelerinin Belediye Grupları İtibarıyla Tespitine İlişkin Kararın Yürürlüğe Konulması Hakkında Karar'ı yayımlanmıştır fakat daha sonra yürürlüğe giren 2464 sayılı Kanun'un geçici 7. maddesiyle anılan 2014/5896 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı zımnen yürürlükten kaldırılmıştır.

<sup>39</sup> Cumhurbaşkanı kararı yayımlanmaya kadar İlan ve Reklam Vergisi maktu tarifeleri olarak belediye meclislerince 2013 yılı için belirlenen

tutarların uygulanacağı Belediye Gelirleri Kanunu Genel Tebliği (Seri No: 45) ile de düzenlenmiştir.

<sup>40</sup> Türkiye tarafından 8.5.1991 tarihli ve 3723 sayılı Kanunla onaylanması uygun bulunan ve Bakanlar Kurulu'nun 6.8.1992 tarihli ve 92/3398 sayılı Kararıyla onaylanan Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı çekince konulan hükümler hariç olmak üzere milli mevzuatın bir parçası olmuştur. Diğer taraftan Anayasa'nın 90. maddesinin beşinci fıkrasında "Usulüne göre yürürlüğe konulmuş Milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır." hükmü bulunmasına karşın, Şart temel hak ve özgürlüklere ilişkin olmadığı için belediyelerin Şart'tan kaynaklı bir vergi tarifesi belirleme yetkisi yoktur.



değişikliğiyle tarife belirleme yetkisi verilmesi ve büyükşehirlerde bu vergiyi toplama yetkisinin tamamen ilçe belediyelerine bırakılması önerilmiştir.

İlan ve Reklam Vergisi tabela ebatlarına dayalı olarak hesaplandığı için, vergiden kaçınmak isteyen mükelleflerin daha küçük tabelaları tercih etmesi sebebiyle, tabela yoğunluğunu azaltıcı bir etkisi vardır. Diğer taraftan bu verginin yabancı dildeki tabelaları sınırlayarak ve caydırıcı tarife uygulayarak Türkçe'yi koruma işlevi de bulunmaktaydı fakat bu işlev 1981 yılından sonra kaldırılmıştır.

1981 yılından beri İlan ve Reklam Vergisi'ni doğuran olaylar güncellenmemiş, sadece bir defa 2004 yılında vergi tarifeleri değiştirilmiştir. Bu durum vergi gelirlerinin ciddi şekilde artmasını engellemiş, ayrıca led ekran, lazer, internet reklamları gibi yeni mecralar üzerindeki vergilemeyi zorlaştırmış veya engellemiştir. Tüm belediye gelirleri içindeki oranı %5 civarında olan İlan ve Reklam Vergisi önemli bir gelir kalemi değildir. 2018 yılında ülkede belediyelerin toplam geliri yaklaşık 111 milyar TL iken belediyeler tarafından tahsil edilen İlan ve Reklam Vergisi tutarı 481 milyon TL olmuştur. Fakat 2006 yılından itibaren yayınlanan verilere göre bu gelir kalemi iktisadi dalgalanmalardan olumsuz etkilenmemektedir ve istikrarlı bir artış seyri vardır. Ayrıca İlan ve Reklam Vergisi kişilerin doğrudan belediyelere ödediği ve vergi yükünü hissettiği yerel bir vergi türüdür.

Belediye meclislerinin kanundaki sınırlar içinde İlan ve Reklam Vergisi'nin tarifesi belirleme yetkisi 2012 yılındaki Anayasa Mahkemesi kararıyla iptal edilmiştir. Bu karar belediye meclisinin yerel ve iktisadi şartlara göre tarife belirleme esnekliğini ortadan kaldırmıştır. Aynı zamanda Türkiye'nin taraf olduğu Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nda belediyelere tanınan yetkileri de kısıtlamaktadır. Literatürde çokça ifade edildiği üzere, Anayasa'da yapılacak bir değişiklikle İlan ve Reklam Vergisi de dahil olmak üzere, bazı yerel vergilerin indirim, istisna, muafiyet ve oranlarının kanunda belirlenen alt ve üst sınırlar dâhilinde belediye meclislerince belirlenmesine imkân tanınması yerinde olacaktır.

Büyükşehirlerde İlan ve Reklam Vergisi'ni toplamaya genel yetkili belediye ilçe belediyesidir. Büyükşehir belediyeleri ise sadece kanunda sayılan belirli yerlerde bu vergiyi tahsil edebilir. Fakat bu durum pratikte büyükşehir belediyesi ile ilçe belediyesi arasındaki sorunlara yol açmaktadır. Hem bu sorunları ortadan kaldırmak hem de verginin tahsilini daha verimli kılmak adına, büyükşehirlerde İlan ve Reklam Vergisi toplama yetkisi ilçe belediyelerine bırakılmalıdır.

## Kaynakça

- Alicı, O. V. & R. Kızıllıboğa Özasan (2017). İki Kademeli Büyükşehir Yönetim Sisteminin Yargı Kararları Kapsamında İncelenmesi. İçinde: M. Güler & A. M. Turan (Ed.). *Belediyelerin Geleceği ve Yeni Yaklaşımlar 2. Cilt* (s. 255-267). İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.
- Arıkboğa, Ü. (2015). Türkiye'de Yerel Vergi Yönetimi. *Maliye Dergisi*, (168), 1-19.
- Arıkboğa, Ü. (2016). Türkiye'de Belediyelerin Gelir Yapısı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mustafa Kemal*

*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 276-297.

- Arıkboğa, Ü. (2018). Metropolitan Yönetimlerde Hizmet Sorumluluklarının Paylaşımı ve Finansmanı. *TESAM Akademi Dergisi*, Yerel Yönetimler Özel Sayısı, 251-282. <http://dx.doi.org/10.30626/tesamakademi.419254> (Erişim: 18.7.2019).
- Barnett, A. H. & B. Yandle (2005). Regulation by Taxation. İçinde: J. G. Backhaus & R. E. Wagner (Ed.), *Handbook of Public Finance*, Springer: Boston, MA, 217-236.
- Bayer, Ç. (2019). İlan ve Reklam Vergisi ve Vakıf Üniversitelerinin Bu Vergi Karşısındaki Hukukî Durumu. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 47-67.
- Bozdoğan, D. & C. Çataloluk (2017). Belediyelerin Vergilendirme Yetkisinin Kanunilik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 433-444.
- Coşkun Karadağ, N. (2019). İnternet Ortamında Verilen Reklam Hizmetlerinin Vergilendirilmesi. *Vergi Raporu*, (236), 74-89.
- Çağan, N. (1980). Demokratik Sosyal Hukuk Devletinde Vergilendirme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 129-151.
- Çapar, S. & R. Demir (2017). Türkiye'de Büyükşehir Yapılanması ve 6360 Sayılı Kanuna Uygulayıcıların Bakışı. *Türk İdare Dergisi*, (484), 39-88.
- Çetin, M. & E. Özkan (2018). Türkiye'de Vergi-Tüketim İlişkisi: Alkol ve Tütün Ürünlerine Yönelik Bir Saha Araştırması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (40), 271-287.
- Danıştay Dergisi (2008). Yıl: 38, Sayı: 117.
- Doğrusöz, B. (1982). İlan ve Reklam Vergisi. *Vergi Dünyası*, (14), <http://www.vergidunyasi.com.tr/Makaleler/231> (Erişim: 18.7.2019).
- Dulupçu, M. A., G. Özkul, H. Ünlü & M. Sayın (2014). Yerel Yönetimlerin Vergilendirme Yetkisine İlişkin Değerlendirmeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014/2 (20), 27-54.
- Gelir İdaresi Başkanlığı (2019a). [https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gereker/2464\\_sayili\\_kanun.pdf](https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gereker/2464_sayili_kanun.pdf) (Erişim: 1.7.2019) Belediye Gelirleri Kanunu Genel Gerekeç, Kanun Tasarısı ve Komisyon Raporları. Milli Güvenlik Konseyi Sıra Sayısı: 152.
- Gelir İdaresi Başkanlığı (2019b). [https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gereker/2464\\_sayili\\_kanun.pdf](https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/gereker/2464_sayili_kanun.pdf) (Erişim: 1.7.2019) Belediye Gelirleri Kanunu.
- Gerçek, A. (2005). Türk Vergi Hukukunda Vergi Sorumlusu, Sorumluluk Halleri ve Türlerinin İncelenmesi.

- Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 54 (3), 157-193.
- Göker, C. (2011). Yönlendirici Vergilendirme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 17 (3-4), 11-30.
- Gözler, K. (2018). *Mahalli İdareler Hukuku*. Bursa: Ekin.
- Gündüzöz, İ. (2016). Büyükşehir Belediyeleri ile İlçe Belediyeleri Arasındaki Uyuşmazlıklar Üstüne Güncel Tartışmalar. *İdarecinin Sesi Dergisi*, (169), 60-65.
- Hayrullahoğlu, B. (2015). Türkiye’de Tütün Mamulleri ve Alkollü İçkilerde Özel Tüketim Vergisinin Başarısı. *Journal of Life Economics*, 2 (2), 89-112.
- Kaplan, R. (2012). Yerel Yönetimlerin Vergiler Konusundaki Düzenleme Yetkilerinin Anayasa Mahkemesinin İptal Kararı Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Vergi Dünyası Dergisi*, (374), 196-205.
- Kızıler, N. & Ö. Çetinkaya (2015). Seçilmiş Ülkeler Kapsamında Türkiye’deki Belediyelerin Merkeze Bağımlılıklarının Analizi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 135-165.
- Korlu, R. K. & Ö. Çetinkaya (2015). Türkiye’deki Belediyelerin Mali Özerkliğinin Öz Gelirler Bağlamında Analizi ve Değerlendirilmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 95-111.
- Marmara Belediyeler Birliği (2015). *Belediyelerin Mali Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştay Raporu*, İstanbul.
- Muhasebat Genel Müdürlüğü (2019). <https://muhasabat.hmb.gov.tr/mahalli-idareler-butce-istatistikleri> (Erişim: 1.7.2019) Belediyeler Bütçe İstatistikleri.
- Musgrave, R. A. & P. B. Musgrave (1989). *Public Finance in Theory and Practice*. 5th ed., New York: McGraw-Hill.
- Nacar, B. (2005). Yerel Vergi Düzeni: Kuramsal Temelleri ve Türkiye Uygulaması Üzerine Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansları Dergisi*, (47), 157-178.
- Ortaç, F. R. & D. Akçay (2015). Internet and Advertisement Taxation. İçinde: S. Tuna & D. Akçay (Ed.) *Approaches on New Media: Proceedings of 1st International New Media Conference*, May 21, 2015, İstanbul, Turkey. İstanbul: Gelisim University Press.
- ÖİK (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Yerel Yönetimler ve Hizmet Kalitesi Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Öz, N. S. (2012). Anayasa Mahkemesinin Belediye Meclislerinin Vergilendirme Yetkisiyle İlgili Kararına İlişkin Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 67 (4), 63-88.
- Pigou, A. C. (1920). *Economics of Welfare*. London: Macmillan.
- Sayıştay Başkanlığı (2015). 2014 Yılı Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=97> (Erişim: 1.7.2019).
- Sayıştay Başkanlığı (2016). 2015 Yılı Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=97> (Erişim: 1.7.2019).
- Sayıştay Başkanlığı (2017). 2016 Yılı Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=97> (Erişim: 1.7.2019).
- Sayıştay Başkanlığı (2018). 2017 Yılı Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/?p=2&CategoryId=97> (Erişim: 1.7.2019).
- Şahin İpek, E. A. (2018). Türkiye’de Belediye Gelirlerinin Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1-19.
- Şener, M. (1998). Türkiye’de Belediyelerin Finansman Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (5), 7-24.
- Tavşancı, A. (2004). Türkiye’de Yerel İdarelerin Vergilendirme Yetkisi ve 1982 Anayasası. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 1-14.
- TBMM (2019). [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200423.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200423.pdf) (Erişim: 1.7.2019) 423 sayılı Belediye Vergi ve Resimleri Kanunu.
- Tosuner, M. (1995). Mahalli İdarelerde Vergilendirme Yetkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 259-272.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBARama.do> (Erişim: 25.7.2019) Haber Bültenleri: Kurulan ve Kapanan Şirketler.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (2019). <https://www.tobb.org.tr/BilgiErisimMudurlugu/Sayfalar/KurulanKapananSirketistatistikleri.php> (Erişim: 25.7.2019) Kurulan/Kapanan Şirket İstatistikleri.
- Yakar, S. & İ. O. Gündüz (2014). Türkiye’de Belediyelerin Vergilendirme Yetkisi: ‘Var’ mı ‘Yok’ mu İşte Bütün Mesele Bu. *Sayıştay Dergisi*, (92), 117-141.
- Yılmaz, G. (2018). Vergi, Resim, Harç Kavramlarının Tarihsel Devinimi: Kavram Kargaşası Bağlamında ‘Resmin’ Günümüzdeki Varlık Sorunu. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 40 (2), 370-393.





## Araştırma Makalesi • Research Article

# The Mathematics Emporium Model and Psychosocial Factors of Learning in College Algebra\*

## Matematik Emporium Modeli ve Üniversite Düzeyi Cebir Derslerinde Öğrenmenin Psikososyal Faktörleri

Erdem Demiröz<sup>a,\*\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, 22030, Edirne / Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-6486-4479

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 26 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 02 Şubat 2020  
Kabul tarihi: 20 Şubat 2020

#### Anahtar Kelimeler:

Cebir  
Matematik Emporium  
Derslerin Yeniden Tasarımı  
Öğretim Teknolojileri

### ÖZ

Bu makalede geleneksel ve matematik Emporium ile yeniden-tasarlanmış üniversite düzeyi cebir derslerinde öğrenmenin psikososyal faktörlerindeki değişimler incelenmiştir. Deney-kontrol grubu öntest-sontest yarı deneysel modeli kullanılan nicel çalışmanın örneklemi 224 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları her iki öğretim modelinde de öğrencilerin teknoloji-destekli matematik derslerine karşı tutumlarında, matematikte başarılı olabilmelerine ilişkin inançlarında ve matematiğe karşı genel tutumlarında anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının, matematik öğrenmek için dış motivasyonlarının, matematik derslerindeki öğrenme yaşantılarından kaynaklanan memnuniyetin dönem boyunca sadece yeniden tasarlanan derslerde anlamlı şekilde değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Geleneksel yöntemle öğretilen ve yeniden tasarlanmış (Emporium) şekilde öğretilen matematik dersleri karşılaştırıldığında ise her iki eğitim ortamında sadece öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının ve teknoloji destekli matematik eğitime karşı tutumlarının anlamlı şekilde farklı olduğu belirlenmiştir.

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received 26 September 2019  
Received in revised form 02 February 2020  
Accepted 20 February 2020

#### Keywords:

College Algebra  
Math Emporium  
Course Redesign  
Instructional Technologies

### ABSTRACT

In this manuscript, changes in psychosocial factors of learning were examined in two forms of college algebra: traditionally-taught and redesigned using Math Emporium model. Sample of this quasi experimental quantitative study in which experiment-control group pretest-posttest design is used consists of 224 students. Results of the study revealed that attitudes toward technology-supported mathematics, beliefs about being able to do mathematics, and overall attitudes toward mathematics changed significantly in both educational settings. Attitudes toward mathematics, extrinsic motivation to learn mathematics, and satisfaction from mathematics learning experiences, from technology-supported mathematics, and from mathematics instruction changed significantly in redesigned sessions throughout the semester. Attitudes toward mathematics and attitudes toward technology-supported mathematics were significantly different when traditionally-taught and the redesigned college algebra sessions compared.

## 1. Introduction

College algebra has been placed at the center of the reform movement in undergraduate mathematics for more than a decade. Small (2006) calls for an urgent transformation for college algebra and similar gateway courses which are not functioning properly. Nationwide, the success rate in college algebra courses is around 40% (Burn, 2012; Haver et al.,

2007; Small, 2006; Thompson & McCann, 2010). According to Aichele, Francisco, Utley, and Wescoatt (2011) "...less-than-desirable student success rates; high student drop rates; variability among sections and semesters with respect to grade assigned and content expectations; and controlling cost of course delivery" (p. 13) are some of the underlying problems that need to be resolved in college level introductory mathematics courses for better student learning

\*Bu çalışma, yazarın 2016 yılında Assoc. Prof. Dr. Rita Barger danışmanlığında University of Missouri – Kansas City, School of Education, Teacher Education and Curriculum Studies Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "The mathematics emporium: Infusion of instructional technology into college level mathematics and psychosocial factors of learning" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Erdem Demiröz, PhD.  
e-posta: erdemdemiroz@trakya.edu.tr

outcomes. Specifically, high failure and withdrawal rates can be triggered by various causal factors in college algebra. For example, Gordon (2008) summarized that not being able to keep up with changing learner demographics, dramatic improvements of instructional technology in mathematics education, and changing needs and expectations of learners are the main reasons for failure in college algebra courses.

Course redesign efforts have shown a continuous and positive impact on college algebra and on similar introductory level mathematics courses which suffered from the aforementioned problems for nearly two decades (see Twigg & NCPPHE, 2005). The NCAT established in 1999 with a support from Pew Charitable Trusts, provides six different course redesign models that share the same goals: improving academic achievement and reducing the cost of instruction (NCAT, 2015; Twigg, 2003). Institutional reports indicate that, among those, the Emporium model yields the best student learning outcomes, and cost savings in the introductory level mathematics courses that include college algebra. Cost saving is not in the scope of this paper; how the Emporium model affects psychosocial factors of learning is the primary concern.

The research institution being studied had two main goals to achieve at the end of the college algebra (Math 110) course redesign: to increase retention by lowering the DFW rate which was approximately 30% over the previous two semesters, and to reduce the cost of instruction (Missouri Statewide Course Redesign Initiative (MSCRI), 2011). The Emporium college algebra was piloted at the research institution in the Spring 2012 semester, and fully-implemented in the Fall 2012 semester after revisions were made based on the lessons learned from the pilot implementation. College algebra traditionally was a three-credit course taught as three 50-minute lectures by graduate teaching assistants (GTAs) or adjunct instructors in a traditional/lecture-based format (MSCRI). This instructional design is fairly typical for college level introductory mathematics courses, and full time faculty involvement is generally limited. For example, selecting textbooks and creating common final exams were two tasks that full-time faculty actively participated in for college algebra instruction at the research institution (MSCRI).

The math Emporium is a theoretical model that proposes radical changes in course design and instructional practices. The Emporium changes the roles of educators, involves instructors who have new responsibilities, and increases the involvement of at least one full-time faculty member in instructional design and the teaching process. Based on the Emporium model, the research institution replaced all 50-minute lectures with two 75-minute interactive learning lab (ILL) sessions and one 50-minute lecture (MSCRI, 2011). The 50-minute class meetings in which key concepts and future tasks were reviewed were taught by a faculty member who was the primary coordinator/instructor of the course (MSCRI). In the ILL sessions, students worked collaboratively through an online classroom management system under the supervision of GTAs or adjunct instructors and undergraduate teaching assistants (UTAs) who provided on-demand help and immediate feedback (MSCRI). Such interactive learning environment supported by extensive instructional and learning technology has shown to provide

flexibility and convenience that allows students to learn mathematics by doing.

Instructional and learning technology (ILT) integration is an essential part of the Emporium model. However, attributing better academic achievement solely on ILT integration could possibly be misleading. More attention should be paid to the affective variables of learning such as attitudes toward subject matter, motivation to learn, and satisfaction from the instructional design and practices that directly or indirectly influence academic achievement and retention in this educational context. Not only cognitive variables, but also affective factors influence academic achievement (Tocci & Engelhard, 1991, as cited in Papanastasiou, 2000). The psychosocial factors of learning are most likely to be affected by the course redesign efforts which offer flexibility and convenience, and support interaction and collaboration in college algebra. Thus, the main purpose of this research paper is to investigate whether instructional practices in course redesign and in traditional (lecture-dominated) college algebra influence the psychosocial factors of learning. The following research questions were investigated: (a) Do attitudes toward mathematics, motivation to learn mathematics, and satisfaction from the mathematics learning experiences change significantly during redesigned and traditional college algebra sessions? (b) Is there a statistically significant difference between the psychosocial factors of learning in both forms of college algebra after controlling for pre-existing scores? The following two hypotheses were tested through paired samples t-tests, and multiple regression.

$H_{0A}$ : There is no statistically significant change in students' attitudes toward mathematics, motivation to learn mathematics, and satisfaction from the instructional practices in traditionally-taught college algebra sessions, and in redesigned college algebra sessions.

$H_{0B}$ : There is no statistically significant difference between traditionally-taught and redesigned college algebra sessions regarding students' attitudes toward mathematics, motivation to learn mathematics, and satisfaction from the instructional design after controlling for pre-determined scores.

Why do college level mathematics courses suffer from high failure and withdrawal rates? Perhaps, the question that needs to be asked should be whether the students in these courses want to learn or not. The problem in mathematics education is not that students cannot learn mathematics, it is that they do not want to learn (Csikszentmihalyi & Wong, 2014). Although numerous reasons can be listed by one who does not want to learn mathematics, the majority are affective factors that can be grouped under four general categories: attitudinal approaches; beliefs in learning mathematics; motivational support; and satisfaction from previous mathematics learning experiences. Papanastasiou (2000) summarized that there is a positive relationship between students' attitudes toward mathematics and academic achievement in mathematics, and this relationship is dual-sided which means students who perform better in mathematics tend to have positive attitudes toward mathematics. In a comparative study, Papanastasiou concluded that teaching and reinforcement are two factors having the strongest direct impact on attitudes toward mathematics. The Emporium model supports both of these

factors through a student-centered teaching approach and on-demand help with immediate feedback. In an experimental study Wilder and Berry (2016) examined academic achievement and retention of algebra, and they concluded that students enrolled in redesigned college algebra courses yield significantly higher retention of the content knowledge. Likewise, Cousins-Cooper, Staley, Kim, and Luke (2017) found that the emporium has students to be actively involve in learning process and as a result the Emporium model has potential to improve academic achievement in college algebra and trigonometry courses.

House and Telese (2008) examined the Trends in International Mathematics and Science (TIMSS) 2003 results in Japan and in the United States, and concluded that students who indicated positive beliefs in their mathematics ability tended to perform better in mathematics. According to House and Telese, algebra achievement is significantly related to students' mathematics beliefs and classroom instructional practices. Middleton and Spanias (1999) stated that the most important finding across theoretical orientations was that "achievement motivation in mathematics, though stable, can be affected through careful instructional design" (p. 82). Biner, Barone, Welsh, and Dean (1997) reported that overall student satisfaction, learning satisfaction with interaction with instructors, and satisfaction from the technology integration in instructional design were highly associated with academic achievement. In sum, affective factors of learning are influenced by instructional design and teaching practices in various instructional settings that include traditional and online teaching practices at different grade levels, and college algebra is not an exception. Webel, Krupa, and McManus (2015) examined Math Emporium model and concluded that novel technologies have potential to create opportunities for better teaching mathematics, but what is known about teaching and learning should support these endeavors.

Students' attitudes which are not inherited, but learned, can change during the course of the semester (Sundre, Barry, Gynnild, & Ostgard, 2012) because attitudes toward a specific subject matter can be affected by malleable factors such as heavy use of technology, instructional design and teaching practices. Despite Sundre et al., McLeod (1992) emphasizes the stability of beliefs and attitudes in mathematics education, saying beliefs are cognitive in nature, and need a long period of time to develop. Therefore, four months might not be enough to observe significant changes in the affective domain of learners in mathematics education. In mathematics education, students' attitudes and beliefs about learning mathematics is considered as an important factor for their academic achievement (Ernest, 1991 as cited in Parsons, 2004). Pierce, Stacey, and Barkatsas (2007) emphasize that "[a]ttitudes can be affected by recent experience, a series of experiences promoting positive or negative attitude can indeed contribute to the development of more persistent attitudes and even beliefs which are deeply held and strongly influence future behaviour" (p. 286). Haladyna, Shaughnessy, and Shaughnessy (1983) summarized that overall quality of the teaching practices and social-psychological context of the classroom impact learners' attitudes toward mathematics. As an important part of instructional practices in today's classrooms, technology integration and dramatic changes in course structure also have potential to impact learners'

attitudes about subject matter at all grade levels. In mathematics education, for example, as instructional practices become more relevant, meaningful, and satisfactory, attitudes toward mathematics change positively, and learners' motivation to learn increases through integration of technology such as computers and calculators (Rochowicz, 1996).

Motivation, which correlates with various learning outcomes such as curiosity, persistence, learning, and performance, is one of the most important psychological concepts in educational contexts (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992). Motivations are defined as reasons that gives energy and direction to behaviors in a given manner and in a given context (Middleton & Spanias, 1999; Waugh, 2002). Middleton and Spanias (1999) reported that "motivations toward mathematics are developed early, are highly stable over time, and are influenced greatly by teacher actions and attitudes" (p. 80). However, Cardetti and McKenna (2011) stated that "it is natural to assume that some of the same motivations carry over from high school to the university setting" (p. 353). In educational contexts, motivational resources are grouped under two general categories: extrinsic and intrinsic. According to Knowles and Kerkman (2007), recognition and rewards are two general criteria for extrinsically motivated learners, whereas intrinsic motivation can be defined as an internal desire to learn a specific concept. Rugutt and Chemosit (2009) examined determinants of motivation to learn at the college level, and concluded that critical thinking skills, student-student and student-faculty interactions are statistically significant predictors of student motivation. Heafner (2004) examined the impact of technology use on learners' motivation to learn in social studies, and concluded that technology integration modifies the nature of given tasks, increases self-efficacy, self-confidence and self-worth; empowers student engagement; and improves students interest and enjoyment. Motivation is not only a dependent variable that is affected by various educational decisions and practices, but also an independent variable that can possibly impact student learning outcomes. For example, Klein, Noe, and Wang (2006) concluded that course outcomes that include learner satisfaction and academic achievement are affected by students' motivation to learn.

Learner satisfaction is one of the main concerns especially in distance education and online learning settings. Although there are various predictors of learner satisfaction in an educational setting regardless of delivery mode, in a mixed-method study with a sample size of 19, Gunawardena, Linder-VanBerschot, LaPointe, and Rao (2010) analyzed online self-efficacy, course design, learner-learner interaction and learner-instructor interaction as predictors of learner satisfaction in online courses. They concluded that these four variables explained 88% of the variance in learner satisfaction, and as a result of qualitative analysis, reported teaching practices, effective course design and delivery, the instructor, organizational support, socio-cultural components, and learning medium were other predictors of learning satisfaction. Comparative studies of learner satisfaction in face-to-face and in online learning yield inconsistent results. For example, Roach and Lemasters (2006) compared learner satisfaction in online learning and in traditional face-to face courses, and reported that students who enrolled in online courses were more satisfied than their

peers who took the courses face-to-face. In a meta-analysis, Allen, Bourhis, Burrell, and Marby (2002) compared student satisfaction in distance education and in traditional settings. According to Allen et al., students enrolled in traditional lecture-based courses reported slightly higher level of satisfaction than their peers who enrolled in distance education sessions. In a comparative study, Kearns, Shoaf, and Summey (2004) reported that students enrolled in courses that were taught online were less satisfied than students who enrolled in web-based course, but performed better than their peers who took the courses face-to-face. As a result of comparing student satisfaction, learning effectiveness, and faculty satisfaction in face-to-face, blended and online modes of instruction, Larson and Sung (2009) reported that online and blended modes of instruction are preferred to face-to-face instruction. The Emporium model makes heavy use of information and learning technologies in its course redesign for convenience, flexibility, peer interaction, learner-faculty interaction, and better course design. All those elements of the Emporium model show similarities with the web-based learning practices described above. Thus, it is natural to expect that similar factors will impact student satisfaction when the instructional dynamics of the Emporium model are considered. However, Webel, Krupa, and McManus (2017) reported that students enrolled in redesigned settings reported mixed feelings because of autonomy that the emporium offers.

Attitudes toward mathematics, and motivation to learn mathematics have been studied in K-12 mathematics education, whereas research on satisfaction from the instructional design has been widely conducted in online and distance learning environments. The research on psychosocial factors of learning at the college level is limited, specifically in mathematics classrooms. Only a few institutions that redesigned introductory level courses paid attention to psychosocial factors of learning; these were typically not college level mathematics courses. The University of Massachusetts –Amherst, for example, redesigned the introductory biology courses in the fall 2000 semester, and examined student attitudes toward science. Although positive changes in attitude scores were noted, such a small change was attributed to the timing of the survey deployment and composition of the population (NCAT, 2015a). Likewise, improved attitudes toward subject matter was reported in Developmental English at Glendale Community College, in Physics at North Carolina State University, and in introductory engineering courses at University of Texas. The Tallahassee Community College (NCAT, 2015b) examined learner and instructor motivation in a redesigned College Composition course, and reported that all groups gain motivation to some degree by noting that many students dropped out before completing the post-tests. The North Carolina State University also reported widespread student satisfaction in introductory physics courses (NCAT, 2015c). The University of Central Florida (NCAT, 2015d) reported increased learner satisfaction especially when student-student interaction was facilitated in a redesigned American National Governments course. The University of Alabama (NCAT, 2015e) reported that learner satisfaction in redesigned intermediate algebra courses in 2001-2002 were the highest of the past four years. However, as a result of a follow-up study on the Math Emporium,

Webel, Krupa and McManus (2017) reported that students who have high academic achievement in math and who enjoy mathematics take more advantage from the emporium model.

The affective domain, and psychosocial factors of learning have significant importance in learning mathematics at all grade levels. Although extensive research is available in K-12 mathematics education and online education literature, research on psychosocial factors of learning in redesigned college-level introductory mathematics courses is almost non-existent. Accessible research results are limited to course redesign reports submitted by participating institutions, and the results cannot necessarily be generalized to the redesigned mathematics education context. This research paper purposes to fill this gap.

## 2. Method

Under this section, research design, data collection process and procedures, sampling methodology, instrumentation, data collection procedure and data analysis process have been discussed in detail.

### 2.1. Research Design

This quasi-experimental research study uses nonrandomized control group pretest/posttest, design that aims to analyze the impact of the Math Emporium Model on psychosocial factors of learning. Levy and Ellis (2011) defines quasi-experimental research as “the quasi-experiment, also known as ‘field-experiment’ or ‘in-situ experiment’, is a type of experimental design in which the researcher has limited leverage and control over the selection of study participants” (p.155). This research study used a control and treatment groups, which were not randomized, but were consisted of participants who self-selected in which group they enrolled in, so researcher did not have any control over the selection of assignment of participants. Treatment groups consisted of students who were enrolled in redesigned college algebra courses whereas control group consisted of students who were enrolled in traditionally-taught college algebra sessions in a Midwest higher education institution. Pretest and posttest were administered to both treatment and control group at the beginning and at the end of the semester to observe changes in psychological factors of learning. The factors examined were attitudes towards learning mathematics, motivation to learn mathematics and learner satisfactisfaction in redesigned and traditionally taught college algebra courses. According to Leedy and Ormrod (2010), quasi-experimental design provide useful information for improving research. In this regard, noteworthy conclusions which make significant contributions to mathematics education literature were drawn as a result of this quasi-experimental research study.

### 2.2. Sampling

Convenience sampling was used, and college level students who were older than 18 years of age, and enrolled in traditional or redesigned college algebra sessions at a Midwestern research university were invited to voluntarily participate in this study. Total number of participants was 687, but the sample size reduced to 229 because of incomplete data, and students who completed the pretest, but not the posttest or vice versa. Briefly, 28 participants were excluded because of incomplete pretests, whereas 272 were

excluded because of incomplete posttests. This was not unexpected because dropout rates are often high in college algebra classes. In total, fifty-nine participants were excluded because of respondent control items which were embedded into the survey to check how much attention was paid to the survey items. Ninety-nine cases were excluded because of missing data. Students who enrolled in the college algebra course, completed the questionnaire, but withdrew from the course, and subsequently reenrolled in the course in upcoming semesters were excluded from the study, so only participants who completed both pretest and posttest questionnaire were retained. Respectively, 117 and 112 participants were recruited from traditional college algebra sessions and from redesigned college algebra sessions. As a compensation, 5 points were added to all participants' final exam scores, and students who are not eligible to participate were given a mathematics worksheet, and received 5 extra points upon completion. Student demographics such as age, gender, race etc. were not sought, but intended majors of participants were requested. Fifty-eight different fields were reported ranging from architecture to music education. This, too, was also expected since college algebra is a required course for almost all disciplines, and such requirements inflate enrollment rates in college algebra.

### 2.3. Data Collection Tools

The psychosocial factors of learning in redesigned introductory mathematics (PFL-RIM) survey developed by the researcher, was used to collect data on students' attitudes toward mathematics, motivation to learn mathematics, and satisfaction from the instructional practices and design. Explanatory and internal replicability factor analyses on the instrument suggested that the PFL-RIM scale is a reliable and valid data collection tool (Demiroz, 2016). The overall reliability coefficient of the 38-item PFL-RIM scale was .84 (Demiroz, 2016). The Cronbach's Alpha reliability coefficient was .87 for the current dataset. The instrument includes one descriptive item, two random response control items, and 35 likert items. The scale consists of three subscales: attitudes toward mathematics ( $\alpha=.82$ ), motivation to learn mathematics ( $\alpha = .65$ ) and satisfaction from the instructional design and practices ( $\alpha=.80$ ). Attitudes toward mathematics, measured through 17 items, consists of three factors: attitudes toward mathematics, attitudes toward technology-supported mathematics, and learner beliefs in learning mathematics; Motivation to learn mathematics, measured through six items, consists of two factors: extrinsic and intrinsic motivation; Satisfaction from the instructional design and practices, measured with 12 items, consists of three factors which are satisfaction from mathematics instruction, satisfaction from technology-supported mathematics instruction and overall satisfaction from the mathematics learning experiences (Demiroz, 2016)

### 2.4. Data Collecting

The Emporium model course redesign was considered treatment, and students who enrolled in the redesigned sections of college algebra were designated as the treatment group, whereas students enrolled in the traditional college algebra sections were included in the research as the control group. Participants in the treatment group were taught college algebra in the redesigned format. They were required

to attend Interactive Learning Lab (ILL), which was fully equipped with instructional and learning technologies, sessions a total of 150 minutes, and a 50-minute in-class session each week. As a part of the treatment, interaction between peers, and between faculty and students was encouraged and participants were exposed to student-centered instruction with immediate feedback and on-demand help. The treatment made heavy use of information and learning technologies such as online textbooks and classroom management systems (MSCRI, 2011). Participants in the control group received college algebra instruction in a traditional (50-minute lecture-based) format three times a week. Instructors only lectured in traditional sessions of college algebra, so participants in the control group were passive listeners during sessions. Participants' assignments into treatment and control groups were not randomized, but self-selective. In other words, students enrolled in redesigned and traditional sections of the college algebra knew both modes of instruction existed, and they enroll in due to time, scheduling, or some other personal factors. The researcher was not able to manipulate the process. The instrument developed by the researcher was administered twice: at the beginning of the semester as a pretest, and at the end of the semester as a posttest in both traditional and redesigned sections of college algebra.

### 2.5. Data Analysis

After preliminary screening and testing for assumptions, two sets of data analyses were completed to test the hypotheses stated above. Within-group pretest-posttest comparisons were made through paired-samples t-tests, whereas multiple regression analyses were performed for testing the statistical difference between treatment (redesign) and control (traditional) groups. Preliminary analyses indicated that results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests of normality are statistically significant for some of the variables, but not for all. However, Brown (2011) stated that skewness and kurtosis values between +2 and -2 are desirable to accept that the data are normally distributed. Curran, West, and Finch (1996) recommended that univariate values of skewness and kurtosis indicate a non-normal distribution when they approach 2 and 7 respectively. When histograms, Q-Q plots, skewness (ranging between +1,-1) and kurtosis (ranging between +2,-2) values were considered, data were determined to be normally distributed for further analyses. The first set of between-group comparisons was made by including treatment by covariate interaction to test homogeneity of regression and no treatment-by-covariate interaction assumptions. None of the interaction terms were statistically significant, so these two assumptions were not violated (Warner, 2014). Therefore, multiple regression analyses were repeated without including a treatment-by-covariate interaction term. The posttest scores were normally distributed, the pretest scores were not statistically significantly different for the control (traditional) and treatment (redesigned) groups, and scatterplots indicated a linear relation and no bivariate outliers. No data transformations were applied, but five cases were randomly excluded from the control group to ensure an equal number of cases in both groups for the multiple regression analyses. In total, 224 cases were included in the multiple regression analysis.



### 3. Findings

Within group comparisons were made through paired samples t-tests to examine if there is any changes in psychosocial variables over the course of the semester. Multiple regression analysis was used for group comparisons by controlling pretest scores collected at the beginning of the semester.

#### 3.1. Within Group Comparisons

Possible positive or negative changes in dependent variables were analyzed through paired-samples t-test analyses. The following section reports statistical analyses for one of the research questions: Do dependent variables significantly change within control (traditionally-taught college algebra) and within treatment (redesigned-college algebra) groups during the 4 month treatment? Twenty-two paired-sample comparisons were made for the eight dependent variables, and overall attitudes, motivation, and satisfaction variables. The results of the paired-samples t-test analyses are shown in Table 2 and Table 3.

#### 3.2. Attitudes

A paired-samples t-test was conducted to analyze whether learners' attitudes toward mathematics, attitudes toward technology-supported mathematics, beliefs about being able to do mathematics, and overall attitudes toward mathematics changed throughout the traditionally-taught and redesigned college algebra courses during the 4 month period. The results of the paired-samples t-test indicated that the mean scores of attitudes toward technology-supported mathematics (pretest:  $M=3.04$ ,  $SD=.69$ ; posttest:  $M=2.87$ ,  $SD=.41$ ), beliefs about being able to do mathematics (pretest:  $M=3.65$ ,  $SD=.66$ ; posttest:  $M=3.51$ ,  $SD=.75$ ), and overall attitudes toward mathematics (pretest:  $M=3.17$ ,  $SD=.41$ ; posttest:  $M=3.07$ ,  $SD=.38$ ) changed negatively, and the mean differences were statistically significant at the .05 level of significance in the traditionally-taught college algebra sessions. Also, as one of the factors of the instrument, the mean score of attitudes toward mathematics (pretest:  $M=2.81$ ,  $SD=.86$ ; posttest:  $M=2.82$ ,  $SD=.47$ ) changed positively, but the mean difference is not statistically significant at .05 level of significance.

The results of the paired-samples t-test for the treatment group showed that the mean scores of attitudes toward mathematics (pretest:  $M=3.12$ ,  $SD=.93$ ; posttest:  $M=2.79$ ,  $SD=.58$ ), attitudes toward technology-supported mathematics (pretest:  $M=3.24$ ,  $SD=.77$ ; posttest:  $M=2.98$ ,  $SD=.44$ ), and overall attitudes toward mathematics (pretest:  $M=3.38$ ,  $SD=.45$ ; posttest:  $M=3.17$ ,  $SD=.41$ ) changed negatively, and the mean differences were statistically significant at the .05 level of significance. In addition, the mean score of beliefs about being able to do mathematics

changed negatively, but the mean difference is not statistically significant at .05 level of significance.

#### 3.3. Motivation

A paired-samples t-test was conducted to analyze whether learners' intrinsic motivation to learn mathematics, extrinsic motivation to learn mathematics, and overall motivation to learn mathematics changed throughout the traditionally-taught college algebra and redesigned college algebra courses during the 4 month period. The results of the paired-samples t-tests indicated that the mean scores of intrinsic motivation to learn mathematics (pretest:  $M=2.88$ ,  $SD=.70$ ; posttest:  $M=2.92$ ,  $SD=.76$ ) changed positively, whereas extrinsic motivation to learn mathematics (pretest:  $M=3.65$ ,  $SD=.61$ ; posttest:  $M=3.59$ ,  $SD=.64$ ), and overall motivation to learn mathematics (pretest:  $M=3.26$ ,  $SD=.54$ ; posttest:  $M=3.25$ ,  $SD=.58$ ) changed negatively in the control group - traditionally-taught college algebra. However, none of those mean differences is statistically significant at the .05 level of significance.

The paired-samples t-test for the treatment group indicated similar results to the control group. The mean scores of intrinsic motivation to learn mathematics (pretest:  $M=2.85$ ,  $SD=.61$ ; posttest:  $M=2.87$ ,  $SD=.67$ ) changed positively whereas extrinsic motivation to learn mathematics (pretest:  $M=3.79$ ,  $SD=.56$ ; posttest:  $M=3.67$ ,  $SD=.57$ ), and overall motivation to learn mathematics (pretest:  $M=3.32$ ,  $SD=.48$ ; posttest:  $M=3.27$ ,  $SD=.53$ ) changed negatively in the redesigned college algebra. The mean difference for extrinsic motivation was statistically significant at the .05 level of significance although the mean differences of intrinsic motivation and overall motivation to learn mathematics were not statistically significant at the .05 level of significance.

#### 3.4. Learner Satisfaction

A paired-samples t-test was conducted to analyze whether learners' satisfaction from mathematics instruction, technology-supported mathematics, instructional design, and overall satisfaction from college algebra changed throughout the traditionally-taught and redesigned college algebra sessions during the 4 month period. The results of the paired-samples t-test indicated that the mean scores of learner satisfaction from technology-supported mathematics ( $M = 3.34$ ,  $SD = .56$ ; posttest  $M = 3.26$ ,  $SD = .77$ ), learner satisfaction from the mathematics learning experiences (pretest:  $M = 3.19$ ,  $SD = .68$ ; posttest:  $M = 3.07$ ,  $SD = .78$ ), and overall learner satisfaction from college algebra (pretest  $M = 3.18$ ,  $SD = .55$ ; posttest  $M = 3.15$ ,  $SD = .50$ ) changed negatively, whereas the mean score of learner satisfaction from mathematics instruction changed positively (pretest:  $M = 3.01$ ,  $SD = .78$ ; posttest:  $M = 3.10$ ,  $SD = .34$ ). None of the mean differences were statistically significant at the .05 level of significance.



**Table 1: Paired Samples Statistics**

Outcome	Control Group				Treatment Group			
	Mean <sup>a</sup>	SD	Mean <sup>b</sup>	SD	Mean <sup>a</sup>	SD	Mean <sup>b</sup>	SD
Attitudes toward mathematics	2.81	.86	2.82	.47	3.12	.93	.79	.58
Attitudes toward technology-supported mathematics	3.04	.69	2.87	.41	3.24	.77	2.98	.44
Beliefs about being able to do mathematics	3.65	.65	3.51	.75	3.78	.65	3.75	.85
Intrinsic motivation to learn mathematics	2.88	.70	2.92	.76	2.85	.61	2.87	.67
Extrinsic motivation to learn mathematics	3.65	.62	3.59	.64	3.79	.56	3.67	.57
Satisfaction from mathematics instruction	3.02	.78	3.10	.34	3.13	.80	3.09	.49
Satisfaction from tech-supported math	3.34	.56	3.26	.77	3.62	.66	3.35	.71
Satisfaction from the mathematics learning experiences	3.19	.68	3.07	.78	3.41	.71	3.00	.88
Overall attitudes toward mathematics	3.17	.41	3.07	.38	3.38	.45	3.17	.41
Overall motivation to learn mathematics	3.26	.54	3.25	.58	3.32	.48	3.27	.53
Overall learner satisfaction	3.18	.55	3.15	.50	3.39	.60	3.15	.56

a: Pretest Scores; b: Posttest Scores

The results of the paired-samples t-test for the treatment group indicated that the mean scores of learner satisfaction from mathematics instruction (pretest:  $M = 3.13$ ,  $SD = .80$ ; posttest:  $M = 3.09$ ,  $SD = .49$ ), learner satisfaction from technology-supported mathematics (pretest:  $M = 3.62$ ,  $SD = .66$ ; posttest:  $M = 3.35$ ,  $SD = .71$ ), learner satisfaction from the mathematics learning experiences (pretest:  $M = 3.41$ ,  $SD = .71$ ; posttest:  $M = 3.00$ ,  $SD = .88$ ), and learner satisfaction from college algebra (pretest:  $M = 3.39$ ,  $SD = .60$ ; posttest:  $M = 3.15$ ,  $SD = .56$ ) changed negatively.

The mean differences of the latter three variables were statistically significant at the .05 level of significance, but the mean difference of learner satisfaction from mathematics instruction was not statistically significant at the .05 level of significance.

### 3.5. Between Group Comparisons

Multiple regression analyses were performed to assess whether there were statistically significant differences in dependent variables between traditionally-taught college algebra and redesigned college algebra after controlling for pretest scores. The results of the multiple regression analyses are shown in Table 4.

### 3.6. Attitudes

The results of regression analysis for attitudes toward mathematics and attitudes toward technology-supported mathematics indicated that the overall regression equations were significantly predictive of attitudes toward mathematics ( $R = .62$ ,  $R^2 = .38$ , adjusted  $R^2 = .37$ ,  $F(2, 221) = 67.448$ ,  $p < .001$ ) and attitudes toward technology-supported mathematics ( $R = .26$ ,  $R^2 = .07$ , adjusted  $R^2 = .06$ ,  $F(2, 221) = 8.071$ ,  $p < .001$ ) posttest scores. When controlling for the effect of pretest scores, the magnitude of the group difference in attitudes toward mathematics was  $-.138$  and in attitudes toward technology-supported mathematics was  $.148$ . The differences were statistically significant:  $t(224) = -2.451$ ,  $p = .015$  and  $t(224) = 2.658$ ,  $p = .008$  respectively. The results of regression analyses for students' beliefs about being able to do mathematics ( $R = .47$ ,  $R^2 = .23$ , adjusted  $R^2 = .22$ ,  $F(2, 221) = 32.018$ ,  $p < .001$ ), and overall attitudes toward mathematics ( $R = .41$ ,  $R^2 = .17$ , adjusted  $R^2 = .16$ ,  $F(2, 221) = 21.817$ ,  $p < .001$ ) indicated that the overall regression equations were significantly predictive of learners' beliefs and overall attitude posttest scores.

**Table 2: Paired-samples t-test comparisons in control group.**

Control Group (Traditionally-taught college algebra)						
<i>Outcome</i>	<i>Meana</i>	<i>Meanb</i>	<i>Δ Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t value</i>	<i>Sig.</i>
Attitudes toward mathematics	2.81	2.82	-.006	.71	-.097	.923
Attitudes toward technology-supported mathematics	3.04	2.87	.17	.89	2.102	.038*
Beliefs about being able to do mathematics	3.65	3.51	.14	.73	2.080	.040*
Intrinsic motivation to learn mathematics	2.88	2.92	-.04	.66	-.654	.514
Extrinsic motivation to learn mathematics	3.65	3.59	.06	.58	1.116	.267
Satisfaction from mathematics instruction	3.02	3.10	.08	.75	-1.183	.239
Satisfaction from tech-supported mathematics	3.34	3.26	.07	.75	1.064	.290
Satisfaction from the mathematics learning experiences	3.19	3.07	.12	.83	1.551	.124
Overall attitudes toward mathematics	3.17	3.07	.10	.43	2.578	.011*
Overall motivation to learn mathematics	3.26	3.25	.01	.47	.230	.818
Overall learner satisfaction	3.18	3.15	.04	.55	.731	.466

\* Indicates statistically significant mean differences ( $p < .05$ ); a: Pretest Scores; b: Posttest Scores

**Table 3: Paired-samples t-test comparisons in treatment group.**

Treatment Group (Redesigned college algebra)						
<i>Outcome</i>	<i>Meana</i>	<i>Meanb</i>	<i>Δ Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t value</i>	<i>Sig.</i>
Attitudes toward mathematics	3.12	2.79	.33	.69	5.035	.000*
Attitudes toward technology-supported mathematics	3.24	2.98	.26	.95	2.980	.004*
Beliefs about being able to do mathematics	3.78	3.75	.03	.81	.349	.728
Intrinsic motivation to learn mathematics	2.85	2.87	-.02	.59	-.320	.749
Extrinsic motivation to learn mathematics	3.79	3.67	.12	.60	2.037	.044*
Satisfaction from mathematics instruction	3.13	3.09	.04	.84	.494	.622
Satisfaction from tech-supported mathematics	3.62	3.35	.27	.73	3.918	.000*
Satisfaction from the mathematics learning experiences	3.41	3.00	.41	.88	4.979	.000*
Overall attitudes toward mathematics	3.38	3.17	.21	.49	4.513	.000*
Overall motivation to learn mathematics	3.32	3.08	.24	.43	1.212	.228
Overall learner satisfaction	3.39	3.15	.24	.56	4.580	.000*

\* Indicates statistically significant mean differences ( $p < .05$ ); a: Pretest Scores; b: Posttest Scores

The magnitude of the group difference in learner beliefs about being able to do mathematics was .168 and overall attitudes toward mathematics was .042. The differences were not statistically significant:  $t(224) = 1.742$ ,  $p = .083$  and  $t(224) = .834$ ,  $p = .405$  respectively. The traditional group had a mean attitude posttest score of 2.82 while the mean score for the redesign group was 2.79. The results suggested that the redesign efforts negatively impacted students' attitudes toward mathematics. On the other hand, the redesign efforts positively impacted students' attitudes toward technology-supported mathematics. Although the differences were not

statistically significant, the mean scores of students' beliefs about being able to do mathematics, and overall attitudes toward mathematics were higher in the redesigned college algebra sessions.

### 3.7. Motivation

The results of regression analyses for intrinsic motivations ( $R = .58$ ,  $R^2 = .34$ , adjusted  $R^2 = .34$ ,  $F(2, 221) = 57.637$ ,  $p < .001$ ), extrinsic motivations ( $R = .50$ ,  $R^2 = .25$ , adjusted  $R^2 = .25$ ,  $F(2, 221) = 37.340$ ,  $p < .001$ ), and overall motivation of students ( $R = .65$ ,  $R^2 = .43$ , adjusted  $R^2 = .42$ ,  $F(2, 221) =$

82.186,  $p < .001$ ) to learn mathematics indicated that the overall regression equations were significantly predictive of all three. When controlling for the effect of pretest scores, the magnitude of the group difference in intrinsic motivation to learn mathematics was  $-.037$ , but the difference was not statistically significant:  $t(224) = -.474$ ,  $p = .636$ . Likewise, the magnitude of the group difference in extrinsic motivation to learn mathematics was  $.013$ , and the difference was not statistically significant:  $t$

$(224) = .187$ ,  $p = .852$  when controlling for the effect of pretest scores. Finally, the regression analysis results revealed that the magnitude of the group difference in overall

motivation to learn mathematics was  $-.078$ , and the difference was not statistically significant:  $t(224) = -1.205$ ,  $p = .230$  when controlling for the effect of pretest scores. Although the group differences were not statistically significant, students enrolled in traditional college algebra sessions had higher intrinsic motivation and overall motivation to learn mathematics mean scores, whereas students enrolled in redesigned college algebra had higher extrinsic motivation to learn mathematics scores. However, it should be noted that students enrolled in redesigned college algebra sessions also had higher pretest scores of extrinsic motivation although the pretest scores did not statistically significantly differ between groups.

**Table 4: Multiple regression analyses - group comparisons.**

		Mean Statistics		B Statistics			Regression Model Statistics				
		Mean <sub>a</sub>	Mean <sub>b</sub>	$\Delta$ Mean	$t$ value	$p$ value	$B$	$F$ Value	$df$	$p$	Adj. $R^2$
Attitudes toward mathematics		2.82	2.79	.03	-2.451	.015*	-.138	67.448	2, 221	.000	.37
Attitudes toward technology-supported mathematics		2.85	2.98	-.13	2.658	.008*	.148	8.071	2, 221	.000	.06
Beliefs about being able to do mathematics		3.50	3.75	-.25	1.742	.083	.168	32.018	2, 221	.000	.22
Intrinsic motivations to learn mathematics		2.91	2.87	.04	-.474	.636	-.037	57.637	2, 221	.000	.34
Extrinsic motivations to learn mathematics		3.58	3.67	-.09	.187	.852	.013	37.340	2, 221	.000	.25
Satisfaction from mathematics instruction		3.11	3.09	.02	-.480	.632	-.026	6.043	2, 221	.003	.04
Satisfaction from technology-supported mathematics		3.27	3.35	-.08	-.523	.601	-.048	23.160	2, 221	.000	.17
Satisfaction from the mathematics learning experiences		3.08	3.00	.08	-1.721	.087	-.177	19.563	2, 221	.000	.14
Overall attitudes toward mathematics		3.06	3.17	-.11	.834	.405	.042	21.817	2, 221	.000	.16
Overall motivation to learn mathematics		3.10	3.08	.02	-1.205	.230	-.078	82.186	2, 221	.000	.42
Overall learner satisfaction		3.15	3.14	.01	-1.489	.138	-.092	36.292	2, 221	.000	.24

a: Posttest mean scores for control group; b: Posttest mean scores for treatment group, \* Indicates statistically significant mean differences ( $p < .05$ ).

### 3.8. Learner Satisfaction

The results of regression analyses for satisfaction from mathematics instruction, satisfaction from technology-supported mathematics instruction, satisfaction from the mathematics learning experiences, and overall learner satisfaction from college algebra learning experiences indicated that the overall regression equations were significantly predictive of satisfaction from mathematics instruction ( $R = .23$ ,  $R^2 = .05$ , adjusted  $R^2 = .04$ ,  $F(2, 221) = 6.043$ ,  $p < .005$ ), satisfaction from technology-

supported mathematics instruction ( $R = .42$ ,  $R^2 = .17$ , adjusted  $R^2 = .17$ ,  $F(2, 221) = 23.160$ ,  $p < .001$ ), satisfaction from the mathematics learning experiences ( $R = .39$ ,  $R^2 = .150$ , adjusted  $R^2 = .14$ ,  $F(2, 221) = 19.563$ ,  $p < .001$ ), and overall learner satisfaction from college algebra learning experience ( $R = .50$ ,  $R^2 = .25$ , adjusted  $R^2 = .24$ ,  $F(2, 221) = 36.292$ ,  $p < .001$ ) posttest scores. When controlling for the effect of pretest scores, the magnitude of the group difference in satisfaction from mathematics instruction was  $-.026$ , and the difference was not statistically significant:  $t$

(224) = -.480,  $p=.632$ . The magnitude of the group difference in satisfaction from technology-supported mathematics instruction was -.048, and the difference was not statistically significant:  $t(224) = -.523, p=.601$  when controlling for the effect of pretest scores. Likewise, the magnitude of the group difference in satisfaction from the mathematics learning experiences was -.177, and the difference was not statistically significant:  $t(224) = -1.721, p = .087$  when controlling for the effect of pretest scores. Finally, when controlling for the effect of pretest scores, the magnitude of the group difference in overall learner satisfaction from college algebra learning experience

was -.092, and the difference was not statistically significant:  $t(224) = -1.489, p = .138$ . Although the differences were not statistically significant between traditional and redesigned college algebra sessions, students enrolled in redesigned college algebra sessions reported higher satisfaction from technology-supported mathematics which is not surprising because of the extensive infusion of instructional and learning technologies in mathematics education.

#### 4. Results, Discussions and Suggestions

Technology-infused course redesign efforts supported by the NCAT have impacted thousands of college level students who enroll in courses that suffer from high enrollment, high failure and high dropout rates. According to Thompson and McCann (2010) approximately 40 percent of the students enrolled in college algebra pass the course nationwide. Thus, college algebra is one of these courses targeted by course redesign efforts, and institutional reports submitted to the NCAT for program evaluations hold promise for increasing academic achievement by reducing failure and dropout rates in college algebra classrooms. For example, Nayak (2017) reported that students' reflections to redesigned course supported by innovative pedagogical tools and structures were positive; they emphasize confidence in their ability to understand and apply algebraic concepts; and reported an increased enjoyment of mathematics.

Webel, Krupa and McManus (2017) examined perceptions of students enrolled in redesigned intermediate algebra courses for answering some specific questions raised as a result of mathematics emporium. They reported that students, ability to learn mathematics especially for recalling and using formulas for familiar problems was affected by math emporium model, but it has limited impact on developing meaning on symbols and solving unfamiliar problems. In addition, they highlighted that structure of the emporium model offers autonomy and students reported mixed feelings about it. However, still many questions need to be answered about why redesign efforts yield better or equivalent student learning outcomes after all teaching practices and dynamics are modified through the extensive use of learning technologies. Thus, the main purpose of this paper was to answer some of those questions, which related to the psychosocial factors of learning mathematics. Changes in students' attitudes toward mathematics, motivation to learn mathematics, and satisfaction from the mathematics learning experiences in both redesigned and traditionally-taught college algebra classrooms were examined. Within-group comparisons were made through paired-samples  $t$ -

tests, and between-group comparisons were made through multiple regression analyses.

Within-group analyses revealed that attitudes toward technology-supported mathematics, beliefs about being able to do mathematics, and overall attitudes toward learning mathematics changed significantly throughout the semester for students who had completed the questionnaire in traditionally-taught college algebra classrooms, but the magnitude of the change was negative. Therefore, the traditionally-taught college algebra impacts students' attitudes toward technology-supported mathematics, overall attitudes toward mathematics, and beliefs about being able to do mathematics negatively, whereas motivation to learn mathematics, and satisfaction from the overall mathematics learning experiences do not change significantly in traditionally-taught college algebra classrooms during a four-month period.

On the other hand, redesign efforts statistically significantly impacted students' attitudes toward mathematics, students' attitudes toward technology-supported mathematics, learners' extrinsic motivations to learn mathematics, and satisfaction from the mathematics learning experiences in college algebra settings. However, all the statistically significant changes were negative in magnitude. This suggest that the Emporium redesign efforts at the research institution negatively impacted students' attitudes toward mathematics, toward technology-supported mathematics, their extrinsic motivation to learn mathematics, and their satisfaction from the mathematics learning experiences in college algebra sessions. Teaching method can have an impact on students' attitudes although mathematics emporium promotes thinking, asking questions and participating in class activities that are all required for a better class climate (Cousins-Cooper et al., 2017; Hegeman, 2015). Likewise, Alt (2017) reached similar results regarding student dissatisfaction such as confused structure of math emporium and learners' feeling of isolation in mathematics emporium settings. Redesigned efforts in college algebra do not significantly affect learners' beliefs about being able to do mathematics, their intrinsic motivation to learn mathematics, their overall motivation to learn mathematics, and their satisfaction from mathematics instruction although only intrinsic motivation scores changed positively. The reason of such change might be active involvement of learners in redesigned settings. Cousins-Cooper et al. (2017) emphasized that students who are actively engaged in mathematics classrooms are more likely to have higher motivation to learn mathematics.

Regarding the between-group comparisons, only attitudes toward mathematics, and attitudes toward technology-supported mathematics were significantly different between redesigned and traditionally-taught college algebra sessions. Learners enrolled in the traditionally-taught college algebra sessions had a higher attitudes toward mathematics mean score, whereas students enrolled in the redesigned college algebra sessions had a higher mean score for attitudes toward technology-supported mathematics. Students' beliefs about being able to do mathematics, motivation to learn mathematics and satisfaction from the overall mathematics learning experience were not significantly different between the two instruction modes. Although all the analyses revealed useful information, further analyses are needed to

examine the relationship between college redesign efforts and student learning outcomes.

Redesign efforts have accelerated last 10 years especially with the support of National Center for Academic Transformation. The results indicate that mathematics emporium model has potential to impact psychosocial factors of learning especially with its extensive use of learning technologies. In this regard, it can be suggested that implementation of learning technologies in college level courses should be well-planned. In other words, superficial adoption of technology might impact psychosocial factors of learning which has potential to impact academic achievement in negative manner. On the other hand technology integration should not be considered as a sole factor that manipulates psychosocial factors of learning, on demand help and student centered instructional design also have impact on such changes in students' motivation to learn, attitudes towards learning mathematics, and satisfaction from the instructional design of the Emporium model. As a result, it can be suggested that higher education institutions should adopt the Emporium model for introductory level college courses, but it should be kept in mind that technology integration and student-centered pedagogical approach should be matched accordingly.

#### 4.1. Limitations and Need for Future Research

In this research paper, it was assumed that sampling, attrition rate, location, honesty of participants, and instrumentation did not affect participants' responses. The following limitations might be considered for this research paper: convenience sampling which is vulnerable for generalizations, loss of participants due to high drop-out rates in college algebra sessions, and the difference between the physical settings of traditionally-taught college algebra and redesigned college algebra sessions in which data were collected, and time because a four-month period might not be sufficient to observe significant changes in student affect.

In addition, the delimitations of the study might be summarized as (a) sampling procedure because participation in the study was delimited to the students who enrolled in college algebra courses at a single Midwestern university, and students who enrolled in the college algebra, then either failed or withdrew from the course, and subsequently reenrolled in the course, and students who either completed pretest only or posttest only were excluded from the study; (b) limitations of dependent variables and examination of those variables only in college-level mathematics learning environments; (c) the results of the study were delimited in terms of external validity, and the results of this study only generalizable to the students who enroll in college algebra sessions at a higher education institution which adopts the same NCAT redesign model and uses similar learning technology tools and teaching strategies; and (d) the other important limitation has to do with time. The traditionally-taught college algebra meets three times a week for 50 minute lectures, whereas redesigned college algebra requires only one 50 minute lecture, but two 75 minute interactive learning lab sessions each week.

This manuscript only focused on changes in psychosocial factors of learning in two different formats for college algebra courses, and academic achievement and the relationship between these dependent variables were not in

the scope of this research paper. Therefore, more comprehensive and exploratory analyses which involve learners' incoming mathematics knowledge and end-of-semester academic achievement along with psychosocial factors of learning in redesigned college algebra sessions will be highly informative.

## References

- Aichele, D. B., Francisco, C., Utley, J., & Wescoatt, B. (2011). Computer-aided college algebra: Learning components that students find beneficial. *MathAMATYC Educator*, 2(2), 12-19.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Alt, A. C. (2017). *Supporting Math Emporium Students' Learning Through Short Instructional Opportunities* (Unpublished doctoral dissertation), Bowling Green State University, Bowling Green, OH.
- Biner, P., Barone, N., Welsh, K., & Dean, R. (1997). Relative academic performance and its relation to facet and overall satisfaction with interactive telecourses. *Distance Education*, 18(2), 318-326.
- Brown, S. (2011). Measure of shape: Skewness and kurtosis. Personal collection of S. Brown, Tompkins Cortland Community College, Dryden, NY: Oak Road Systems.
- Burn, H. E. (2012). Factors that shape curricular reasoning about college algebra reform. *MathAMATYC Educator*, 4(1), 23-28.
- Cardetti, F., & McKenna, P. J. (2011). In their own words: Getting pumped for calculus. *PRIMUS*, 21(4), 351-363.
- Cousins-Cooper, K., Staley, K. N., Kim, S., & Luke, N. S. (2017). The effect of the Math Emporium instructional method on students' performance in college algebra. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 1-13.
- Csikszentmihalyi, M., & Wong, M. M. H. (2014). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. In M. Csikszentmihalyi (Ed.) *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. (pp. 437-465). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Demiroz, E. (2016). *The Mathematics Emporium: Infusion of instructional technology into college level mathematics and psychosocial factors of learning* (Unpublished doctoral dissertation).

- University of Missouri – Kansas City, Kansas City, MO.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer Press.
- Gordon, S. P. (2008). What's wrong with college algebra? *Primus*, 18(6), 516-541.
- Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K., & Rao, L. (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *The American Journal of Distance Education*, 24(4), 207-226.
- Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Shaughnessy, J. M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 19-29. <http://doi.org/10.2307/748794>
- Haver, W., Small, D., Ellington, A., Edwards, B., Kays, V. M., Haddock, J., & Kimball, R. (2007). College algebra. In V. J. Katz (Ed.). (2007). *Algebra: Gateway to a technological future*, (pp. 33-40). Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hegeman, J. S. (2015). Using instructor-generated video lectures in online mathematics courses improves student learning. *Online Learning*, 19(3), 70-87.
- House, J. D., & Telese, J. A. (2008). Relationships between student and instructional factors and algebra achievement of students in the United States and Japan: An analysis of TIMSS 2003 data. *Educational Research and Evaluation*, 14(1), 101-112.
- Kearns, L. E., Shoaf, J. R., & Summey, M. B. (2004). Performance and satisfaction of second-degree BSN students in web-based and traditional course delivery environments. *Journal of Nursing Education*, 43(6), 280.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59(3), 665-702.
- Knowles, E., & Kerkman, D. (2007). An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *Insight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 70-80.
- Larson, D. K., & Sung, C. H. (2009). Comparing student performance: online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Levy, Y., & Ellis, T. J. (2011). A guide for novice researchers on experimental and quasiexperimental studies in information systems research. *Interdisciplinary Journal of information, knowledge, and management*, 6(1), 151-161.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Missouri Statewide Course Redesign Initiative-MSCRI (2011). *Final project plan*. Retrieved from <http://info.umkc.edu/courseredesign/umkc-course-redesign/> on 03 June 2016.
- Nayak, S. (2017). *Transforming college algebra*. Retrieved from <https://impact.oregonstate.edu/2017/12/transforming-math-111/> on February 18, 2020.
- NCAT (2015). *Six models of course redesign*. Retrieved from [http://www.thencat.org/PlanRes/R2R\\_ModCrRed.htm](http://www.thencat.org/PlanRes/R2R_ModCrRed.htm) on 03 June 2016.
- NCAT (2015a). *Improving the quality of student learning: University of Massachusetts-Amherst*, Retrieved from [http://www.thencat.org/PCR/R2/UMA/UMA\\_PR1.htm](http://www.thencat.org/PCR/R2/UMA/UMA_PR1.htm) on 03 June 2016.
- NCAT (2015b). *Improving the quality of student learning: Tallahassee Community College*, [http://www.thencat.org/PCR/R3/TCC/TCC\\_PR1.htm](http://www.thencat.org/PCR/R3/TCC/TCC_PR1.htm) on 03 June 2016.
- NCAT (2015c). *Summaries of other course redesign efforts*, Retrieved from <http://www.thencat.org/CommGrd/OCR/OCR.htm> on 03 June 2016.
- NCAT (2015d). *Impact on students: University of Central Florida*, Retrieved from [http://www.thencat.org/PCR/R1/UCF/UCF\\_PR1.htm](http://www.thencat.org/PCR/R1/UCF/UCF_PR1.htm) on 03 June 2016.
- NCAT (2015e). *Impact on students: University of Alabama*, Retrieved from [http://www.thencat.org/PCR/R2/UA/UA\\_FR1.htm](http://www.thencat.org/PCR/R2/UA/UA_FR1.htm) on 03 June 2016.
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 27-42.
- Parsons, S. J. (2004). *Overcoming poor failure rates in mathematics for engineering students: A support perspective*. Newport: Harper Adams University College. Retrieved from <http://www.hull.ac.uk/engprogress/Prog3Papers/Progress3%20Sarah%20Parsons.pdf> on 02 June 2016.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning



- mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285-300.
- Rochowicz Jr, J. A. (1996). The impact of using computers and calculators on calculus instruction: Various perceptions. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 15(4), 423-435.
- Rugutt, J., & Chemosit, C. C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 16-28.
- Small, D. (2006). College algebra: A course in crisis. *MAA Notes*, 69, 83-89.
- Sundre, D., Barry, C., Gynnild, V., & Ostgard, E. T. (2012). Motivation for achievement and attitudes toward mathematics instruction in a required calculus course at the Norwegian University of Science and Technology. *Numeracy*, 5(1), 1-18.
- Thompson, C. J., & McCann, P. (2010). Redesigning College Algebra for Student Retention: Results of a Quasi-Experimental Research Study. *MathAMATYC Educator*, 2(1), 34-38.
- Tocci, C. M., & Engelhard, G. Jr. (1991). Achievement, parental support, and gender differences in attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Research*, 84(5), 280-286.
- Thompson, C. J., & McCann, P. (2010). Redesigning college algebra for student retention: Results of a quasi-experimental research study. *MathAMATYC Educator*, 2(1), 34-38.
- Twigg, C. A. (2003). Improving quality and reducing cost: designs for effective learning. *Change*, 35(4), 22-29.
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006). Satisfaction with online learning: A comparative descriptive study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 317-332.
- Twigg, C. A., & National Center for Public Policy and Higher Education. (2005). *Course redesign improves learning and reduces cost. Policy alert*. San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518668.pdf> / on 03 May 2016.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Warner, R. M. (2014). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 65-86.
- Webel, C., Krupa, E., & McManus, J. (2015). Benny goes to college: is the “math emporium” reinventing individually prescribed instruction. *The MathAMATYC Educator*, 6(3), 4-13.
- Webel, C., Krupa, E. E., & McManus, J. (2017). The Math Emporium: Effective for whom, and for what?. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 3(2), 355-380.
- Wilder, S., & Berry, L. (2016). Emporium Model: The key to content retention in secondary math courses. *Journal of Educators Online*, 13(2), 53-75.





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Dijital Çağda Paranın Dönüşümü: Kripto Para Birimleri ve Blok Zinciri (Blockchain) Teknolojisi: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma

#### Transformation of Money in Digital Age: Crypto Currency and Blockchain Technology: A Research for University Students

Şeyhmus Doğan<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, 51240, Niğde/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-5993-0363

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 14 Kasım 2019

Düzeltilme tarihi: 03 Şubat 2020

Kabul tarihi: 25 Şubat 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Kriptografik Varlık

Kripto Para

Dijital Para Birimi

Altcoin

Blok zinciri Teknolojisi

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 14 November 2019

Received in revised form 03 February 2020

Accepted 25 February 2020

##### Keywords:

Cryptographic Asset

Crypto Currency

Digital Currency

Altcoin

Block chain technology

#### ÖZ

Dijital para birimleri olan kripto paralar ve kripto paraların dayandığı temel sistem olan blok zinciri teknolojisi, son yıllarda medyadan, finans endüstrisinden, araştırmacılardan, hükümetlerden, düzenleyici kurumlardan ve yatırımcılardan büyük ilgi görmektedir. Bu ilginin kaynağını, teknolojik yeniliklerin ve özellikle de dijitalleşmenin para kavramını ve paranın yapısını nasıl etkilediğinin belirleyicisi olan, teknoloji ve ekonominin kesişiminde görmekteyiz. Bu bağlamda bu çalışma, kripto paralar ve blockchain teknolojisi hakkında bilgi vermek ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kripto para birimlerini bilme ve kullanım düzeylerini tespit etme amacına yönelik olarak yapılmıştır. 400 öğrenciye uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15 programında sayısallaştırılmış, yapılan analizlerde üniversite öğrencilerinin kripto para birimlerinden haberdar oldukları, ancak öğrenciler arasında kripto para kullanım düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

#### ABSTRACT

Crypto currencies, each of which is a digital currency, and block chain technology, which is the basic system on which crypto currencies are based, have received great attention from the media, financial industry, researchers, governments, regulatory agencies and investors in recent years. In this context, this study is aimed to give information about crypto currency and blockchain technology and to determine the level of usage and knowledge of crypto currencies of Niğde Ömer Halisdemir University students. The data obtained from the questionnaire applied to 400 students were digitized in SPSS 15 program and it was concluded that university students were aware of crypto currencies, but the level of crypto money usage among students was low.

## 1. Giriş

Para, bir değer deposu, bir hesap birimi ya da doğrulanabilir bir kayıt mıdır? Yoksa bir değiş-tokuş aracı olarak insanı hedeflerine ulaştıracak, kişiyi bir noktadan başka bir noktaya taşıyacak, hayallerine ulaştıracak bir araç mı, yoksa mutluluk mudur; kullanmak mı yoksa yığmak mı gerekir parayı, paranın efendisi olmak mı yoksa paraya hizmet etmek mi gerekir, dünyayı döndüren(!) şey para mıdır? Bu sorular çoğaltılabilir;

ancak paranın neye yaradığı; neden, ne için istendiği net olarak tespit edilirse, onun sadece hizmet edecek ve yönetilmesi gereken bir araç olduğu anlaşılabilir. Günümüzde paranın felsefi sorularına ek olarak tüm dünyada evrimine yönelik ciddi sorular sorulmaya başlanmıştır; çünkü dijital çağ olarak adlandırdığımız, içinde bulunduğumuz bu dönemde yaşam biçiminden, örgütlenmeye; eğitimden paraya kadar birçok unsurun kabuk değiştirdiği görülmektedir. Böyle bir ortamda bugün, özellikle de paranın türüne ve yapısına yönelik sorular

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

çoğunluktadır. Mal para, temsili (kıymetli madenlere çevrilebilen) para, kâğıt para, kaydi para, sertifika para, plastik (kredi kartı) para vb. var olan para türlerinin uzun zamandır yaygın olarak kullanılanları arasındadır. Bugün para ile ilgili tüm dünyada sorulan en büyük soru ise paranın türüne yönelik “hangi para” sorusudur.

Bilişim teknolojilerinin mümkün kıldığı küresel yapının son on yıldaki en etkili çıktılarında biri de kripto paralar olmuştur. İletişimin şeklini değiştiren (reform) dijital bilgi teknolojileri, paranın tanımını, yapısını değiştirecek ölçüde yeni bir olgunun da önünü açmıştır. İletişimin küresel çapta bu denli kolay ve hızlı yapıldığı bir dönemde maddi varlıkların dijital olarak transfer edilebilmesi, alınıp satılabilmesi için yeterli teknolojik alt yapı oluşmuşken bu fırsatın imkâna dönüştürülmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunu yapan da blockchain denilen teknolojik alt yapıyı kullanan kripto paralar olmuştur (Polat ve Akbıyık, 2019: 445). Gelişmeler, son 15-20 yıla damgasını vuran dijital sosyal ağların iletişim alanında yaptığı hızlı ve köklü değişikliklerin benzerini, son 10 yılda dünya gündeminde yer edinen kripto para ve onun temel dayanağı olan blockchain teknolojisinin finans alanında yapma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Son on yılda, teknoloji ve bilgisayar gücündeki gelişmelerle desteklenen finansal alan ve araçlarda bir dijital devrim dalgası görülmektedir. Bu dijital yeniliğin öncüsü (Munoz vd., 2018: 4), “başlangıçta şirketler tarafından yatırım amaçlı para toplamak için kullanılan ve “dijital jetonlar” (digital tokens) olarak adlandırılan bir değişim aracı olarak kullanılmak üzere tasarlanmış Bitcoin gibi kripto varlıklarının ortaya çıkışıdır”. Küresel düzeydeki etkileri henüz çok belirleyici seviyede olmasa da kripto paraların sınır ötesi işlemler açısından önemi her geçen gün artmaktadır. Kripto para birimleri, uzun süredir devam eden ve değişmeyen finansal ödeme sistemlerine alternatif olarak ortaya çıkan bir teknolojik para ya da elektronik paradır. Kripto para birimleri, geleneksel paranın ve normatif ulusal para birimlerinin yerini tamamen alamayacak olsa da internete bağlı küresel pazarların ve dijital transfer taraflarının birbirleriyle etkileşim ve alışveriş biçimini değiştirebilmiştir.

Bu makale kripto para kavramına genel bir bakış sağlamak için şu şekilde düzenlenmiştir: Öncelikle kripto paraları anlamak için temel kavramlar açıklanmıştır. Ardından kripto para ve altcoin kavramları ile blok zinciri (blockchain) teknolojisi açıklanmış, devamında şu an için kripto paraların sahip olduğu handikaplara, temel zorluklara odaklanılmış ve eleştirilerde bulunulmuştur. Araştırma bölümünde ise; dijital para birimleri ve Blockchain teknolojisi çerçevesinde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kripto para birimlerini bilme ve kullanma düzeyleri nasıldır? Sorusu çerçevesinde elde edilen veriler değerlendirilmiş, geleceğe yönelik analizler için kısa bir tartışma ardından öneriler ile çalışma sona erdirilmiştir.

## 2. Kriptografi ve Kripto Varlıklar

Kriptografi ya da şifreleme, okunabilir durumdaki bir verinin içerdiği bilginin istenmeyen taraflarca anlaşılamayacak bir hale dönüştürülmesinde kullanılan yöntemlerin tümüdür. Kriptografi bir matematiksel yöntemler bütünüdür ve önemli bilgilerin güvenliği için gerekli gizlilik, aslıyla aynılık, kimlik denetimi ve asılsız reddi önleme gibi şartları sağlamak

amaçlıdır. Bu yöntemler, bir bilginin iletimi esnasında ve saklanma süresinde karşılaşılabilecek aktif saldırı ya da pasif algılamalardan bilgiyi -dolayısıyla bilginin göndericisi, alıcısı, taşıyıcısı, konu edindiği kişiler ve başka her türlü taraf olabilecek kişilerin çıkarlarını da- koruma amacı gütmektedir ve bir kriptografik sistem, bilgi güvenliğini sağlamak için bir araya getirilmiş birçok küçük yöntemler bütünlüğü olarak görülebilir. Bu yöntemler yapıları itibarı ile üç ana grupta incelenebilirler: anahtarsız şifreleme, gizli anahtarlı şifreleme ve açık anahtarlı şifreleme (Tilborg, 2000: 9; <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kriptografi>, 2019b). Bir örnek ile de açıklanacak olursa; kriptografi ile ilgili 2014 yapımı bir uyarılma sinema filmi olan “The Imitation Game: Enigma-Yapay Oyun: Enigma” filmi ele alındığında; Alman Enigma makinesinin şifresini çözen ilk bilgisayar, Benedict Cumberbatch’in canlandırdığı kriptoloji uzmanı Alan Turing’in nasıl yarattığını konu edinen bir hikâye ile karşılaşırız. İkinci Dünya Savaşı Nazi Almanyası’nın savaş döneminde güvenli bir şekilde radyo yoluyla iletebildikleri mesajlar mütefekfler tarafından kolayca elde edilirken, karşı/düşman cepheye karşı mesajlar, günlük olarak değişen bir yabancı anahtarla kodlanmış veya şifrelenmiş olduklarından uzun süre anlaşılammıştır. Alman askerî Enigma makinesinin dayandığı bu sistem, kriptografik şifreleme sistemidir.

Günümüzde veri güvenliği ve iletişimin gizliliğini sağlamak amacıyla kriptografi kullanılmaktadır. Ticaret ve finans alanında temel olarak kriptografi, dijital kanallar üzerinden gerçekleştirilen mali faaliyetlerde kullanıcı gizliliğini ve güvenliğini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Kriptografi bir tür şifreleme yöntemi, üçüncü taraf düşmanlarına ya da yetkisiz kişi ya da taraflara karşı güvenli bir şekilde bilgi iletme sistemi olarak tanımlanabilir. Kripto varlıklar ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin olanakları ile şifreleme ve ağ yapılandırılmalarındaki gelişmelerle desteklenen malların, hizmetlerin ve varlıkların küresel dönüşümüne dayanmaktadır (IMF, 2016: 5). Kriptografik varlıklar ve temelindeki teknoloji, çeşitli gerçek dünya nesnelere dijitalleşirmek için fırsatlar sunmaktadır. Dijitalleşmenin faydaları (erişim kolaylığı, transfer gibi), belirsiz bir meraktan bir teknolojiye dönüşen bir devrime doğru büyüyen kriptografik varlıklarla sonuçlanmıştır. Kriptografik varlıklar, kopyalanmasını veya çoğaltılmasını yasaklayacak şekilde tasarlanmış, aktarılabilir dijital gösterimlerdir. Kriptografik varlıkların transferini kolaylaştıran sistem bir “blok zincir” (blockchain) veya dağıtılmış muhasebe teknolojisidir (Leopold ve Vollmann, 2018: 1-2). Çeşitli kriptografik varlık alt kümeleri bulunmaktadır. Kriptografik varlıkların henüz yasal bir tanımının ya da sınıflandırmasının olmadığı tespit edilmiştir; ancak şu an paranın işlevlerini yerine getirememekle beraber bir takas aracı olarak, blok zinciri bazlı mal veya hizmetlere erişim sağlama aracı ya da bir kişi veya kuruluş için fon artırma amacıyla kullanılan şifreleme varlıkları olarak değerlendirilebilir.

Kripto varlıklarından oluşan kümenin potansiyel teşkil eden bir alt kümesi olarak; küresel boyutta ortaya çıkan ve blockchain alt yapısına dayanan, fiziksel olmayan ve yalnızca dijital biçimde var olabilecek bir boyutta bulunan, yoğun olarak tartışma ve araştırma konusu olan, önemli bir kriptografik varlık türü ise (dijital/sanal) kripto para birimleridir.

### 3. Kripto Para(lar) ve Blockchain Teknolojisi

#### 3.1. Kripto Para

Dijital bilgi ve iletişim teknolojilerinin yatay hiyerarşisi milyonlarca dolar yatırım gücü olan lisanslı büyük yatırımcılar ile elinde yüz lirası olan sıradan bir internet kullanıcıyı aynı platformda bir araya getiren uluslararası kripto-para borsalarında meyvelerini vermiştir. Bugün bu kripto-para borsaları yüz yıldan fazla hizmet vermekte olan büyük borsalarla rekabet edecek düzeyde milyarlarca dolarlık işlem hacimlerine ulaşmıştır (Polat ve Akbiyik, 2019: 445). Dijital takasın, transferin ya da alışverişin kolaylaştırılması için şifreli, eşler arası/uçtan uca bir ağa dayanan kripto para kavramı, ilk olarak on bir yıl önce 2008 yılında Bitcoin'in mucidi Satoshi Nakamoto tarafından geliştirilmiş bir fikir olarak ortaya çıkmıştır. Böylece kripto paraların tarihi Bitcoin ile başlamıştır.

Bugün, 08 Temmuz 2019 itibarıyla, kripto paraların sayısı 2800'ü geçmiştir ve toplam piyasa değerleri 285 milyar dolara, günlük işlem hacimleri en yüksek 68 milyar dolara ve son 300 günlük işlem hacimleri ortalaması ise 19 milyar dolara ulaşmıştır. Dünya kripto para varlığı, 2017 yılının aralık ayında tüm zamanların en yüksek piyasa değerine ulaşmış olup 800 milyar dolara dayanmıştır. 08 Temmuz 2019 tarihi itibarıyla Türkiye kripto para toplam piyasa değeri de 336 milyon dolar, Türkiye için günlük işlem hacmi ise 66 milyon dolar seviyesindedir (CoinMarketCap, 2019a). Kripto paraların ilk ve en popüler, aynı zamanda en çok işlem hacmine ve en yüksek borsa değerine sahip olanı Bitcoin'dir. Bitcoin'in 2009'da piyasaya sürülmesinden bu yana, çok sayıda farklı kripto para birimi geliştirilmiştir.

Sanal-dijital paralar olan kripto para birimleri, özel geliştiriciler tarafından yayınlanan ve kendi hesap birimlerinde belirtilen dijital değerlerin temsilidir (Demertzis ve B. Wolff, 2018: 5). Kripto paralar; taraflar arasında transfer edilebilecek olan değer veya para biriminin dijital gösterimine dayanır ve elektronik olarak elde edilebilir, depolanabilir, erişilebilir ve işlem görebilirler. İşlem yapan taraflar olduğu sürece de çeşitli amaçlar için kullanılabilir dijital para birimleridir. Ayrıca kripto para birimleri, sanal alan dışındaki mal ve hizmetler için ödemelerde kullanımları önemli ölçüde sınırlandırılmış olsa da, gerçek dünya ürünlerine, hizmetlerine, ulusal para birimlerine veya kendi içinde farklı dönüştürülebilirlik seviyelerine sahip dijital değerler olarak da değerlendirilebilir.

Kripto paralar; dijital işlemlerin çeşitli seviyelerde anonimlik ile yapılmasına olanak sağlayan, dijital olarak şifrelenmiş sayı dizilerinden oluşan ve uçtan uca/eşler arası ağlarda işlem gören ve takas ortamında yaygın olarak kullanılan simgelerdir. İçsel ve sınırlı miktarlarından dolayı genellikle "dijital altın" olarak da adlandırılan değerlerdir (Campbell Verduyn, 2018: 285-286).

Kripto para birimleri; kullanıcıların üçüncü taraf gözetimi olmadan, dijital olarak alışveriş yapabildikleri, sayıca sınırlı olan benzersiz hashlar (verilen girdiye özel/biricik üretilen çıktı) oluşturmak için şifreleme algoritmalarına dayanan, bir bilgisayar ağı ile birlikte işlemleri doğrulayarak, kullanıcıların sanki fiziksel para birimini kullanıyormuş gibi karma alışveriş yapabilmelerini sağlayan değer birimleridir (DeVries, 2016: 1-2). Kripto paralar, fiziki olarak kullanılmadığı için, altın ya

da mücevher gibi gerçek bir değere sahip bir nesne formatında olmayan; ancak değer, talep, güven ve kabul nedeniyle var olan dijital paralar olarak da tanımlanabilir.

Dijital para birimleri olan kripto paraların kurumsallaşması üzerine çalışmalar yapan Nagaraj, Hunter ve Caplain'e göre (2018: 2) de kripto para tanımı şöyledir: Bir blok zincirindeki birimlerin oluşumunu ve dağıtımını düzenlemek için kriptografik tekniklerin kullanıldığı dijital hesap birimleridir. Uygulamada, kripto paralar insanlar için çok şey ifade ediyor: bir yatırım varlığı sınıfı emtialar gibi, altın gibi bir değer deposu, meşru bir değişim aracı, gizli bir değişim yöntemi, değişmez bir hak ve mülkiyet kaydı veya ödül puanları gibi teşvik edici bir mekanizma olarak da tanımlanabilir.

Kriptografik varlıkların yapısı ve onun alt kümesi olan kripto para birimlerinin tanımları ve vaatleri değerlendirildiğinde kripto paraların finansal işlemlere katkı sağlayabileceği noktalar da şu şekilde özetlenebilir:

- İşlem sürelerini ve maliyetlerini azaltabilir,
- Uçtan uca/eşler arası değişimi kolaylaştırabilir,
- Sınır ötesi para transferinde verimliliği sağlayabilir,
- Güvenli ve düşük maliyetli ödeme seçenekleri sunarak finansal katılımı artırabilir,
- Hızlı, doğru ve güvenli bir finansal kayıt tutulabilmesini sağlayabilir.

Kripto para birimlerinin, finans alanında dijital bir devrim yaratma ve ekonomik paradigmanın değişimine katkı sağlama potansiyeline sahip oldukları görülmektedir ve serbest akan bir ticaret sistemi yaratarak serbest piyasaların yapısını dönüştürebilirler. Kripto paraların temelinde bulunan dağıtılmış muhasebe teknolojileri, finansal süreçleri güçlendirebilir. Uzun vadede, bu teknolojilerin derinleşme potansiyeli vardır; ancak kesin olan şudur ki kripto paraların büyüyen kullanımına rağmen, bu potansiyel faydaları gerçekleştirmek için yasal zemine/ilerlemeye, kurumsallaşmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Kurumsallaşma, bankaların, aracı kurumların, borsaların, ödeme sağlayıcıların ve küresel finansal hizmetler ekosistemindeki diğer yapıların kripto para pazarına katılımlarıyla mümkün olacaktır. Bu katılımın kripto paralar için güven ve ölçek oluşturmak adına gerekli bir adım olduğu düşünülmektedir.

#### 3.1.1. Altcoin Kavramı

Dünya kp borsasının değer ve işlem hacmi olarak açık ara lideri olan Bitcoin dışındaki tüm kripto paraların genel ifadesi olarak kullanılan altcoin terimi, alternatif kripto paralar olarak düşünülebilir. Kavram "alternate cryptocurrencies"ın kısaltmasıdır, yani Bitcoin'e alternatif kripto paraları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bir anlamda Bitcoin'i taklit etme amacıyla oldukları söylenebilir; ancak şu ana kadar onun yerini alabilecek ya da Bitcoin'in değerini aşan herhangi bir kripto para söz konusu olmamıştır.

Altcoinler, Bitcoin'in başarısından sonra başlatılan alternatif kripto para birimleridir. Genellikle kendilerini Bitcoin'e daha iyi bir alternatif olarak yansıtırlar. Eşler arası ilk dijital para birimi olan Bitcoin'in başarısı, birçok kp projesinin Bitcoin'in izini sürmesine sebep olmuştur. Böylece birçok altcoin; Bitcoin'in sahip olduğu sınırlamaları ve sorunlu olduğu iddia edilen özelliklerini

giderme ve rekabet avantajı sağlama vaadiyle Bitcoin'in yeni sürümleri olarak ortaya çıkmıştır (Frankenfield, 2019). Altcoin kavramı; "Bitcoin'den esinlenerek oluşturulmuş alternatif dijital para birimleri" (Yang, 2018), "kolektif bir terim olarak Bitcoin'in alternatif versiyonları yani Bitcoin'in türevleri" (Vigna, 2017) olarak da tanımlanmaktadır. Bu terminoloji, Bitcoin'in orijinal şifreleme para birimi olduğu ve daha sonra geliştirilen diğerlerinin Bitcoin'e alternatif dijital paralar olarak kabul edildiği fikrinden ileri gelmektedir.

Altcoinler; Bitcoin'in temsil ettiği fikri geliştirmeyi amaçlayan, Bitcoin'in yapısını (blockchain teknolojisi) kullanan, adını değiştirip, bazı küçük düzeltmeler ve yeni eklentiler yaparak yepyeni bir dijital para birimi gibi lanse edilen kripto paralardır (Rawat ve Tiku, 2017: 2493). Altcoinler farklı özellikler taşıyabilirler, örneğin bir altcoin hızlı işlem özelliği ile bir diğeri ise gizli işlem özelliği ile öne çıkabilir. Bu özellikler ise, altcoinlerin hacimleri ve varlığı üzerinde doğrudan etkilidir. Altcoinlerin piyasa hacimleri %40-60 arasında değişmekte olup birçok altcoin piyasada tutunamamakta ve yok olabilmektedir. Altcoinlerin ortaya çıkışında temelde iki nedenden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, kripto paraların iyileştirilme isteği; diğeri ise üretiminin Bitcoin'e kıyasla kolay bir şekilde yapılmak istenmesidir. Kolay bir şekilde üretilebilme altcoinlerin ortaya çıkmasında oldukça önemli bir faktördür. Bitcoin madenciliğinin oldukça zor olması, üretimi daha kolay olan altcoinleri teşvik etmiştir (Sistemkoin, 2019).

Altcoins terimi, Bitcoin olmayan tüm kripto para birimleri anlamına gelmektedir ve her bir altcoin, Bitcoin'i geliştirmeyi amaçlayan şifreleme işlemleridir. Kripto para dünyasındaki altcoinlerin sayısı üç bine yaklaşmaktadır; ancak bunların hepsi kp borsalarında işlem görmemektedir. Bitcoin'in ortaya çıkışından sonra dört bin adet altcoin üretilmiştir; fakat bazıları (1200'e yakını) kp piyasasında tutunamamıştır. Burada Bitcoin'in en yakın takipçileri konumunda olan ve dünya kp borsalarında işlem gören bazı altcoinlere değinilecektir.

Kripto paraları listelemek için belli kriterleri olan, verileri her beş dakikada bir güncellenen, 15 dilde ve 32 ülkeye içerik sağlayan ve kripto paraların piyasa hacim, değer ve fiyatlarının öğrenilebildiği CoinMarketcap verilerine göre (CoinMarketCap, 2019b): Bitcoin'e en yakın altcoinlerin ilk yirmi sıralamasında yer alan kripto paraların (piyasa değerine göre) sıralaması şu şekildedir: Ethereum (ETH), Ripple (XRP), Bitcoin Cash, Litecoin (Bitcoin'e en yakın rakip olarak görülmektedir), Tether, EOS, Binance Coin, Bitcoin SV, Stellar, Cardano, Monero, TRON, UNUS SED LEO, Huobi Token, Dash, IOTA, Ethereum Classic, Tezos, Chainlink ve NEO.

Altcoinlerin çoğu, Bitcoin tarafından sağlanan temel çerçeve üzerine kuruludur; ancak farklı çalışma kanıt algoritmaları, farklı yöntemler ve kullanıcı anonimliğini artırmak için uygulama geliştirmeleri de dahil olmak üzere çeşitli işlemsel varyasyonlarla Bitcoin'den farklı oldukları görülmektedir. Altcoinler ile ilgili en önemli konulardan biri de fiyat dalgalanmalarıdır. Altcoinler, fiyatları kolaylık ve sıklıkla manipüle edilebilen, dolayısı ile fiyat manipülasyonuna daha fazla yatkın olan dijital paralardır ve söz konusu volatilitte yüksekliğinden dolayı yüksek riskli yatırımlar oldukları göz önünde bulundurulmalıdır.

Kripto para birimleri, şu an erken kabul aşamasındadır ve muhtemelen klasik küresel finansal sistemler için en yıkıcı teknolojiler olarak görülmektedir. Gelecekte kripto paraların daha fazla benimsenip benimsenmemesi daha da önemli bir konu olacaktır. Dünya çapında para alışverişini ve hatta alışverişin yapısını değiştiren, dönüştürücü bir teknoloji olabileceğinden ciddi anlamda takip edilmeye değer bir alan olduğu düşünülmektedir. Kripto paraların artan kullanımı, eğer küresel pazar değişimlerine entegre bir şekilde bağlanabilirse; Dolar ve Euro gibi, kripto paraların da bazıları uluslararası çapta serbestçe hareket edebilir ve küresel ticareti teşvik eden bir ortam yaratabilir.

### 3.2. Blok Zinciri (Blockchain) Teknolojisi

Son on yıldır blok zinciri teknolojisi büyük ilgi görmekte ve farklı sektörlerden birçok fikir ve projeyi tetiklemektedir. Perakende sektöründen seracılığa kadar birçok farklı sektör, müşteri ilişkileri süreçlerinde ya da üretim zincirinde matematiğe güvenmek istemektedir. Blok zinciri teknolojisi de iş süreçlerinde insandan matematiğe geçişi/güveni temsil ediyor olabilir; ancak şu an için blok zinciri teknolojisinin birçok sektörde teknik inceleme aşamasında olduğu ve akademik çalışmaların da ağırlıklı olarak kripto para birimleri çevresinde yürütüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte, finans endüstrisi blockchain konseptinin birincil ve yaygın kullanıcıları olarak öne çıkmaktadır.

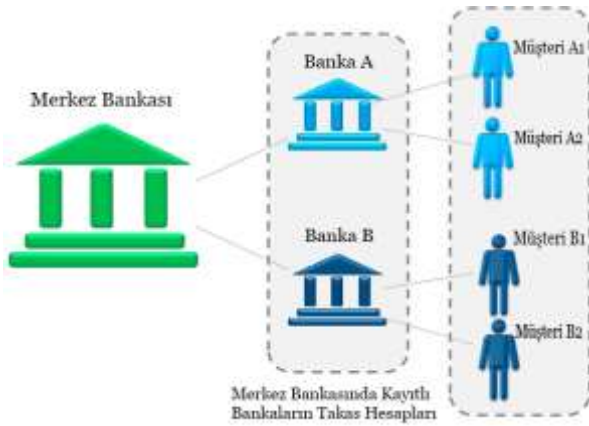
Mulligan'a (2017) göre; blok zinciri teknolojisi çoğunlukla Bitcoin ve diğer kripto paralar ile bağdaştırılsa da çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bitcoin ve diğer kripto paralardan daha büyük bir potansiyele sahip bir teknolojidir. Finansal alanın ötesinde eski nesil dijital teknolojiye dayanan veri ve bilgileri, araçları da aradan çıkararak daha hızlı ve daha güvenli bir biçimde toplayan, değiştiren, dönüştüren bir yapıya vardır. Bir blok zinciri, ortak çıkarları olan güvenilmez taraflara, merkezi bir otoriteye gerek olmadan, kalıcı, değişmez ve şeffaf bir değişim ve işlem kaydı oluşturma imkânı sunmaktadır (s. 9-10).

Blok zinciri teknolojisine yönelik eleştiriler, yalnızca bu teknolojinin en iyi bilinen uygulamasının kripto para birimleri olduğu gerçeğinden değil, aynı zamanda özellikle bu sektördeki önemli işlem verimsizlikleri ve büyük bir maliyet sorunundan da kaynaklanmaktadır. Bir blok zinciri, bir bloğun çoklu işlemlerinden, bir veri paketleri zincirinden (bloklar) oluşan veri kümeleridir. Blok zinciri, her bir ek blok tarafından genişletilir ve bu nedenle işlem geçmişinin eksiksiz bir kaydını temsil eder. Bloklar, kriptografik araçlar kullanılarak ağ tarafından doğrulanabilir. İşlemlere ek olarak, her blok bir zaman damgası, önceki bloğun karma değeri ve söz konusu karma değerinin doğrulanması için rastgele bir sayı içerir. Bu konsept tüm blok zincirinin ilk bloğa kadar bütünlüğünü sağlar ve bütünlüğe de "genesis bloğu" denir. Bloktaki karma değerler benzersizdir ve hatanın/yanlışın ya da sahtekarlığın etkili bir şekilde önlenmesini sağlar; çünkü zincirdeki bir bloğun değişiklikleri hemen ilgili hash (verilen girdiye özel/biricik üretilen çıktı) değerini değiştirir. Ağdaki düğümlerin çoğunluğu bir bloktaki işlemlerin geçerliliği ve bloğun geçerliliği hakkındaki uzlaşma mekanizması ile aynı ise blok zincire eklenebilir (Nofer vd., 2017: 183). Blok zincirinin bu yapısı; bir anlamda fikir birliği mekanizması yaratır. Ağın çoğunluğunun olduğu bir süreç olan bu durum bir tür mutabakattır ve böylece dünyanın her yerinden insanlar

internet aracılığı ile ve şifreleme kullanarak birbirlerine bağlanabilir, güvenebilir ve farklı varlık türlerini birebir değiştirebilir duruma gelmektedir (Swanson, 2015: 22).

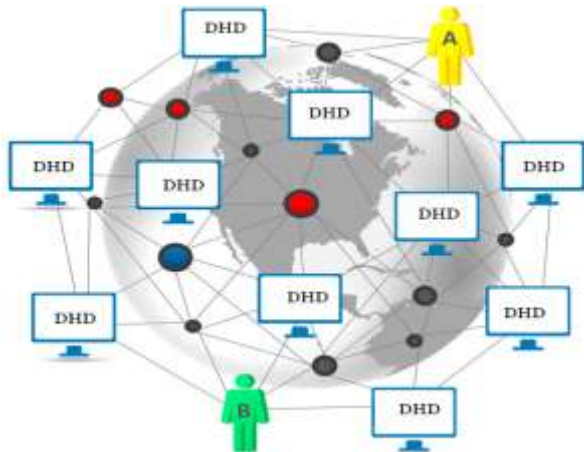
Kripto varlıklardan olan dijital paralar, kriptografi ve dağıtılmış muhasebe/dağıtık defter teknolojisindeki (DLT: distributed ledger technology) gelişmeler sayesinde mümkün olan dijital değerlerin sunumlarıdır. Blockchain teknolojisi, sistemi yönetmek için merkezi bir yapıya, kurum ya da otoriteye (örneğin bir merkez bankasına) ihtiyaç duymadan kayıt oluşturmak ve tutmak için dağıtılmış defterlerin kullanılmasına olanak tanıyan bir sisteme dayanmaktadır. Kripto varlıklar kendi hesap birimlerinde gösterilir ve aracı olmadan eşler arası/uçtan uca transfer edilebilir (Munoz vd., 2018: 5-6). Şekil 1 ve 2'de, merkezi ve blok zincirine dayalı dağıtılmış muhasebe sistemleri arasındaki temel farklar yer almaktadır (IMF, 2016: 20):

**Şekil 1:** Merkezi Ödeme/Muhasebe Sistemi



Şekil 1'de ifade edilen merkezi ödeme sisteminde Müşteri A1'den müşteri B1'e olan varlık transferi ya da ödeme şu şekilde gerçekleşmektedir: Öncelikle para, müşteri A1'in A bankasındaki hesabından alınır/düşülür. Ardından merkez bankası parayı A bankasının hesabından B bankasına taşır. B bankası müşteri B1'in hesabına parayı aktarır ve A ve B bankaları, sırasıyla A1 ve B1 müşterileri için işlem defteri tutar. Merkez bankası, işlemleri mükerrer ödeme ve dolandırıcılığa karşı koruma amaçlı denetledikten sonra onaylar, böylece transfer gerçekleşmiş olur. Bu sistemde merkez bankaları, tarafları hem koruma hem de bankalar arası işlemlerin merkezi kaydını tutma işlevini yerine getirmiş olmaktadır.

**Şekil 2:** Blok Zinciri (Blockchain) Dağıtık Muhasebe Sistemi



Şekil 2'de kripto paraların sahip olduğu blok zinciri alt yapısına dayanan dağıtık hesap defterleri (DHD) sisteminin söz konusu olduğu yapıda ise A tarafından ya da kişisinden B'ye varlık transferi ya da ödeme şu şekilde gerçekleşmektedir: İşlem, ağa bilgi işlem kaynağı sağlayan ve madenciler (miners) olarak adlandırılan çok sayıda madenci tarafından gerçekleştirilir. İşlem kayıtlarının (defterler) kopyaları ağdaki birden fazla bilgisayarda saklanır ve herkes tarafından görülebilir. Dağıtılmış hesap defteri (DHD), bir bilgisayar ağında karşılıklı olarak paylaşılan ve senkronize edilen verisel düğümlerden (node) oluşan bir veri tabanıdır. İşlem kayıtları (defterler) da bu düğümlerde tutulur ve herkes tarafından görülebilir niteliktedir. İşlemler taraflar arasında birebir, herhangi bir üçüncü taraf ya da aracı olmadan (merkez bankası, bankalar veya ödeme şirketleri gibi) gerçekleşir ve madenciler tarafından doğrulanır.

Blockchain bir dağıtılmış defter türüdür ve Bitcoin ve birçok kripto paranın altında yatan teknolojidir. Blockchain, çevrimiçi olarak akranlar arasında ödemeler gibi değerlerin paylaşılmasını sağlayan yazılım destekli bir kamu defteridir. Daha da önemlisi, blockchain, bankalar veya ödeme şirketleri gibi üçüncü taraf araçlardan geçmeye gerek kalmadan bilgilerin paylaşılmasını ve varlıkların transferini sağlar. Adından da anlaşılacağı gibi, zincirlerle birbirine bağlanmış bloklardan yapılmıştır ve her blok, blok zinciri üzerinde yer alan işlemlerin geçmişinin küçük bir bölümünü depolar (Dadonaite, 2019).

Özünde, blok zincirleri, internet erişimi olan dünyanın herhangi bir yerinde faaliyet gösteren bireysel kullanıcılar arasında işlemlerin güvenli bir şekilde değiştirilmesine, kaydedilmesine ve yayınlanmasına izin veren, bilgisayar yazılımına kodlanmış sayıların dijital dizileridir. Blok zincirleri, belirli derecelerde ve belirli seviyelerde maskelenen dijital şifreleme teknolojilerini içerir. Sistem içerisindeki içerik, kişisel kullanıcıların kimlikleriyle değiştirilemez. Önceden kodlanmış adım adım talimat dizisi, karmaşık matematiksel denklemleri çözme ve kullanıcıların ağları içindeki işlemlerin geçerliliği konusunda bir fikir birliğine varmasını sağlar. Daha sonra periyodik olarak doğrulanmış işlemleri veri kümeleri veya "bloklar" halinde toplar. Sırayla birbirine bağlı olan bu bloklar, kullanıcıların ve takas edilen belirli içeriklerin gizliliğini korur ve işlemlerin kalıcı bir kaydını tutan daha büyük blok zinciri veri tabanlarını oluşturur. Blockchain, hepsinin kaydını tutan dijital, merkezi olmayan bir defter ve eşler arası bir ağda gerçekleşen ve bilgilerin şifrelemesini sağlayan işlemler bütünü olarak da ifade edilebilir.

Büyüyen ve yaygınlaşan blok zincir teknolojisi ve ona dayalı faaliyetlerin genişliği, ortaya çıkan teknolojinin uygulanmasına ve sonuçlarına ilişkin hem ütopyacı vaatleri hem de distopyan korkuları tetikleyecek nitelikte görünmektedir.

#### 4. Kripto Paralara Yönelik Handikap ve Eleştiriler

Kripto para birimlerinin kullanım ve yaygınlığı arttıkça eleştirilerin şiddet ve sayısında da artış söz konusu olmaktadır. En başta, ciddi ekonomik tasarım kusurlarına sahip olduğu (Auer, 2019: 3); egemen para gibi ölçeklenemeyeceği, tıkanmaya eğilimli olduğu ve ödeme kesinliklerinin sorunlu olduğu ileri sürülmektedir. Kişisel



bilgilerin gizliliği ve müşteri haklarının korunması gibi şüphelerin de hala giderilmediği görülmektedir. Teknik olarak her bir kripto para kullanıcısının gerçekleştireceği her bir işlem, blockchain bloklarına birkaç yüz bayt eklemekte, bu durum da zamanla dosya boyutlarında birikmelerin olmasına sebep olmaktadır. Bitcoin blok zinciri içerisinde, nispeten düşük sayıda işlem yapılsa bile sadece Bitcoin'in işleyebildiği bu dosya, birkaç yüz gigabaytlık dosya boyutuyla sonuçlanmaktadır. Böylece Bitcoin'in gerçek ulusal ödeme sistemleri tarafından ele alınan işlem numaralarını işlemesiyle, dosya büyüklükleri haftalar içerisinde on binlerce gigabaytın üzerine çıkabilecektir.

Kripto para işlemlerinin gerektirdiği dijital alan ihtiyaçları yani dosya hacimleri devasa boyutlara ulaşabileceğinden, limit üstü durumlarda sistem tıkanabilir, sayısal istikrarsızlıklar ortaya çıkabilir ve para transferlerinde ücret artışları ve uzun bekleme süreçleri ortaya çıkabilir. Bu durum Carstens (2018) tarafından; “maksimum blok büyüklüğüne ulaşmak”, “işlenmemiş işlemlerin birikmesi”, “sayıların ağırlığı” veya “tıkanıklık” olarak tarif edilmektedir (s. 5). Dosya hacim problemi şöyle de açıklanabilir; eğer bir kripto para biriminin kullanıcısı ne kadar fazla olursa, yukarıda bahsedilen sistem tıkanıklığı o kadar yüksek olabilir. Ödeme kesinlikleri ile ilgili sorunlar ise bazı ödemelerin zaman zaman geriye dönük geçersiz kılınması, karışık yönden ise görünüşte ödeme defterine girmiş olan işlemlerin bile söz konusu olabilmesidir. Yani yapılmış olan kripto para ödemeleri gerçekleşmemiş, yapılmamış olanlar da kayıtlı olarak dağıtık defterde yer almaktadır. Teknik açıdan bakıldığında, bitcoin gibi kripto para birimlerinin ödeme kesinliğini garanti edemez olabilmesi söz konusudur.

Diğer bir eleştiri ise kripto para birimlerinin güven sorunudur. Bir para biriminin değerine güven duymak, ilgili para biriminin tedarikinin bir protokol tarafından önceden belirlenmesini gerektirir. Aksi takdirde, düzensiz olarak tedarik edilir ve hızlı bir şekilde değer kaybedebilir. Bu nedenle, herhangi bir dalgalanma, talep değerlemedeki değişikliklere dönüşür. Bitcoin de dahil, ki altcoinlerde dalgalanma daha hızlı ve şiddetli olabilmektedir, kripto para birimlerinin değerlerindeki aşırı derecede iniş ve çıkışlar (pump and dump) bu istikrarsızlığın temel göstergeleridir. Bu fiyat istikrarsızlığı/sapmaları ve şiddetli dalgalanmalar hedef kitlelerde belirgin bir güven kaybını öne çıkarmaktadır. Bu duruma ek olarak ve daha vahim bir biçimde, birçok altcoin dönem dönem piyasaya sürülmüş ve başarısız kripto para denemeleri olarak adeta dijital para mezarlığında yerini almıştır. Sonuç olarak, kripto para piyasası önemli değer dengeleme problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır.

Diğer bir olumsuz taraf ise kripto paraların perakende alım-satım işlemlerinde ve gerçek ödeme işlemlerinde kullanmasının son derece sınırlı olmasıdır. 2017 yılı son çeyreğinde Bitcoin ve diğer kripto paraların neredeyse tavan fiyatlarda işlem gördüğü ve kripto para yatırımlarının zirve yaptığı dönemde dahi, perakende ödeme işlemlerinde kullanımı piyasa yatırım hacmine göre çok sınırlı kalmıştır. Bitcoin'in ödemelerde kullanımı 2017 yılı son çeyreğinin ilk ayı olan ekim ayında en yüksek miktara ulaştığı ve ardından hızlıca düştüğü kaydedilmiştir. Ekim ayı toplam perakende ödeme miktarı, ABD doları cinsinden ifade edilen “aylık küresel işlem” hacmi 400 milyon dolarla sınırlı kalmıştır. Bu miktar her ay sadece bir kredi kartı şirketi olan VISA

tarafından işlenen 500 milyar ABD Doları işlem hacmi ile karşılaştırıldığında son derece küçük bir miktardır (Carstens, 2018: 4-6). Birçok tüccar, başlangıçta bir ödeme aracı olarak Bitcoin'i kullanmasına rağmen, pratikte, yavaş, pahalı ve güvensiz olduğu ortaya çıktığında hızlı bir şekilde kullanmaktan vazgeçmiştir. Yine Expedia.com gibi pek çok çevrimiçi site, çeşitli sorunlar ve sınırlamalar nedeniyle Bitcoin veya başka herhangi bir kripto para birimini ödemelerde kabul etmediğini duyurmuş ve kripto para ödemelerini durdurmuştur (chainanalysis.com, 2018).

Bir başka handikap ise yine kripto paralara ve kripto para borsalarına karşı güveni zedeleyen bir unsur olarak, kripto para birimlerinin adem-i merkezietçi bir yapı sunması ve anonimliğinin sonucu olarak yasa dışı faaliyetlere oldukça elverişli olmasıdır. Hırsızlığa karşı da son derece hassas bir yapıları vardır. Sürekli çeşitli kripto para borsalarından hırsızlık haberleri gelmektedir. Bu anonim yapının yasa dışı etkinlik boyutları ise sermaye kontrollerinden ya da vergilerden kaçınmak, terörizme finans sağlamak, uyuşturucu ve kara para aklama hatta seçim süreçlerinde siyasi manipülasyonları finanse etme işlemlerine kripto paraların konu olması ve bu amaçlarla kullanılmasıdır. Kripto para birimlerinin anonimlik ve merkezi olmama özelliği yasa dışı amaç ve eylemlere elverişli bir yapı sunmaktadır; çünkü yasa dışı iş ve işlemlerde bulunmak isteyenler için neredeyse mükemmel bir koruma sağlamaktadır.

Foley, Karlsen ve Putnins'in 2018 yılında gerçekleştirdiği ve kripto para birimleri ile ne oranda yasa dışı faaliyetin finanse edildiğinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışma sonucunda; Bitcoin kullanıcılarının yaklaşık dörtte birinin yasa dışı faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir. Rakamsal olarak yılda yaklaşık 76 milyar dolarlık yasadışı faaliyetin, ABD ve Avrupa yasadışı uyuşturucu pazarı ölçeğine yakın olan bir miktarda, bitcoin (bu da toplam bitcoin işlem hacminin %46'sına tekabül etmektedir) içerdiği tahmininde bulunmaktadır (Foley, Karlsen ve Putnins, 2018: 1-3). Bitcoin işlemlerinin neredeyse yarısının yasadışı faaliyetlerle ilişkili olması, (ki altcoinlerdeki yasa dışı faaliyetlere ait işlem oranının ne kadar olduğu tespit edilememektedir, ancak daha yüksek olması olasıdır), kripto paraların illegal bir araca dönüştüğünü ve denetimsiz dijital piyasalarda e-ticaret üzerinden kara para aklama faaliyetlerini tetiklediğini göstermektedir.

## 5. Yöntem

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kripto para (kp) birimlerini bilme ve kullanma düzeylerini belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada üniversite öğrencilerine çalışmanın amacına uygun olarak anket uygulanmıştır. Bir veri toplama aracı olarak anket, katılımcıların belirli bir konuda düşünce, tutum ve davranışlarını, daha önce belirlenmiş bir sırada ve yapıda oluşturulmuş sorulara dayalı olarak elde etmeyi sağlamaktadır. Anket yoluyla elde edilen veriyi istatistiksel ve matematiksel analizden geçirmek mümkündür. Bununla birlikte anket çok sayıda kişiye ulaşılması gerektiğinde ideal bir veri toplama aracıdır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 179).

Çalışmanın evrenini Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacının erişim kolaylığı, finansal ve zamansal sınırlılıklar nedeniyle



Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi evren olarak belirlenmiştir. Ancak evrenin tamamında çalışmanın süre ve maliyet açısından elverişli olmaması dolayısıyla örneklem alınması yoluna gidilmiş ve farklı evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklükleri tablosu (Gürbüz ve Şahin, 2016: 132) referans alınarak 400 kişi (öğrenci) ile anket yapılmasına karar verilmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde 2018-2019 akademik yılında 28.681 öğrenci öğrenim görmüştür.<sup>1</sup> Bu rakam dikkate alındığında ilgili tabloda %95 güvenilirlik oranı asgari örneklem sayısının 379 olması gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla anket uygulamasının yapıldığı kişi sayısı %95 güven oranını karşılamaktadır. Uygulama, NÖHÜ Eğitim, İktisadi İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik fakültelerinde yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, bu dört fakülteden ankete katılan 400 kişi ile sınırlıdır, dolayısıyla çalışmanın evrene genelleme niteliği yoktur. Bu çalışma üniversite öğrencileri kapsamında gerçekleştirildiğinden amaçlı örneklem alma tekniği kullanılmış, dolayısıyla yalnızca üniversite öğrencilerine anket uygulanmıştır. Ankete katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ankete 222 erkek, 178 kadın öğrenci katılmıştır.

Kripto para birimlerinin bilinirlik ve kullanılabilirlik düzeylerine ilişkin daha önce yapılmış bir çalışma bulunmadığından bu yönde önceden geliştirilmiş bir anket formu da bulunmamaktadır. Anket formunda yer alan her bir madde, çalışmanın amacına uygun olarak Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İletişim Fakültesi'nden iki öğretim üyesinin uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form, kapsam ve görünüş geçerliliği açısından formun birlikte hazırlandığı iki uzman ile birlikte, ayrıca NÖHÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi'nden birer uzman olmak üzere farklı iki öğretim üyesi tarafından da incelemeye tabi tutulmuştur. Hazırlanan 22 soruluk ön test, her bir fakülteden 25'er olmak üzere 100 öğrenciye uygulanmış, yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin analiz edilmesi sonucunda madde güçlük değeri 40'ın altında olan 4 soru anket formundan çıkarılmıştır. Anket formunda öncelikle öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve fakültelerini öğrenmeye yönelik demografik

sorular sorulmuş, sonrasında ise çalışmanın amacına uygun olarak kapalı uçlu 18 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 17 tanesi tercih belirleme sorusudur. 16 tanesi iki seçeneği (evet/hayır), 1 tanesi ise 1-4 arası bir seçeneğin tercih edilmesine yöneliktir. Anket sorularından biri katılımcıların hangi kripto para birimlerini bildiklerini ölçmek amacıyla sınıflayıcı sistemleştirme<sup>2</sup> ile hazırlanmış, böylece katılımcıların birden fazla seçeneği işaretlemesine olanak sağlanmıştır.

Kesin verilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan anket formu 18.03.19–22.03.19 tarihleri arasında uygulanmıştır. Toplam 400 kişi ile yüz yüze anket yapılmış ve 400 tanesi veri olarak değerlendirilmiştir. Anket formlarıyla elde edilen veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 15 programında sayısallaştırılmış, elde edilen tablolar çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve kripto paralar ile ilgili bilgi ve tutumlarının dağılımı görmek amacıyla frekans analizi; katılımcıların kripto paraları bilme durumuna göre kp ile ilgili bilgi ve tutumları arasında, verilen cevaplar (evet/hayır) açısından ve cinsiyet ile fakülte değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla da ki-kare testi yapılmıştır.

## 6. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik özellikleri ve kripto paralar ile ilgili bilgi ve tutumlarının dağılımına, sonrasında katılımcıların bildikleri kripto paraların dağılımına yer verilmiştir. Katılımcıların kripto paraları bilme durumuna göre kp ile ilgili bilgi ve tutumlarının karşılaştırılmasının ardından cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre karşılaştırma yapılmıştır.

Anket sorularının iç tutarlılığının belirlenmesi için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's  $\alpha$ =.869 çıkmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılık güvenilirliğini göstermektedir. Ölçekteki maddeler arasında iç tutarlılık değeri kabul edilebilir değer olan 0.70'ten yüksektir.

<sup>1</sup><http://www.ohu.edu.tr/oidb/sayfa/ogrenci-sayilari>, Erişim Tarihi: 07.09.2019.

<sup>2</sup> Kapalı uçlu sorularda katılımcıya sunulan seçeneklerin sistemleştirilmesinde kullanılan sınıflayıcı sistemleştirmede, bir sorunun birbirinden bağımsız yanıt seçenekleri arasından bir ya da birkaçının seçilmesi öngörülmekte ve bu seçeneklerin konuları ve içerikleri ne olursa olsun hepsi eşdeğerli

sayılmaktadır, [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Bicimin\\_e%20Gore%20Sorular.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bicimin_e%20Gore%20Sorular.pdf), Erişim Tarihi: 07.09.2019.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri ve kripto paralar ile ilgili bilgi ve tutumlarının dağılımı (n=400)

Değişkenler	Sayı	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	222	55,5
Kadın	178	44,5
<b>Yaş (yıl)</b>		
	Ort±SS: 21±2, Ortanca: 21 En Küçük: 18, En Büyük: 30	
<b>Fakülte</b>		
Eğitim	100	25,0
İletişim	100	25,0
İşletme	100	25,0
Mühendislik	100	25,0
İnternet üzerinden yapılan alışverişe güvenme	276	69,0
İnternette alışveriş yapma	336	84,0
Kripto paraları bilme	155	38,8
Kripto para madenciliğini bilme	87	21,8
Kripto para madenciliğinin nasıl yapıldığını bilme	49	12,3
Kp olarak maaş yatmasını isteme	49	12,3
Herhangi bir kp sahibi olma	26	6,5
Kp'ların tek para birimi olmasını isteme	246	61,5
Satoshi Nakamoto'yu duyma	74	18,5
<b>Türkiye'de kp madenciliğinde çalışan sayısı tahmini</b>		
0-100	79	19,8
100-10000	126	31,5
10000-50000	102	25,5
50000-250000	93	23,3
Blockchain teknolojisini duyma	72	18,0
Kripto yatırımları bankalardan daha güvenli bulma	44	11,0
Gelecekte kp'ların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme	147	36,8
Kp ile alışveriş yapma	21	5,3
Resmi kp olsa kullanma durumu	193	48,3
Gelecekte kp'ların yaygınlaşacağını düşünme	228	57,0
Daha önce kp yatırımı yapma durumu	22	5,5

Katılımcıların demografik özellikleri ve kripto paralar ile ilgili bilgi ve tutumlarının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların kripto paraları bilme ve kullanma

alışkanlıklarına yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Katılımcıların %55'i erkek, yüzde 44,5'i kadın ve yaş ortalaması 21±2 yıldır. Araştırmaya eğitim, iletişim, işletme ve mühendislik fakültelerinden 100'er kişi katılmıştır.

Katılımcıların %69,0'u (n=276) internet üzerinden yapılan alışverişe güvendiğini ve %84,0'ü (n=336) internette alışveriş yapmış olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların %38,8'i (n=155) kripto paraları, %21,8'i (n=87) kripto para madenciliğini, %12,3'ü (n=49) ise kripto para madenciliğinin nasıl yapıldığını bildiğini beyan etmiştir. %12,3'ü (n=49) maaşının kripto para olarak yatmasını isteyebileceğini, %6,5'i (n=26) ise herhangi bir kripto parası bulunduğunu bildirmiştir. Araştırmada katılımcıların %61,5'i (n=246) kripto paraların tek para birimi olmasını istemektedir. %18,5'i (n=74) Satoshi Nakamoto'yu daha önce duymuş olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %18,0'i (n=49) blockchain teknolojisini duymuş, %11,0'i (n=44) kripto para yatırımlarını bankalardan daha güvenli bulmakta, %36,8'i (n=147) gelecekte kripto paraların ulusal para yerine kullanılacağını düşünmekte ve %5,3'ü (n=21) kripto para ile daha önce alışveriş yapmıştır. Katılımcıların %48,3'ü (n=193) resmi kripto para olması durumunda kullanabileceğini, %57,0'si (n=228) gelecekte kripto paraların yaygınlaşacağını düşündüğünü, %5,5'i (n=22) ise daha önce kripto para yatırımı yaptığını beyan etmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların bildikleri kripto paraların dağılımı (n=400)

Değişken	Sayı	Yüzde	Kişi Yüzdesi
<b>Kripto Paralar</b>			
Bitcoin	386	64,2	96,5
Litecoin	65	10,8	16,3
Ethereum	59	9,8	14,8
Ripple	32	5,3	8,0
EOS	30	5,0	7,5
IOTA	29	4,8	7,2
Toplam	601	100,0	150,3

Tablo 2'de katılımcıların bazı kripto paraları bilme durumlarının dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların sırasıyla en sık Bitcoin (%96,5), Litecoin (%16,3) ve Ethereum (%14,8) kripto paralarını bildiği saptanmıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki katılımcıların çoğu birden fazla kripto para birimini bilmektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların kripto paraları bilme durumuna göre kp ile ilgili bilgi ve tutumlarının karşılaştırılması (n=400)

Değişkenler	Kripto Para Nedir Bilme			
	Evet		Hayır	
	n	%*	n	%*
Kp madenciliğini bilme				
Evet	44	28,4	5	2,0
Hayır	111	71,6	240	98,0
Kp olarak maaş yatmasını isteme				
Evet	36	23,2	13	5,3
Hayır	119	76,8	232	94,7
Herhangi bir kp sahibi olma				
Evet	24	15,5	2	0,8
Hayır	131	84,5	243	99,2
Kpların tek para birimi olmasını isteme				
Evet	109	70,3	137	55,9
Hayır	46	29,7	108	44,1
Satoshi Nakamoto'yu duyma				
Evet	53	34,2	21	8,6
Hayır	102	65,8	224	91,4
İnternette kp ile alışveriş yapma				
Evet	145	93,5	191	78,0
Hayır	10	6,5	54	22,0
Blockchain teknolojisini duyma				
Evet	53	34,2	19	7,8
Hayır	102	65,8	226	92,2
Kripto yatırımları bankalardan daha güvenli bulma				
Evet	39	25,2	5	2,0
Hayır	116	74,8	240	98,0
Gelecekte kpların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme				
Evet	88	56,8	59	24,1
Hayır	67	43,2	186	75,9
Resmi kp olsa kullanma durumu				
Evet	101	65,2	92	37,6
Hayır	54	34,8	153	62,4
Gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme				
Evet	118	76,1	110	44,9
Hayır	37	23,9	135	55,1
Daha önce kp yatırımı yapma durumu				
Evet	22	14,2	-	-
Hayır	133	85,8	245	100,0

\*Sütun Yüzdesi

P&lt;0,01

Katılımcıların kripto paraları bilme durumuna göre kp ile ilgili bilgi ve tutumlarının karşılaştırılması Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre araştırmada kp bilme durumu ile kp madenciliğini bilme, kp olarak maaş yatmasını isteme, herhangi bir kp sahibi olma, kpların tek para birimi olmasını isteme, Satoshi Nakamoto'yu duyma, internette kp ile alışveriş yapma, Blockchain teknolojisini duyma, kp yatırımlarını bankalardan daha güvenli bulma, gelecekte kpların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme, resmi kp olması durumunda kullanma, gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme ve daha önce kp yatırımı yapma durumu ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0,01). Kripto paraların ne olduğunu bilen katılımcılarla kp madenciliğini bilme, kp olarak maaş yatmasını isteme, herhangi bir kp sahibi olma, kpların tek para birimi olmasını isteme, Satoshi Nakamoto'yu duyma, internette kp ile

alışveriş yapma, Blockchain teknolojisini duyma, kp yatırımlarını bankalardan daha güvenli bulma, gelecekte kpların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme, resmi kp olması durumunda kullanma, gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme ve daha önce kp yatırımı yapma durumunun, kpları bilmeyenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.** Katılımcıların cinsiyetine göre kp ile ilgili bazı bilgi ve tutumlarının karşılaştırılması (n=400)

Değişkenler	Cinsiyet			
	Erkek		Kadın	
	n	%*	n	%*
Kripto paraları bilme				
Evet	119	53,6	36	20,2
Hayır	103	46,4	142	79,8
Kp para madenciliğini bilme				
Evet	72	32,4	15	8,4
Hayır	150	67,6	163	91,6
Kp olarak maaş yatmasını isteme				
Evet	30	13,5	19	10,7
Hayır	192	86,5	159	89,3
Herhangi bir kp sahibi olma				
Evet	21	9,5	5	2,8
Hayır	201	90,5	173	97,2
Kpların tek para birimi olmasını isteme				
Evet	142	64,0	104	58,4
Hayır	80	36,0	74	41,6
Satoshi Nakamoto'yu duyma				
Evet	56	25,2	18	10,1
Hayır	166	74,8	160	89,9
İnternette kp ile alışveriş yapma				
Evet	196	88,3	140	78,7
Hayır	26	11,7	38	21,3
Blockchain teknolojisini duyma				
Evet	48	21,6	24	13,5
Hayır	174	78,4	154	86,5
Kripto yatırımları bankalardan daha güvenli bulma				
Evet	34	15,3	10	5,6
Hayır	188	84,7	168	94,4
Gelecekte kpların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme				
Evet	93	41,9	54	30,3
Hayır	129	58,1	124	69,7
Resmi kp olsa kullanma durumu				
Evet	123	55,4	70	39,3
Hayır	99	44,6	108	60,7
Gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme				
Evet	134	60,4	94	52,8
Hayır	88	39,6	84	47,2
Daha önce kp yatırımı yapma durumu				
Evet	20	9,0	2	1,1
Hayır	202	91,0	176	98,9

\*Sütun Yüzdesi

P&lt;0,01

Tablo 4'te katılımcıların cinsiyetine göre kp ile ilgili bazı bilgi ve tutumlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre araştırmada cinsiyet ile kripto paraları bilme durumu, kp madenciliğini bilme, herhangi bir kp sahibi olma, Satoshi Nakamoto'yu duyma, internette kp ile alışveriş

yapma, Blockchain teknolojisini duyma, kp yatırımlarını bankalardan daha güvenli bulma, gelecekte kpların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme, resmi kp olması durumunda kullanma ve daha önce kp yatırımı yapma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark kaydedilmiştir ( $p<0,05$ ). Erkeklerde kp bilme durumu, kp madenciliğini bilme, herhangi bir kp sahibi olma, Satoshi Nakamoto'yu duyma, internetten kp ile alışveriş yapma, blockchain teknolojisini duyma, kp yatırımlarını bankalardan daha güvenli bulma, gelecekte kp ların ulusal para yerine kullanılacağını düşünme, resmi kp olması durumunda kullanma ve daha önce kp yatırımı yapma durumu sıklığı kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir. Çalışmada cinsiyetler arasında kp olarak maaş yatmasını isteme, kpların tek para birimi olmasını isteme ve gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme durumu açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5.** Katılımcıların eğitim gördükleri Fakültele göre kp ile ilgili bazı bilgi ve tutumlarının karşılaştırılması (n=400)

	Fakülteler							
	Eğitim		İletişim		İİBF		Mühendislik	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kripto paraları bilme								
Evet	27	27	49	49	17	17	62	62
Hayır	73	73	51	51	83	83	38	38
Kripto para madenciliğini bilme								
Evet	12	12	25	25	8	8	42	42
Hayır	88	88	75	75	92	92	58	58
Kp olarak maaş yatmasını isteme								
Evet	11	11	17	17	8	8	13	13
Hayır	89	89	83	83	91	91	87	87
İnternette alışveriş yapma								
Evet	80	80	92	92	70	70	94	94
Hayır	20	20	8	8	30	30	6	6
Gelecekte kplerinyaygınlaşacağını düşünme								
Evet	59	59	66	66	42	42	61	61
Hayır	41	41	34	34	58	58	39	39

$P<0,01$

Katılımcıların kripto paraya ilişkin tutumlarının fakülteler bazındaki dağılımı Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre araştırmada öğrenim görülen fakülte ile kp bilme durumu, kp madenciliğini bilme, internetten kp ile alışveriş yapma ve gelecekte kpların yaygınlaşacağını düşünme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<0,01$ ). Mühendislik fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre kripto paraları ve kripto para madenciliğini anlamlı düzeyde daha fazla bilmekte ve daha sık internetten kp ile alışveriş yapmaktadır. İşletme fakültesi öğrencileri diğer fakülte öğrencilerine göre kpların gelecekte yaygınlaşacağına daha az inanmaktadır. Araştırmada öğrenim görülen fakülte ile

kp olarak maaş yatmasını isteme durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

## 7. Sonuç

Teknolojik gelişmeler parayı, ödeme ve yatırım sistemlerini, tüm finansal hizmetleri, finansal pazarları etkilemekte ve finansal birim ve aracılığın niteliğini ve ödeme biçimlerini de dönüştürmektedir. Para ile ilgili değişimler dünyadaki tüm insanları etkilediğinden kripto paralara yönelik ilgi her geçen gün artmaktadır. Paranın biçimi ile ilgili değişiklikler kullanıcılara birçok yarar ve avantaj sunmayı amaçlamakta; ancak bu yenilik ve avantajlar beraberinde yeni riskleri de getirmektedir. Bu noktada dijital paraların yararları ile risklerini dengelemek gerekmektedir, dengelemek için de en iyi yöntem hızlı teknolojik değişimler karşısında daha proaktif olunarak hem olanakları keşfetmek hem de olası riskleri ortadan kaldıracak çözümleri üretebilmektir. Kripto paralar ile ilgili tasarım ve çözümler geliştikçe, fiyat istikrarı, ödeme ve yatırım güvenliği sorunları çözüldükçe, verimli ve esnek bir finansal sistem teşvik edilebilir.

Yeni teknolojiler, küresel ekonomik arenada malların, hizmetlerin ve varlıkların yapısında dönüşümsel etkilere neden olmaktadır. ABD'li bilim adamı ve fütürist Roy Amara'nın dediği gibi, genel olarak; "bir teknolojik yeniliğin teknolojideki etkisini abartma eğilimindeyiz" (PC Magazine, 2019). Teknolojik yenilik, memnuniyet ve heyecanla karşılanırken aynı zamanda kısa ve uzun vadede bu yeniliğin olası etki ve sonuçları da hafife alınmamalıdır. Söz konusu para kavramı olunca da iktisat yasalarına, bilgi birikimi ve sağduyuya dayanmak gerekmektedir.

Kripto varlıklarının makroekonomik istatistiklerde ele alınması, sınıflandırılması, ulusal ve uluslararası olarak incelenmeli ve kripto paraların kabul edilebilirliklerinin zemini, şartları ve sınırları ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Kripto paraların gelişim ve rafine edilme sürecini kolaylaştırmak için ulusal ve uluslararası düzeyde daha fazlasının yapılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, kripto paralar için ulusal ve uluslararası yetki makamlarının, yasa düzenleyicilerin yenilikçiliği boğmadan, ancak risk ve istismarları da uygun şekilde karşılayabilecek yöntem ve mevzuatları geliştirmeleri gerekmektedir.

Kripto para alanı hala çok yeni, hızla gelişen ve emekleme aşamasında olan bir yapıdadır. Bu nedenle gelecekteki yönünü ve önemini tam olarak tespit etmek mümkün değildir. Daha fazla araştırma ve analiz yapılabilecek açık bir alandır. Bu durumdan sebeple; bu makalede kripto paralar ve blockchain teknolojisi ile ilgili verilen bilgilerin, gelecekte nasıl geliştiğine bağlı olarak tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir; çünkü kripto paralar gelişim aşamasındadır ve sürekli hızlı bir değişim geçirmektedir. Bununla birlikte kripto paraların kullanımının belirlenmesi ve kullanımın gelecekte nasıl değişeceğinin de takip edilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Üniversite öğrencilerinin kripto paraları bilme ve kullanma alışkanlığının belirlenmesi amaçlanmış olup çalışma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan 400 öğrencinin %38,8'inin kripto paraları biliyor olduğu belirlenmiştir. Bu veri üniversite öğrencilerinin sanal paralara olan ilgisinin çok da uzak olmadığını bir kanıttır. Bu bilinirliği öğrencilerin %84'lük internet kullanımı ile

değerlendirmek mümkündür. Bu oran NÖHÜ öğrencilerinin teknolojiye olan yatkınlığının üst seviyelerde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kripto paralar hakkındaki haberleri, gelişmeleri, süreçleri takip etme imkanlarının olduğu ya da farklı internet mecralarında kplar ile karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Kripto para alışkanlıkları fakülte bazında irdelediğinde Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin %62'lik bir oranla kripto para bilinirliğinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mühendislik Fakültesi'ni %49'luk bir dilimle İletişim Fakültesi izlemektedir. Eğitim Fakültesi ise %27'lik bir oran ile üçüncü sırayı almaktadır. Fakülteler bazında dikkate değer diğer bir nokta İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin kripto para bilme ve kullanma durumlarının diğer fakülte öğrencilerine göre en düşük düzeyde olmasıdır. Fakültenin Bankacılık ve Finans, İktisat, İşletme, Maliye gibi ağırlıklı olarak para ile ilişkili bölümleri barındırmasına rağmen %17'lik bir yüzde ile diğer fakültelerin gerisinde kalması beklenmedik bir durumdur. Bununla birlikte günümüzde kripto para temsilcileri, yorumcuları hatta kuruluşlarındaki grup başkanları İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezunu olduğu da dikkate alındığında çıkan sonuç üzerinde durulmaya değerdir.

Fakülteler bazında “kripto paranın yaygınlaşacağını düşünür müydünüz?” sorusuna gelen yanıtlardan alınan sonuçlara bakıldığında İİBF öğrencilerinin diğer fakültelerin öğrencilerine göre kripto paranın yaygınlaşacağını düşünme oranı düşük çıkmıştır. İletişim Fakültesi'nin ise diğer fakültelerin aksine %66'lık bir oranla ileride kripto paranın yaygınlaşacağına inanan ve kripto paraya en fazla güveni olan fakülte olduğunu söylemek mümkündür. Maaşının kripto para olarak yatmasını isteyen öğrenci sayısının da en yüksek olduğu fakülte %17'lik dilimle yine İletişim Fakültesi'dir.

Mühendislik öğrencilerinin de kripto paraya ilgisinin yoğun olduğu görülmektedir. Kp madenciliğini bilme oranı %42 ile en yüksek olan fakülte'dir. Bununla birlikte en çok kp sahibi olan öğrenciler de Mühendislik Fakültesinde okumaktadır. İİBF, kripto para bilme ve güven düzeyi en düşük fakülte olmasına karşın en çok kripto para sahibi olan sıralamasında 2. sırada yer almaktadır. Cinsiyet bazında incelediğimizde veriler gösteriyor ki kadınların %20,2 si, erkeklerin ise %53,6'sı kripto para hakkında bilgi sahibidir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin 21'i, kadın öğrencilerin ise 5 kripto para sahibidir. Dolayısıyla toplamda kadın ve erkek sadece 26 kişinin kripto paraya sahip olması kripto para bilinirliğine göre kullanım düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin henüz kripto paraya tam olarak güvenemedikleri, kripto para teknolojisinin özellikle Türkiye'de henüz yeterince bilinmiyor oluşu ya da kripto paranın geleceğinin henüz tam olarak öngörülemiyor oluşundan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi bireylerin kripto para birimlerini bilme ve kullanma düzeyinin belirlenmesine yönelik daha önce yapılmış bir çalışma ve anket uygulaması bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada kullanılan anket formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalarda anket formunun aynen ya da geliştirilerek farklı örneklem gruplarına uygulanması da mümkündür. Dolayısıyla bu çalışma benzer çalışmalara öncülük etmesi açısından

literatüre katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte bu çalışma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde okuyan ve ankete katılan 400 öğrenci ile sınırlıdır. Katılımcı sayısının artırıldığı, toplumun geneline yayılan daha geniş kapsamlı çalışmalar yapmak da mümkündür.

## Kaynakça

- Aksoy, E. E. (2018). Bitcoin: Paradan Sonraki En Büyük İcat – Blockchain Teknolojisi ve Altcoinler. İstanbul: Abaküs Kitap Yayın Dağıtım Hizmetleri.
- Auer, R. (2019). Beyond the Doomsday Economics of “Proof-Ofwork” in Cryptocurrencies, the Technology and the Economics of Decentralised Trust in Bitcoin and the Blockchain. Monetary and Economic Department, 765, January.
- Carstens, A. (2018). Money in A Digital Age: 10 Thoughts, General Manager, Bank for International Settlements. Lee Kuan Yew School of Public Policy, Singapore, 15 November 2018.
- Chainalysis Inc. (2018). Report: Bitcoin Retail Payment Transactions, <https://chainalysis-blog.webflow.io/reports/report-the-changing-nature-of-cryptocrime>. New York, D.C., Copenhagen, London. (Erişim Tarihi: 30.05.2019).
- Campbell-Verduyn, M. (2018): Bitcoin, Crypto-coins, and Global Anti-Money Laundering Governance. Springer Science+Business Media B.V. Crime, Law and Social Change 69(2), 283-305, <https://doi.org/10.1007/s10611-017-9756-5>.
- CoinMarketCap, (2019a). Monthly Volume Rankings (Currency) – Total Market Capitalization, <https://coinmarketcap.com/currencies/volume/monthly/>; <https://coinmarketcap.com/tr/charts/>. (Erişim Tarihi: 08.07.2019).
- CoinMarketCap, (2019b). Top 100 Cryptocurrencies by Market Capitalization: All Cryptocurrencies Top 100/full list, <https://coinmarketcap.com/>. (Erişim Tarihi: 23.09.2019).
- Dadonaite, B. (2019). 10 Questions About Blockchain: What Is Blockchain, Where Is It Used, and Will It Become Mainstream?, Phys.org Science X Network, Home- Technology - Computer Sciences, <https://phys.org/news/2019-05-blockchain.html>. (Erişim Tarihi: 30.07.2019).
- Demertzis, M. ve B. Wolff, G. (2018). The Economic Potential and Risks of Crypto Assets: Is A Regulatory Framework Needed? Bruegel Policy Contribution Issue, 14, 1-36.
- DeVries, P. D. (2016): An Analysis of Cryptocurrency, Bitcoin, and the future. International Journal of Business Management and Commerce, 1(2), 1-10.
- Foley, S. and Karlsen, J. R. ve Putnins, T. J. (2018). Sex, Drugs and Bitcoin: How Much Illegal Activity Is Financed Through Cryptocurrencies? Review of

- Financial Studies, 1-63, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3102645>.
- Frankenfield, J.(2019). Investing Cryptocurrency Altcoin, What Is Altcoin? <https://www.investopedia.com/terms/a/altcoin.asp>. (Erişim Tarihi: 18.08.2019).
- Gürbüz, S ve Şahin, F. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- <http://www.ohu.edu.tr/oidb/sayfa/ogrenci-sayilari>, (Erişim Tarihi: 07.09.2019).
- International Monetary Fund (IMF), (2016). Virtual Currencies And Beyond: Initial Considerations. IMF Staff Discussion Note, Monetary and Capital Markets, Legal and Strategy and Policy Review Departments, SDN/16/03, Washington.
- Leopold, R. ve Vollmann, P. (2018). Cryptographic Assets And Related Transactions: Accounting Considerations Under IFRS, In Depth. A Look At Current Financial Reporting Issues PwC: PricewaterhouseCoopers, London, <https://www.pwc.com/gx/en/audit-services/ifrs/publications/ifrs-16/cryptographic-assets-related-transactions-accounting-considerations-ifrs-pwc-in-depth.pdf>. (Erişim Tarihi: 30.07.2019).
- Menon, R. (2018). Crypto Tokens – The Good, The Bad and The Ugly. Speech given by the Managing Director of the Monetary Authority of Singapore at Money 20/20, Singapore. March.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı, Biçimine Göre Sorular 342pr00042, [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_moduller/moduller\\_pdf/Bicimine%20Gore%20Sorular.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_moduller/moduller_pdf/Bicimine%20Gore%20Sorular.pdf). (Erişim Tarihi: 07.09.2019).
- Mulligan, C. (2017). Blockchain – A Brief Overview. Imperial College London, [https://www.eiseverywhere.com/file\\_uploads/b4d722450d854c8b9fdaf14823c49a0c\\_MULLIGAN\\_Blockchain-brief-overview.pdf](https://www.eiseverywhere.com/file_uploads/b4d722450d854c8b9fdaf14823c49a0c_MULLIGAN_Blockchain-brief-overview.pdf). (Erişim Tarihi: 18.08.2019).
- Munoz, C. S, Dinenzon, M. Venkat, J., Ramirez, J. C. M., Dippelsman, R. ve Razin, T. (2018). Treatment of Crypto Assets In Macroeconomic Statistics. Thirty-First Meeting of the IMF Committee on Balance of Payments Statistics, BOPCOM—18/11, Washington, D.C. 1-30.
- Nofer, M., Gomber, P., Hinz, O. and Schiereck, D. (2017). Blockchain, Springer Fachmedien Wiesbaden, 59(3), s. 183–187, <http://dx.doi.org/10.1007/s12599-017-0467-3>.
- Nagaraj, K. Hunter, C. ve Caplain, J. (2018). Institutionalization of Cryptoassets: Cryptoassets Have Arrived. Are You Ready for Institutionalization? International Cooperative, NDPPS 775054, USA.
- PC Magazine and PC PCMag.com, Pcmag Digital Encyclopedia, (2019). Definition of Amara's Law, <https://www.pcmag.com/encyclopedia/term/37701/amara-s-law>. (Erişim Tarihi: 25.05. 2019).
- Polat, M. ve Akbıyık, A. (2019). Sosyal Medya ve Yatırım Araçlarının Değeri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bitcoin Örneği. Akademik İncelemeler Dergisi, 14(1), 443-462.
- Rawat, R. ve Tiku, N. (2017). Introduction of Bitcoin With Comparison to Other Alternative Coins Called Altcoin. International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET), 4(6), 2490-2494.
- Sistemkoin, (2019). Altcoin Nedir ve Neden Ortaya Çıkmıştır? Altcoin Yatırım Tavsiyeleri Nelerdir? Sistemkoin, Blok-Talk-Learn, <https://blog.sistemkoin.com/altcoin-nedir/>. (Erişim Tarihi: 25.07. 2019).
- Swanson, T, (2015). Consensus As A Service: A Brief Report on the Emergence of Permissioned, Distributed Ledger Systems, <http://www.ofnumbers.com/wp-content/uploads/2015/04/Permissioned-distributed-ledgers.pdf>. (Erişim Tarihi: 28.07. 2019).
- Wikimedia Foundation, Inc., Wikipedia, (2019a). Article: White Paper In Government and In Business to Marketing. [https://en.wikipedia.org/wiki/White\\_paper](https://en.wikipedia.org/wiki/White_paper). (Erişim Tarihi: 20.05. 2019).
- Wikimedia Foundation, Inc., Wikipedia, (2019b). Madde: Kriptografi: Kriptografik Sistemlerin Esasları, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kriptografi>. (Erişim Tarihi: 30.06. 2019).
- Tilborg, H.C.A.V. (2000). Fundamentals of Cryptology: A Professional Reference and Interactive Tutorial, Classical Cryptosystems. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Vigna, P. (2017). Which Digital Currency Will Be the Next Bitcoin? The Wall Street Journal, <https://www.wsj.com/articles/which-digital-currency-will-be-the-next-bitcoin-1513679400> (Erişim Tarihi: 18.08.2019).
- Yang, S. (2018). Want to Keep Up With Bitcoin Enthusiasts? Learn The Lingo. The Wall Street Journal, <https://www.wsj.com/articles/want-to-keep-up-with-bitcoin-enthusiasts-learn-the-lingo-1517394601>. (Erişim Tarihi: 18.08.2019).



## Araştırma Makalesi • Research Article

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Modellemeye İlişkin Hata Yaklaşımlarının İncelenmesi

## The Investigation of The Middle-School Mathematics Teachers' Error Approaches on Modelling

Sibel Bilgili,<sup>a</sup> Merve Özkaya,<sup>b</sup> Alper Çiltaş,<sup>c,\*</sup> Alper Cihan Konyalıoğlu<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Araş. Gör. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0003-3611-0482

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-0436-4931

<sup>c</sup> Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0003-1024-5055

<sup>d</sup> Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-6009-4251

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 23 Ekim 2019  
Düzeltilme tarihi: 16 Şubat 2020  
Kabul tarihi: 05 Mart 2020

#### Anahtar Kelimeler:

Hata  
Hata Temelli Yaklaşım  
Modelleme  
Matematik Öğretmeni

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli modeller üzerinde yapılması muhtemel olan hataları belirleyebilme ve bu hataları anlamlı bir şekilde açıklayabilme durumlarını incelemektir. Durum çalışması yönteminin benimsendiği bu çalışma 10 ortaokul matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler yedi soru içeren bilgi testiyle toplanmıştır. Bu testteki her bir soru için doğru ya da hatalı iki çözüm yapılmıştır. Yapılan değerlendirilmelerde anlaşılmayan noktaları ortaya koyabilmek için her bir öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çoğunun gerçekleştirilen çözümü değerlendirirken doğru-hatalı çözümü ayırt etmede zorlandıkları tespit edilmiştir.

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received 23 October 2019  
Received in revised form 16 February 2020  
Accepted 05 March 2020

#### Keywords:

Error  
Error Based Approach  
Modelling  
Mathematics Teacher

### ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate the middle-school mathematics teachers' states of identification of possible error in various models and explanation of these error in a meaningful way. The study that employs the case study method was conducted with 10 middle-school mathematics teachers. Data was collected by the knowledge test including seven questions. The solutions that were prepared by using different models were presented to them as two different solution papers and see interviews. Content analysis was used in the analysis of the obtained data and it was supported by the direct quotations. At the end of the study, it was determined that most of the teachers struggled with the distinction of the correct or wrong solution when evaluating the presented solutions.

## 1. Giriş

Lesh ve Doerr'a (2003) göre model, karmaşık sistemleri ve yapıları yorumlamak ve anlamak için zihinde var olan kavramsal yapılar ile bunların dış gösterimlerinin

tamamıdır. Matematiksel model ise, belli bir amaç için oluşturulmuş ve gerçeğin bir parçasıyla ilişkili olan soyut, basitleştirilmiş bir yapıdır (Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık, 2013). Başka bir ifade ile matematiksel semboller,

\*Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: [alperciltas@atauni.edu.tr](mailto:alperciltas@atauni.edu.tr)

kavramlar ve ilişkiler kullanılarak günlük durumları ifade etmeye yarayan modellerdir (Stickles, 2006). Modelin basit anlamda hiç alışık olunmayan bir sistem ile önceden bilinen sistemler arasında bağ kuran bir analogi olduğunu ifade eden Lehrer ve Schauble (2003), bunun ön öğrenmeleri de kapsamından dolayı anlamlandırmada da kolaylık sağladığını belirtmektedir. Eğitimde kullanılan modellerle öğrencilerin zihinsel süreçlerinin ve ürünlerinin açığa çıkarılıp zenginleştirilmesi (Eisner, 1997) ve kavramlar arası ilişkilerin ortaya konulup kavramsal öğrenmenin desteklenmesi (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000) sağlanmaktadır.

Matematik problemlerinin çözümünde basit geometri, cebir ve sayı ile ilgili modelleri kullanmanın önemli olduğunu ifade eden Lesh, Landau ve Hamilton (1983) bu sayede matematiğin günlük yaşamda anlamlı olacağını belirtmektedir. Arzarello, Ferrara ve Robutti (2012) ise günlük yaşam problemlerinin çözümünde grafiksel, sayısal, cebirsel ve sembolik modellerle karşılaşıldığını; Brenner ve arkadaşları (1997) ise sözel ifadeler, grafikler, tablo ve denklemler gibi modelleri oluşturmayı ve oluşturulan modelleri çözüm sürecinde kullanmanın önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca Tversky (2001) modellerin; dikkat çekmek, bilgileri kaydetmek ve hafızayı desteklemek, iletişim kurmak, çıkarımda bulunmaya ve keşfetmeye yardımcı olmak için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Matematiksel modeller, gerçek hayatta var olan bir durumun fiziksel özelliklerini tanımlamaktan ziyade durumun yapısal ve işlevsel özelliklerini açıklamaya odaklanırlar ve gerçek hayatta var olan karmaşık yapıları, fikirleri, kavramları, teoremleri açıklarlar (Çavuş-Erdem ve Gürbüz, 2018). Dolayısıyla matematiksel modeller, bir matematiksel kavramın, teoremin, kuralın veya ilişkinin doğru algılamasını ve içselleştirilmesini kolaylaştırmayı hedefleyen zihinsel bir resim olarak düşünülebilir. Bir başka ifade ile matematiği anlamayı sağlayan görselleştirmelerdir.

Model oluşturmadaki temel amaç, modeller yardımı ile bir duruma veya olaya açıklık getirebilmektir. Yani matematiksel modeller, bir gerçek yaşam probleminin çözümünden basit bir eşitliğin anlaşılmasına kadar birçok durumda çözüme ulaşmayı sağlayan, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin açıklandığı matematiksel gösterimlerdir. Bu gösterimleri Meyer (1984) değişken, sabit, fonksiyon, eşitlik, eşitsizlik, formül, grafik, sembol, tablo, resim, diyagram gibi matematiksel kavram parçaları olarak belirtmiştir. Yani bir matematiksel model bir ifadenin, olayın veya olgunun anlaşılmasında kullandığımız matematiksel araçlardır.

Matematiksel araç olarak da ifade edilen matematiksel modeller, matematiksel kavramların somutlaştırılmasında ve buna bağlı olarak bu kavramların zihinde doğru bir şekilde yer etmesinde önemli bir etkidir. Matematiksel kavramlar matematiksel bilginin en küçük yapı taşıdır (Çiltaş, 2011). Eğer bireyde matematiksel öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşmişse, kavramların zihinde şekillenmesi sonucunda kavramsal öğrenme gerçekleşir. Diğer bir ifade ile kavramsal öğrenmenin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi için kavramların yüzeysel olarak değil, anlamının derinleştirilerek öğrenilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik göz önüne alındığında bilinen bir bilginin tekrarı yeterli olmayacaktır. Çünkü bilinen bilginin tekrarı farklı bakış açıları kazanmayı güçleştirmektedir. Farklı bakış

açıları kazandırmak ve hatta sorgulama becerisini geliştirmek için ise negatif bilgiye ihtiyaç vardır (Akpınar ve Akdoğan, 2010).

Parviainen ve Eriksson (2006) yaptıkları çalışmada negatif bilgi ve pozitif bilgiyi karşılaştırmışlardır. İnançlarla şekillenen doğru bilgiyi pozitif bilgi; öğrenilmeden geri plana atılmış bilgiyi ise negatif bilgi olarak açıklamışlardır. Bir bireyin ne yapmaması gerektiğini ya da ne bilmediğini bilmesini ise pozitif ve negatif bilginin bir arada kullanılmasıyla ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Parviainen ve Eriksson (2006)'dan farklı olarak bazı çalışmalarda bireyin ne bilmediğini bilmesi, kaçınılması gerekenleri bilmesi sadece negatif bilgi olarak açıklanmıştır (Gartmeier, Bauer, Gruber, & Heid, 2008; Tauber, 2009'dan akt. Akpınar ve Akdoğan, 2010). Bickhard'a (2004) göre ise negatif bilgi öğrenmede hatayı kullanabilmektir (Akt. Akpınar ve Akdoğan, 2010).

Herhangi bir kavrama yönelik hataları ortaya koymaya yönelik çalışmalar vardır (Radatz, 1979). Bu çalışmalardan farklı olarak Borasi (1988), hataları öğrenmenin sağlanmasında bir sıçrama tahtası olarak nitelendirmiştir. Ayrıca hataların ya ortaya konduğunu ya da yapılmaması gerekenler şeklinde kullanıldığını belirtmiştir. Bunların aksine Borasi (1986; 1988; 1989; 1996), Gedik (2014; 2019), Özkaya (2015), Konyalıoğlu, Özkaya ve Gedik, (2019) ve Akkuşci (2019) hataları öğrenme sürecine katmıştır. Bu çalışmalara göre matematik alanı için hatalar, öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğunu fark ettirmiştir ve öğrenciler uzmanlar tarafından profesyonelce hazırlanan hatalarla farklı bakış açıları kazanmışlardır. Ayrıca hata içerikli çözümler öğrencileri araştırmaya yöneltmiş ve bu şekilde sorgulama becerileri geliştirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte hata, kaçınılması gereken olmak yerine bir öğretim aktivitesi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Borasi, 1996).

Öğretimde hataların kullanılmasıyla beraber bir şeyin neden doğru olduğunun yanı sıra neden yanlış olduğunun da açıklanması önemli bir hal almıştır. Matematiğin çeşitli konularında öğrencilerin veya öğretmenlerin profesyonel hataları belirleyebilme durumlarına yönelik çalışmalar mevcuttur (Borasi, 1986; 1989; 1994; Demirci, Özkaya ve Konyalıoğlu, 2017; Gedik, 2014; Özkaya, 2015, Özkaya ve Konyalıoğlu, 2019).

Matematiksel modellemenin son yıllardaki yükselişi yadsınamaz bir durumdur. Yapılan çalışmalar matematiksel modellemenin, matematiksel düşünme (English, & Watters, 2004) ve üst düzey düşünme (Lingefjard, 2005) becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Matematiksel modellemenin bir yöntem olarak kullanıldığı çalışmalarda bu yöntemin başarıyı etkilediği görülmüştür (Çiltaş, 2011; Sağırılı, 2010). Ayrıca matematiksel modellerin öğretim sürecine entegrasyonunu sağlayacak olan öğretmenlerin matematiksel modelleme hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Matematiksel modelleme hakkında yeterli olmayan öğretmenlerin matematiksel modelleri, anlamayı kolaylaştıran görseller olarak düşündükleri ortaya konmuştur (Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık, 2013). Öğretmenlerin matematiksel model oluşturmalarının yanı sıra oluşturulan bir matematiksel modeli yorumlayabilmelerinin değerlendirebilmelerinin gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma problemi



“ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli modeller üzerinde yapılması muhtemel olan hataları belirleyebilme ve bu hataları anlamlı bir şekilde açıklayabilme durumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma, uygulama açısından modelde yer alması olası hatalarla hazırlanan bilgi testiyle, 10 matematik öğretmenin hazırlanan bilgi testine verdikleri yazılı ve sözlü cevaplarla ve uygulamaya katılan öğretmenlerin bilgileri, deneyimleri, yaklaşımları, görüşleri ve araştırmacıların deneyimleri ile sınırlı kalmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseninden, çalışma grubundan, veri toplama aracından, verilerin toplanmasından, verilerin analizinden, çalışmanın inanılabilirliğinden ve tutarlılığından bahsedilmektedir.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli modeller üzerinde yapılması muhtemel olan hataları belirleyebilme ve bu hataları anlamlı bir şekilde açıklayabilme durumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel yaklaşım yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel yaklaşımın kullanıldığı çalışmalarda araştırılan durum, olay veya olgular katılımcıların düşünceleriyle bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013; McMillan, & Schumacher, 2010). Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994). Çalışma birden çok birey üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca genel durum derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sebepten dolayı çalışmada durum çalışması türlerinden bütüncül durum çalışması tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu yedi bayan üç erkek toplam 10 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Mesleki deneyimleri 1 ile 6 yıl arasında değişen ve bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim yapan bu öğretmenlerden altısı matematiksel model kavramına daha önceden aşina olduklarını ancak derslerinde kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Diğer dört öğretmen ise model kavramının görsellik sunmak olduğunu ve mümkün olan konularda matematiksel modeli kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yani matematiksel model ile ilgili bilgi veya deneyim sahibi olan ve Erzurum il ve ilçelerinde görev yapan 10 öğretmen gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde bulunan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen bu 10 öğretmenin etik kurallar dahilinde isimlerine yer verilmemiş, isimleri Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, ..., Ö<sub>10</sub> şeklinde kodlanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler yedi soru içeren bir bilgi testiyle toplanmıştır. Bilgi testi hazırlanırken matematiksel kavram yanlışları göz önünde bulundurulmuş, özellikle matematiksel modellerde

yer alan hatalar incelenmiştir. Kesir modelinde yer alan hatalarda kısıtlı algılama, cebirsel model, tablo modeli, şekil veya grafik modelinde yer alan hatalarda ise yanlış tercümeden kaynaklı kavram yanlışlarının olduğu (Özantar, Bingölbali ve Akkoç, 2015) tespit edilmiştir. Bu sebeple bilgi testinde yer alan hatalı modellerde kavram yanlışları ön planda tutulmuştur.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi testinin kullanılabilirliğinin öğrenilmesi, soruların test edilmesi ve araştırmacılara çalışma hakkında ön bilgi kazandırması amacıyla bir ortaokul matematik öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda sekiz sorudan oluşan bilgi testindeki bir soru anlaşılmadığı için çıkarılmıştır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar, testteki her bir soru için doğru ve hatalı iki çözüm oluşturmuşlardır. Farklı modeller kullanılarak hazırlanan bu çözümler, iki farklı çözüm kâğıdı şeklinde öğretmenlere sunulmuştur. Çözümlerin doğru ya da hatalı oluşu hakkında öğretmenlere bilgi verilmemiştir. Öğretmenlerden her iki çözüm kâğıdında yer alan çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca bilgi testindeki birinci sorunun çözümünde sayma pulu modeli, ikinci sorunun çözümünde cebirsel ve tablo modeli, üçüncü ve altıncı sorunun çözümünde ise kesir modeli kullanılmıştır. Dört ve beşinci soruda şekil modeli, yedinci soruda ise sayı doğrusu modelini içeren çözümler yer almaktadır. Kullanılan bilgi testi ekte verilmiştir. Bu süreçte öğretmenlere ilk olarak birinci çözüm kâğıdı verilmiştir. Öğretmenlerden burada yer alan doğru veya hatalı modellerle gerçekleştirilen çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yazılı olarak alınan bu değerlendirmelerde öğretmenler çözümün doğru mu yanlış mı yapıldığına odaklanmışlardır. Daha sonrasında ikinci çözüm kâğıdı öğretmenlere dağıtılmıştır. Birinci çözüm kâğıdıyla aynı soruları içeren ikinci çözüm kâğıdında da doğru veya yanlış olduğu belirtilmeyen modellerle gerçekleştirilmiş çözümler bulunmaktadır. Benzer şekilde ikinci çözüm kâğıdındaki soru çözümleri için de öğretmenlerin yazılı görüşleri alınmıştır.

Yazılı cevaplar alındıktan sonra öğretmenlerin çözümlere yönelik değerlendirmeleri bir araştırmacı ve matematik eğitimcisi olan üç uzman tarafından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğretmenlerin yazılı olarak verdikleri cevaplarda anlaşılmayan noktaların olduğu görülmüştür. Bu nedenle her bir öğretmenle bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, öğretmenlerin iki çözüm kâğıdındaki yazılı açıklamalarıyla ilgili olup yazılı cevaplardan 1 hafta sonra yapılmıştır. “İlk soru için doğru demişsiniz. Şimdi bize neden doğru olduğunu da ifade eder misiniz?” veya “Peki şimdi nasıl bir değerlendirme yaparsınız?” gibi sorular görüşmede öğretmenlere yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak planlanan görüşmede belirlenen sorular dışında, anlaşılmayan noktaları ortaya koymaya yönelik sorular da kullanılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler 15-25 dakika aralığında sürmüştür. Yapılan görüşmeler öğretmenlerden de izin alınarak video kamera ile kayıt altına alınmıştır ve görüşme notları aynı gün içerisinde yazıya dökülmüştür.

### 2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışmada da içerik analizine tabi tutulan veriler, betimlemeler ve doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur.

## 2.6. İnanırlılık ve Tutarlılık

Bu araştırmanın bilimsel olarak inandırıcılığını sağlamak için öncelikle öğretmenlere isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilerek, verdikleri yazılı cevapların ardından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde öğretmenlerin rahat edebileceği bir ortam oluşturulmuş ve cevaplarını ayrıntılı olarak verebilecekleri süre tanınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda seçilmiş olan ortaokul matematik öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler, kendi istedikleri zaman diliminde yapılmıştır. Böylece öğretmenlerden daha doğru bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde hem bilgi testi hem de bu teste bağlı olarak yüz yüze görüşmeler yapılmış ve toplanan verilerin tamamı alanında uzman olan üç matematik eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen ortak kodlar araştırmada kullanılmıştır. Ortak olmayan kodlar bu üç uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu, uzmanlar tarafından görüş ayrılığı olmadan araştırmaya dair kodların son hali oluşturulmuştur. Bir araştırmacı ise farklı zaman dilimlerinde yaptığı kodlamaları karşılaştırmıştır. Böylece çalışmanın teyit edilebilirliği adına, uzmanlar tarafından da incelenerek kabul edilen bu kodlar araştırmada kullanılmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmelerin ardından, öğretmenlerin ifade ettikleri cevaplar araştırmacı tarafından özetlenmiş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşmelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak sırasıyla sayma pulu, cebirsel-tablo, kesir, şekil ve sayı doğrusu modelini içeren sorulara ait bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca her bir soru için birinci ve ikinci çözüm kâğıdındaki doğru ya da yanlış olduğu belirtilmeyen çözümler olduğu gibi sunulmuştur. Her bir model için oluşturulan içerik analizine ait tablolar, öğretmenlerin görüşme raporlarındaki doğrudan alıntılarıyla desteklenmiştir.

Bilgi testinin ilk sorusuna ait çözümler sayma pulu modeliyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere verilen çözüm kâğıtlarından biri sayma pulu modeli kullanılarak yapılan hatalı çözümü diğeri ise aynı model kullanılarak yapılan doğru çözümü vermektedir. Birinci soruya ilişkin her iki çözüm kâğıdındaki cevaplar Şekil 1’de dir.

$(-5) \times 2 = -10$  İşlem sonucudur.

$(-5) \times 2 = (-10)$  5 tane 2'lik pulu çıkarılır.

Şekil 1. 1. Soruya İlişkin Birinci ve İkinci Çözüm Kâğıdına Ait Cevaplar

Şekil 1 incelendiğinde birinci çözümde sayma pulları hatalı, ikinci çözümde sayma pulları doğru kullanılmıştır. Öğretmenlerin her iki çözümü değerlendirerek verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin 1. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişkin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
	$\text{Ö}_1, \text{Ö}_2, \text{Ö}_3, \text{Ö}_4, \text{Ö}_5, \text{Ö}_6, \text{Ö}_7, \text{Ö}_8$	$\text{Ö}_9, \text{Ö}_{10}$
	<b>Gerekçeler</b>	
Çözümü doğru kabul edenler	Toplama ile ilişkilendirme $\text{Ö}_2, \text{Ö}_3, \text{Ö}_8$	Okulda öğretilen şekil $\text{Ö}_1, \text{Ö}_5$
	Değişme özelliği $\text{Ö}_1, \text{Ö}_4, \text{Ö}_5, \text{Ö}_6, \text{Ö}_7$	
	$\text{Ö}_9$	$\text{Ö}_1, \text{Ö}_2, \text{Ö}_4, \text{Ö}_5, \text{Ö}_7, \text{Ö}_8, \text{Ö}_9$
	<b>Gerekçeler</b>	
Çözümü yanlış kabul edenler	$2x(-5)$ in modeli ( $\text{Ö}_8$ )	(-) pulların gereksiz kullanımı ( $\text{Ö}_2, \text{Ö}_9$ )
		Çıkarma işlemi ( $\text{Ö}_4, \text{Ö}_6, \text{Ö}_8$ )
		Alakasız gösterim ( $\text{Ö}_1$ )
		Toplama işlemi ( $\text{Ö}_7$ )

Tablo 1 incelendiğinde hatalı model içeren birinci çözüm ile doğru model içeren ikinci çözümün her ikisini de doğru kabul eden iki öğretmen; her ikisini de yanlış kabul eden bir öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca  $\text{Ö}_{10}$  sayma pulları ile ilgili hiçbir bilgi sahibi olmadığını ifade ederek, herhangi bir açıklama yapmak istememiştir.

Hatalı model içeren birinci çözümü doğru kabul edip değişme özelliği ile ilişkilendiren  $\text{Ö}_5$ 'in yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama aşağıdaki şekildedir.

“...burada 2 tane -5 olarak düşünülmüş doğru dedim. Bir de biliyoruz ki çarpma işleminde değişme özelliği var. O yüzden doğru kabul edilebilir.”

Hatalı model içeren birinci çözümü yanlış kabul eden tek kişi olan  $\text{Ö}_9$ 'un görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

“Şimdi burada ilk ifade edilen tamsayı grup sayısını gösterir. Yani aslında bu, -5 tane 2 demektir. Ama çözümde 2 tane -5 olarak düşünüldü  $2x(-5)$  modellenmiştir. O yüzden bence yanlış bu. Gerçi çarpma işleminde yer değiştirme var ama modellemesi biraz sıkıntılı, farklı yani.”

Doğru model içeren ikinci çözümün doğruluğunu okullarda öğretilen şekil olmasına bağlayan  $\text{Ö}_3$ 'ün yüz yüze görüşmede ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Bizim okullarda çocuklara gösterdiğimiz modelleme şeklinde gösterilmiş. O yüzden doğru. Aslında bu çözüm çok sıkıntılı. Ben olsam diğer çözümü tercih ederim.”

Doğru model içeren ikinci çözümü hatalı kabul edip bunu çıkarma işlemi ile ilişkilendiren  $\text{Ö}_4$ 'ün bu çözümlerle ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Sanki bu çözüm bu işleme ait değil gibi. Sıfır oluşmuş. Bunları nerede kullanıyorduk. Bir hatırlıyım. Sayma pullarını bıraktık artık biz öğretmiyoruz. Aslında bu bir çıkarma işlemidir. Sıfırdan +10’u çıkarmış, -10 kalmış. Evet, bu bir çıkarma işlemidir.”

Bilgi testinin ikinci sorusu cebirsel-tablo modeli kullanılarak çözülmüştür. Verilen iki çözüm kâğıdında yer alan, doğru ya da yanlış olduğu belirtilmeyen çözümler bu modelle gerçekleştirilmiştir. İkinci soruya ilişkin cevaplar Şekil 2’de sunulmuştur.

Handwritten solutions for a system of equations. The first solution shows  $x=20$  and  $y=10$ . The second solution shows  $x=20$  and  $y=10$ . The third solution shows  $x=20$  and  $y=10$ .

Şekil 2. 2. Soruya İlişkin Birinci ve İkinci Çözüm Kâğıdına Ait Cevaplar

Şekil 2 incelendiğinde cebirsel-tablo modeliyle gerçekleştirilen çözümlerin birincisi doğru ikincisi yanlıştır. Çözümleri değerlendiren öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan Tablo 2 aşağıdaki şekildedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin 2. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişkin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
	$\hat{O}_4, \hat{O}_5$	$\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$
Çözümü doğru kabul edenler	Gerekçeler	
	Cebirsel modeldeki işlem önceliği $\hat{O}_4, \hat{O}_5$	Cebirsel modeldeki cebirsel kalıp $\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$
Çözümü yanlış kabul edenler	Gerekçeler	
	Cebirsel modeldeki cebirsel kalıp $\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$	Cebirsel modeldeki işlem önceliği $\hat{O}_4, \hat{O}_5$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sekizinin hatalı model içeren ikinci çözümü doğru kabul ettiği ve  $2y$ 'nin kalıp olarak alınması gerektiğini düşündükleri göze çarpmaktadır. Doğru model içeren birinci çözümü ise sadece iki öğretmenin doğru kabul ettiği ve bunun gerekçesi olarak da işlem önceliğini verdikleri görülmektedir. Ayrıca hem cebirsel hem de tablo modeli içeren her iki çözüm için altı öğretmenin her iki modeli de incelediği; diğer dördünün ise sadece cebirsel modele odaklandığı yüz yüze görüşmelerle tespit edilmiştir.

Doğru model içeren birinci çözümü doğru kabul edip bu çözümü cebirsel modeldeki işlem önceliği ile ilişkilendiren  $\hat{O}_5$ 'in yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

“Bu doğru çünkü bölme ve çarpma işlemi burada bir çarpma işlemi var (2 ile y arasını göstererek) eş önceliğe sahip. Eş önceliğe sahip işlemlerde biz ne diyoruz, baştan

sonra doğru işlem yapılır. O yüzden bu işlem doğru. Önce 2'ye bölecek sonra y ile çarpacak.”

Hatalı model içeren ikinci çözümü doğru kabul edip bunu modeldeki cebirsel kalıp ile ilişkilendiren  $\hat{O}_6$ 'ın yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama aşağıdadır:

“ $2y$  bir kalıp olduğu için bu çözüm doğru.  $2y$ 'yi parçalaması çok yanlış. Bak o yüzden buradaki tablodaki değerler de olması gerektiği gibi. Yani oluşturduğu eşitliğe göre doğru değerleri verip bulmuş. Doğru yani.”

Doğru model içeren birinci çözümü yanlış kabul edip modeldeki cebirsel kalıp ile ilişkilendiren  $\hat{O}_9$ 'ün düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

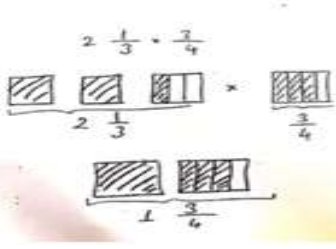
“ $(x:2)y=10$  şeklinde parantezle vermesi gerekir ki böyle parçalayabilelim. Yoksa olmaz.  $2y$  cebirsel ifadesi bir kalıp. Niye parçalamış ki. Doğru değil yani ben öyle düşünüyorum.”

Hatalı model içeren ikinci çözümü yanlış kabul edip cebirsel modeldeki işlem önceliği ile ilişkilendiren  $\hat{O}_4$ 'ün yüz yüze görüşmede yer alan ifadeleri şu şekildedir:

“Şimdi burada  $2y$ 'yi kalıp olarak düşünmemeliyiz.  $2y$  olarak yani arada çarpma işlemi olarak düşünürsek işlem önceliğine göre çözülmüş doğru. Bende aslında başlangıçta buna yanlış, diğerine doğru dedim ama sonra baktım ki yok burada aslında işlem önceliği var. O kalıp değil çarpma işlemi.”

Üçüncü ve altıncı soru için gerçekleştirilen çözümlerde kesir modeli kullanılmıştır. Çözüm kâğıtlarında yer alan cevaplara Şekil 3’de yer verilmiştir.

Handwritten solutions for a fraction problem. The first solution shows  $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$ . The second solution shows  $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$ . The third solution shows  $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$ .



Şekil 3. 3 ve 6. Soruya İlişkin Çözüm Kâğıtlarında Yer Alan Cevaplar

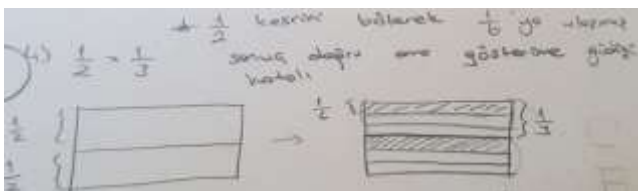
Üçüncü soru için Şekil 3 incelendiğinde birinci çözüm doğru; ikinci çözüm yanlıştır. Bu soru için öğretmenlerin açıklamalarına dayanarak hazırlanan kodlama Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin 3. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişkin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
Çözümü doğru kabul edenler	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>
	Gerekçeler	
	Doğru modelleme Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>	Doğru modelleme Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>
Çözümü yanlış kabul edenler	Ö <sub>8</sub>	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>7</sub>
	Gerekçeler	
	Yanlış modelleme Ö <sub>8</sub>	Tek bütün üzerinde modellemenin yapılmaması Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>7</sub>

Tablo 3 incelendiğinde doğru model içeren birinci çözüm ile hatalı model içeren ikinci çözümün her ikisini de doğru kabul eden altı öğretmen bulunduğu görülmektedir. Yapılan yüz yüze görüşmelerde ise bu altı öğretmenin tamamı iki çözüm arasında anlamsal bir fark olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>10</sub>'un başlangıçta aldığı kararları yüz yüze görüşmelerde değiştirdiği tespit edilmiştir. Doğru model içeren birinci çözümü doğru kabul eden Ö<sub>4</sub>'ün başlangıçta hatalı kabul edip daha sonra doğru kabul ettiği çözüme ilişkin yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

"Yani şimdi 1/2'i böyle gösterdiyse 1/3'i yatay göstermesi gerektiğini ifade ediyoruz. Böyle yaparsa ortak bölge olmaz. Aslında olur gibi. Evet olur. Doğru yapmış. Model doğru." Doğru model içeren birinci çözümü yanlış kabul edip yanlış modelleme olduğunu düşünen Ö<sub>8</sub>'in yüz yüze görüşmedeki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir: "Şimdi şöyle: Burada 1/2'i 3'e bölmüş ama sadece bir bölümün 1/6'ini taramış. Bu modele göre 2 tane 1/2'lik kısım var. İkisini de taraması gerekirdi. Yani şöyle: O zaman da sonuç 1/6 değil 2/6 olurdu. Bu da bize kullanılan modelin hatalı olduğunu gösteriyor."



Şekil 4. 3.soruya ilişkin Ö<sub>8</sub>'in cevabı

Hatalı model içeren ikinci çözümü doğru kabul eden Ö<sub>9</sub>'ün yüz yüze görüşmesinden elde edilen ifadeler ise aşağıda bulunmaktadır:

"... Aslında burada sonuç bulunmuş 1/6 diye. Sonuca göre model çizilmiş. Doğruyu bulmuş."

Hatalı model içeren ikinci çözümü başlangıçta doğru kabul edip yüz yüze görüşmede yanlış olduğunu fark eden Ö<sub>7</sub>'ye ait düşünceler şu şekildedir:

"Şimdi burada 1/2 ile 1/3'in çarpımı yerine 1/3 ile 1/2 çarpılmış. Çünkü çarpmanın değişme özelliği vardır. Doğru aslında sıkıntı yok bence. Bir dakika. Burada her parça 1/3'e ayrılmamış. Ayrı bütünler var. Araya çarpma işlemi koymuş. Bir dakika. Başlangıçta fark etmedim. Sonuç doğru olduğu için belki de fark etmedim. Ama bu doğru değil. Aynı bütün üstünde gösterilmesi gerekirdi."

Benzer şekilde altıncı soru için Tablo 3 incelendiğinde  $2\frac{1}{3} \times \frac{3}{4}$  işlemi için kesir modeli kullanılarak çözümler gerçekleştirilmiştir. Birinci çözüm kâğıdına ait cevap doğru iken ikinci çözüm kâğıdına ait cevap yanlıştır. Öğretmenlerin çözümlerin doğru ya da yanlışlığını değerlendirirken kullandıkları gerekçeler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin 6. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişkin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
Çözümü doğru kabul edenler	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>	Ö <sub>2</sub>
	Gerekçeler	
	Doğru modelleme Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>	Doğru modelleme Ö <sub>2</sub>
Çözümü yanlış kabul edenler	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>7</sub>	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>
	Gerekçeler	
	Yanlış modelleme Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>7</sub>	İşlem sonucuna göre şekillendirme Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub>

Tablo 4 incelendiğinde doğru model içeren birinci çözüm ile hatalı model içeren ikinci çözümün her ikisini de doğru kabul eden bir öğretmen ve her ikisini de yanlış kabul eden iki öğretmen olduğu görülmektedir.

Doğru model içeren birinci çözümü doğru kabul eden Ö<sub>8</sub>'in yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

"Şimdi tekrar bakınca soruya, çözüm süreci de içeriyor. Yani doğru bir modelleme yapılmış."

Doğru model içeren birinci çözümü yanlış kabul eden Ö<sub>1</sub>'in yüz yüze görüşmedeki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Aslında tek tek bakınca her birini doğru göstermiş ama sonra hepsini tek bir model üstünde göstermiyor. O yüzden bana doğru gelmedi. Yanlış olmuş."

Hatalı model içeren ikinci çözümü doğru kabul eden Ö<sub>2</sub>'nin yüz yüze görüşmedeki düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

"Yani ilk kesri bileşik kesre çevirip çarpınca 7/4 çıkacak. O da 1 tam 3/4 zaten. Burada da o gösterilmiş. Tek tek kesirler

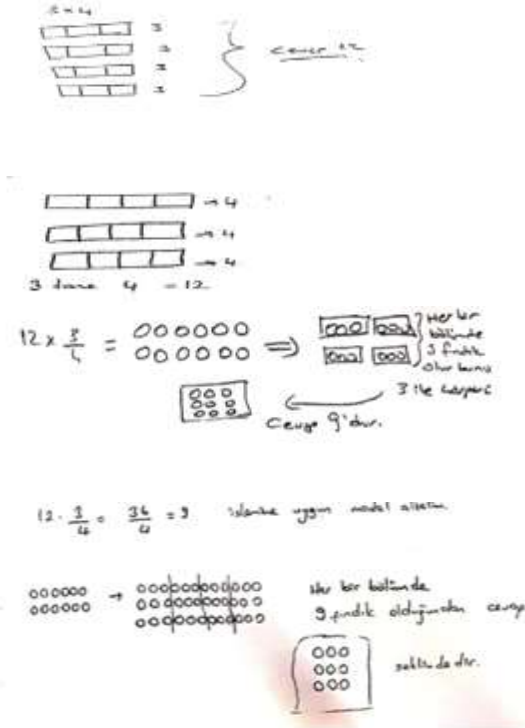


görselleştirilmiş. Sonra da çarpılmış. Sonuç da doğru zaten. Doğru yani.”

Hatalı model içeren ikinci çözümü yanlış kabul eden Ö<sub>10</sub>'un yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

“Şimdi burada önce işlem çözülmüş. Yani sonucu 1 tam  $\frac{3}{4}$  diye bulmuş. Sonra tutmuş bunu çizmiş. Yani modellememiş. Zaten bu modelleme çok da uygun değil kesirler de çarpma ve bölme. Kullanılmaması gerekiyor bence. Sonucu bulmuş işte. Ama gösterim doğru değil.”

Dört ve beşinci soruların çözümü için şekil modeli kullanılmıştır. Bu sorular için her iki cevap kâğıdında yer alan çözümler Şekil 5'deki gibidir.



Şekil 5. 4 ve 5. Soruya İlişkin Çözüm Kâğıtlarında Yer Alan Cevaplar

Dördüncü soru için Şekil 5 incelendiğinde birinci çözüm kâğıdındaki cevapta şekil modeli hatalı anlamlandırılmış; ikinci çözüm kâğıdında ise modelin doğru kullanımıyla doğru cevaba ulaşılmıştır. Bu çözümleri değerlendiren öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen kodlar Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin 4. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişkin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub>	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub>
	Gerekçeler	
Çözümü doğru kabul edenler	Değişme özelliği Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub>	Doğru modelleme Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub>
	Doğru model Ö <sub>10</sub>	Değişme özelliği Ö <sub>10</sub>
	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub>	Ö <sub>1</sub>
	Gerekçeler	
Çözümü yanlış kabul edenler	Kesir modeli Ö <sub>1</sub>	Kesir modeli Ö <sub>1</sub>
	Yanlış modelleme Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub>	Ö <sub>1</sub>

Tablo 5'e incelendiğinde hatalı model içeren birinci çözüm ile doğru model içeren ikinci çözümün her ikisini de doğru kabul eden yedi öğretmen ve her ikisini de yanlış kabul eden bir öğretmen olduğu görülmektedir. Her ikisini de doğru kabul eden öğretmenlerin tamamının çarpmanın değişme özelliğinden dolayı çözümler arası fark bulunmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Hatalı model içeren birinci çözümü doğru kabul edip değişme özelliği ile ilişkilendiren Ö<sub>2</sub>'nin yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

“Soruda 3x4 ün modellenmesini istemiş. Burada 3x4 ya da 4x3 fark etmez. İkisinde de 12 parça oluyor sonuçta. Çarpmanın değişme özelliğini de kullanarak doğru dedim.”

Hatalı model içeren birinci çözümü yanlış kabul eden Ö<sub>6</sub>'nın yüz yüze görüşmedeki açıklaması aşağıdaki gibidir:

“3x4 demek 3 tane 4 demektir. Ama burada 4 tane 3 var. Yani burada 4x3 modellenmiş. O yüzden yanlış model çizilmiş yani.”

Doğru model içeren ikinci çözümü doğru kabul edip değişme özelliği ile ilişkilendiren Ö<sub>10</sub>'un yüz yüze görüşmede ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“... Aslında diğer çözüm (1 nolu çözüm) doğru olan. 3x4 ün doğru modellemesi o. Çünkü önce bir bütünü 3 parçaya ayırmış ve ondan 4 tane almış. Doğru. Diğeri ise (2 nolu çözüm) 4x3 ün modellemesi. Yani önce bir bütünü 4'e bölmüş ondan 3 tane almış demektir. Ama çarpmanın değişme özelliği var. O yüzden bu da doğru yani.”

Doğru model içeren ikinci çözümü yanlış kabul edip çözümü kesir modeli ile ilişkilendiren Ö<sub>1</sub>'in yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

“Biz normalde bu modeli kesirler için kullanıyoruz. Bütünü parçalara ayırmış ve parçayı da kesir olarak ifade ediyoruz. Ama burada parçaları doğal sayı olarak ifade etmiş. O yüzden bana hiç doğru gelmedi. Bu da öğrenciyi hataya götürür gibi geldi bana. Bütünü parçalara ayırmışsa kesir olarak ifade etmesi gerekiyordu.”

Tablo 5 incelendiğinde beşinci soruda da dördüncü soru gibi çözümünde şekil modeli kullanılan cevaplar yer almaktadır. Doğru ya da yanlış olduğu belirtilmeyen çözümlerin değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin 5. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişin Kodlar

	Birinci çözüm	İkinci çözüm
	$\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$	$\hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5$
	Gerekçeler	
Çözümü doğru kabul edenler	Doğru modelleme $\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$	Doğru modelleme $\hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5$
	Gerekçeler	
Çözümü yanlış kabul edenler		$\hat{O}_{11}, \hat{O}_{12}, \hat{O}_{13}, \hat{O}_{14}, \hat{O}_{15}, \hat{O}_{16}$

Tablo 6 incelendiğinde doğru model içeren birinci çözümü bütün öğretmenlerin doğru kabul ettiği ve yanlış kabul eden öğretmenin bulunmadığı görülmektedir. Bununla beraber hatalı model içeren ikinci çözümü de doğru kabul eden dört öğretmen bulunmakta ve bunu rasyonel sayılarda işlem sırası olmadığı ile ilişkilendirmektedirler.

Doğru model içeren birinci çözümü doğru kabul eden  $\hat{O}_6$ 'nın yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

"Bu sorudaki kavram kesir. Kesrin mantığı da budur. Önce bütünü 4 gruba ayırıp, 3 parçasını almamız lazım. Doğru yapmış. Görseli de doğru göstermiş."

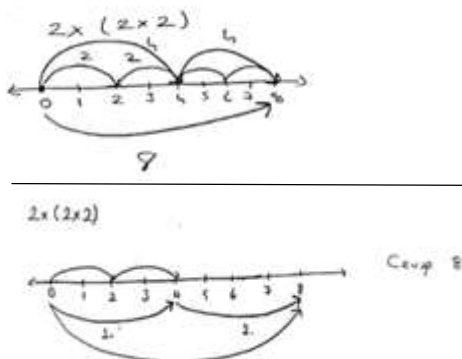
Hatalı model içeren ikinci çözümü doğru kabul eden  $\hat{O}_3$ 'ün yüz yüze görüşmedeki açıklamaları aşağıdaki gibidir:

"Doğru çözüm. 12'yi 3 sıra halinde çizip aslında 3'le çarpmış. Sonra da 4 gruba ayırmış. Her grupta da 9 fındık olduğunu göstermiş. Doğru. İşlemde de modelde de sıkıntı yok."

Hatalı model içeren ikinci çözümü yanlış kabul eden  $\hat{O}_9$ 'un yapılan görüşmedeki ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"...zaten 4 te 4 ü 12 fındık. Yani tamamı 12. Bizden 4 te 3'ü isteniyor. Azaltmamız lazım. İşlem olarak sanki doğru gibi görünüyor olabilir. İkisinin sonucunu 9. Ama bütün 12. Onu 36'ya çıkaramaz. O yüzden yanlış."

Bilgi testinin yedinci sorusuna ait çözümler sayı doğrusu modeliyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere verilen çözüm kâğıtlarından biri sayı doğrusu modeli kullanılan yanlış çözümü diğeri ise aynı model kullanılarak cevaplandırılan doğru çözümü içermektedir. Son soruya ilişkin her iki çözüm kâğıdındaki cevaplar Şekil 6'da bulunmaktadır.



Şekil 6. 7.Soruya İlişkin Birinci ve İkinci Çözüm Kâğıdına Ait Cevaplar

Şekil 6 incelendiğinde birinci cevapta sayı doğrusu modeli hatalı, ikinci cevapta sayı doğrusu modeli doğru kullanılarak çözüm yapılmıştır. Öğretmenlerin her iki çözümü değerlendirerek verdikleri cevaplara ait kodlama Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin 7. Soru İçin Gerçekleştirilen Çözümleri Doğru veya Yanlış Kabul Etme Gerekçelerine İlişin Kodlar

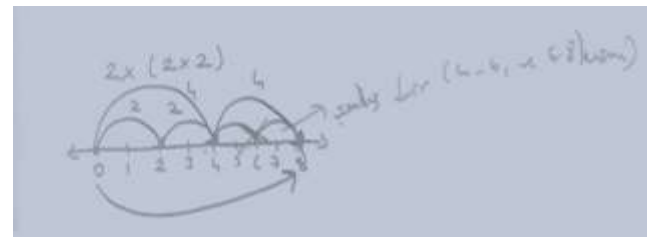
	Birinci çözüm	İkinci çözüm
	$\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$	$\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$
	Gerekçeler	
Çözümü doğru kabul edenler	Doğru modelleme $\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$	Doğru modelleme $\hat{O}_1, \hat{O}_2, \hat{O}_3, \hat{O}_4, \hat{O}_5, \hat{O}_6, \hat{O}_7, \hat{O}_8, \hat{O}_9, \hat{O}_{10}$
	Gerekçeler	
Çözümü yanlış kabul edenler		$\hat{O}_2, \hat{O}_6$
	Gerekçeler	
	Gereksiz işlem gösterimi $\hat{O}_2, \hat{O}_6$	

Tablo 7 incelendiğinde hatalı model içeren birinci çözümü yanlış kabul eden iki öğretmen olduğu ve doğru model içeren ikinci çözümü bütün öğretmenlerin doğru kabul ettiği görülmektedir.

Hatalı model içeren birinci çözümü doğru kabul eden  $\hat{O}_3$ 'ün yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklama şu şekildedir:

"Burada önce 2x2 yapılmış. Bundan 2 tane istediği için de iki kere 2x2 gösterilmiş. Zaten sıkıntı yok. İki çözüm de aynı fark yok. Doğru yani ikisi de."

Hatalı model içeren birinci çözümü yanlış kabul eden  $\hat{O}_2$ 'nin yüz yüze görüşmede ifade ettiği açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

Şekil 7. 7.soruya ilişkin  $\hat{O}_2$ 'nin cevabı

"Burada şu ikinci kısmı gereksiz yere çizip göstermiş. Çünkü burada 4 tane 2 demiyor."

Doğru model içeren ikinci çözümü doğru kabul eden  $\hat{O}_6$ 'nın görüşmedeki ifadesi şu şekildedir:

"Doğru. Bizim öğrettiğimiz de bu. Sıkıntı yok. Doğru modellenmiş."

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Matematik öğretiminde bilimsel olayları ve problemleri model kullanarak örneklerle, şekillerle, gösterilerle ve resimlerle açıklamak, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmenin yanı sıra (Işık ve Mercan, 2015)

soyut olarak kabul edilen matematik dersini de somutlaştırmaya yardımcı olacaktır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli modeller üzerinde yapılması muhtemel olan hataları belirleyebilme ile bu hataları anlamlı bir şekilde açıklayabilme durumları incelenmiş ve bu amaç doğrultusunda yedi soruluk bir bilgi testi kullanılmıştır. Araştırmacılar, bu testteki her bir soru için doğru ve hatalı iki çözüm gerçekleştirmişlerdir. Farklı modeller kullanılarak hazırlanan bu çözümler, doğru ya da hatalı olduğu belirtilmeden iki farklı çözüm kâğıdı şeklinde öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenler her iki çözüm kâğıdında yer alan çözümleri değerlendirmişlerdir.

Bilgi testindeki soruların çözümünde sayma pulu, cebirsel-tablo, kesir, şekil ve sayı doğrusu modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin gerçekleştirilen çözümleri değerlendirirken doğru ya da hatalı çözümü ayırt etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin hem hatalı hem de doğru çözümü doğru ya da yanlış kabul ettiği görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenlerin doğru ya da hatalı olduğunu düşündüğü çözümler üzerine yeterli açıklama yapamadıkları fark edilmiştir. Gerek öğrenen ve gerekse öğretici çözümü doğru yapmanın yanı sıra yapılan bir çözümü değerlendirebilme yani neden doğru ya da neden yanlış olduğunu açıklayabilme yetisine sahip olmalıdır. Bu durum yapısalılık ilkesi gereğince de vurgulanan, doğruları tekrarlayan pozitif bilginin yeterli olmadığı; tam anlamıyla öğrenmenin sağlanabilmesi için negatif bilginin de gerekli olduğu savını akla getirmektedir. Negatif bilgiye sahip olmak ise hataları anlamlandırabilmekten geçmektedir (Dalehefte, Seidel, & Prenzel, 2012; Heinze, 2005; Parviainen, & Eriksson, 2006). Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin modellerdeki hataları anlamlandıramadıkları görülmüştür. Çalışma sonucu göz önüne alındığında öğretmenlerin model oluşturma konusundaki negatif bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin doğru ve hatalı çözüm arasındaki farkı anlamada zorlanmaları, öğretmenlerin model konusunda kavramsal bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmüştür. Zaten kullanılan modellere “doğru modelleme” veya “yanlış modelleme” şeklinde gerekçe sunmaları bunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında hataları belirleyebilmek, öğretmenlerin kavramsal bilgi seviyelerini arttırabilir. Bireylere hataları belirleyebilme imkânı verilir ve bu konuda bireyler desteklenirse kavramsal bilgi düzeyi gelişim gösterebilir (Borasi, 1986; 1989; 1994; Özkaya, 2015). Benzer şekilde Ginat (2003) hataların doğru çözümü kavramada anahtar rol oynadığını ifade etmiştir. Borasi (1989) hatalar kullanarak edinilen bilginin kalıcı olduğunu ve bu bilgiye karşı merak ve ilginin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Sayma pulu modeline yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde, hatalı model içeren çözümü doğru kabul eden öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Soruda yer alan ifadenin müfredatta olmadığına değinen öğretmenlerin yanı sıra sayma pulu modelinin kullanımının gereksizliğini düşünen öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sayma pulu modelini anlamlandırmada öğretmenlerin oldukça zorlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Benzer bir çalışmada Durmaz (2017), matematik öğretmenleri ile adaylarının tamsayılarla dört işlemi sayma pullarıyla modelleme

çalışmasında hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının tam sayılarla toplama işleminin modellenmesinde diğer işlemlere göre daha başarılı oldukları fakat çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini modellemede ise zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Bostan-Işksal (2015)’ın negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanlışları ve bu kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmasında model kullanımının negatif sayılarda işlemlerde ezber bilgilerden öğrencilerin kurtulacağını ve bilgilerin anlam kazanacağını belirtmiştir. Çünkü model ile anlaşılması güç olan bu soyut olgular daha anlaşılır olmakta ve özellik içselleştirilmektedir.

Cebirsel modele yönelik yapılan görüşmeler bağlamında öğretmenlerin cebirsel ifadeler arasında yer alan işlemlerde, işlem önceliğini dikkate almadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin katsayı ile değişkenin bir cebirsel kalıp oluşturduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Cebirsel model ve tablo modelinin aynı anda bulunduğu soruda öğretmenler, tablo modelinden ziyade cebirsel model üzerindeki çözüm sürecine odaklanmışlardır. Altı öğretmen tabloda yer alan verilerin doğru ya da hatalı olduğuna dair geri bildirimde bulunmuş, diğer dört öğretmen ise tablo modeline dair herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Amaç ve Dikiş-Kabar (2019), ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler konusunda öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarını, öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik tahminleri ve öğrenci düşünme şekilleri bilgilerine yönelik çalışmalarında; bazı temel öğrenci hatalarının farkında olduklarını fakat öğrencilerden gelebilecek farklı tür hatalara yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cebirsel ifadelerde yer alan harf ve sayılar arasında işlem önceliğini göz ardı edip, gruplandırdıkları görülmüş; dolayısıyla öğrencilerinin de benzer hatalara yönelik farkındalığa sahip olmayacakları görülmüştür. Bu sebeple matematik eğitimcilerine öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarını geliştirmek amacıyla önce kendilerinin bu hataların farkında olmaları ve buna bağlı olarak da öğrenme ortamını tasarlamaları önerilmektedir.

Kesir modeline yönelik üçüncü ve altıncı soruların ikinci çözümü hatalı model içermektedir. Her iki soru için de ikinci çözümü doğru kabul eden sadece bir öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmen her ikisi için de kesirlerin tek tek gösteriminin doğru olduğunu ve sonucun da olması gereken şekilde gösterildiğini ifade etmiştir. Bahsi geçen öğretmenin tek bir şekil üzerinde kesir işleminin gösterilmesinin gerekliliğini göz ardı ettiği görülmüştür. Ayrıca üçüncü soruda hatalı model içeren çözümü doğru kabul edip benzer işlemin yapıldığı altıncı sorudaki hatalı model içeren çözümü doğru kabul etmeyen altı öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında kesir modelinin öğretmenler tarafından anlamlandırılmadığı söylenebilir. Bu noktada Alacacı (2015) kesir öğretimi konusunda somut modellerin, Lesh, Post ve Behr (1987)’nin resim, diyagram, sözlü semboller ve yazılı sembollerin matematiksel öğrenme ve problem çözme sürecinde yardımcı olacağını vurgulamışlardır.

Şekil modeline yönelik dördüncü ve beşinci sorulardan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlerin hatalı model içeren çözüm ile doğru model içeren çözüme yönelik verdikleri

cevapların benzer olduğu ve çoğunlukla da her iki çözümü de doğru kabul ettikleri görülmüştür. Beşinci soruda yer alan işleme yönelik verilen modelde öğretmenlerin çarpma işleminin değişme özelliğine bağlı olarak sonucun aynı olduğunu dolayısıyla da bu çözümü doğru kabul ettikleri; sürecin farklı olduğunu göz önünde bulundurmadıkları belirlenmiştir. Lean ve Clements (1981) de problem çözerken şekilsel modellerini kullanan öğrencilerin çözümlerini daha iyi anladıklarını dolayısıyla şekil modellerinin öğretimde yararlı olacağı kanaatini vurgulamışlardır (Akt. Lowrie, 2001).

Sayı doğrusu modeli kullanılarak gerçekleştirilen çözümleri değerlendiren öğretmenlerden hatalı model içeren çözümü yanlış kabul eden sadece iki öğretmenin bulunduğu göze çarpmaktadır. Doğru model içeren çözümü bütün öğretmenlerin doğru kabul etmesine rağmen sekiz öğretmenin hatalı model içeren çözümü de doğru kabul ettiği görülmüştür. Kesirlerin sayı doğrusu modeli üzerindeki gösteriminde, öğrencilerin bütünü parçalara ayırmada zorluk çektikleri bilinmektedir (Bright, Behr, Post, & Wachsmuth, 1988). Pesen'e (2008) göre de kesirlerin gösteriminde kullanılan sayı doğrusu modelini çizme çalışmalarında bütünün eş parçalara ayrılması gerektiği önemle vurgulanmalıdır. Ayrıca, kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde, bölge modelinde olduğu gibi, bütünün kaç parçaya bölüneceği ve bu parçalardan kaç tanesinin seçileceği dikkate alınması gerekir. Bu doğrultuda mümkün olduğunca modelin doğru çizimi için öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

Diğer bir ifadeyle, kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki şekilsel anlamının göz ardı edilmemesi için sembollere geçişte aceleci davranılmamalıdır.

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin doğru ve hatalı çözüm arasındaki farkı anlamada zorlanmalarınıdır. Bu durum kavramsal bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Wanjala ve Orton (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin yapabilecekleri muhtemel hataların farkında olduklarını göstermekte ve öğretmenlerin çoğunun temel bilgi eksiklerinin olduğuna işaret etmektedir. Baki (1998) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin cebirsel işlemlere yönelik yapabilecekleri hataları tahmin etmede kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre daha fazla neden gösterdikleri belirlenmiştir. Yine, Ardahan ve Ersoy (1998) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin yanlışlarının, öğrenci yanlışlarını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Bu noktada araştırmacılara bu kavramsal eksikliği gidermeye yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Akkuşci, Y. E. (2019). *Matematik öğretiminde hata temelli aktivite uygulamalarının sınıf içi kullanımının*

*etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Akpınar B. ve Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Alacacı, C. (2015). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 63-95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amaç, R. ve Didiş-Kabar, M. G. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler ile ilgili öğrenci hatalarına yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1525-1552. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.10m
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (1998). Yönlü sayılarla ilgili sözel problemlerde olası yanlışlar ve öğretmenlerin tanıları. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 23-25 Eylül, 50-55.
- Arzarello, F., Ferrara, F., & Robutti, O. (2012). Mathematical modelling with technology: The role of dynamic representations. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 31, 20-30.
- Baki, A. (1998). Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 23-25 Eylül, 46-49.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as "springboards for inquiry": A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 166-208.
- Borasi, R. (1986). *On the educational roles of mathematical errors: Beyond diagnosis and remediation*. (Unpublished doctoral dissertation thesis). Dissertation, State University of New York, Buffalo.
- Borasi, R. (1988). Towards a reconceptualization of the role of errors in education: The need for new metaphors. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Borasi, R. (1989). Students' constructive uses of mathematical errors: A Taxonomy, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 27-31 March, 1-36.
- Borasi, R. (1996). *Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Bostan-Işıksal, M. (2015). Negatif sayılara ilişkin zorluklar, kavram yanlışları ve bu kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik öneriler. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 155-186). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Duran, R., Reed, B., & Webb, D. (1997). Learning by understanding: The role of multiple representations in learning algebra. *American Educational Research Journal*, 34(4), 663-689.
- Bright, G. W., Behr, M. J., Post, T. R., & Wachsmuth, I. (1988). Identifying fractions on number lines. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(3), 215-232.
- Çavuş-Erdem, Z. ve Gürbüz, R. (2018). Matematiksel modellemeye giriş. R. Gürbüz ve M. F. Doğan (Ed.), *Matematiksel modellemeye disiplinle arası bakış: Bir STEM yaklaşımı içinde* (ss. 9-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Dalehefte, I. M., Seidel, T., & Prenzel, M. (2012). Reflecting on learning from errors in school instruction: Findings and suggestions from a swiss-german video study. In J. Bauer and C. Harteis (Eds.), *Human Fallibility: The Ambiguity of Errors for Work and Learning*. Springer. Dordrecht.
- Demirci, Ö., Özkaya, M. ve Konyahoğlu, A. C. (2017). Öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin hata yaklaşımları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 153-172.
- Durmaz, B. (2017). Matematik öğretmenleri ile adaylarının tamsayılarla dört işlemi sayma pullarıyla modelleme başarıları. *KEFAD*, 18(3), 171-192.
- Eisner, E. W. (1997). Cognition and representation. *Phi Delta Kapan*, 78(5), 348-353.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- English, L. D., & Watters, J. (2004). Mathematical modelling with young children. *28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, Bergen, 14-18 July, 335-342.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learn*, 1, 87-103.
- Gedik, S. D. (2014). *Matematik alan bilgisi geliştirme sürecine hata temelli aktivitelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Gedik, S. D. ve Konyahoğlu, A. C. (2019). The influence of mistake-handling activities on mathematics education: An example of definitions. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 467-476.
- Ginat, D. (2003, February). *The Greedy Trap And Learning From Mistakes, Proc of the 34<sup>th</sup> ACM Computer Science Education Symposium - SIGCSE*, Nevada, February, 11-15.
- Heinze, A. (2005). Mistake-handling activities in German mathematics classroom. *Proceedings of the 29<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Melbourne University, Melbourne (Avustralya), 10-15 July, 105-112.
- Işık, A. ve Mercan E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1835-1850.
- Konyahoğlu, A. C., Özkaya, M. ve Gedik, S. D. (2019). *Öğretmen ve öğretmen adayları için matematik öğretiminde hata temelli aktiviteler*. Erzurum: Ertual Akademi Yayıncılık.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Origins and evaluation of model-based reasoning in mathematics and science. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* 59-70. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr, (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*, 3-33. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., Landau, M., & Hamilton, E. (1983). Conceptual models in applied mathematical problem solving research. In R. Lesh & M. Landau, (Eds.). *Acquisition of mathematics concepts & Processes*, 263-343. New York.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representations in the teaching and learning of mathematics*, 33-40. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lingefjard, T. (2005). *Model transitions in the real world: The Catwalk problem. Mathematical modelling: ICTMA 12: Education, engineering and economics*. Horwood Publishing, Chichester, UK, 368-376.
- Lowrie, T. (2001). The influence of visual representations on mathematical problem solving and numeracy performance. *24th Annual MERGA Conference*, Sydney, July, 354-361.
- Meyer, W. J. (1984). *Concepts of mathematical modeling*. New York: McGraw-Hill.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education*, (seventy edition), Boston: Pearson Publishing.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Retrieved from

http://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards on the 10th of July in 2019.

- Özaltun, A., Hıdıroğlu, Ç., Kula, S. ve Bukova-Güzel, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 66-88.
- Özkaya, M. (2015). *Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Özkaya, M. ve Konyalıoğlu, A. C. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin konu alan bilgilerinin gelişiminde hata temelli aktiviteler: Kesirlerle toplama işlemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(27), 23-52. doi: 10.35675/befdergi.475076
- Özmantar, M. F., Bingölbali E. ve Akkoç, H. (2015). *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parviainen, J., & Eriksson, M. (2006). Negative knowledge, expertise and organisations. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2(2), 140-153.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Radatz, H. (1979). Error analysis in mathematics education. *Journal of Research in Mathematics Education*, 10(3), 163-172.
- Sağırılı, M. Ö. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Stickles, P. R. (2006). *An analysis of secondary and middle school teachers' mathematical problem posing*. (Unpublished doctoral thesis). Indiana University, Indiana.
- Tversky, B. (2001). *Spatial schemas in depictions*. In M. Gattis, (Eds.). *Spatial schemas and abstract thought*, 79-111. Cambridge: MIT Press.

Wanjala, E. K., & Orton, A. (1996). Teachers' knowledge of pupils' errors in algebra. *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Valencia (Spain), July 8-12, 411-418.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SagePublications

## EK: Soru Formu

Aşağıdaki soru ve çözümleri inceleyiniz. Çözümlere dair doğru veya yanlış olduklarını düşündüklerinizi nedenleriyle beraber açıklayınız.

### SORULAR

- 1)  $(-5) \times 2$  işleminin sayı pulları ile gösteriniz.
- 2)  $x:2y = 10$  denkleminde  $x$  ve  $y$  nin alacağı değerleri bulunuz ( $x, y \in \mathbb{N}$ ).
- 3)  $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$  işlemine uygun bir model çiziniz.
- 4)  $3 \times 4$  işlemine uygun bir model çiziniz.
- 5) "12 findeğin  $\frac{2}{4}$  ü kaç findektir?" problemine uygun bir model çiziniz.
- 6)  $2\frac{1}{4} \times \frac{3}{4}$  işlemine uygun bir model çiziniz.
- 7)  $2 \times (2 \times 2)$  işleminin sayı doğrusu üzerinde gösteriniz.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Ağız ve Diş Sağlığı Merkezlerinin Verimlilik Analizi: Marmara Bölgesi Örneği

#### Efficiency Analysis of Oral and Dental Health Centers: Examples of Marmara Region in Turkey

Oğuzhan Yüksel,<sup>a,\*</sup> Vahit Yiğit<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr., Diş Hekimi, Isparta Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi, 32100, Isparta/Türkiye  
ORCID: 0000-0003-0539-4136

<sup>b</sup> Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, 32100, Isparta/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-9805-8504

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 18 Eylül 2019  
Düzeltilme tarihi: 20 Şubat 2020  
Kabul tarihi: 05 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Ağız ve Diş Sağlığı  
Teknik ve Tahsis Etkinlik  
Veri Zarflama Analizi (VZA)  
Süper Etkinlik

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Sağlık Bakanlığı'na bağlı Marmara Bölgesi'ndeki Ağız ve Diş Sağlığı Merkezleri'nin 2014 ve 2017 yıllarındaki teknik, tahsis ve ölçek etkinliklerini tespit etmektir. Etkinlik ölçümünde girdi yönelimli Veri Zarflama Analizi (VZA) kullanılmıştır. Araştırmada iki girdi, altı çıktı değişkeni belirlenmiştir. VZA'da verimli bulunan merkezlerin kendi aralarındaki üstünlük sıralaması için süper etkinlik analizi, etkinlik sonuçları ile girdi/çıktı değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek içinse regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda 33 merkezin 2014 yılı ortalama teknik etkinliği 0,909, tahsis etkinliği 0,945 ve ölçek etkinliği 0,960 olarak tespit edilmiştir. Merkezlerin 2017 yılındaki ortalama teknik etkinliği 0,916, tahsis etkinliği 0,954 ve ölçek etkinliği 0,960 olarak saptanmıştır. Verimsiz olan merkezler; teknik, tahsis ve ölçek verimliliğini sağlayabilmek için referans kümesini esas alarak gerekli potansiyel iyileştirmeleri yapmalıdırlar.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 18 September 2019  
Received in revised form 20 February 2020  
Accepted 05 March 2020

##### Keywords:

Oral and Dental Health  
Technical and Allocative Efficiency  
Data Envelopment Analysis (DEA)  
Super Efficiency

#### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the technical, allocative and scale efficiency of Oral and Dental Health Centers in Marmara region under the Turkish Ministry of Health in 2014 and 2017. Input-oriented Data Envelopment Analysis (DEA) method was used for efficiency measurement. Two inputs and six output variables were used in the study. Super efficiency analysis was performed to rank the advantages among the centers found to be efficient as a result of DEA, and regression analysis was performed to determine the correlation between the efficiency results and the input/output variables. As a result of the research, the average technical efficiency of 33 centers in 2014 was 0,909, allocative efficiency 0,945 and scale efficiency 0,960. In 2017, the centers had an average technical efficiency of 0,916, allocative efficiency of 0,954 and scale efficiency of 0,960. Inefficient centers must make the necessary potential improvements based on the reference set in order to achieve technical, allocative and scale efficiency.

## 1. Giriş

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinde önemli bir gösterge olan sağlık sektöründe yapılacak iyileştirmeler ve düzenlemeler için mevcut kaynakların etkin ve verimli kullanması gerekmektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2011: 83). Sağlık sektörünün büyümeye devam edeceğini göz önüne aldığımızda yüksek kaliteli, uygun maliyetli sağlık hizmeti verilebilmesi önem kazanmaktadır. Sağlık sisteminin sürekli bir iyileştirme süreci gerektirdiği konusunda dünyada genel

bir fikir birliği vardır (Naveh ve Stern, 2005: 249-250). Hastanelerin performansının değerlendirilmesi, sağlıkla ilgili belirlenecek politikalar ve alınacak kararlar bakımından önemlidir (Ağaç ve Baki 2016: 343). Türkiye'de hastanelerin finansman kaynağını oluşturan geri ödeme kuruluşlarının imkânlarının sınırlı olması, maliyet azaltıcı sağlık politikaları üretilmesine sebebiyet vermektedir. Özellikle günümüzde, hastanelerin finansal performansının

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: [oguzhan@doctor.com](mailto:oguzhan@doctor.com)

bu yöntemlerden etkilendiğini söylemek yanlış olmaz (Yiğit ve Yiğit, 2016: 254).

Kısıtlı kamu kaynaklarını kullanarak en yüksek faydayı sağlamak isteyen hastane idarecileri için girdilerin çıktılara dönüştürülmesi sürecindeki başarıyı ifade eden verimlilik kavramının önemi son yıllarda giderek artmaktadır (Sezen ve Gök, 2009: 383). Verimlilik uygulamalarının hastane genelinde uygulanmasının yanında birim bazında ayrı ayrı yapılması ile daha doğru sonuçlar elde edilecektir. Sonuçlar ışığında uygun iyileştirme faaliyetleri yapılırken kaliteli hizmet sunumundan da taviz verilmemelidir (Ağırbaş, 2014: 21).

Türkiye’de sağlık hizmetlerinin verilmesi ve denetiminden Sağlık Bakanlığı (SB) sorumludur. Ağız ve diş sağlığı (ADS) hastalıklarının önlenmesi ve tedavisi de sorumluluk sınırları içinde yer almaktadır. Birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, ADS düzeyinin optimal şartlara gelmesi için büyük bütçeler ayırmaktadır (Çolak vd., 2010: 63).

ADS hastalıkları toplumda çok yaygın görülen problemlerdir. Kişilerin çocukluktan yaşlılığa tüm yaşamı boyunca genel sağlığına ve hayat kalitesine doğrudan etki etmektedir. WHO, dünya genelinde okul çağındaki çocukların % 60-90’ı ve neredeyse erişkinlerin tamamında diş çürükleri olduğunu, 65-74 yaş arasındaki kişilerin ise yaklaşık % 30’unda ana dişlerinin kaybedilmiş olduğunu söylemektedir. Genellikle ADS, bireyler tarafından hayati tehlike yaratmayacağı düşünülmediğinden çok önemsenmemektedir. Toplumdaki genel kabul gören inanışın aksine, basit sunulan bir diş çürüğü vücudtaki diğer organlarda enfeksiyona ve çeşitli hastalıklara neden olabilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2016: 51). Sağlık problemlerinde kişisel tutumlar sabit değildir. Zamana, alışkanlıklara, beklentilere, adaptasyona bağlı olarak değişir (Allen, 2003: 1). Kişinin sağlıklı olması denildiğinde ağız ve çevreleyen dokuların da sağlıklı olduğu anlaşılmalıdır. Çünkü sağlıklı ağız ve diş yapısına sahip bir bireyin sağlıklı olduğu söylenemez. Genel sağlık ile ağız sağlığı bir bütündür ve birbirini tamamlamaktadır (Locker, 1997: 17).

Türkiye’de ADS hizmetleri Sağlık Bakanlığı bünyesinde bulunan klinikler, özel ve devlete ait üniversitelerde bulunan diş hekimliği fakülteleri, bazı belediyelerce kurulmuş sağlık tesisleri ve özel muayenehaneler/poliklinikler vasıtası ile verilmektedir. T.C. SB Kamu Hastaneleri Genel Müdürlüğü’nün 2017 tarihli istatistik raporuna göre ADS hizmetleri; ülke genelinde devlete ait 132 adet Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi (ADSM), 22 Ağız ve Diş Sağlığı Hastanesi (ADSH), 510 adet ADS polikliniği bulunan devlet hastanesinde 9.432 ünit sayısı ile yürütülmektedir. 2017 yılı boyunca Türkiye genelinde, 7.844 diş hekimi ve 841 uzman diş hekimi ile 27.273.879 hasta sayısına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin, Marmara Bölgesi’nde bulunan toplam 41 tane ADSM’nin 2017 yılı hizmet göstergelerine bakıldığında; 1.983 toplam ünit sayısı ve 1.884 toplam diş hekimi sayısı ile 5.574.300 toplam hasta sayısına ulaşıldığı görülmüştür (www.khgm.saglik.gov.tr, 19.05.2019).

Türk Diş Hekimleri Birliği’nin (TDB) 2018 yılına ait istatistiki bilgileri içeren yayınına göre, Türkiye’deki diş hekimlerinin %52’sinin özel sektörde, %32’sinin Sağlık Bakanlığı’nda, %14’ünün Diş Hekimliği Fakülteleri’nde,

%2’sinin de diğer kurumlarda çalıştıkları görülmektedir. Mesleğini aktif olarak yapan 34.034 diş hekiminin %58’i erkek, %42’si kadındır ve 17.884 tanesi özel sektörde çalışmaktadır (TDB, 2019: 2-12).

Bu çalışma ile Türkiye’de ADS hizmet sunumunda büyük paya sahip ADSM’lerde verilen hizmetlerin 2014 ve 2017 yılları verileri birbiri ile kıyaslanarak analizin evreni olarak seçilen Marmara Bölgesi özelinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Sağlık Bakanlığı’nın bütçe yaklaşımları ADS hizmeti sunan kurumların da mali açıdan çeşitli önlemler almasını zorunlu kılmaktadır. ADS ile ilgili hizmetlerin, gelecekte daha etkili şekilde planlanabilmesi açısından teknik verimlilik analizleri önemlidir. Etkin ve etkili bir sistemin verimlilik sayesinde tesis edilebileceği düşünülmüş, kaynakların doğru kullanılması gerektiği vurgulanmış ve VZA yöntemi ile verimlilik ölçümleri yapılmaya çalışılmıştır. Verimli olan merkezlerin üstünlükleri bakımından sıralamaları yapılmış, referans kümeleri belirlenerek çözüm önerileri geliştirilmiştir.

## 2. Veri Zarflama Analizi

Veri Zarflama Analizi (VZA), Edward Rhodes’un doktora tezi çalışmalarında kullandığı regresyon ve korelasyon tekniklerinden istediği sonuçları alamaması neticesinde, Farrell’in 1957’de yazdığı makaleyi fark etmesiyle temelleri atılan bir yöntemdir (Cooper, 2005: 5-6). “The Measurement of Productive Efficiency” adlı Farrell’in (1957: 253-281) çalışması kaynak alınarak yola çıkan Charnes, Cooper ve Rhodes 1978 yılında literatürde CCR modeli olarak bilinen, ölçüğe göre sabit getiri (Constant Return to Scale: CRS) durumunu ele alan çalışmayla VZA modelini ortaya çıkarmışlardır. İlerleyen yıllarda Banker, Charnes ve Cooper (BCC modeli) ise çalışmalarında ölçüğe göre değişken getiri (Variable Return to Scale: VRS) değerlendirmişlerdir. CCR ve BCC modelleri yardımıyla VZA kullanılarak yapılan çalışmalarda farklı neticeler görülebilmektedir (Temür, 2010: 10, Ramanathan, 2005: 41).

VZA non-parametrik, doğrusal programlama tabanlı bir analiz yöntemidir. Bu teknik, Karar Verme Birim (KVB)’lerinin birbirleri ile karşılaştırılmasını sağlar. KVB’ler çoklu girdileri çoklu çıktılara dönüştürme yeteneğine sahip, aynı pazar şartları altında, aynı amaçla benzer işleri yapan, bağımsız organizasyonlardır. KVB’ler belirlendikten sonra, VZA kullanılarak her bir organizasyon en iyi olan ile karşılaştırılabilir. VZA tekniği, bir sınır (frontier) belirleyerek her bir KVB’nin verimliliğini belirlenen sınıra olan uzaklığı nispetinde göreceli analiz eder. Yöntem, geleneksel analizlerin çoklu girdi ve çıktılarının değerlendirilmesi için sağlayamadıkları bütünselliği, toplam faktör verimliliği mantığı ile yerine getirebilmektedir (Babacan, 2006: 29-30).

KVB’ler arasından en az girdi ile en çok çıktıya ulaşan birimler belirlenmektedir. En iyi birimler 1 veya 100 değeri aralık etkinlik sınırını oluşturmaktadırlar. Etkin olmayan KVB’ler ise 1’den küçük değerler almaktadırlar. KVB analiz sonucu 1’den ne kadar küçükse etkinlik sınırına o kadar uzak olduğu anlaşılmaktadır (Sherman, 1984: 925).

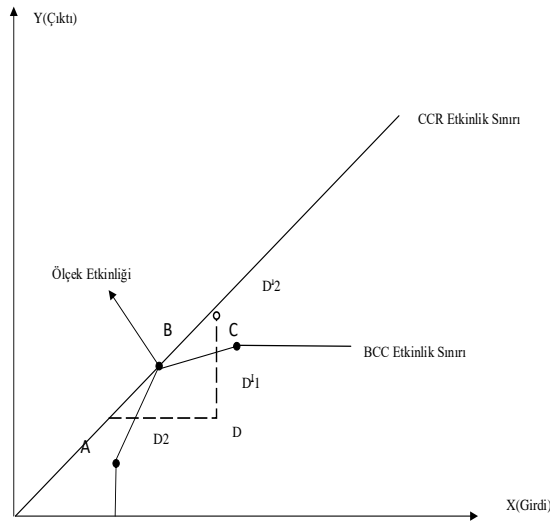
VZA modeli girdiye (input oriented) veya çıktıya (output oriented) yönelik olabilmektedir. Girdiye yönelik modelde, en yüksek çıktıya ulaşabilmek için gerekli olan en uygun

girdi bileşimi esas alınırken çıktıya yönelik modelde elde edilenlerle en fazla çıktının nasıl elde edilebileceği belirlenmeye çalışılmaktadır (Kavuncubaşı ve Ersoy, 1995: 82).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, VZA yönteminin özellikle hastanelerde, banka şubelerinde, sanayi tesislerinde, üniversitelerde, okullar arasında yapılan analizlerde fazlaca kullanıldığı görülmektedir (Kutlar ve Kartal, 2004: 50, Thanassoulis, 1993: 1129). Kamu kurumlarındaki sağlık hizmetlerinin değerlendirilmesinde, yöntemin hastane idarecileri için önemi gittikçe artmaktadır (Flokou vd.,2017: 5).

Şekil 1’de görüldüğü üzere A, B, C, D noktaları KVB gözlem kümesini oluşturmaktadır. BCC modeline (VRS) göre etkinlik sınırının üzerinde bulunan A, B ve C KVB’leri teknik olarak etkindir. Aynı gözlem kümesinde CCR modeli (CRS) uygulandığında ise 0 ile B noktası üzerinden geçen doğru etkinlik sınırı olacaktır. Bu durumda BCC modeline göre etkin olan A ve C noktaları, CCR modeline göre etkin olmayan KVB’ler arasında yer almaktadır.

VZA uygulama aşamaları; güvenilir verilere ulaşılması, KVB’lerin seçimi, girdi ve çıktı değişkenlerinin tespit edilmesi, uygun VZA yönteminin belirlenerek uygulamanın yapılması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi şeklinde sıralanabilir (Yolalan, 1993: 61-66).



Şekil 1. VZA'nın Grafikselsel Gösterimi (Kaynak: Şahin, 2008: 18)

### 3. Yöntem

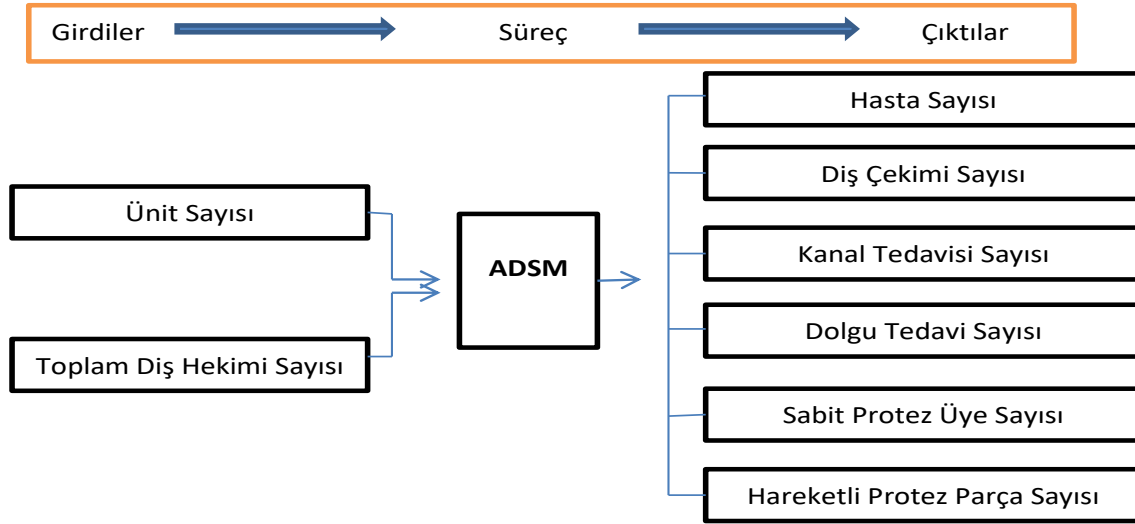
Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2017 yılında Türkiye nüfusu toplam 80.810.525'dir. İstanbul, Bursa, Kocaeli, Tekirdağ, Edirne, Kırklareli, Yalova, Balıkesir, Bilecik, Çanakkale ve Sakarya illerinin bulunduğu Marmara bölgesinde; verilerini kullandığımız 2017 yılı itibarıyla 24.816.023 kişi yaşamaktadır. Bölge nüfusu, tüm ülke nüfusunun yaklaşık %31'ine tekabül etmektedir. Türkiye nüfusunun neredeyse 1/3'ünü kapsamaya nedeniyle Marmara Bölgesi incelemeye alınmıştır.

Araştırmanın amacı, 2014 ve 2017 yıllarında Marmara Bölgesi'nde hizmet veren ağız ve diş sağlığı merkezlerinin verimliliklerini belirlemek, etkinlik sınırının altında kalanların verimsizliklerinin kaynağını tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Marmara Bölgesi genelinde ADS hizmetleri sunumunda, ADSM'lerin yeri anlaşılmaya çalışılmış, birbirine benzer merkezler aynı girdi ve çıktılar eşliğinde değerlendirmeye tabi tutulmuş, VZA ile teknik verimliliklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada EMS (Efficiency Measurement System) paket programından yararlanılmıştır. Veriler Microsoft Excel programında düzenlenmiş, sonrasında Excel dosyaları EMS paket programına aktararak etkinlik ölçümleri yapılmıştır. Marmara Bölgesi'nde ADSM'lerin toplam girdi ve çıktı değişkenleri hesaplanarak, teknik verimlilik değerlendirilmesinde VZA yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada ADSM'lerin 2014 ve 2017 yılı karşılaştırmaları yapılırken, bu merkezlerin her iki dönemde de hizmet sunması esas alınmıştır. Marmara Bölgesi'ndeki 2014 yılında faaliyette olan 35 ADSM'nin 33 tanesi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Kocaeli'nde bulunan Gölcük ADSM 2014 yılının 11. Ayında açıldığından örneklem kümesine alınmamıştır. Ayrıca Üsküdar Ahmet Yüksel Özemre ADSM'nin 2014 yılı verilerine ulaşamadığından KVB'ler arasında değildir. 2014 yılında Marmara Bölgesi ADSM sayısı dikkate alındığında evrenin %94,2'sinin temsil edildiğini söyleyebiliriz. 2014 ve 2017 yılları arasında yaşanan isim değişiklikleri (bazı merkezlerin hastane statüsüne geçmeleri) göz ardı edilmiştir. Makale genelinde ADSH'lardan da kavram karmaşası olmaması açısından ADSM olarak bahsedilmiştir. Araştırma verileri 2014 ve 2017 yılı SB Kamu Hastaneleri istatistik raporlarından elde edilmiştir. Verilerin %100 doğru olduğu varsayılmıştır.

Devlet hastaneleri ve eğitim-araştırma hastaneleri içerisinde bulunan ADS klinikleri ile SB'na bağlı olmayan ADSM, ADSH ve özel diş klinikleri/poliklinikleri araştırma evrenine dâhil edilmemiştir. 2014 sonrasında açılan merkezler de kapsam dışında bırakılmıştır. Aynı yasalarla ve yönetmeliklerle çalışmaları, aynı coğrafi bölgede hizmet vermeleri, hemen hemen aynı büyüklükte merkezler/hastaneler olmaları nedeniyle, 2014 ve 2017 yıllarında SB'na bağlı olarak hizmet veren Marmara Bölgesi'ndeki ADSM'leri ile araştırma sınırlandırılmıştır.

VZA'nda kullanılmak üzere girdi değişkenleri olarak; diş ünitesi sayısı ve toplam diş hekimi sayısı alınmıştır. Çıktı değişkenleri olarak ise; hasta sayısı, diş çekimi sayısı, dolgu tedavisi sayısı, kanal tedavisi sayısı, sabit protez üye sayısı ve hareketli protez parça sayısı alınmıştır. Araştırmada, ADSM'lerin teknik verimliliği ölçüldüğü için diş çekimi sayısı (gereksiz çekim yapılmadığı ve yalnızca tedavi edilerek kurtarılamayacak durumdaki dişlerin çekildiği varsayılarak) değişkenler içerisine dâhil edilmiştir. Şekil 2'de çalışmada kullanılan girdi ve çıktı değişkenleri gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışmada Kullanılan Girdiler ve Çıktılar

Girdi değişkenleri içerisinde yer alan ünit sayısı; diş hekimliğinde kullanılan muayene ve tedavilerin yapıldığı hasta koltuğu sayısını, toplam diş hekimi sayısı; ilgili merkezdeki uzman ve pratisyen diş hekimlerinin tamamının sayısını, sabit protez üye sayısı; ağızdaki diş kayıplarında uygulanan porselen, laminate vb. hammaddelerden üretilmiş olan, diş eksikliği yapıştırma protezler yoluyla giderilen toplam diş sayısını ve hareketli protez parça sayısı ise alt ve üst çene ayrı ayrı sayılmak kaydı ile takıp çıkartılabilen damak diş sayısını göstermektedir.

Marmara Bölgesi'nde bulunan örnekleme dahil edilen 33 tane ADSM'nin tamamı düşünüldüğünde, ortalama ünit sayısının 2014 yılında 41 iken 2017 yılında 50'ye, toplam diş

hekimisi sayısının 2014 yılında 1.360'dan 2017 yılında 1.663'e, hasta sayısının 2014 yılında ortalama 122.680 iken 2017 yılında 144.029'a, ortalama diş çekimi sayısının 2014 yılında 38.460'dan 2017 yılında 38.900'e, ortalama kanal tedavisi yapılan diş sayısının 2014 yılında 11.773 iken 2017 yılında 18.076'ya, dolgu yapılan ortalama diş sayısının 2014 yılında 50.754 iken 2017 yılında 73.055'e, sabit protez üye sayısı ortalamasının 2014 yılında 37.178'den 2017 yılında 46.379'a, hareketli protez parça sayısı ortalamasının ise 2014 yılında 3.680'den 2017 yılında 3.739'a yükseldiği görülmüştür. Ayrıca KVB'lere ait standart sapma, minimum ve maksimum değerleri içeren bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

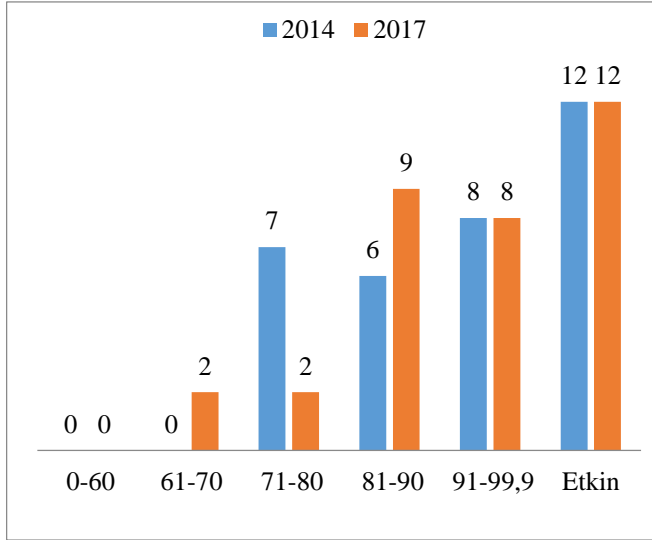
Tablo 1. Girdi ve Çıktı Değişkenlerinin İstatistik Bilgileri

Değişkenler	Ortalama		Std. Sapma		Min.		Maks.		
	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	
<b>Girdi</b>	Ünit Sayısı	41,091	50,394	33,696	38,192	14	18	184	211
	Toplam Diş Hekimi Sayısı	41,212	47,03	34,136	38,861	14	14	182	218
<b>Çıktı</b>	Hasta Sayısı	122.680,4	144.029,1	96.837,3	91.491,3	41.745	57.673	467.570	467.121
	Diş Çekimi Sayısı	38.460,4	38.900,8	32.074,8	26.220,2	12.812	15.522	146.533	138.399
	Kanal Tedavisi Sayısı	11.773,5	18.076,8	11.371,1	15.670,4	2.637	2.766	61.396	86.642
	Dolgu Tedavi Sayısı	50.754,9	73.055,4	45.532,0	52.273,5	13.858	15.699	247.736	268.896
	Sabit Protez Üye Sayısı	37.178,9	46.379,5	36.118,6	40.561,6	10.446	14.658	195.019	216.176
	Hareketli Protez Parça Sayısı	3.680,5	3.739,4	3.024,5	3.162,9	699	768	14.876	17.835



#### 4. Bulgular

Girdi ve çıktı değişkenleri analizi; girdiye yönelik VZA çerçevesinde, 2014 ve 2017 yılları ayrı ayrı ele alınarak hem CCR modeli ve hem BCC modelleriyle hesaplanmıştır. Marmara Bölgesi kapsamına giren 11 il içerisinde, araştırma evrenine dâhil edilen 33 tane ADSM KVB'leri oluşturmuştur.



Şekil 3. 2014 ve 2017 Yılları CCR Model Sonuçlarına Göre Yüzdelerdeki Dilimlerdeki ADSM Sayıları

2014 yılı sonuçlarına bakıldığında CCR modeline göre toplam 12 KVB, BCC modeline göre 19 KVB tam etkin çalışmaktadır. 2017 yılı sonuçlarına göre ise CCR modeline göre toplam 12 KVB, BCC modeline göre 18 KVB'nin tam etkin çalıştığı tespit edilmiştir (2017 yılına ait CCR modeline göre tam etkin bulunan KVB listesinin sıralaması süper etkinlik tablosunda verilmiştir). 2014 yılında %71 ve altında verimlilikle çalışan KVB yokken, 2017 yılında 2 KVB %71 ve altında verimlilik göstermiştir. Hem 2014 hem 2017 yıllarında CCR modeline göre %61'den düşük skora sahip KVB olmadığı görülmektedir. Yüzdelerdeki dilimlere göre KVB sayıları Şekil 3'te gösterilmiştir.

CCR modelinde merkezlerin 2014 ve 2017 yıllarında %36,6'si, BCC modelinde ise 2014 yılında merkezlerin %57,57'si, 2017 yılında ise %54,54'ü verimlidir. 2014 yılı CCR modeli sonuçlarına göre en verimsiz KVB'ler İstanbul Çekmeköy ADSM (%73,81), İstanbul D.A.H. Ceylan ADSM (%74,36), Çanakkale ADSM (%74,55) olarak belirlenmiştir. 2017 yılı CCR modeli sonuçlarına göre değerlendirildiğinde ise en verimsiz KVB'lerin; İstanbul Ataşehir ADSH (%66,19), Çanakkale ADSM (%69,84), İstanbul Göztepe ADSM (%74,39) olduğu anlaşılmıştır. VZA ile yapılan analiz sonuçları genel olarak Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Marmara Bölgesi ADSM'leri CCR ve BCC Model Sonuçları Özet Tablosu

	CCR		BCC	
	2014	2017	2014	2017
Marmara Bölgesi İl Sayısı	11	11	11	11
KVB Sayısı	33	33	33	33
KVB Ortalama Verimlilik Skoru	0,909	0,916	0,945	0,954
En Düşük Verimlilik Skoru	0,738	0,661	0,774	0,707
Verimli KVB Sayısı	12	12	19	18
Verimsiz KVB Sayısı	21	21	14	15
Verimsiz KVB Yüzdesi (%)	63,63	63,63	42,42	45,45
Verimsiz KVB Ortalama VZA Skoru	0,864	0,868	0,871	0,899

Marmara bölgesinde bulunan 11 ilin tamamından en az bir KVB araştırma kapsamına girmiştir. Bölgedeki en büyük il olması hasebiyle İstanbul'dan toplam 13 KVB örneklem kümesindedir. İstanbul'u 4 KVB ile Kocaeli takip ederken; Çanakkale, Sakarya, Yalova, Bilecik ve Edine illerinden yalnızca 1 KVB analize dâhil edilmiştir. 2014 ve 2017 yıllarına ait sonuçlarının tamamı göz önüne alındığında, hem BCC yöntemi hem CCR yöntemi analizlerinde İstanbul

Bahçelievler ADSM, Balıkesir ADSM, Balıkesir Edremit A.F. Akilloğlu ADSM, Bursa ADSM, Kırklareli ADSM, Kocaeli Nuh Çimento Sanayi Vakfı ADSM, Kocaeli Darıca ADSM, Tekirdağ Çerkezköy ADSM isimli KVB'lerin verimli oldukları görülmektedir. 2014 ve 2017 yıllarına ait KVB kodları, KVB isimleri, buldukları iller, CCR, BCC ve Ölçek Verimliliği (ÖV) analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** 2014 ve 2017 Yıllarına Ait Analiz Sonuçları

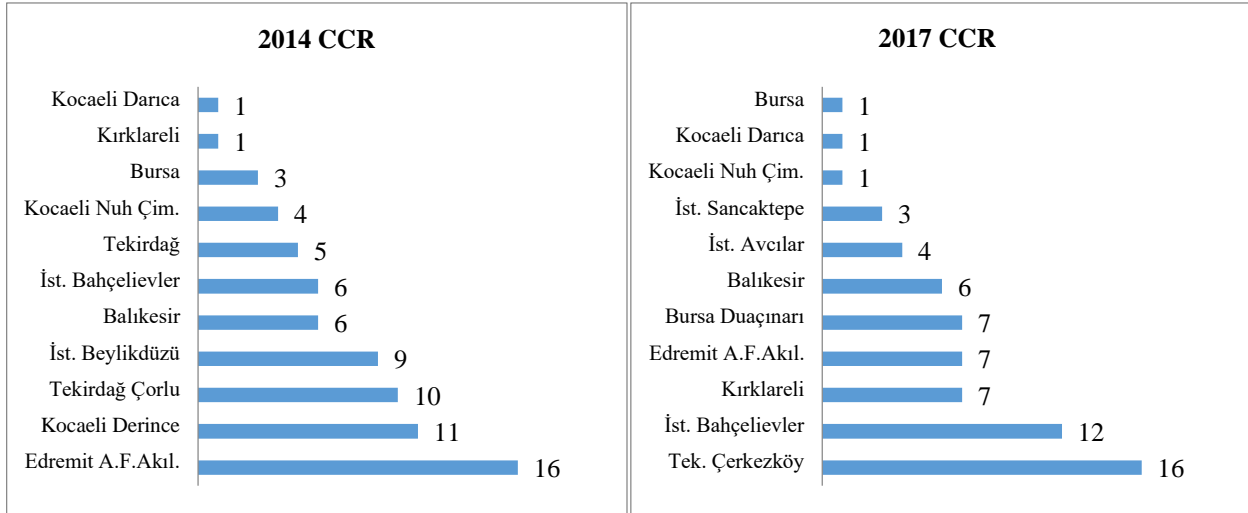
Kodu	KVB Adı	Bulunduğu İl	2014			2017		
			CCR	BCC	ÖV	CCR	BCC	ÖV
M1	D.A.H. Ceylan	İstanbul	0,74	0,82	0,91	0,83	0,98	0,84
M2	Bahçelievler	İstanbul	1	1	1	1	1	1
M3	Göztepe	İstanbul	0,85	0,85	0,99	0,74	0,75	0,99
M4	Kartal	İstanbul	0,78	0,79	0,99	0,95	1	0,95
M5	Sancaktepe	İstanbul	0,9	1	0,9	1	1	1
M6	Güngören	İstanbul	0,97	1	0,97	1	1	1
M7	Beykoz	İstanbul	0,92	0,93	0,99	0,94	0,96	0,97
M8	Beylikdüzü	İstanbul	1	1	1	0,93	0,93	1
M9	Topçular	İstanbul	0,96	1	0,96	0,85	0,87	0,97
M10	Çekmeköy	İstanbul	0,74	0,82	0,9	0,98	1	0,99
M11	Avcılar	İstanbul	0,79	0,82	0,97	1	1	1
M12	Ataşehir	İstanbul	0,84	1	0,84	0,66	0,89	0,74
M13	Okmeydanı	İstanbul	0,93	1	0,93	0,85	1	0,85
M14	Balıkesir	Balıkesir	1	1	1	1	1	1
M15	Edremit A.F.Akıllıoğlu	Balıkesir	1	1	1	1	1	1
M16	Bandırma	Balıkesir	0,91	1	0,91	0,88	0,95	0,93
M17	Bilecik	Bilecik	0,76	0,79	0,96	0,93	1	0,93
M18	Bursa	Bursa	1	1	1	1	1	1
M19	Duaçınarı	Bursa	0,92	0,97	0,95	1	1	1
M20	İnegöl	Bursa	0,84	0,86	0,97	0,93	0,94	1
M21	Çanakkale	Çanakkale	0,75	0,77	0,96	0,7	0,71	0,99
M22	Edirne	Edirne	0,81	0,88	0,92	0,77	0,78	0,98
M23	Kırklareli	Kırklareli	1	1	1	1	1	1
M24	Lüleburgaz	Kırklareli	0,82	0,99	0,83	0,9	0,96	0,94
M25	Nuh Çimento San. Vakfı	Kocaeli	1	1	1	1	1	1
M26	Darica	Kocaeli	1	1	1	1	1	1
M27	Derince	Kocaeli	1	1	1	0,9	1	0,9
M28	Körfez	Kocaeli	0,98	1	0,98	0,85	1	0,85
M29	Sakarya	Sakarya	0,83	0,92	0,9	0,95	1	0,95
M30	Tekirdağ	Tekirdağ	1	1	1	0,87	0,89	0,98
M31	Çorlu	Tekirdağ	1	1	1	0,86	0,89	0,97
M32	Çerkezköy	Tekirdağ	1	1	1	1	1	1
M33	Yalova	Yalova	0,97	1	0,97	0,98	0,99	0,99

Etkin olmayan ADSM'lerin etkin hale gelebilmeleri için yapmaları gereken potansiyel iyileştirmeler hesaplanmıştır. Etkin olmak için benzemeye çalışacakları KVB'ler referans kümesinde belirtilmiştir. Böylece ADSM'ler arasında rekabet edebilirliği gündeme taşıyıp bölge genelinde ADS çalışmalarının daha iyi seviyelere çıkarılması amaçlanmıştır. Sonuçların sonraki yıllarda, kaynak dağıtım politikalarında kaynakların en doğru olarak hangi ADSM'ye hangi miktarlarla aktarılması gerektiği konusunda karar vericilere yol göstermesi beklenmektedir.

ADSM'ler içerisinde CCR modeli temel alındığında; 2014 yılında etkin oldukları sonucuna varılan 12 tane ADSM'den 11 tanesinin çeşitli hastanelere referans gösterildiği gözlenmektedir. Tekirdağ Çerkezköy ADSM etkin olmasına rağmen diğer hastaneler tarafından referans alınmayan tek hastane olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşılık

Balıkesir Edremit A.F. Akıllıoğlu ADSM diğer 16 KVB için referans gösterilirken, Kocaeli Darica ADSM ve Kırklareli ADSM yalnızca 1 KVB için referans gösterilmiştir. 2017 yılı CCR sonuçlarına bakıldığında ise; yine etkin oldukları sonucuna varılan 12 ADSM'nden 11 tanesinin çeşitli hastanelere referans gösterildiği gözlenmektedir. Burada İstanbul Güngören ADSM diğer hastanelerce referans edilmeyen tek hastane olarak karşımıza çıkmaktadır. Tekirdağ Çerkezköy ADSM 16 diğer merkez için referans gösterilmiş, Bursa ADSM, Kocaeli Darica ADSM ve Kocaeli Nuh Çimento Sanayi Vakfı ADSM sadece 1 KVB tarafından referans alınmıştır. Tablo 5'de CCR modeline göre, 2014 ve 2017 yıllarındaki verimli KVB'lerin referans gösterilme sıklıkları yer almaktadır. Tablo 4'te CCR modeli sonuçlarına göre referans sıklıkları 2014 ve 2017 yılları için ayrı ayrı verilmiştir.



**Tablo 4.** CCR Modeline Göre Referans Sıklıkları

2017 CCR sonuçları incelendiğinde etkin olmayan KVB'ler ve etkin olmaları için referans alabilecekleri tam etkin KVB'ler Tablo 5'de gösterilmiştir. Örneğin 2017 CCR sonuçlarına göre %66,2 VZA analiz skoru ile en verimsiz KVB gözükken İstanbul Ataşehir ADSH, verimli duruma geçebilmek için %138 oranında İstanbul Bahçelievler ADSM, %10 oranında Balıkesir ADSM ve %21,9 oranında Tekirdağ Çerkezköy ADSM'yi referans almalıdır. İstanbul

Ataşehir ADSH yaklaşık olarak; %33,8 oranında ünit sayısını ve ilave olarak %35,6 oranında toplam diş hekimi sayısını azaltmalıdır. Ayrıca %6,67 oranında diş çekimi sayısını, %2,74 oranında kanal tedavisi yapılan diş sayısını, %57,82 oranında hareketli protez parça sayısını artırmalıdır.

**Tablo 5.** Etkin Olmayan KVB'lerin Referans Kümeleri (2017 CCR Sonuçlarına Göre)

KVB	CCR Skoru	Referans Kümesi	KVB	CCR Skoru	Referans Kümesi
Ataşehir	0,662	M2(1,382); M14(0,101); M32(0,219)	Göztepe	0,744	M11(0,386); M2(0,287); M32(0,148); M15(0,140); M23(0,224)
Bandırma	0,884	M18(0,117); M19(0,103); M15(0,093)	İnegöl	0,933	M19(0,125); M15(0,881); M25(0,265)
Beykoz	0,938	M2(0,111); M14(0,054); M32(0,624)	Kartal	0,950	M32(0,495); M19(0,002); M23(2,388)
Beylikdüzü	0,930	M2(0,239); M32(0,710); M5(0,080)	Körfez	0,847	M2(0,033); M32(0,457); M15(0,139)
Bilecik	0,928	M2(0,106); M14(0,125); M32(0,274)	Lüleburgaz	0,898	M11(0,094); M32(0,144); M15(0,391); M23(0,188)
Çanakkale	0,698	M32(0,100); 19(0,079); M15(0,412); 23(0,554)	Okmeydanı	0,845	M2(2,539); M23(1,707); M5(0,342)
Çekmeköy	0,985	M2(0,027); M32(0,868); M23(0,363)	Sakarya	0,951	M32(0,936); M26(0,061); M15(1,022)
Çorlu	0,861	M14(0,034); M32(1,469)	Tekirdağ	0,873	M2(0,427); M14(0,104); M19(0,325)
D.A.H. Ceylan	0,825	M2(0,022); M32(0,538); M5(0,019)	Topçular	0,848	M11(0,667); M2(0,098)
Derince	0,895	M11(0,230); M2(0,058); M32(0,283)	Yalova	0,977	M32(0,110); M19(0,374); M23(0,348)
Edirne	0,770	M14(0,005); 32(0,548); M19(0,275)			

Süper verimlilik (süper efficiency) analizleri kullanılarak verimli hastaneler arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur. 2017 yılı CCR modeli süper etkinlik analizi sonuçlarına göre; etkin hastaneler kendi arasında üstünlük sıralamasına tabii tutulduğunda Balıkesir Edremit A.F. Akıllıoğlu ADSM %141,57 ile en verimli KVB, İstanbul Bahçelievler ADSM %137,59 ile en verimli 2. KVB ve Balıkesir ADSM %126,87

oranıyla en verimli 3. KVB olarak karşımıza çıkmaktadır. İstanbul Güngören ADSM %103,15 ile etkinlik sınırını az bir farkla geçerek etkin çalışan KVB'ler arasında son sırada yer almıştır. İstanbul Güngören ADSM'nin ardından verimlilik sınırını az farkla geçen KVB'ler sırasıyla %105,3 ile Bursa ADSH, %105,83 ile Kocaeli Darıca ADSM olmuştur. İstanbul Güngören ADSM'nin diğer KVB'ler tarafından

referans gösterilmemiş olmasını, etkinlik sınırının çok az üstünde olmasına bağlayabiliriz. Tablo 6'da 2017 yılında etkin olan illerin CCR modeline göre süper etkinlik analiz sonuçları, büyükten küçüğe doğru sıralı olarak verilmiştir.

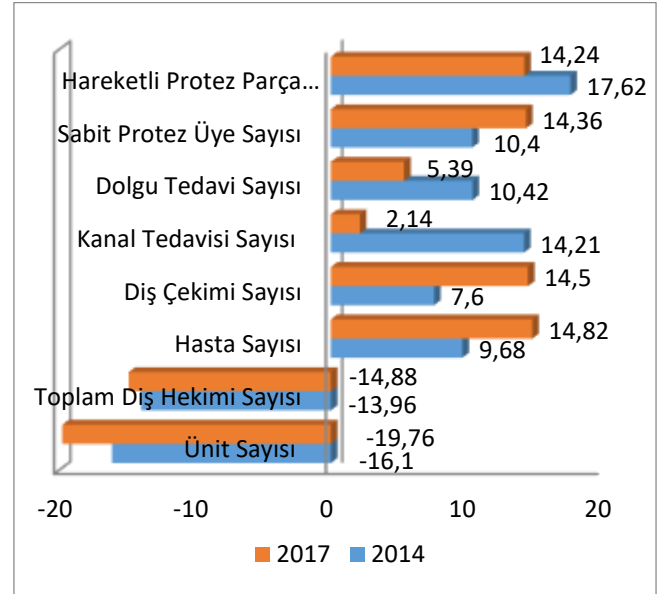
**Tablo 6.** 2017 Yılı CCR Modeline Göre Verimli KVB'lerin Süper Etkinlik Sıralaması

KVB Adı	Skoru %
Edremit A.F. Akıllıoğlu	141,57%
Bahçelievler	137,59%
Balıkesir	126,87%
Nuh Çimento San. Vakfı	118,68%
Çerkezköy	117,25%
Kırklareli	114,12%
Duaçınarı	110,98%
Sancaktepe	110,92%
Avcılar	106,03%
Darıca	105,83%
Bursa	105,30%
Güngören	103,15%

2014 yılı CCR modeli çalışma sonuçlarına göre, merkezlerin verimli olabilmesi için; girdi değişkenleri olan ünit sayısını %16,1 ve toplam diş hekimi sayısını %13,96 oranında azaltmaları gerekmektedir. Ayrıca çıktı değişkenlerinden diş çekimi sayısında %7,6, sabit protez üye sayısında %10,4, hasta sayısında %9,68, dolgu tedavisi sayısında %7,6, hareketli protez parça sayısında %17,62, kanal tedavisi sayısında %14,21 oranında arttırmaları gerekmektedir. 2017 yılı CCR modeli çıktılarını bakıldığında ise, merkezlerin verimli olabilmesi için; girdi değişkenleri olan ünit sayısını %19,76 ve toplam diş hekimi sayısını %14,88 oranında azaltmaları gerekmektedir. Ayrıca çıktı değişkenlerinden diş çekimi sayısında %14,5, sabit protez üye sayısında %14,36,

hasta sayısında %14,82, dolgu tedavisi sayısında %5,39, hareketli protez parça sayısında %14,24, kanal tedavisi sayısında %2,14 oranında arttırmaları gerekmektedir. Gerekli artış ve azalışlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Gerekli Artış ve Azalışlar



ADSM'lerin 2017 yılındaki VZA CCR modeli sonuçları ile girdi-çıkıtı değişkenleri arasındaki ilişki Tablo 8'de verilmiştir. Regresyon analizinden ulaşılan sonuçlarına göre  $p < 0,05$  olduğu için girdi ve çıktı değişkenleri etkinlik skoru değişiminin %71,1'ini açıklamaktadır. Girdi değişkenlerinden ünit sayısı ( $\beta = -1,223$ ) ve toplam diş hekimi sayısının ( $\beta = -2,944$ ) bağımlı değişken olan 2017 CCR skorları üzerinde negatif etkiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çıktı değişkenlerinin ise tamamının etkinlik skorları üzerinde pozitif etki yaptıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** VZA Sonuçlarının (CCR Modeli) Girdi-Çıkıtı Değişkenleri İlişkisi (2017)

Değişken	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	P
Ünit Sayısı	-0,304	0,184	-1,223	-1,653	0,111				
Toplam Diş Hekimi Sayısı	-0,720	0,209	-2,944	-3,447	0,002				
Hasta Sayısı	0,000	0,000	0,824	0,929	0,362				
Diş Çekimi Sayısı	0,000	0,000	0,112	0,206	0,839	,843 <sup>a</sup>	0,711	0,615	,000 <sup>b</sup>
Kanal Tedavisi Sayısı	0,001	0,000	1,113	3,131	0,005				
Dolgu Tedavi Sayısı	0,000	0,000	0,977	2,695	0,013				
Sabit Protez Üye Sayısı	0,000	0,000	0,823	1,793	0,086				
Hareketli Protez Parça Sayısı	0,001	0,001	0,370	1,132	0,269				

a. Bağımlı Değişken: 2017 CCR

b. Öngösterge: (Sabit), hareketliprotez, dişçekimi, dolgu, kanaltedavi, sabitprotez, unitsayısı, hekimsayısı, toplamhastasayısı

## 5. Tartışma

VZA yöntemi, çok farklı sektörlerde kullanılan bir yöntem olsa da literatüre bakıldığında hastanelerde çalışılmasına da sıklıkla rastlamaktayız. Benzer girdi ve çıktılarla hizmet sektöründe faaliyette bulunan hastanelerde, verimlilik kıyaslaması yapabilmek hastane yöneticileri açısından da önemli neticeler doğurmaktadır. Yöneticiler, diğer hastaneler arasında hangi açıdan üstün veya yetersiz olduklarını görebilmekte ve önlemler alabilmektedirler. Literatürde VZA kullanılarak hastanelerde yapılan analizler ve sonuçlarından bazı örnekler aşağıda sıralanmıştır.

1994 yılında VZA'ndan yararlanılarak ulaşılan sonuçlara göre Türkiye'deki, araştırmaya dahil edilen 573 hastane içerisinde sadece 54 tanesinin verimli bulunduğu Ersoy vd. tarafından tespit edilmiştir (Ersoy vd., 1997: 71).

Şahin (1998) tarafından; Sağlık Bakanlığına bağlı hastanelerin KVB olarak seçildiği, illere göre göreceli teknik verimlilik düzeylerini hesaplamak ve elde edilen bulgular ışığında verimsiz olan illerin verimsizlik kaynaklarını analiz etmek amacıyla kaleme alınan doktora tezinde, CRS modeline göre illerin %82,5 ve VRS modeline göre ise illerin %55'inin göreceli olarak verimsiz olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda, personel ile döner sermaye girdilerindeki toplam verimsizliğin finansal boyutu 121,2 milyon dolar olarak hesaplanmıştır (Şahin, 1998: 1).

1999 yılında yapılan çalışmada Al-Shammari, Ürdün'deki Sağlık Bakanlığına bağlı 15 hastanenin 1991-1993 yılları arasındaki verimliliklerini incelemiştir. 1991 yılında 8, 1992 yılında 6, 1993 yılında ise 4 hastanenin verimsiz olduğu bulunmuştur (Al-Shammari, 1999: 879-886).

Linna vd. tarafından Finlandiya Sağlık Dairesi'nin 1995 yılı raporunu kaynak alarak, 228 tane ağız ve diş sağlığı poliklinik hizmeti sunan hastanede yapılan VZA ve maliyet etkililik analizi sonucunda, farklı belediye sınırları içerisindeki merkezler arasında önemli farklılıklar olduğu, maliyet etkinliği seviyesinin %20-%30 arasında çıktığı, girdi tahsisinin daha fazla insan gücüne kaydırılmasının maliyet verimliliğini artırmayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Linna vd., 2003: 343).

Tarazona vd.; Sağlık Bakanlığı'nın 2005 yılı bölgesel verilerini kullanarak, İspanya'nın Valencia (Doğu İspanya) bölgesindeki 22 hastanenin sadece 3 biriminde (genel cerrahi, göz hastalıkları ve ortopedi) VZA analizi ile verimlilik ölçümü yapmışlardır. Genel cerrahi alanında 14 hastane, göz hastalıklarında 12, ortopedi servisinde ise 16 hastanenin etkin çalışmadığı sonucuna varılmıştır (Tarazona vd., 2010: 1095-1099).

Sezen ve Gök (2009), VZA yöntemi ile hastane verimliliklerinin incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında, Türkiye'deki hastane verimliliklerinin sahipliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemişlerdir.

Leleu ve ark. İtalya'da bulunan 138 hastanenin performansını değerlendirmiş, etkinlik skorlarının 0,59 ile 0,71 arasında değişiklik gösterdiğini tespit etmişlerdir (Leleu vd., 2014:235).

Bal ve Bilge tarafından 35 hastanede yapılan performans değerlendirmesinde; CCR modeline göre 13, BCC modelinde 20, ölçek etkinliğinde ise 18 hastanenin %100

verimli olduğu sonucu elde edilmiştir. Skorların ortalaması; CCR 0,88, BCC 0,93 ve ölçek etkinliğinde 0,95 olarak bulunurken, 22 hastanenin de etkinlik sınırı altında olduğu belirlenmiştir (Bal ve Bilge, 2013:7-11).

Mujasi ve ark. tarafından Uganda'da 17 hastanenin performansı değerlendirilmiş, 3 hastane hem teknik hem de ölçek etkinliğinde verimli iken 14 hastane ise verimsiz olarak bulunmuştur. CCR ölçeğinde en az verimlilik skoru 0,431 olarak, BCC modelinde ise en düşük verimlilik skoru 0,523 olarak göze çarpmaktadır (Mujasi vd., 2016: 13-14).

Yiğit ve Esen (2017), Pabon Lasso Modeli ve VZA yöntemi ile Antalya Kamu Hastaneleri Birliği'ne bağlı hastanelerin performans düzeylerini ölçmeyi amaçladıkları araştırmada; Pabon Lasso modeline göre hastanelerin %51'nin, VZA yöntemine göre ise hastanelerin %67'sinin verimli olduğu tespit edilmiştir.

Kutlar ve Salamov (2016); Azerbaycan Cumhuriyeti, Sağlık Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren, uzman doktor sayısı 100'ün üstünde olan 36 farklı ildeki hastanelerin, 2013 yılındaki etkinlik seviyelerini girdi odaklı VZA yöntemi ile belirlemişlerdir. Ortalama etkinlik puanı; CCR modelinde %82, BCC modelinde %92 olarak tespit edilmiştir. CCR sonucunda 11, BCC modelinde ise 19 KVB etkin bulunmuştur.

Bugüne kadarki çalışmalara bakıldığında, hastaneler veya aynı hastanenin farklı bölümleri arasında yapılan araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. ADŞM'leri kaynak alan araştırmalar olsa da, farklı yıllara ait aynı girdi/çıktıların analize tabii tutulmasıyla elde edilen sonuçları karşılaştıran bir araştırmaya literatürde rastlanılamamıştır. 2014 ve 2017 yıllarına ait aynı KVB'ler için kıyaslanabilir neticeler içermesinden dolayı araştırmamızın özgün olduğu düşünülmüştür. VZA yöntemi ile performans ölçümleri yapılan ADŞM'leri konu edinen aşağıdaki çalışmalara ulaşılmıştır.

"Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi'nin Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Göreceli Etkinlik Analizi" isimli çalışmada Gülcü ve ark., fakültenin 6 anabilim dalının 1999/2000/2001 yıllarındaki etkinliklerini kıyaslamışlardır. Birbiri ardına 3 yıl boyunca Endodonti, Pedodonti ve Periodontoloji bölümleri verimli çıkmıştır. 1999 yılında Ağız Diş Çene Hastalıkları Cerrahisi Bölümü (0,97) tek verimsiz bölüm gözükmektedir. 2000 yılında Protetik Diş Tedavisi Bölümü 0,91 skoruyla, Ağız Diş Çene Hastalıkları Cerrahisi Bölümü 0,89 skoruyla verimsiz olmuşlardır. 2001 yılında ise Ağız Diş Çene Hastalıkları Cerrahisi Bölümü 0,87, Ortodonti bölümü skoru 0,91 VZA puanı ile verimsiz olan anabilim dalları olarak bulunmuştur (Gülcü vd., 2004: 97-99).

Öner (2010) tarafından 2008 ve 2009 yılı verileri ile Sağlık Bakanlığına bağlı 2 ADŞH ve 26 ADŞM'nin verimlilikleri değerlendirilmiştir. Sonuçta 2008 yılında 28 kurumdan %53,57'sinin, 2009 yılında ise %71,43'ünün etkin olduğu tespit edilmiştir. 2008 yılında ortalama etkinlik skoru 106,21% iken 2009 yılında ortalama etkinlik skoru %21,12'lik artışla 127,34% olarak bulunmuştur.

Özdemir (2011), benzeşik girdi ve çıktı değişkenlerine sahip olan, ayrıca eşdeğer yönetim şekliyle idare edilen 115 ADŞM'nin etkinliği üzerine bir çalışma yürütmüştür. 2009 yılına ait verilerle yapılan araştırma sonucunda SB'na ait

ADSM'lerin CRS modeli teknik verimlilik analizi sonucunda 45'i (%39,1'i) verimli, 70'i (%60,9'u) verimsiz olduğu anlaşılmıştır. VRS modeli teknik verimlilik analizlerine göre ise; 115 ADSM'nin 65'i (%56,5'i) verimli, 50'si (%43,5'i) verimsiz bulunmuştur.

Arslan (2017) "Ağız Diş Sağlığı Hastanelerinin (ADSH) Veri Zarflama Analizi (VZA) Yöntemiyle Teknik Verimliliklerinin Ölçülmesi" isimli yayımlanmış yüksek lisans tezinde, 2015 yılı verileriyle 15 tane ADSH'nin etkinlik düzeylerini incelemiştir. En düşük etkinlik skoruna sahip hastanenin puanının 0,89 şeklinde bulunduğu çalışmada, CCR model sonuçlarına göre 4 ADSH'nin verimli olmadığı tespit edilmiştir.

2018 yılında 21 tane ADSH üzerinde VZA kullanılarak yapılan çalışmada, CCR Modeli için etkin ADSH sayısı 15 iken BCC Modeli için etkin ADSH sayısı 16 olarak hesaplanmıştır. CCR modelinde en düşük etkinlik skoru 0,72 ile Şanlıurfa ADSH, BCC modelinde ise 0,88 skor ile Malatya ADSH olmuştur (Kıraç ve Kıraç, 2018: 103).

Şahin ve İlgün; Türkiye'de ki ADSM performanslarını il bazında VZA analizi ile değerlendirmişlerdir. Araştırmada; girdi olarak ünit sayısı ve hekim sayısı; çıktı olarak ise poliklinik sayısı, diş çekimi sayısı, kanal tedavisi yapılan diş sayısı, dolgu yapılan diş sayısı, cerrahi müdahale yapılan hasta sayısı, protez yapılan hasta sayısı, flor uygulanan hasta sayısı ve fissür sealant yapılan hasta sayısı alınmıştır. Sağlık Bakanlığı'nın 2014 yılı istatistik raporlarını kaynak alan analizlerden, CCR sonuçlarına göre 18 il verimli olarak bulunurken, 63 ilin verimsiz olduğu sonucuna varılmıştır. Verimli illerde yaklaşık olarak ortalama ünit sayısı 138 ve diş hekimisi sayısı 133'tür. Türkiye'deki 81 ilin tamamı düşünüldüğünde, aynı durum sırasıyla 90,9 ve 85,9 olarak bulunmuştur (Şahin ve İlgün, 2018: 4).

## 6. Sonuç

Yukarıda verilen örneklerle paralel olarak, bu çalışmada elde edilen sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz. Yıllar içerisinde ADSM'lerin sayısında artış olmuş, ayrıca genel olarak merkezlerin ünit sayıları, hasta sayıları, uzman hekim sayıları gibi bütün girdi/çıktı değişkenlerinde de yükselmeler meydana gelmiştir. Örneğin 2014 yılında 33 KVB için 4.048.453 olan toplam hasta sayısının 2017 yılında artarak 4.752.961 olduğu görülmektedir. 2014 ve 2017 yıllarının her ikisinde de CCR sonuçlarına göre 33 KVB içerisinde 12 tanesi verimli çıkmıştır. BCC sonuçları değerlendirildiğinde ise 2014 yılı için 19, 2017 yılı için 18 KVB'nin verimli çalıştığı görülmüştür. BCC modelinde, CCR modeline kıyasla daha fazla ADSM'nin etkin olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi; BCC modelinin CCR modeline göre, ölçüğe göre sabit getiri yerine ölçüğe göre değişken getiri kullanması nedeniyle verimlilik sonuçlarının yüksek çıkması olarak açıklanabilir.

2014 yılında 0,909 olan CCR verimlilik ortalamasının, 2017 yılında 0,916'ya çıkarak yükseldiği tespit edilmiştir. Ölçek verimliliği ortalaması hem 2014 hem 2017 yıllarında %96 olarak bulunmuştur.

2014 ve 2017 yıllarının CCR modeli çıktılarının her ikisinde de etkin olduğu sonucuna varılan Tekirdağ Çerkezköy ADSM, 2014 yılında hiçbir merkez tarafından referans alınmazken 2017 yılında 16 merkez tarafından referans alınarak en çok örnek alınması gereken KVB olmuştur.

Tekirdağ Çerkezköy ADSM, girdi değişkenlerinden ünit sayısını 25'den 28'e ve toplam diş hekimisi sayısını 22'den 29'a çıkartmıştır. Girdi değişkenlerindeki artış sınırlıyken, çıktı değişkenlerinde yüksek oranda artışlar olduğu söylenebilir. Örneğin; hasta sayısı 84.882'den 125.495'e, kanal tedavisi sayısı 8.325'ten 14.599'a ve dolgu sayısı 31.797'den 59.559'a çıkmıştır. Bursa ADSM ve Kocaeli Darıca ADSM'nin her ikisi de hem 2014 hem 2017 yıllarında yalnızca 1 hastane tarafından referans alınmaktadır.

2014 ve 2017 yılları CCR model sonuçları birlikte ele alındığında; verimli olmak için KVB'lerin yapmaları gereken artış ve azalışlarda kanal tedavisi sayısı dikkat çekmektedir. 2014 yılına göre %14,21 artırılması gereken kanal tedavisi yapılan diş sayısı 2017 yılına geldiğinde %2,14 artırmanın yeterli olabileceği anlaşılmaktadır. KVB'leri aynı olmasına karşın 2014 ve 2017 yılları kıyaslandığında, 2014 yılında 33 KVB'nde yapılan toplam kanal tedavisi sayısı 388.524 iken, 2017 yılında bu rakam 596.534'e yükselmiştir. Analize konu olan 3 yıllık süre zarfında ADSM'lerin kanal tedavisi sayısında artış olduğu ve bu artışın performanslarına olumlu yansıdığını söyleyebiliriz. Bir başka belirgin fark, dolgu tedavisi uygulanan diş sayısında göze çarpmaktadır. 2014 yılında %10,42 artırılması gereken dolgu yapılan diş sayısı, 2017'ye geldiğinde %5,39 oranında artırılması gerekmektedir. 33 KVB'nin 2014 yılındaki ürettiği toplam dolgu sayısı 1.674.911 olarak bulunmuşken, 2017 yılında bu sayı 2.410.827 olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde ADSM'lerin dolgu tedavisi sayısında önemli bir yükselmenin olduğu ve bunun verimliliklerinde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Hem 2014 hem 2017 yıllarının girdi değişkenlerinde (ünit sayısı ve toplam diş hekimisi sayısı) azaltma yoluna gidilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

2014 yılı CCR sonuçlarına göre en düşük verimlilik skoruna sahip KVB olan Çekmeköy ADSM ve 2017 CCR sonuçlarına bakıldığında en düşük verimlilik skoruna sahip Ataşehir ADSM başta olmak üzere tüm verimsiz merkezlerin atıl olarak kullanılan kaynaklarını azaltmaları gerekmektedir. Verimsiz bulunan KVB'ler kendileri için referans gösterilen merkezleri temel alarak potansiyel iyileştirmelerde bulunmalıdırlar. Yöneticilerin; idare ettikleri merkezler için önemli sonuçlar barındıran VZA analiz sonuçlarından yararlanmaları, gerekli iyileştirmeleri yapmakta rehber olarak kullanmaları gerektiği görülmüştür. Fazla kullanılan kaynaklar tespit edilmeli ve elde edilen çıktılar yorumlanmalıdır. Referans kümesinde yer alan KVB'lerin diğer merkezlerce örnek alınması, hangi girdi veya çıktılarda ne oranda değişiklik yapılması gerektiği konularında model oluşturması açısından değerli bilgiler içermektedir. Etkin oldukları anlaşılan merkezlerin bunu korumak için gerekli eylem planlarını hazırlamaları gerekmektedir. ADSM yöneticileri, veriler ve sonuçları kendi hastaneleri açısından değerlendirerek gerekli önlemleri almalıdır.

## Kaynakça

Ağaç, G. & Baki, B. (2016), Sağlık Alanında Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri Kullanımı: Literatür İncelemesi, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3):343-63.

- Ağırbaş, İ. (2014), *Sağlık Kurumlarında Finansal Yönetim ve Maliyet Analizi*, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Allen, P.F. (2003), Assessment of Oral Health Related Quality of Life, *Health and Quality of Life Outcomes*, 1: 40.
- Al-Shammari, M. (1999), A Multi-criteria Data Envelopment Analysis Model For Measuring the Productive Efficiency of Hospitals, *International Journal of Operations & Production Management*, 19(9), 879-891.
- Arslan, B. (2017), *Ağız Dış Sağlığı Hastanelerinin (ADSH) Veri Zarflama Analizi (VZA) Yöntemiyle Teknik Verimliliklerinin Ölçülmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kuruluşları Yönetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Babacan, A. (2006), *Türkiye'deki Üniversitelerde VZA Yöntemiyle Verimlilik Analizi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sivas.
- Bal, V. & Bilge, H. (2013), Eğitim ve Araştırma Hastanelerinde Veri Zarflama Analizi İle Etkinlik Ölçümü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2):1-14.
- Cooper, W. W. (2005), Origins, Uses of and Relations Between Goal Programming and Data Envelopment Analysis, *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 13(1), 3-11.
- Çolak, H., Dülgergil, T. Ç. & Serdaroğlu, İ. (2010), Ağız ve Dış Hastalıklarının Medikal, Psikososyal ve Ekonomik Etkilerinin Değerlendirilmesi, *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 2, 63-89.
- Ersoy, K., Kavuncubasi, S., Ozcan, Y. A. & Harris, J. M. (1997), Technical Efficiencies of Turkish Hospitals: DEA Approach, *Journal of Medical Systems*, 21(2), 67-74.
- Farrell, M. J. (1957), The Measurement of Productivity Efficiency, *Journal of The Royal Statistical Society, Series A (General)*, 120(3), 253-290.
- Flokou, A., Aletras, V. & Niakas, D. (2017). A Window-DEA Based Efficiency Evaluation of the Public Hospital Sector in Greece During the 5-Year Economic Crisis. *PloS one*, 12(5), e0177946.
- Gülcü, A., Coşkun, A., Yeşilyurt, C., Coşkun, S. & Esener, T. (2004), Cumhuriyet Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi'nin Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Göreceli Etkinlik Analizi, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt.5, Sayı. 2
- <https://khgm.saglik.gov.tr/TR,40113/kamu-hastaneleri-istatistik-raporu--2017.html>, Erişim Tarihi: 15/06/2019
- Kavuncubaşı, Ş. & Ersoy, K. (1995), Hastanelerde Teknik Verimlilik Ölçümü, *Amme İdare Dergisi*, 28(3).
- Kıraç, Y. & Kıraç, S. (2018), Veri Zarflama Analizi Yaklaşımını Kullanarak Ağız ve Dış Sağlığı Hastanelerinin (ADSH) Verimlilik Değerlendirmesi, *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 6 (2) 90-105.
- Kutlar, A. & Kartal, M. (2004), Cumhuriyet Üniversitesinin Verimlilik Analizi: Fakülteler Düzeyinde Veri Zarflama Yöntemiyle Bir Uygulama, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8) / 2: 49-79.
- Kutlar, A. & Salamov, F. (2016), Azerbaycan Kamu Hastanelerinin Etkinliğinin VZA Uygulaması ile Değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 1-17.
- Leleu, H., Moises, J. & Valmanis, V. G. (2014), How Do Payer Mix and Technical Inefficiency Affect Hospital Profit? A Weighted DEA Approach. *Operations Research for Health Care*, 3:231-37.
- Linna, M., Nordblad, A. & Koivu, M. (2003), Technical and Cost Efficiency of Oral Health Care Provision in Finnish Health Centres, *Social Science & Medicine*, 56(2), 343-353.
- Locker, D. (1997), *Concepts of Oral Health, Disease and The Quality of Life*. In: *Measuring Oral Health and Quality of Life*, Edited by: Slade GD, Chapel Hill: University of North Carolina: Dental Ecolog: 11-24.
- Mujasi, P., Asbu, AZ. & Puing-Junoy, P. (2016), How Efficient Are Referral Hospitals in Uganda ? A Data Envelopment Analysis and Tobit Regression Approach. *BMC Health Services Research*, 1-14.
- Naveh, E. & Stern, Z. (2005), How Quality Improvement Programs Can Affect General Hospital Performance, *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 18(4), 249-270.
- Öner, N. (2010), *Sağlık Bakanlığına Bağlı Ağız Ve Dış Sağlığı Kurumlarının Veri Zarflama Analizi Yöntemi İle Performansının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Hastane İşletmeciliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdemir, Y. (2011), *Türkiye'deki Sağlık Bakanlığı'na Bağlı Ağız ve Dış Sağlığı Merkezlerinin Veri Zarflama Analizi ile Göreceli Teknik Verimliliklerinin Ölçülmesi*, Hacettepe Üniversitesi, SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ramanathan, R. (2005), Operations Assessment of Hospitals in The Sultanate of Oman, *International Journal of Operations and Production Management*, 25(1), 39-54.
- Sezen, B. & Gök, M. S. (2009), Veri Zarflama Analizi Yöntemi ile Hastane Verimliliklerinin İncelenmesi, *METU Studies in Development*, 36(2), 383.
- Sherman, H.D. (1984), Hospital Efficiency Measurement and Evaluation: Empirical Test of a New Technique, *Medical Care*, Vol. 22, No. 10, pp. 922-938.

- Şahin, B. & İlgün, G. (2018), Assessment of The Efficiency of Dental Services in Turkey, *Health Policy and Technology*, 7(2), 173-181.
- Şahin, İ. (1998), *Sağlık Bakanlığı Hastanelerinin İllere Göre Karşılaştırmalı Verimlilik Analizi: Veri Zarflama Analizine Dayalı Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2008), Sağlık Bakanlığı Genel Hastaneleri ve Sağlık Bakanlığına Devredilen SSK Genel Hastanelerinin Teknik Verimliliklerinin Karşılaştırmalı Analizi, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 11(1).
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2016), *Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Rapor Bülteni 2015*, Ankara.
- Temür, Y. (2010), İllerin Gelişmişlik Derecelerine Göre Hastanelerin Etkinlik Analizi, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXIX(2), 1-22.
- Thanassoulis, E. (1993), A Comparison of Regression Analysis and Data Envelopment Analysis as Alternative Methods for Performance Assessments, *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 44, No. 11, Great Britain.
- Türk Diş Hekimleri Birliği (TDB) Yayınları (2019), *Diş Hekimlerinin Çalışma Şekilleri, Kurumlarda ve İl/İlçelerde 2018 Yılı Dağılımı*, Ankara.
- WHO, (1948), *Constitution of The World Health Organization*, New York.
- Yıldırım H. H. & Yıldırım, T. (2011), *Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye Sağlık Sektörü*, İmaj Yayınevi 2. Baskı, Ankara
- Yiğit, V. & Esen, H. (2017), Pabon Lasso Modeli ve Veri Zarflama Analizi ile Hastanelerde Performans Ölçümü Performance Measurement in Hospitals with Pabon Lasso Model and Data Envelopment Analysis, *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1-7.
- Yiğit, V. & Yiğit, A. (2016), Üniversite Hastanelerinin Finansal Sürdürülebilirliği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 253-273.
- Yolalan, R., (1993), *İşletmelerarası Görelî Etkinlik Ölçümü*, Milli Produktivite Merkezi Yayınları: 483, Ankara.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### İletişimsel Etkisi Bağlamında Mezartaşı Fotoğrafları

#### Gravestone Photos in The Context of Communicational Effect

Ülhak Çimen<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo ve Televizyon Bölümü, 25240, Erzurum/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-7307-4874

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Ocak 2020

Düzeltilme tarihi: 20 Şubat 2020

Kabul tarihi: 05 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Mezartaşı Fotoğrafları,

İletişim,

Ölüm,

Etki,

Fotoğrafik Geçirgenlik.

#### ÖZ

Ölen bir kişinin mezar yerinin belirlenmesi ve mezar yerinin yok olmaması amacıyla mezarların baş kısmına dikilen mezar taşları çeşitli anlamlar sunarlar. Mezar taşlarının üzerinde yer alan kimlik belirteçleri, semboller, yazılar ve görseller çeşitli mesajları insanlara aktarırlar. Mezar taşları üzerlerinde barındırdıkları kitabe ve tarih bakımından ele alındığında ise bunların tarihi belgeler olduğu kesindir. Ülkemizde mezar taşları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmakta veya geçmiş yıllara ait çalışmalar yayımlanmaktadır. Bu araştırma ve çalışmalar genellikle geçmiş kültürlerin tarihi ve sanatı hakkında incelemeler sunan değerlendirmelerdir. Ancak güncel mezartaşı örnekleri de incelemeye alınması gereken önemli kültürel ve iletişimsel öğelerdir. Mezar taşlarına eklenen fotoğraflarla elde edilen mezartaşı fotoğraflarının insanlar üzerinde iletişimsel bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Bu çalışma mezartaşı fotoğraflarını iletişimsel yönüyle ele almaya çalışmıştır.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 02 January 2020

Received in revised form 20 February 2020

Accepted 05 March 2020

##### Keywords:

Gravestone Photo,

Communication, Death,

Impact,

Photographic Permeability.

#### ABSTRACT

Gravestones planted in the head of graves represent various special meanings to define the grave place for the people and also not to lose it. Identity indicators, symbols, writings and images on the gravestones transfer various messages to the people. It is a certain fact that these are historical documents when they are considered in terms of epitaph and history they contain. In our country, various researches on gravestones have been done and studies in the last years have been published. These researches and studies are generally evaluations presenting researches about the history and art of past cultures. However, current gravestones samples are significant cultural and communicational items that have to be studied. It is certain that gravestone photos that were made up by adding photos will have communicational effects on people. This study tried to discuss gravestone photos in terms of the communicational aspect.

### 1. Giriş

Fotoğraf ve ölüm arasında ne türden bir ilişkinin olduğu merak edilen konulardandır. Fotoğraf ölüm ilişkisi son 30 yıldır Avrupa’da yapılan çalışmaların önemlilerindedir. Bu çalışmaların bir kısmı hastaların, yaşlıların ve ölümlerin fotoğraflarının çekilmesini içerimleyen klasik fotoğraf örnekleriyle ilişkiliyken bir kısmı da fotoğrafın teknik ve biçimsel yönünden koparak tamamen anlama yoğunlaşan çalışmalardır. Anlama yönelik çalışmalar fotoğrafa bakan insanların ölen kişiyle dondurulmuş/sabitleştirilmiş görüntüler aracılığıyla etkili bir şekilde iletişim kurduklarını

ve geleceğe yönelik bir akışı yani ölümü hatırladıklarını incelemektedir. Fotoğrafın ölümle ilişkisi diğer anlam belirleyen fotoğrafçılık türlerinin hepsinden daha önemli görülmektedir (Rosengarten, 2015:600-601). Fotoğraf ile ölüm arasındaki anlam ilişkisi mezartaşı fotoğraflarıyla daha etkili bir hal almaktadır.

İnsanlar mezar ziyaretlerinde normalden farklı bir ruh hali yaşarlar. Öncelikle bu ziyaretlerde akla gelen ölümün mutlak kaçınılmaz olduğudur. Ziyaret edilen mezar tanıdık bir kişinin mezaryısa ölmüş olan kişinin ismine, doğum/ölüm tarihine ve varsa çeşitli yazılara odaklanılmaktadır.

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: ulhacimen@gmail.com



Muhakkak ki bu odaklanma insana ölümü hatırlatmakta ve farklı bir iletişim durumuna geçilmektedir. Ancak mezartaşının üstünde ölen kişinin ismi, doğum/ölüm tarihi ve çeşitli yazıların haricinde bir de fotoğrafı mevcutsa fotoğrafa bakarak kurulan ilişki bütün iletişim biçimlerinden daha etkili olabilmektedir. Bu türden bir iletişim hem mutlak ölümü akla getirmekte hem de ziyaret esnasında fotoğraf aracılığıyla ölen kişiyle iletişim kurulmaktadır.

Her ne kadar ertelenmeye çalışılsa da ölümün mutlak kaçınılmazlığının bir gün herkesi bulacağı kabul edilmektedir. Barthes herkesin nihai kerte de ölümle buluşacağı gerçeğini *endoxical death* söylemiyle açıklamaktadır (Barthes, 1982:187). Fotoğraf; ölüm bilincine aracılık eden bir bağlantı (Barthes, 2016:80), gerçekliğin sessiz bir formu, hareketsiz imaja bilinçsel yaklaşım ve sembolik bir ölüm olarak görülmektedir (Metz, 1990: 155-164). Fotoğrafın doğasında ölüm vardır. Barthes fotoğraf ve ölüm ilişkisini *eidōs* kavramıyla açıklamaktadır (Barthes, 2016:27). *Eidōs* nosyonu ölüm ve insan ilişkisinde ölümün insanlardan ayrı olmadığını göstermek için kullanılmıştır.

Fotoğrafın yaşamsal bilgiler sunması Barthes tarafından *Biographeme* kavramıyla ifade edilmiştir (Palalı, 2017:29-31). Dilimize biyogram olarak geçen bu kelime bir kişinin hayatındaki önemli tarihleri, olayları ve evreleri anlatan kısa bir hayat hikâyesidir. Biyogramlara mezartaşı fotoğraflarında da rastlanılmaktadır. Mezartaşı biyogramları ölen kişinin adını, soyadını, doğum ve ölüm tarihlerini yani yaşama dair bilgilerini sunan tarihi vesikalardır. Mezar taşlarında biyogramın tamamlayıcı unsurunun fotoğraf olduğu söylenebilir. Fotoğraf bir kişinin gerçekten yaşamış olduğuna tanıklık eden ve bunu görsel bir imajla tamamlayan etkileyici bir araçtır. Mezartaşındaki fotoğraf temsil ettiği kişiyi onaylayan tarihi bir kanıt ve kesin olarak yaşanmışlık belgesidir. Barthes bu durumu *yaşamış olmanın sertifikası* olarak adlandırmaktadır (Barthes, 2016:104).



Fotoğrafla Desteklenmiş Biyogram Mezartaşı Örneği (Erzincan İli Refahiye İlçesi Mezarlığı)

*Fotoğrafik görme* kavramı fotoğrafa bakan kişinin fotoğrafın içerisinde yer alan kişiyi tam olarak görmesi, algılaması ve iletişime geçmesi anlamına gelmektedir. Bu durum fotoğrafta gösterilen her şeyin görmeye müsaade edecek şekilde şeffaf kılınması anlamı taşımamaktadır. Fotoğrafik şeffaflık, fotoğrafta yer alan her şeyin mahremiyetinin yok sayılarak gösterilmesiyle değil fotoğrafa bakan kişinin bütün engelleri düşünsel olarak aşip fotoğraftaki kişiyle duygusal bağlamda iletişim kurmasıyla kıymetli hale gelmektedir. Fotoğraf hayal etmeyi tetiklemeli, imgeyi görmeyle alakalı engelleri kaldırmaya ikna etmeli ve böylelikle şeffaflık kavramı değer kazanmalıdır (Değirmenci, 2016:130). İnsanlar bazı fotoğraflarla karşılaştıklarında ya onu bütünüyle kabul etmekte veya reddetmekte ya da fotoğrafın eksik kalan kısmını kendi imgeleriyle tamamlamaktadır (Berger, 2017: 27). İmgenin sessiz bir imaj olan fotoğraftan tayflanması iletişimin etkisini azaltmamakta aksine artırmaktadır. İmgenin etkisini artırması için fotoğrafta her şeyin gösterilmesine gerek yoktur, imgenin müdahalelerden bağımsız olmaya ihtiyacı vardır. Mezartaşı fotoğrafları yönlendirmeleri aşip geçen ve imgenin etkisini doğrudan gösterdiği fotoğraflardır.



Fotoğrafik Görmeye Müsait Mezartaşı Fotoğrafı Örneği (Malatya İli Doğanşehir İlçesi Mezarlığı)

Tanıdığımız insanların mezartaşı fotoğraflarına baktığımızda ürpeririz. Çünkü fotoğrafta görünen kişi sadece o anı temsil etmemekte, yaşanmışlığın toplam bütününe imgelemeye imkân sunmaktadır. Bu fotoğraflar insanın yaşamını sorgulandığı ve yaşamına yönelik değerlendirmeler yaptığı etki gücü oldukça fazla olan fotoğraflardır. Mezartaşı fotoğrafları hem ölen kişiyle iletişime olanak sağlaması hem de nihai aşamada ölümün insanları bulacağını göstermesi açısından önemlidir. Mezartaşı fotoğrafının bilinen biri olması iletişimsel etkiyi güçlendirmekte ve ölen kişi geçici olarak diriltmektedir (Barthes, 2016). Bu dirilmenin süresi yakınlık derecesiyle doğru orantılıdır.





Tanınan Birinin Mezar Ziyaretinde İletişimsel Etkiyi Artıran Fotoğraf Örneği (İğdir İli, Aralık İlçesi Mezarlığı)

## 2. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Çalışma mezar taşlarına eklemlenen fotoğraflarla ortaya çıkan mezartaşı fotoğraflarının ölen kişi ile mezartaşına bakan kişi arasında etkili bir iletişime olanak sağladığını göstermesi açısından önemli görülmektedir. Yine çalışma şimdiye kadar mezartaşları konusunda yapılan çalışmalar içerisinde mezartaşı fotoğraflarını konu alan ilk ve güncel çalışmalardan birisi olduğu iddiasıyla önemlidir.

Çalışma mezartaşı fotoğrafları konusundaki tartışmaların(dinsel açıdan caiz olup olmadığı, farklı inançları karşıladığı, belirli toplumlara özgü olduğu vb) uzağında durmaktadır. Amaç, fotoğrafın insanlar üzerindeki etkili kitle iletişim aracı olduğu gerçeğini göz önüne alarak mezartaşı fotoğraflarının da bu etkiye sahip olabildiğini göstermektir.

### 2.1. Çalışmanın Tekniği:

Çalışmamızda literatür taraması yapılarak mezartaşı fotoğraflarının etkisi iletişimsel bağlamda ele alınmıştır. Ayrıca mezartaşı fotoğraflarını gösteren görseller çalışmamızda kullanılmıştır.

### 2.2. Kavramsal Çerçeve:

Çalışmamızın kavramsal çerçevesini aura, studium ve punctum kavramları oluşturmaktadır.

#### 2.2.1. Aura:

Aura, Walter Benjamin'in fotoğraf analizlerinde kullandığı bir kavramdır.

*“O halde aura nedir? Zaman ve mekanın alışılmadık dokusudur: bir uzaklığın eşsiz biçimde ortaya çıkışıdır, ne kadar yakın olduğu fark etmez.. Ufuktaki bir dağ sırasını ya da seyircisinin üzerine gölgesi düşen ağaç dalını gözümüzle takip ederek o dağların ve ağaç dalının aurasını soluruz”* (Benjamin, 2015: 18; Leslie, 2019:114).

Bu anlamda aura fotoğrafa bakan kişinin fotoğrafı yayılan enerjisi, hissi, ruhu ve etkiyi algılayabilmesidir. Mezartaşı fotoğraflarında ölen kişiyle farklı bir iletişim kurulduğunu

kabul edersek bu fotoğrafların aurasının insanlara temas ettiğini söyleyebiliriz.

#### 2.2.2. Studium ve Punctum:

Studium ve punctum, Roland Barthes'in fotoğrafa bakan kişiler üzerinde fotoğrafın oluşturduğu etkiyi açıklamada kullandığı kavramlardır.

*“Studium; insan için bir tat, genel, hevesli, ama tabii ki özel keskinliği olmayan bir tür kendini verme punctum; studiumu delen, sahnedeki yükselen, ok gibi dışarı fırlayan ve bana saplanan şey, iz yara, ısırtık, kesik ve küçük deliktir”*(Barthes, 2016: 39-40).

Mezarlık ziyaretlerinde mezartaşı fotoğraflarına bakan insanlarda genel bir ilgi, ahlaki değer yargıları ve akıl aracılığıyla studium etkisinin oluştuğunu söyleyebiliriz. Ancak tanıdık birinin mezartaşı fotoğrafına bakıldığında studiumu aşan, insanın içine etki eden, maziye hatırlatan farklı etkiler oluşabilmektedir ki bu durumda punctum etkisi ortaya çıkabilmektedir. Baudrillard punctum etkisini; açıklanamayan, aktarılamayan fotoğrafa bakan kişi ile fotoğraftaki kişi arasındaki sır, içi yaralayan etki, yeniden ölüm ve küçük diriliş olarak tarif etmektedir.( Baudrillard, 2011: 37-67).

## 3. Mutlak Etki Bağlamında Fotoğraf

### 3.1. Fotoğraf Ölüm İlişkisi

Ölüm, insan hayatının en hüzünlü evresidir. Bu evre hayatın sona erdiğini kesin biçimde ispatlamasının yanı sıra bazı inançlara göre ise ebedi bir hayata geçişi temsil etmektedir. Bu geçişte ölüme ilişkin çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Ölüm etkinliklerinin bitiminde ölünen defnedildiği yer ve bu yerin yapısı çeşitli mesajlar sunmaktadır. Mezar, *bark, kümbet*, kurgan, oba, kereksür, keğür, türbe gibi isimlerle ifade ettiğimiz bu yapının en önemli medyumları mezar taşlarıdır. Mezar taşları yapı olarak genellikle *Başlık ve Sembol, Serlevha, Kimlik, Dua, Tarih'ten* oluşmaktadır (Berk, 2018:117). Mezar taşlarının insanlara çeşitli mesajlar aktaran araçlar olduğu düşünülmekte ve bu mesajların insanlar üzerinde mutlak etkilerinin olduğu iddia edilmektedir (Sili, 1996; 220). Mezar taşları üzerindeki yazıların; bitkisel, geometrik süslemelerin; insan heykellerinin; at, koç, geyik, keçi, boğa vb hayvan tasvirlerinin; kavuk, fes, tarikat tacları, sarık vb başlıkların hepsinin ayrı ayrı anlamı bulunduğu için bunları iletişimsel yönüyle de kıymete değer görmek gereklidir. Ülkemiz açısından ele alındığında İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrasında taşların insanları temsil eden silüet görünümünde olduğu ve mezar taşlarının her şekliyle ileti sunduğu düşünülmektedir(Arslan, 2017: 1936). Dolayısıyla mezar taşlarını sadece tarihsel, kültürel ve sanatsal bağlamda değil iletişimsel anlamda da ele almak gereklidir.

Fotoğrafi çeken kişi ile fotoğrafı çekilen şey çekim esnasında kısa süreliğine yok olmaları *fotoğrafik ölüm* kavramıyla açıklanmaktadır (Scruton, 2018: 169-198). Baudrillard, kendilerine yöneltilen fotoğraf makinesine teslim olarak ellerini yukarıya kaldıran çocukların görüntüsünü ölüme hazır olmayla yorumlamaktadır (Baudrillard, 2016:154). Zaten İngilizce *shoot* fiilinin hem fotoğraf çekmek hem de silahla ateş etmek anlamlarına gelmesi fotoğrafın ölümlerle yakın ilişkide olduğunu göstermektedir (Price, 2014:2) Fotoğrafi çekilen kişi poz verme durumuna uygun davranış değişikliği yaratmaktadır. Bu durum vücudun aktif

dönüşümüdür ki bu durumda fotoğrafa göre bedenini kendi gerçekliğini kaybetmesi yani ölümü gerçekleşmektedir (Barthes, 2016:23). Fotoğrafik ölümden kişinin başka birine dönüşmesi, bilincin bedenden uzaklaşması durumu ortaya çıkmaktadır. Deklanşöre basma anı hem bir ölümü hem de mutlak ölümsüzlüğü bir araya getirmektedir (Ökten, 2011: 47). Baudrillard, özne ile nesnenin deklanşöre basıldığı anda bir araya gelmesi ve dünyanın bir süreliğine durmasını *saf ölüm* olarak ifade etmektedir (Baudrillard, 2012: 24-25). Bu saf ölüm sonrasında öznenin nesneyi algılayabilecek imgelemi ve duygulanım alanı yeniden devreye girmektedir.

### 3.2. Fotoğrafın Zamansal Yönü

Fotoğraf zamana ve mekâna gönderme yapar. Lakin fotoğrafın asıl gönderme yaptığı şey zamandır. Zamana gönderme yapan- Barthes'in daha doğru söylemiyle ölümü hatırlatan- fotoğraflar deli fotoğraflardır (Barthes, 2016,139). Fotoğraf makinesi zamana ilişkin yaşanmışlığı göstermekte oldukça başarılıdır. Fotoğraf sadece o anı yaşatmasının ötesinde geçmişe, şimdiye ve aynı zamanda geleceğe de gönderme yapmaktadır. Zamanı durduran fotoğrafın yaptığı şey iki boyutludur hem zamanı öldürmek hem de ölen zamanı geri çağırmasıdır (Ökten, 2013:105). Ölüme karşı bir duruş gösteren fotoğraf ölümsüz kılmayı başarmada ve ölen biriyle iletişim kurmada oldukça başarılı bir araçtır. Fotoğrafta fotoğraf çekilen kişinin ölümsüz hale getirildiği bir zaman süreci; yok olmanın tarihe sunduğu bir kanıt; geçmiş ve şimdi arasındaki bir köprü durumu vardır (Ökten, 2011:105). Var olmaya kanıt gösterilen fotoğrafta görülmesi gereken asıl noktalardan birisi de yok olmanın imkânsızlığıdır.

Belirli bir zaman dilimi içerisinde yaşanmışlığın kanıtı olan fotoğraf zamanla oyun oynayabilmektedir. Dolayısıyla ölmüş olan bir kişi fotoğrafı sayesinde ölümsüzleştirilebilmekte, yaşamış olmasının kanıtı gösterilebilmekte ve sürekli yenilenen güncel şimdiye etkide bulunabilmektedir. Ölen birinin mutlak anlamda unutulması mümkün olamamaktadır. Roland Barthes bir zamanlar yaşamış olmanın mutlak ispatı anlamında bu vardı kavramını karşılayan *noema* terimini kullanmıştır (Akt: Palalı, 2017:31). Fotoğraf ölümü durdurmanın ve yok oluşun önüne geçmenin etkili bir yolu olarak gösterilmektedir (Ökten, 2013:106). Ölen birinin mezartaşı fotoğrafı ölümün bir anlığına durması ve ölen kişiyle iletişime geçmenin bir medyumudur. Gerçekliğin bir zamanının dondurularak gösterildiği fotoğraf ölümle yakın ilişkili, bakan kişinin duygu ve düşüncelerinde etki uyandıran bir zaman dondurucusudur. Mezartaşı fotoğrafına bakan izleyici fotoğrafa bakarak kendi yaşamını sorgulamakta, kendi ölümüne gönderme yapan bir anı yaşamaktadır.



Belirli Bir Zamanda Yaşamış Olmanın Kanıtı Niteliğindeki Mezartaşı Fotoğrafı Örneği (Giresun İli, Kayadibi Mahallesi Mezarlığı)

### 3.3. İmgeye Etki Eden Fotoğraf

Barthes annesinin ölümünden sonra annesiyle iletişim kurabileceği fotoğrafları ararken Kış Bahçesi Fotoğrafı'na denk gelir (Fotoğrafa bu ismi kendisi vermiştir). Bu fotoğraf kendisinden muazzam bir etki – yani punctum-oluşturur. Fotoğraftaki tayfin sadece kendisinde muazzam bir duygulanım oluşturduğunu düşündüğü için fotoğrafı kimseyle paylaşmaz ve çoğaltmaz. Barthes fotoğrafa baktığında ölümün hem er geç kendisini bulacağını hem de fotoğrafla birlikte ölümün imkânsızlığını anlar. Bu fotoğraf ölümün incelendiği, yansıtıldığı ve içselleştirildiği bir imajdır. Barthes, bu fotoğrafta fotoğraf ile fotoğrafa bakan kişi arasında gerçekleşen üst iletişimin gerçekleşebilmesi için ortak paydaların gerekliliğini vurgular (Barthes; 2016: 79-92). Mezartaşı fotoğraflarına bakan kişide duygulanım alanının gelişebilmesi için mutlak anlamda ortak payda gerekliliğinin olduğu söylenebilir. Çünkü kişi üzerindeki üst etki, tanıdık ve bildik olunması durumunda gerçekleşir. Genel ilgi, ahlaki ve politik kültür ve akıl ile gerçekleşen iletişim studiumu; studiumu delen geçen ve acı veren iletişim ise punctumu açıklamaktadır (Barthes, 2016: 40-41). Punctum barındıran mezartaşı fotoğrafları insanı yalnızlaştırmakta, acı vermekte ve ölüme karşı yetersiz bırakmaktadır.

Roland Barthes fotoğrafı gerçekliğin temsili olmasından ziyade duygulanım yaratan iletişim alanı olarak görmektedir. Fotoğrafı kendi başına kodsuz bir mesaj olarak gören düşünür fotoğrafa bakan kişinin kendi imgesine göre fotoğrafı değerlendirdiğini, dolayısıyla fotoğrafların daha duygusal, görünür ve önemli hale geldiğini iddia etmektedir (Barthes, 1982: 17). Fotoğraf, insanlara geçmişi sunan ve ölümü hatırlatan bir araçtır (Değirmenci, 2016: 226). Ölen birinin fotoğrafına baktığımızda ortaya çıkan punctum etkisi yönlendirilmelerden bağımsız biçimde kendiliğinden oluşan yaralayıcı bir etkiye sahip olabilmektedir.

Aynı şekilde Marcel Proust'un *istemdişi bellek* kavramı da ölen birinin fotoğrafına bakıldığında ortaya çıkan imgenin bağımsız durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır. İstemdişi bellekte temel olan şey ölen kişiyle fotoğraf

arasındaki benzerlik ya da özdeşlik değil içselleştirme durumudur. Punctum ve istem dışı bellek kavramları kişi ile gördüğü fotoğraf arasındaki özel ilişkiye gönderme yapmaktadır. Bu anlamda fotoğraf, görme alanını aşan ve ölen kişiyle fotoğrafa bakan kişi arasında izah edilmeyen bir iletişime imkân sağlayan, Walter Benjamin'in söylemiyle "zihnin eriştiği sınırların ötesini zorlayan ve yaşamışlığından şüphe duyulmayan" (Benjamin, 1969: 214) özel bir etki durumudur. Fotoğrafta görülen kişi ile ilgili bir bilgiye sahip olmadığımızda veya kişiyi tanımadığımızda mutlak etkiden bahsedebilmek mümkün değildir. Ölen kişiyle yaşadığı süredeki ortak yaşamışlıklar mezartaşı fotoğrafının etkisinin artırılmasına sebep olabilmektedir.



Bakan Kişide Punctum ve İstem dışı Bellek Etkisi Oluşturabilecek Fotoğraf Örneği (İğdir İli Merkez Azeri Mezarlığı)

Fotoğraf ve fotoğrafa bakan kişi arasındaki iletişim benzerlik ilişkisinden ziyade içe işleyen genetik özelliklerle bağlantılı olabilir (Palalı, 2017, 26). Bazı genetik yüz özellikleri bireysel ruhun yansımalarının haricinde bir ailenin genelini yansıtabilmektedir. Barthes'e göre:

"Fotoğraf bazen gerçek bir yüzde (ya da aynadaki bir yüzde) göremediğimiz bir şeyi görünür kılar: genetik özellik, insanın kendisinin, ya da herhangi bir atadan gelen bir akrabasının parçası...Fotoğraf bedeni küçük parçalara bölmek koşuluyla küçük bir hakikat sunar. Ancak bu hakikat her zaman indirgenemez kalan bireyin hakikati değildir, soyun hakikatidir" (Barthes, 2016:122).

#### 4. Mezartaşı Fotoğraflarının İletişimsel Yönü

##### 4.1. Mezartaşı Fotoğraflarının Etki Gücü

İlk dönemlerde fotoğraflar, ölümlerin anılarının mezarlıktan aile oturma odasına taşınmasına yardımcı olmuştu (Linkman, 2011:207). Ancak gelişen teknolojik imkânlar fotoğrafların mezar taşlarına işlenmesine de olanak sağlamıştır. Böylelikle iletişim mekânsal farklılıklardan bağımsız hale gelmiş ve imge daha etkili biçimde oluşmaya başlamıştır. Bu türden bir imge duygulara dokunarak bilinç üzerinde mutlak farkındalık yaratabilmektedir. İmge, yönlendirme sonucunda ortaya çıkan şey değil; müdahalelerden bağımsız olarak kendi başına oluşan ve fotoğrafın içeriğini anlamlı kılan şeydir. Mezartaşı fotoğraflarında fotoğraf, imgeleme müdahale etmemek için

ortadan kaybolmaktadır. Bu durum Jean Paul Sartre'nin *Pierre İmgesi*'ne benzemektedir. Sartre bir resim örneğinin Pierre'i gösterebilmek için kendisini yok ettiğini, kaybolduğunu ve bu durumun yansıtıcı bilinç örneği olduğunu söylemiştir (Sartre, 2010: 24).

Studium kültürel ilgi alanını ifade ederken punctum, studiumu delen geçen ve insan üzerinde mutlak etki uyandıran şeydir. Punctumun insanı delen geçen yanı zamana gönderme yapmasıdır. Barthes fotoğraf görüntüsünün çoğalmasıyla birlikte punctumun belirsiz hale geldiğini zamana gönderme yapan fotoğraflarda ise punctumun daha belirgin olduğunu iddia eder (Barthes, 2016: 133). Zamana gönderme yapan fotoğrafların en önemlisi ölen kişilerin fotoğraflarıdır. Punctum etkisi fotoğrafın kendisinden değil fotoğrafa bakan kişiden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla punctumun düşünceyle, imgeyle, hayal kurmayla yakın ilişkisi bulunmaktadır. Mezartaşı fotoğraflarında punctum etkisinin genleşme gücü vardır. Yani mezartaşı fotoğrafındaki herhangi bir ayrıntı genleşerek bütün fotoğrafı doldurabilmektedir (Barthes, 2016: 61). Bu ayrıntının mezartaşı fotoğrafına bakan kişi üzerinde farklı bir iletişim etkisi; delip geçen bir niteliği olabilmektedir ki bu delip geçme punctum kavramını hatırlatmaktadır.



Ölen Kişiyi Tanımayan Biri Üzerinde Studium Etkisi Oluşturabilecek Fotoğraf Örneği (Kars İli, Akyaka İlçesi Mezarlığı)

Bir görüntünün yaymış olduğu enerji Barthes tarafından tayf kavramıyla, Benjamin tarafından ise aura kavramlarıyla ifade edilmektedir. Tayf, Barthes'e göre en fazla fotoğrafik görüntüde ortaya çıkmaktadır. Özellikle ölen kişilerin fotoğraflarında tayf ölen kişinin kısa süreliğine dirilmesine aracılık etmektedir (Barthes, 2016:21). Küçük diriliş denilen bu geri dönüşte bilincin kısa süreliğine durması, duygulanım alanının dünyevi zamanı aşan bir hareketsizliği gerçekleşmektedir. Mezartaşlarındaki fotoğraf görüntüsü ölen kişinin mevcudiyeti varoluş ile ilgili mutlak bir kesinlik sunar. Fotoğraftaki kişi yaşamış olmanın bir ispatı geçmiş gerçekliğin bir yayılışı, akışı, sızışıdır (Palalı, 2017: 27). Bu akışta fotoğrafa bakan kişinin ölümü, fotoğrafta görülen kişinin ise dirilişi gerçekleşmektedir.

##### 4.2. Kişinin Ölmesi-Ölünün Dirilmesi



Ölmüş birinin fotoğrafına bakan insanların hissettiklerinin din veya ritüelden farklı bir iletişim biçimi olduğunu kabul etmek gerekir (Palalı, 2017:13). Ölmüşlerin yaşama dönüşünü ifade eden *eidolon* kavramı mezartaşı fotoğrafçılığıyla yakinen ilişkilidir (Palalı, 2017:33). Fotoğrafın belirli bir yüzey üzerindeki görünümü haricinde o görünümün yaymış olduğu bir tür izge vardır. Görüntüdeki ölmüş kişi bir nevi fotoğrafa bakan kişi tarafından dünyaya çağırılmaktadır.

Fotoğrafa bakan kişiler fotoğrafta görmüş oldukları kişi/nesne ile yaşanmışlıkları ve bağları referans olarak değer yargısı ve tutum oluştururlar (Meskin vd., 2018:95). Yani fotoğrafta görünen şey kişilerin algılarını aktif hale getirerek iletişimi başlatmaktadır. Fotoğrafın taşımış olduğu ve herkes tarafından görülen bilgi Meskin ve Cohen tarafından v-bilgi olarak tanımlanırken herkes tarafından görülenin haricinde fotoğrafın taşımış olduğu özel değer ve bakan için özel anlam ifade eden bilgi ise e-bilgi olarak tarif edilmektedir (Meskin vd., 2018:97). İnsanlar tanıdıkları kişilerin fotoğraflarına baktıklarında tanımadıklarına kıyasla fotoğraflardan daha fazla etkilenirler (Walton, 2018:29-67). Bu durum gayet doğaldır. Walton önceden tanıdığımız birisiyle fotoğraf aracılığıyla temasımız gerçekleştiğinde o kişiyi kurgusal olarak gördüğümüzü ya da onunla iletişimi başlattığımızı ve sürdürdüğümüzü belirtir (Freeland, 2018:81). Bu türden bir iletişim biçimi ölüm söz konusu olduğunda belirli bir süreliğine ölümsüzlüğü ve ölüyle iletişimi kuvvetli hale getirmektedir. Hatta Walton bu görüntülerin bulanık ya da belirsiz olması halinde bile iletişimin gerçekleştiğini iddia eder.



E-Bilgi Niteliği Taşıyabilecek Bir Fotoğraf Örneği

(Sivas İli İmranlı İlçesi)

Fotoğrafın geçişli durumu bizi olmayan biriyle(yani yaşamayan birisiyle) gerçek iletişime sokar. Bu durum bütün iletişim biçimlerini aşan üst bir iletişim durumudur. Bu durumda iletişimi sağlayan şey benzerlikten ziyade yakınlık hissi ve çağrışım durumudur (Freeland, 2018:82). İletişimi güçlendiren çağrışım Carroll tarafından *anıştırma* kavramıyla ifade edilmiştir (Carroll, 2018:299). Mezartaşı fotoğraflarında görüntünün insanlar üzerindeki asıl etkisi geçmişi hatırlatması değil, görünen kişinin bir zamanlar yaşamış olduğuna duyulan mutlak inanç ve bu inancın insanın üzerindeki duygulanımlardır. Kişiler ölse bile kişinin aurası mezartaşında sonsuza kadar kalabilmektedir. Freeland bu durumu *fotoğrafik geçişlilik* kavramıyla açıklamaktadır. Mezar taşlarındaki fotoğraflar var kılmanın bir aracı olarak iletişimin sürdürülmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Tanıdığı birinin mezartaşı fotoğrafına bakan kişi ile fotoğrafın yaymış olduğu ışık

arasında gözle görülemeyen ancak mutlak anlamda aura taşıyan bir bağ vardır (Palalı, 2017:34). Kişi o mezar fotoğrafını gördüğü müddetçe bu bağ devam eder. Fotoğraftan yansıyan foton(ışık parçası) baktığımız kişinin bir yansımasıdır. Bu yansıma durumu süresince gerçekleşen iletişim yaşayan kişinin ölmesi ölen kişinin ise yaşama dönmesidir.

#### 4.3. Mezartaşı Fotoğrafları ve Porte İlişkisi

Fotoğraf kullanılan mezar taşlarının hemen hemen tamamında porte fotoğrafları kullanılmaktadır. Çünkü porte fotoğrafları kimliği tanımlamada en etkili görüntü biçimleridir(Bate, 2013:105). Porte fotoğrafı kişiyi betimleyen, toplumsal kimliğini onaylayan, yaşanmışlığı ispat eden, benzerliğe anlam yükleyen, kimliği onaylayan ve ötekilerden ayırt eden fotoğraftır(Tagg, 1988: 37). İnsanların ruh halleri en iyi şekliyle porte fotoğraflarında ortaya çıkmaktadır. Çünkü porte fotoğrafları Barthes'e göre punctum etkisine en yakın olan fotoğraflardır. Kişilerin içsel özelliklerinin dışa yansımalarının en iyi dışavurumsal görüntüleri porte fotoğraflarında ortaya çıkmaktadır(Sekula, 1996: 342-379). Genetik karakterlerin en iyi şekliyle porte fotoğraflarında analiz edilebildiği söylenebilir. Yüz, porte fotoğraflarının en önemli bileşenidir. Bir fotoğrafta anlamı belirleyen en önemli insan uzvu yüzdür(Bate, 2013: 115) Genetik kalıtımın en belirleyici olduğu yerin yüz olduğunu kabul edersek aidiyetin belirleniminde yüzün etkiyi oluşturan veya bağımsız bırakan en önemli temsil olduğunu onaylarız. John Berger, Jean Mohr'un porte fotoğrafı taslağını yazarken Mohr'un yüz ifadesinin karakterini dışa vurduğunu iddia etmektedir. (Berger, 2017:175-183). Porte fotoğrafı anlamın en saf biçimde ortaya çıktığı ve insanlara en doğru bilginin sunulduğu fotoğraflardır.



Portre Fotoğrafı Kullanılmış Bir Mezartaşı Örneği (Kars İli Merkez Mezarlığı)

Barthes porte fotoğraflarının kapalı kuvvetler alanı olduğunu iddia etmektedir (Barthes, 2016: 25). Studiumun bir maske ve punctumun da bu maskeyi ortadan kaldıran anlam olduğunu kabul edersek kapalı kuvvetler alanının studiumu aşip punctuma etki ettiğini söyleyebiliriz. Mezartaşı fotoğraflarında maske anlamı meydana getiren saf

gürültüdür. Bu saf gürültünün ortadan kalkması dışsal etmenlerle değil tamamen duygusal etkileşimlerle gerçekleşmektedir. Duygusal etkileşimlerde ölen kişinin ruhuna temas edilmekte ve aura hissedilebilmektedir. Bu his fotoğrafik görmeye olanak sağlayan şeydir. Fotoğrafik görme Mezartaşı fotoğrafına bakan birinin ruha temas etmesi ve o ruhla başkalarının anlayamayacağı bir iletişime geçmesi durumudur (Sontag, 2011:108-109).

## 5. Sonuç

Mezarların oluşturulma biçimleri o dönemin dini, sanatsal, toplumsal, ekonomik, kültürel ve iktisadi yapısını aktaran önemli yapılarıdır. Mezar taşları üzerindeki figürler, süslemeler, semboller, yazılar, motifler, resimler ve fotoğraflar ise ölen kişi hakkında bilgi sunan tarihi vesika niteliği taşırlar. Bu taşlar tarihin uzak ve yakın mazisinde, toplumsal değişim ve kültürlerarası iletişime bağlı olarak sürekli değişim gösteren kültürün önemli öğelerindedir (Çağlar,2018: 173). Mezartaşı fotoğrafları iletişimsel açıdan son derece önemli mesaj taşıyıcısı özelliğine sahiptir. Yapıldıkları döneme ait inanç, gelenek, sanat ve ekonomik duruma ilişkin birer mesaj taşıyıcısı olan mezar taşlarına eklenen fotoğrafların iletişimsel anlamdaki etkisini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Çünkü mezar taşları tarih ve sanat bakımından ele alınmasının yanında güncel iletişim bağlamında da değerlendirmeye alınması gereken bir inceleme konusudur.

Fotoğrafın insanları etkileme gücünün diğer kitle iletişim araçlarına nazaran daha baskın olduğu kabul edilmektedir (Berger, 2017: 22-23). Susan Sontag'a göre fotoğrafların hareketli görüntülerden daha etkili olmasındaki sebep yaşanmışlığa ve imgeye müsaade tanyan sabitleme durumudur (Akt. Ökten, 2011:108). Ölen birinin videolarının insanlar üzerinde mutlak etkilerinin olduğunu kabul edebiliriz. Ancak fotoğrafın etki durumu videoya nazaran daha baskın ve belirgindir. Çünkü fotoğraflar imgeye ve duygulanım alanına zamansal olarak müsaade etmektedir.

Fotoğraf; fotoğrafa bakan kişiyle fotoğrafta yer alan kişiyi aracısız iletişime sokan ve böylece görme ve duygulanım alanı kazandıran ikna aracıdır. Walton ölmüş olan tanıdıklarımızın fotoğraflarına baktığımızda simgesel olarak onları canlı hale getirebildiğimizi düşünmektedir (Walton, 1984: 246-277). İnsanlar tanıdıkları ölmüş birinin fotoğrafına baktıklarında fotoğrafta yer alan kişiyi aracısız bir şekilde görmekte ve kişiyle üst seviyede bir iletişim kurmaktadır (Maynard,1983: 160-161). Mezartaşı fotoğrafları da bakılan kişiyi simgesel olarak canlandırmaya, aracısız şekilde görmeye ve üst seviyede iletişim kurmaya olanak sağladıklarından duygulanım alanlarına daha belirgin etkide bulunabilmektedir.

Barthes'in punctum kavramında zamana ilişkin bir değer söz konusudur. Bu zaman ölümün mutlaklığının zamanını işaret etmektedir. Fotoğrafik yüzeydeki geçmişin görüntüsüyle gelecekteki mutlak yok oluşun(ölümün) aynı anda gözükmesi punctum etkisine yol açar. Bu durum geçmiş ve geleceğin fotoğraf düzleminde çakıştığı bir eşdeğerliği anlatır. Böyle bir eşdeğerlikte biçimden ziyade duygusal bir yeğinliğe aidiyet vardır (Palalı, 2017:66). Alexander Gardner tarafından 1865 yılında çekilmiş Lewis Payne portrelerinin punctum okuması ölümün zamanına ilişkin bir değer taşıyor ve bu değer in ifadesi mutlak anlamda herkes bir

gün ölecektir. Neticesinde insanların zamana yenik düşükleri veya düşecekleri ölümü çağrıştıran punctum etkisi *bu ölmüştür, bu ölecektir* bağlamında ele alınmalıdır (Barthes, 2016: 113). Barthes'in *interfuit* terimi de mutlak anlamda yaşayan herkesin bir gün öleceğine gönderme yapmaktadır. Her fotoğraf mutlak ölümün kimseye farklı bir şans tanımadığı bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin en belirgin ve en etkili yaşandığı yerin mezarlar ve bu etkiye olanak sağlayan en önemli araçında mezarlar ve fotoğrafları olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Mezartaşı fotoğrafları fotoğrafın arka planındaki ölen kişiyi göstermeleri ve ölüyle iletişim kurmayı sağlamaları bağlamında önemli iletişim araçları olarak değerlendirilebilirler. Mezartaşı fotoğrafına bakan bir kişi ise hem ölmüş olan kişiyle üst seviyede bir iletişime geçtiği gibi mutlak anlamda ölümün kendisini de bulacağını bilmektedir.

Fotoğraf ölmüş olanı görünür kılması nedeniyle değerlidir. Fotoğrafın asıl temsil ettiği şey hatıraları yenilemesi değil bir zamanlar var olmanın yaşanmanın mutlak tanıklığıdır. Mezartaşı fotoğrafları geçmişin yadigarı, yaşanmışlığın ispatı, ölümün imkânsızlığıdır. Fotoğraftaki kişi ile kurulan iletişim ölüyü kısa süreliğine de olsa sembolik anlamda diri hale getirmektedir (Berger, 2017: 76). Bu durum mezartaşı fotoğraflarının insan bilinciyle yakın ilişkisinin olduğunu ve mezartaşı fotoğraflarının belirlenmiş koddan bağımsız birer araç niteliği taşıdıklarını göstermektedir (Barthes, 1982:17).

Ölmüş bir insanın fotoğrafına veya mezartaşı fotoğrafına baktığımız zaman fotoğrafın çekildiği zaman bağlamına değil, ölümün mutlak anlamda bir zamanda herkesi bulacağı düşüncesine odaklanırsak (Palalı, 2017:61). Kişi böylesi bir bakışta kendi ölümünü de düşünmeye başlar. Burada fotoğrafın ölümlle dolaymsız ilişkisi söz konusudur. Zaten Barthes'in "*fotoğraf saha kalıcı yüzeylere yapıştirılsa da daha ölümlüdür*" (Barthes, 2016:111) cümlesinden anlaşılması gereken şey ölen birinin fotoğrafına her bakıldığında mutlak anlamda ölüm düşüncesinin zihnimizde yer edeceğidir.

## Kaynaklar

- Arslan, A.S.(2017). "Taşlar Konuşur": Türk Mezar Taşlarının Biçim Dili. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 6(3), 923-1937.
- Barthes, R. (2016). *Camera Lucida Fotoğraf Üzerine Düşünceler*. Reha Akçakaya(Çev.). İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.
- Barthes, R. (1982). *Image, Music, Text*. Stephen Heath(Tr.). London: Fontana Press.
- Bate, D. (2013). *Fotoğraf Anahtar Kavramlar*. Bahar Şimşek(Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Baudrillard, J.(2016). *Kötülüğün Şeffaflığı Aşırı Fenomenler Üzerine Bir Deneme*. Işık Ergüden(Çev.). İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J.(2012). *Neden Her Şey Hala Yok Olup Gitmedi*. Oğuz Adanır(Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Baudrillard, J.(2011). *Tekil Nesnelere Mimari Felsefe*. Aziz Ufuk Kılıç(Çev.). İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Benjamin, W. (1969). *Illuminations*. Harry Zohn(Tr.). Newyork: Shoken Books.
- Berger, J.(2017). *Bir Fotoğrafi Anlamak*. Geoff Dyer(Haz. ve Sun.). Beril Eyüboğlu(Çev). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Berk. O.(2018). 1.Uluslararası Türk-İslam Mezar Taşları Kongresi Bildiri Kitabı İçinde: *Osmanlı Mezar Taşları Kitâbelerinde Başlıklar ve Anlamları*. M.Duranlı, R.K. Haykıran, G. K.Demir(Ed.). (s.116-123). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Carroll, N.(2018). Fotoğraf Felsefesi(Doğanın Kalem Üzerine Denemeler) İçinde: Scott Walden(Der.). *Film Yıldızlarıyla İlgili Sorun*. Aylin Ünal, Hüseyin Yılmaz(Çev.). (s.293-311).İstanbul: Espas Sanat Kuram Yayınları.
- Çağlar, İ.M.(2018).1.Uluslararası Türk-İslam Mezar Taşları Kongresi Bildiri Kitabı İçinde: *Mezar Taşlarının Göç ve İskan Tarihi Araştırmalarında Yardımcı Kaynak Olarak Kullanımı: Karkın ve Çobanisa Örneği*. M.Duranlı, R.K.Haykıran, G.K. Demir(Ed.). (s.161-173). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Değirmenci K.(2016). *Fotoğrafın İmgeleri Temsil, Gerçeklik ve Dijital Çağda Fotoğraf*, İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Freeland, C. (2018). Fotoğraf Felsefesi(Doğanın Kalem Üzerine Denemeler) İçinde: Scott Walden(Der.). *Fotoğraflar ve İkonalar*. Aylin Ünal, Hüseyin Yılmaz(Çev.). (s.69-91).İstanbul: Espas Sanat Kuram Yayınları.
- Linkman A. (2011), *Photography and Death*, London: Reaktion Books.
- Maynard, P.(1983), The Secular Icon: Photography and the Functions of Images, *Journal of Aesthetics and Critism*, 42(2), 155-169.
- Meskin, A. , Cohen, J.(2018). Fotoğraf Felsefesi(Doğanın Kalem Üzerine Denemeler) İçinde: Scott Walden(Der.). *Kanıt Olarak Fotoğraf*, Aylin Ünal, Hüseyin Yılmaz(Çev.). (s.93-113). İstanbul: Espas Sanat Kuram Yayınları
- Metz, C.(1990), The Critical Image in: *Photography and Fetish*, C. Squires(Ed.), (s.155-164). London: Lawrence & Wishart.
- Ökten, A.İ.(2011). *Fotoğraf Yazıları*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Ökten, A.İ. (2013). *Fotoğrafın Eleştirel Gücü Fotoğraf Yazıları-2*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Sili, T. (1996). Taşların Dili, *Bilig-2 Dergisi içinde*, Yaz(1996).
- Leslie, E.(2019). *Walter Benjamin Fotoğraf Yazıları*. Burcu Halaç, Tevfik Turan(Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Palalı, A.T.(2017). *Kış Bahçesinden Fotoğrafa(Bir Roland Barthes Yolculuğu)*. İstanbul: Altıkkırkbeşyayınları.
- Price, M. (2014). *Fotoğraf Çerçevedeki Gizem* Ayşenaz Koş, Kubilay Koş(Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rosengarten, R. (2015).‘ ... and death I think is no parenthesis’: the aged, the ill and the dying in contemporary photographic practice, *in Critical Arts*29(sup)1, December, 529-608
- Sartre, J. P.(2010). The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination, Jonathan Webber(Tr.), Newyork and London: Rotledge.
- (Aynı eser: Çevrimiçi: <https://epdf.pub/the-imaginary-a-phenomenological-psychology-of-the-imagination.html> Erişim tarihi: 17.06.2019)
- Scruton, R.(2018) Fotoğraf Felsefesi(Doğanın Kalem Üzerine Denemeler) İçinde, Scott Walden(Der.). *Fotoğraf ve Temsil*, Aylin Ünal, Hüseyin Yılmaz(Çev.). (s.169-198). İstanbul: Espas Sanat Kuram Yayınları.
- S. Allan(1996). The Contest of Meaning in: Richard Bolton(Ed.). *The Body&The Archive*. London: MIT Press.
- Sontag, S. (2011), *Fotoğraf Üzerine*, Osman Akınhay(Çev). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Tagg, J.(1988). *The Burden of Representation Essays on Photographies and Histories*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Walton, K. L.(2018), Fotoğraf Felsefesi(Doğanın Kalem Üzerine Denemeler) İçinde: Scott Walden(Der.). *Geçirgen Fotoğraflar: Fotoğrafik Gerçekliğin Doğası Üzerine*. Aylin Ünal, Hüseyin Yılmaz(Çev.). (s.29-67). İstanbul: Espas Sanat Kuram Yayınları
- Walton K.L.(1984), Transparent Pictures: On the Nature of Photographic Realism, *in Critical Inquiry*, 11(2), 246-277.



*Araştırma Makalesi • Research Article*

## Muhasebe Meslek Mensuplarını Hile Eylemine Yönelten Psikolojik ve Ekonomik Faktörler

### *The Psychological and Economic Factors Directing/Forcing The Accounting Professionals into Fraudulent Action*

Mehmet Demir,<sup>a</sup> Öznur Arslan<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup> Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Bankacılık Finans Bölümü, Sivas/Türkiye  
ORCID: 0000-0003-1796-7974

<sup>b</sup> Dr. Öğretim. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Cumhuriyet Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Hukuk Büro Programı, Sivas/Türkiye  
ORCID: 0000-0001-5973-9107

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 21 Aralık 2019

Düzeltilme tarihi: 27 Şubat 2020

Kabul tarihi: 12 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Hile Eylemi

Muhasebe Meslek Mensubu,

Mükellef

Psikolojik ve Ekonomik Faktörler

#### ÖZ

Bu çalışmada hile olgusu öncelikle psikolojik ve ekonomik açılardan ele alınmış ardından konuyla ilgili ampirik çalışmalardan yararlanılarak muhasebe meslek mensuplarını hile eylemine yönelten/zorlayan psikolojik ve ekonomik faktörler saptanmaya çalışılmıştır.

Literatür taraması sonucunda meslek mensuplarını hileli davranışa yönelten/zorlayan psikolojik ve ekonomik birçok faktör olduğu tespit edilmiştir. Bunlar içinde “mükellef baskısı yaşamak, daha az vergi ödetilmesi talebiyle karşılaşmak, asgari ücret tarifesinin altında hizmet vermeye zorlanmak, muhasebecilik ücretini tahsil edememek, meslektaşların yanlış uygulamaları, müşteri kaybetme korkusu yaşamak, mali tabloların manipüle edilmesi talebiyle karşılaşmak, kayıt dışı ekonominin varlığı ve vergi oranlarının yüksekliği” gibi faktörlerin meslek elemanlarını hile eylemine yönelten/zorlayan psikolojik ve ekonomik faktörler olarak öne çıktığı görülmektedir.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 21 December 2019

Received in revised form 27 February 2020

Accepted 12 March 2020

##### Keywords:

Fraudulent Activity

Accounting Professional

Taxpayer

Psychological, and Economic Factors

#### ABSTRACT

In the present study, the “fraud” phenomenon was analyzed from psychological, and economic aspects. Then, the empirical studies on this subject were considered and it was aimed to reveal the psychological and economic factors directing the accounting professionals into fraudulent action.

In literature review, it was determined that there are many factors directing the accounting professionals into fraudulent behavior. Some of the psychological and economic factors directing the accounting professionals into fraudulent action were found to be pressure of client, request for paying less tax, being forced to offering service at the minimum fee level, being incapable of collecting the accounting fee, wrong practices of professionals, fear of losing clients, requests for manipulating the financial tables, presence of underground economy, and high levels of tax rates.

## 1. Giriş

Muhasebe, sosyal ve ekonomik hayatı etkileyen bilgiler üretmektedir. Muhasebenin ürettiği bu bilgiler, işletme sahiplerini, çalışanları, kredi kuruluşlarını, yatırımcıları, devleti ve dolayısıyla tüm toplumu ilgilendirdiği için kaliteli olması gerekir. Kaliteli muhasebe bilgisinin ise muhasebenin temel kavramları ve ilkeleri, muhasebe standartları ve ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde hareket edildiğinde ortaya

çıkacağı şüphesizdir. Muhasebe bilgi üretim sürecinin aşamalarında, belirtilen hususlara uyulmaması durumunda muhasebe bilgilerinin kalitesi düşmekte ve bilgi kullanıcıları olumsuz etkilenmektedir.

Muhasebe bilgi kalitesini sağlayan ve üst noktalara taşıyan aktörlerden en önemlisi kuşkusuz muhasebe meslek mensuplarıdır. Fakat muhasebe meslek mensupları mesleklerini icra ederlerken çeşitli psikolojik ve ekonomik

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: [oznurkul@cumhuriyet.edu.tr](mailto:oznurkul@cumhuriyet.edu.tr)

baskılara maruz kalmak suretiyle hileli işlem yapmaya zorlanmaktadır.

Bu çalışmada hile olgusu öncelikle psikolojik ve ekonomik açılardan ele alınmış ardından konuyla ilgili ampirik çalışmalardan yararlanılarak muhasebe meslek mensuplarının hile eylemine yönelten psikolojik ve ekonomik faktörler saptanmaya çalışılmıştır.

## 2. Hile Eylemi

Bir kişiye veya kuruma zarar vermenin öne çıkan iki yolu vardır. Birincisi cebren ve güç kullanmak, ikincisi ise sahtekârlık veya aldatmaktır. Burada yer alan ilk eylem, hırsızlık veya soygun; ikinci eylem ise hile veya yolsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Hile, kasıt taşıyan bir davranıştır ve bu yönüyle hatadan ayrılır. Hile eylemi ise hileyi gerçekleştirenin kendi menfaati lehinde aldatma yoluyla kıymeti olan bir şeyi elde etmesi veya bir yükümlülüğün kaçınmasını içeren faaliyetlerdir (Hacıhasanoğlu ve Karaca, 2015: 118).

İç Denetçiler Enstitüsü (Institute of Internal Auditors-IIA), Amerikan Sertifikalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsü (American Institute of Certified Public Accountants-AICPA) ve ABD Hile Araştırmacıları Birliği (Association of Certified Fraud Examiners-ACFE) hile eylemini, “başkalarını aldatmak için bir kazanç elde etmek veya bir kaybı telafi etmekle sonuçlanan kasti fiillerdir” şeklinde ifade etmişlerdir (Varıcı, 2012: 15).

Hile, gizleme veya güven ihlali biçiminde tanımlanabilecek, kanunlara aykırı bir eylemdir. Hile eyleminde şiddet veya güç kullanımı söz konusu olmayıp kurumlar veya şahıslar tarafından gerçekleştirilebilir. İşletmeye yönelik yapılan hile eylemleri, tüm dünyayı ilgilendiren bir sorun haline gelebilmektedir. İşletmelerde gerçekleştirilen hileli işlemlerin sıklığı da gün geçtikçe artmaktadır (Bozkurt, 2009: 4).

Hile eyleminin tek bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak tanımlardan hareketle genel bir tanıma ulaşabilmek mümkündür. Bu açıdan hile eylemi; işletme yönetimi ile yönetimden sorumlu kişilerin, çalışanların veya üçüncü şahısların kişi ve kurumları kasıtlı olarak kandırarak ya da aldatarak haksız kazanç elde etme eylemi olarak ifade edilebilir (Çetin, 2018: 4752).

İnsanı hile yapmaya yönelten birden fazla dürtü (sebepler, saik) vardır ve bunları sınırlamak doğru değildir. Hile yapma eylemi bu dürtülerin uygun zamanda uyanması ile olur. Donald R. Cressey tarafından 1940’ların sonlarında geliştirilen hile üçgeni<sup>1</sup> teorisine göre; hileden söz edilmesi için baskı, fırsat ve haklı gösterme olarak adlandırılan üç durumdan en az birinin var olması gerekir. Hile üçgeni yaklaşımına ek olarak Wolfe ve Hermenson, kişinin hile yapmadaki yeteneğini, diğer bir ifade ile hileyi gerçekleştirebilmeye yetebilecek bilgi ve beceriye sahip olması özelliğini dördüncü bir unsur olarak hile üçgenine eklemiştir. Kişileri hile yapmaya iten unsurların değerlendirilmesinde yetkinliklerin dikkate alınması hile üçgenini, hile károsuna dönüştürmüştür (Doğan ve Kayakıran 2017: 173).

## 3. Hile Eylemini Gerçekleştirenlerin Karakteristik Özellikleri

Hile eylemini gerçekleştiren işletme çalışanlarının aşağıdaki karakteristik özellikleri taşıdıkları saptanmıştır (ACFE, 2018; Çetin, 2018: 4756):

- Hilekârlar risk alma eğilimlidirler ve risk almaktan kaçınmamaktadırlar.
- Hile yapan erkekler toplam hile yapanların %70’den fazlasını oluşturmaktadır. Bu oran erkeklerin kadınlara oranla daha çok hile yaptıklarını ortaya koymuştur.
- İşletme çalışanlarından her yaş grubunun hileye karıştığı, hile yapanların ileri yaşlarda oldukları görülmüştür ve en çok hile yapan grubun 40-50 yaş aralığındaki grup olduğu tespit edilmiştir. Çünkü bu yaş grubundaki kişiler işletmede üst düzeylerde olup belirli yetkileri elde etmiştir.
- Evlilerin bekârlara göre daha fazla hile yaptıkları ve mutlu evlilikleri olduğu görülmüştür.
- Hilekârların %50’ye yakını üniversite mezunları ile lise mezunları oluşturmalarına rağmen parasal açıdan en büyük zarar lisansüstü seviyede eğitim almış kişilerden gelmektedir.
- Hilekârların zeki olduğu ya da bu iddiada buldukları raporlanmıştır. Kendilerini zeki sanan bu kişiler, sisteme meydan okumak adına hile yoluna gitmektedirler.
- Kuralları ihlal etme eğiliminde olanların hile yapmaya daha meyilli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu kişilerin işle ilgili aşırı meraklı ve oldukça azimli oldukları, dolayısıyla da ilgi düzeylerinin çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- Hilekârların stresli, sınırlı ve sorunlu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kumar, içki ve uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklarının da olduğu görülmüştür.
- Hilekârlar egoist yapıda olup ve kendilerini diğer çalışanlardan daha önemli biri gibi görme eğilimindedirler. Üstlerine ve diğer çalışanlara karşı küçümseyici bir şekilde davranmaktadırlar.
- Hilekârların işte geç saatlere kadar vakit harcamakta oldukları ve tatile çıkmaktan kaçındıkları görülmektedir. Bunun yanında rahat bir yaşam, pahalı hobiler, bol para harcama tutkusu hile eğilimini artıran göstergelerdir. Ayrıca çalışanın hayat standartlarının sebepsiz olarak yükselmesi hile fiilinin habercisi olabilmektedir.

## 4. Hile Eylemine Psikolojik ve Ekonomik Açılardan Bir Bakış

Hile eyleminin gerçekleşmesine sebep olan psikolojik ve ekonomik faktörler aşağıda başlıklar halinde yer almaktadır.

### 4.1. Psikolojik Açıdan Hile Eylemi

Psikoloji, Latince “Psihe” yani ruh ve “Logos” yani bilgi kelimelerinin birleşmesiyle oluşan bir kelimedir. Dilimize tercüme edildiğinde “Ruh Bilim” ifadesini karşılamaktadır (Erem, 2003: 11).

Psikoloji, gözlenebilen olayları ele alarak bu olaylar içerisindeki ilişkileri çözümleyerek sınıflandırmaktadır.

<sup>1</sup> Donald.R.Cressey’in çalışmalarında “hile üçgeni” terim olarak hiç geçmemektedir. “Hile Üçgeni”ni bir terim olarak ortaya koyan kişi

ACFE’nin de kurucusu olan ve hile konusunda çok sayıda çalışmalar yapan Joseph T. Wells’dir (Tarhan Mengi, 2012:116).



Psikoloji, insanın çevresindeki canlı ve cansız varlıkları, olayları nasıl anladığını, nasıl öğrendiğini ve düşündüğünü, nasıl heyecanlandığını, duygularını nasıl gösterdiğini, kişilerin zekâsını ve kişiliğini araştırır. Bu açıklamaya göre, “Psikoloji, insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bir bilimdir” şeklinde genel kabul görmüş bir tanım yapılabilir. Diğer bir psikoloji tanım ise, zihinsel süreçlerin ve davranışların sistematik ve bilimsel olarak analiz edilmesidir (Aydın, 2017: 93).

İlk bakışta hile eylemi psikolojik açıdan açgözlülük ve sahtekârlık sözcükleri ile eşleştirilmektedir. Fakat hile eylemini psikolojik açıdan sadece bu iki kelimeyle bütünleştirmek doğru olmamaktadır. Nitekim kanunlara uygun davranan ama açgözlü birçok kişi olabilir veya her dürüst olmayan insanın hile yapacağı düşünülemez. Günümüze kadar davranış uzmanları bir kişinin psikolojik karakterinin hile eylemine yetkin olup olmadığını belirleyen geçerli bir kanıt bulamamışlardır. (Jafarova, 2009: 70).

Psikolojinin hile ilgili alt kategorileri şöyledir:

**Suç Psikolojisi:** Türk Dil Kurumu’na göre suç, ahlaka ve yasalara aykırı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Suç psikolojisi ise, suçluların suçu işlemeyen önce, suçu işleme aşamasında ve suç sonrasında da kapsayan süreçteki bütün davranışlarının incelendiği psikoloji alanıdır (Şentürk, 2017:150). Suç psikolojisi, suçun kaynağını bireyde arar ve suçu normal bir durum olmaktan çok kişide var olan ve öğrenilen anormalliklerin bir sonucu olarak görür. Bu açıdan bakıldığında suç eylemleri, yalnız bir davranışın veya kişisel bir özelliğin sonucu olmaktan ziyade bir sürecin parçasıdır.

Suç çeşitlerinde davetlerde çantasını açık bırakan bir mağdurun hırsızlığa uğraması, yüksek oranda alkol kullanan bir kişinin iradesizliği sonucu araba kazası geçirmesi ve açgözlülüğü sebebiyle hile eylemine kalkışan hilekârın yaptıkları örnek verilebilmektedir.

**Adalet Psikolojisi:** Adli psikoloji; psikolojinin kuramsal ve pratik bilgisinin kanunların uygulanması ve adaletin sağlanması için kullanımının amaçlanması sonucunda oluşan psikolojinin bir uzmanlık alanıdır (Akdaş ve Oral, 2006: 72).

Adalet psikolojisinin içerisinde incelenen konular tamamen suç ve suçluya ilişkin ayrıntılı inceleme yapılmasını sağlayan konulardır. Bu konuların bazıları; suça ilişkin yaklaşımlar, kriminal kişilikler ve psikopatoloji, sorgu teknikleri, görgü tanığı ifadelerinin değerlendirilmesine ilişkin teknikler, psikolojik profillemeye, kurban ve mağdurların psikolojik açıdan incelenmesi, ayrımcılık, cinsel taciz ve tecavüzlerin araştırılması, etik ikilemler, adalet ve ahlaka yönelik algılama sistemi, mahkeme sürecinde davranışların incelenmesi, ıslah ve rehabilitasyona yönelik çalışmalar şeklindedir. Adalet psikolojisinin incelediği konulardan anlaşılacağı gibi adalet psikolojisi genel hukuksal alanlarda kullanılabilir. Konular hile, hile denetimi ve hilekâr profillemeye açısından da büyük fayda sağlayabilecek verilere ulaşılmasına yardımcı olacağı göstermektedir (Aydın, 2017: 104).

**Ekonomik Psikoloji:** Uluslararası Ekonomik Psikoloji Araştırmaları Birliği ekonomik psikolojiyi, “tüketim ve diğer ekonomik davranışları içeren psikolojik mekanizmalar ve süreçleri kapsayan bir disiplindir” şeklinde tanımlamaktadır. Ekonomik psikoloji genel itibariyle

tercihler, seçimler, kararlar ve bunu etkileyen faktörler, aynı zamanda ihtiyaçların tatminiyle ilgili karar ve seçimlerle uğraşmaktadır (Otto, 2009: 16).

Ekonomik psikoloji, ülkedeki ekonomik davranışların gözlenmesiyle başlar. Bu ekonomi alanı, aynı uyarıcılara farklı zamanlarda ve durumlarda farklı tepkilerin verilmesiyle ortaya çıkar. Geleneksel ekonomistler piyasa davranışlarını izleyerek gelir, fiyat, harcanan tutar, yatırım ve tasarrufların birbirleriyle olan ilişkilerini incelerken davranışsal ekonomistler, insanların beklentilerini, tutum ve davranışlarını etkileyen psikolojik faktörlerin yatırım, tasarruf ve harcama eğilimleri üzerindeki etkilerini analiz ederler (Katona and Harris, 1978: 14). Ekonomik psikoloji, akademik çevrelerde “davranışsal finans” olarak da adlandırılmaktadır.

Ekonomik psikoloji, karar verme sürecine etki eden davranışsal faktörlerin analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu ekonomi dalının temelini bireysel yatırımcılar ve bu yatırımcıların almış oldukları kararlar oluşturmaktadır. Bireysel yatırımcıların gerek uzun vadeli gerekse kısa vadeli yatırım kararları sermaye piyasalarının vazgeçilmez unsurlarındandır. Sermaye piyasası araçları bireysel yatırımcıların varlığıyla bir anlam taşımaktadır. Bireysel yatırımcıların ilgilenmediği piyasalar sağlıklı bir şekilde gelişmez. Bu durum ise ekonomik verimliliği azaltır (Barak, 2008: 31).

İnsanlar içerisinde buldukları ruh durumlarına ve ekonomik ortama göre üretimlerini azaltmakta ya da arttırmaktadır. Borsada panik dönemleri, enflasyonla mücadele, spekülasyonlar, iyimser havayla düzelen ekonomik durum ekonomi ve psikoloji arasındaki etkinin ipuçlarını verir. Çağımızda ekonominin sadece finansal faaliyetler olarak değil aynı zamanda karşılaşılan sorunlar veya güven ortamı ile doğru orantılı olduğu unutulmamalıdır.

Ekonomik piyasalardaki durumlar nasıl finansal anlamdaki kazançları etkiliyorsa kötü gidişat da insan davranışlarını etkilemektedir. İnsanların ruh halleri yatırım yaptıkları, beklenti içine girdikleri maddi kazanımların ters yönde oluştuğunu görünce çöküşe uğramaktadır. Bu çöküşler, kazancını kaybeden insanların kaybettiklerini hileyle, dolandırıcılıkla geri alma çabasına girmelerini tetikleyecek, hile üçgeninde var olan baskı unsurunu oluşturacaktır (Aydın, 2007: 109).

**Çalışma Psikolojisi:** Genel olarak çalışma psikolojisi, psikoloji biliminin bir alt dalı olarak nitelendirilebilecek uygulamalı psikolojinin işyeri ve örgüt düzeyindeki uygulaması olarak değerlendirilebilir.

Arnold ve diğerleri (2005) uygulamalı psikoloji geleneği içinde çalışma psikolojisinin iki ana araştırma alanından bahsetmektedir. Bunlardan ilki, "birey iş uyumu" ana düşüncesi altında, “bireyin işe uyması” ve “işin bireye uyması” geleneklerini yansıtmakta iken, ikincisinin ilgilendiği konu “beşeri ilişkiler” geleneğidir. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse; bireyin işe uyması geleneği altında, personel seçimi, eğitim ve mesleki danışmanlık konuları ön plana çıkmakta, bireye odaklanılarak, birey ile iş arasında etkin bir uyum sağlanmaya çalışılmaktadır. Diğer yandan, işin bireye uyumunda, işin öne çıkarılıp, görevlerin, ekipmanların ve çalışma koşullarının bireyin fiziksel ve psikolojik özelliklerine göre tasarlanması üzerinde

çalışılmaktadır. Diğer ana araştırma alanı olan beşeri ilişkilerde ise birey, grup, örgüt ve çalışma arasındaki karmaşık etkileşim konu edilmektedir. Birey ve iş uyumu geleneklerinden farklı olarak, burada çalışma yaşamındaki sosyal faktörler vurgulanmaktadır (Arnold vd., 2005: 17-18).

İş dünyasında çalışan çalışma psikologlarının çalışanlarla devamlı iletişim halinde olması, onların sorunlarını çözmeye odaklı yaklaşımları, psikolojik açıdan düşünüş yaşamlarının önlenmesi gibi konularda oldukça önemlidir. Hile eylemi çoğunlukla işten ve yöneticilerden sıkılmış, haksızlığa uğradığını düşünen, kendini işle bağdaştıramayan kişilerce gerçekleştirilen bir eylemdir. Çalışma psikologları bu eylemleri yapan kişilere destek olma ve olası hileleri önlemek üzere iş yapan kişi veya birimlerdir.

#### 4.2. Ekonomik Açıdan Hileli Eylemi

21.yy'da Enron, Worldcom, Parmalat gibi büyük işletmelerin ve özellikle de farklı yatırım bankalarının sebep olduğu finansal skandallar ülke ekonomilerinin sarsılmasına hatta ekonomik krizlerin ortaya çıkmasına ya da (meydana gelmesine) sebep olmuştur. Bu skandalların temelinde ise hile eylemi vardır.

Hile eylemleri, yüksek meblağlarda zararlara sebep olabilmektedir. Özellikle de işletmelerin mali tabloları üzerinde yapılan hileli işlemler yanlış ve yanıltıcı bilgi vererek ekonomik gelişmeyi olumsuz etkileyip, yatırımcılara da zarar vermektedir. Mali tablolarda yapılan hileli işlemler şirketlerin birbiriyle karşılaştırılmalarına imkân vermemekte bu durum şeffaflığı azaltmakta, sermaye piyasalarının etkin bir şekilde çalışmasını durdurmakta bu durumların varlığı da ekonomik büyümenin hızını düşürmektedir. Oysaki para ve sermaye piyasalarının etkin bir şekilde çalışabilmesi için, yatırımcıların ve borç verenlerin doğru ve güvenilir finansal tablolara ulaşması gerekmektedir. Nitekim yatırımcılar bu finansal tablolardan aldıkları doğru ve güvenilir bilgi neticesinde yatırım kararını vermektedir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere işletmelerin sunduğu finansal raporlara en çok yatırımcılar ihtiyaç duymaktadır. Zira yatırımcılar işletmelerin yayınladıkları finansal tablolardaki bilgi ve raporlara göre yatırım yapmaktadırlar. Bu bilgiler sayesinde kazanç sağlamaktadırlar. Dolayısıyla yatırımcıların kazançlarının artması toplumun refah artışına da fayda sağlamaktadır. Bu sebeple finansal tablolarda yapılacak herhangi bir hile sadece yatırımcıları değil aynı zamanda ülke ekonomilerini de zarara uğratacaktır (Demir ve Bahadır 2007: 7). Nitekim ACFE'nin 2016 Hile Raporuna göre hile yoluyla gerçekleşen kayıpların (ABD\$ cinsinden) ortalaması 150 bin dolardır. Buna ek olarak ACFE'nin Hile Raporu'nda yer alan bazı önemli tespitler şunlardır (ACFE, 2016: 4).

- İşletmeler varlıklarının ortalama %5'ni hileli işlemlerden dolayı kaybetmektedirler. Bu sonuçtan yola çıkarak dünyanın Gayri Safi Milli Hasılasının 3,7 trilyon dolarının hileli işlemlerden dolayı kaybedildiği söylenebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre hileli işlemlerden dolayı işletmelerin ortalama kayıpları 150 bin dolardır,
- Hileli işlemlerden dolayı mağdur kuruluşların %58'i kayıplarının hiç birini telafi edemezken, sadece %14'ü kayıplarını telafi edebilmiştir. Raporda yer alan hile vakalarının %8,4'ü cezalandırılmıştır.

- Hileden en çok zarar gören sektör; bankacılık, mali hizmetler, imalat endüstrisi ve devlet (kamu) olarak tespit edilmiştir.

Hilelerin ekonomik açıdan olumsuz sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Kandemir, 2010: 15).

- Finansal tablo kullanıcılarının, sermaye piyasalarına güvenini azaltmaktadır.
- Hileli finansal raporlama mali tabloların bağımsızlığını ve tarafsızlığını azalttığı için, sermaye piyasalarının etkili ve verimli çalışmasını engellemekte bu durum da ekonomik büyümenin hızını düşürmektedir.
- Yargılama giderlerin büyük meblağlara ulaşmasına yol açmaktadır.
- Hile olaylarına karışan bireylerin meslek yaşantılarını sona erdirmektedir. İşsizlik oranı yükselmektedir.
- Hileye maruz kalan işletmenin iflas etmesine veya tafisi zor olan ekonomik kayıplara yol açmaktadır.

### 5. Muhasebe Meslek Mensubunu Hile Eylemine Yönelten Psikolojik ve Ekonomik Faktörler

Muhasebecilik mesleğinde meslek elemanını hileli işlem yapmaya iten/zorlayan psikolojik ve ekonomik temelli olmak üzere çeşitli faktörler vardır. Psikolojik ve ekonomik faktörlerden en önemli görülenleri, literatürden yararlanılmak suretiyle alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur. Ancak gerçek olan şu ki bir baskı türü diğer baskı türleriyle çok yakından ilgilidir.

#### 5.1. Psikolojik Faktörler

Literatürde, muhasebe meslek mensupları üzerinde hile olgusunun doğrudan psikolojik açılardan incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak meslek elemanının mesleki faaliyetlerinde karşılaştığı sorunları psikolojik yönden saptamaya çalışan ifadelerin yer aldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelenmek suretiyle meslek elemanını hileli işlem yapmaya yönelten faktörler başlıkla halinde sunulmaya çalışılmıştır.

##### 5.1.1. Mükellef Baskısı Yaşamak

Yapılan birçok çalışmada, meslek elemanlarının, mükellef baskısını yoğun olarak yaşadıkları ortaya konulmuştur. Mesela, "Muhasebe Meslek Ahlakı, Etik ve Müşteri Tatmini İlişkisi" adlı bir çalışmada (Kaya ve Yanık, 2011: 303), Erzurum ilindeki meslek mensuplarına "meslek mensuplarını sizce etik dışı davranışlara iten faktörler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Meslek mensuplarının "mükellefler, kanunlar, kredi kuruluşları, meslek odaları, meslek üyeleri" seçeneklerinden %59 oranla "mükellefler" seçeneğini seçtikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Başka çalışmalarda da (Aymankuy ve Sarioğlan, 2005: 43; Kaya, 2016: 192; Özyürek, 2012: 1341; Gür, 2018: 388) meslek mensuplarını etik dışı davranışlara iten faktörler arasında meslek mensuplarının "mükellefler" seçeneğine daha çok katılım gösterdikleri saptanmıştır.

Mükellef baskısının şekli ve niteliği çok farklılık gösterebilmekte, bu baskı kendisini çok farklı alanlarda hissettirmektedir. Örneğin, Afyonkarahisar ilinde muhasebe meslek mensupları üzerinde yapılmış bir çalışmada (Kirik, 2007: 60-65), muhasebe işlemlerinin kayıtlara geçirilmesi sırasında mükellefler tarafından yapılan baskıların, meslek

mensuplarını güç durumda bıraktığı, meslek mensuplarının kamu menfaatleri ile mükellef menfaatleri arasında kaldıkları tespit edilmiştir. Başka çalışmalarda da (Yıldız, 2010: 169-170; Gümüş vd., 2016:26; İsgüden ve Çabuk, 2006: 76-77) meslek mensuplarının büyük çoğunluğunun bu sonucu destekledikleri ve bu yöndeki ifadelerle olumlu katılım gösterdikleri saptanmıştır.

### 5.1.2. Müşteri Kaybetme Korkusu Yaşamak

Meslek mensuplarının müşteri kaybetme kaygısıyla da hileli işlemlere başvurma durumu söz konusu olabilmektedir. Hileli işleme başvuran meslek mensubu etik çelişkilere girebilmektedir. Özellikle de mükelleflerin vergiyi kaçırma girişimleri kamu menfaatini de ilgilendirdiği için meslek mensubu bunun ahlaki ve vicdani sıkıntısını daha da çok yaşamaktadır. Yapılan birçok çalışma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin bir araştırmada (Yel, 2018: 94), Bolu ilinde faaliyet gösteren muhasebe meslek mensuplarına “müşteriyi kaybetme kaygısıyla yasal olmayan müşteri tekliflerini uygulayan meslektaşlar vardır” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının yarısından fazlasının bu ifadeye olumlu yönde katılım gösterdiği saptanmıştır. Sivas ilinde yapılmış bir çalışmada (Kısakürek ve Alpan, 2010: 221-223), aynı yöndeki ifadeye meslek mensuplarının %51’inin olumlu katılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

*Müşteri kaybetme korkusu yaşamak, meslek elemanını hileli işlem yapmaya yönelten psikolojik faktörler arasında görünse de ekonomik faktörü de bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim müşteri kaybetme korkusu yaşayan dolayısıyla da ekonomik bir kaygı ile hareket eden meslek mensubu mesela ücret tarifesinin altında çalışmakta veya yasal olmayan talepleri yerine getirme eğiliminde olabilir.*

### 5.1.3. Meslektaşların Yanlış Uygulamaları

Meslektaşların, mesleğin icrasında yaptıkları yanlış veya hileli uygulamalar dürüst meslek mensubunu etkilemektedir. Örneğin, Isparta ilinde muhasebe meslek mensupları üzerinde yapılan bir çalışmada (Çetin ve Dağlı, 2014: 70-71), meslek mensuplarının “meslek mensubu arkadaşlarımdan etik hareketlerde bulunmadığını düşündüğüm kişiler var” ifadesine %49,6 oranında olumlu yönde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Ankara ilinde yapılan bir çalışmada da (Özyürek, 2012: 134), meslek mensuplarına “bazı meslek mensuplarının gerçekleştirdiği kişisel suiistimler mesleğin saygınlığını azaltmaktadır” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının % 52’inin olumlu yönde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Erzurum ilinde yapılan bir çalışmada (Güney ve Çınar, 2012: 99-103) ise, meslek mensuplarına “meslek mensupları, mükellefleri ile ilgili bilgileri, ilgisi olmayan başka şahıslara açıklamaktadırlar” ifadesi yöneltilmiş meslek mensuplarının tamamına yakınının ( $\bar{X}=4,049$ ) bu ifadeye kesinlikle katılıyorum düzeyinde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yine meslek mensuplarına “meslektaşlarının vergi ahlakına aykırı tutumları beni de muhasebe etiğine aykırı davranışlara zorlamaktadır” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının yarısından fazlası bu ifadeye olumlu yönde katılım göstermiştir (Yücel, 2017: 241). Sivas ilinde yapılmış bir çalışmada da (Kısakürek ve Alpan, 2010: 221-223), meslek mensuplarını etik dışı davranışa iten sebepler araştırılmış ve araştırma sonucunda meslek mensuplarının, “meslek mensubunun

daha fazla para kazanma tutkusunu” ifadesine %96 oranında katılım gösterdikleri saptanmıştır.

### 5.1.4. Mali Tabloların Manipüle Edilmesi Talebiyle Karşılaşmak

Mükellefler, işletmeyle ilgili çeşitli amaçların gerçekleşmesi için muhasebecilerinden mali tablolar üzerinde bir takım manipülatif işlemlerin yapılmasını talep edebilmektedirler. Örnekler vermek gerekirse, Afyonkarahisar ilinde muhasebe meslek mensupları üzerinde yapılmış bir çalışmada (Kirik, 2007: 60-65), meslek mensuplarının mükelleflerin bilanço maskelemesi isteğine %49; kârın yüksek gösterilmesini isteğine %52 ve giderlerin artırılması veya gelirlerin azaltılması suretiyle vergi matrahının düşürülmesi isteğine %59 oranında katılım gösterdikleri saptanmıştır. Aydın ilindeki meslek mensupları üzerinde yapılan bir başka araştırmada da (Gümüş vd., 2016:26) bu yöndeki ifadelerle katılım yüksek olmuştur. “Muhasebe Hata ve Hileleri: Meslek Mensupları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada (Özçelik vd., 2017: 209-210), Batı Akdeniz Bölgesi’nde faaliyet gösteren meslek mensuplarına “mükelleflerden bilanço kârını düşük gösterilmesi talepleri ile karşılaştım” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının tamamının bu ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Diyarbakır ilinde yapılan “Muhasebe Hata Ve Hilelerinin Meslek Etiği Açısından İrdelenmesi” adlı bir çalışmada (Okay, 2011: 93-94), meslek mensuplarına “bilançoda işletmenin aktif hesaplarının olduğundan daha iyi gösterilmesinin en büyük nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiş seçeneklerden “kredi kuruluşlarında daha fazla kredi almak” ifadesine meslek mensuplarının % 98,8’inin olumlu yönde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada meslek mensuplarına “bilançoda işletmenin aktif hesaplarının olduğundan daha kötü gösterilmesinin en büyük nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiş meslek mensuplarının tamamı “daha az vergi ödemek” seçeneğini işaretlemişlerdir.

*Mali tabloların manipüle edilmesi talebiyle karşılaşmak, meslek elemanını hileli işlem yapmaya yönelten psikolojik faktör gibi görünse de ekonomik faktörü de bünyesinde barındırmaktadır. Zira meslek mensubu mükelleften gelen bu talebi müşteri kaybetme riskini yaşamamak için ekonomik kaygı ile kabul ettiğinde psikolojik olarak da etkilenecektir.*

## 5.2. Ekonomik Faktörler

Literatürde muhasebe meslek mensupları üzerinde hile olgusunun ekonomik açılarından inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu konulara değinen ifadelerin yer aldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelenmek suretiyle meslek elemanını hileli işlem yapmaya yönelten faktörler başlıkla halinde sunulmaya çalışılmıştır. Ekonomik faktörlerin psikolojik faktörlerle içi içe olduğu gerçeği de unutulmamalıdır.

### 5.2.1. Daha Az Vergi Ödetilmesi Talebiyle Karşılaşmak

Meslek mensuplarını mesleki anlamda hileli davranışa iten faktörlerin başında mükelleflerin vergisel konularda yapmış oldukları baskılar gelmektedir. Mükellefler meslek mensuplarından kârı düşük göstererek vergiyi azaltmalarını isteyebilmektedirler. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki bu yöndeki baskılar ülke genelinde mevcuttur. Nitekim Doğu Karadeniz Bölgesinde faaliyette bulunan meslek

mensupları üzerinde yapılan çalışmada (Daştan, 2011: 196), meslek mensuplarına “muhasabe meslek mensuplarının vergisel konularda baskı ya da telkin alıp almadıkları durumu” sorulmuş ankete katılanların % 59’u bu ifadeye olumlu yönde katılım göstermiştir. Adana ilinde yapılan bir araştırmada (Organ ve Yeğen, 2013: 261-262), aynı yöndeki ifadeye meslek mensuplarının büyük çoğunluğunun ( $\bar{X}=3,52$ ) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Yalova ve Bilecik ilinde yapılan bir başka çalışmada (Gökgöz ve Zeytin, 2012: 483-484), aynı türden ifadeye meslek mensuplarının %34’ünün olumlu katılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Adana ilinde yapılan başka bir çalışmada (Organ ve Yeğen, 2013: 261-262) “Tanıdığım bazı meslek mensupları mesleki hayatlarında vergi kaçırma konusunda etik ikilem yaşamaktadırlar” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının çoğunluğunun ( $\bar{X}=3,50$ ) bu ifadeye “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

“Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Dışı Davranışlarının Vergi Ahlakına Etkisi” adlı çalışmada (Yücel, 2017: 241), Bursa ilindeki meslek mensupları “mükellefler muhasebe meslek mensuplarını az vergi ödemek için zorlamaktadırlar” ifadesine, % 57,2 oranında katıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İstanbul ili Kartal ilçesinde yapılan bir çalışmada da (Korucu, 2018: 61), meslek mensuplarının %80’nin müşterilerinin vergi ödememek adına kendilerini hileyle yönlendirdiklerine katılım gösterdikleri saptanmıştır.

*Daha az vergi ödetilmesi talebiyle karşılaşmak, meslek elemanını hileli işlem yapmaya yönelten ekonomik faktör gibi görünse de psikolojik faktörü de bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim daha az vergi ödetilmesi talebinin reddi halinde müşteri kaybını yaşayacağını düşünen bir meslek elemanı hem ekonomik hem de psikolojik açılardan sorunlarla karşılaşabilecektir.*

### 5.2.2. Asgari Ücret Tarifesinin Altında Hizmet Vermeye Zorlanmak

Meslek mensuplarının en çok karşılaştıkları problemlerden birisi mükelleflerin baskılarıyla ücret tarifesinin altında çalışmalarıdır. Ücret tarifesinin altında çalışan meslek mensupları meslektaşlarını da bu yönde çalışmaya bir yerde mecbur bırakmaktadır. Ücret tarifesinin altında çalışmaya mecbur kalan meslek mensubu hem mükelleflerinin hem de mükellef baskısıyla ücret tarifesini değiştiren meslektaşlarının baskısı altında kalabilmektedir. Bu türden baskıların varlığını destekleyen çok çalışma vardır: Yapılan bir araştırmada (İşgüden ve Çabuk, 2006: 76-77), Balıkesir ilinde faaliyetlerini sürdüren meslek mensuplarına “meslek mensupları, müşterilerinin baskısı sebebiyle, ücret tarifesinin dışına çıkmaktadırlar” ifadesi yöneltilmiş; meslek mensuplarının % 76,7’si bu ifadeye olumlu yönde katılım göstermiştir. Bingöl ilinde yapılan başka bir çalışmada da (Gür, 2018: 388) bu yöndeki ifadeye meslek mensuplarının yaklaşık % 47’sinin olumlu yönde katılım gösterdiği saptanmıştır. Yalova ve Bilecik ilinde faaliyette bulunan meslek mensuplarının mesleki faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlarını ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmada (Gökgöz ve Zeytin, 2012: 483-484), meslek mensupları “alınan ücretlerin emeğimizin karşılığının çok altındadır” ifadesine % 66 oranında; “mükelleflerden muhasebe ücretlerinin zamanında veya hiç tahsil edilememesi durumunu yaşıyorum” ifadesine ise % 55

oranında olumlu yönde katılım göstermişlerdir. Yine bir başka çalışmada (Kısakürek ve Alpan, 2010: 221-223), meslek mensuplarına “müşteriyi kaybetme kaygısıyla tarifinin altında ücret alan meslektaşlar vardır” ifadesi yöneltilmiş meslek mensuplarının %73’ünün olumlu yönde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Soylu’nun (2018: 85-86) çalışmasında da bu yöndeki ifadelerle katılım yüksek olmuştur.

*Asgari ücret tarifesinin altında hizmet vermeye zorlanmak, meslek elemanını hileli işlem yapmaya iten/zorlayan psikolojik faktör gibi görünse de ekonomik faktörü de bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim meslek mensubu müşteri kaybı yaşamamak için tarifinin altında çalışmayı kabul ederek ekonomik bir kaygı gütmektedir. Ayrıca ücret tarifesinin altında çalışmak zorunda kalan meslek mensupları meslektaşlarını da bu yönde çalışmaya bir yerde mecbur bırakmaktadır.*

### 5.2.3. Kayıt dışı Ekonominin Varlığı

Kayıt dışı ekonominin oluşumuna sebep olan birçok ekonomik faktör mevcuttur. Ekonomik istikrarsızlık, yüksek enflasyon, işsizlik gibi faktörler kayıt dışı ekonominin miktar ve boyutunu artırmaktadır. Özellikle devletin ekonomik alandaki müdahaleleri, bu müdahaleden kaçmaya çalışan kişileri hile ve yolsuzluğa sürüklemektedir. Nitekim Kayseri’de faaliyet gösteren muhasebe meslek mensupları üzerinde yapılmış bir araştırmada (Yıldız, 2010: 169-170), “kayıt dışı ekonomi ve ekonomik istikrarsızlık meslek etiğine zarar vermektedir” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının büyük çoğunluğunun bu ifadelerle katıldığı tespit edilmiştir. Muhasebe Meslek Ahlakı, Etik ve Müşteri Tatmini İlişkisi” adlı çalışmada ise (Kaya ve Yanık, 2011: 303), meslek mensuplarına “kayıt dışı ekonomiye devletin ve mükelleflerin uygulamaları sebep olmaktadır” ifadesi yöneltilmiş, meslek mensuplarının % 37,9’nun olumlu yönde katılım gösterdiği tespit edilmiştir.

### 5.2.4. Vergi Oranlarının Yüksekliği

Vergi oranlarının yüksekliği mükelleflerin daha az vergi ödeme isteğiyle çelişmektedir. Bu durumda ise mükellefler, meslek mensuplarına vergiyi az çıkarmaları noktasında baskı yapmaktadırlar. Baskı altında kalan meslek elemanı ise hileli işlemlere yönelebilmektedir. Nitekim Diyarbakır ilinde yapılan “Muhasebe Hata Ve Hilelerinin Meslek Etiği Açısından İrdelenmesi” adlı bir çalışmada (Okay, 2011: 93-94), meslek mensuplarına “vergi uygulamaları ve vergi oranları yapılan hata ve hileler üzerinde etkili midir?” sorusu yöneltilmiş meslek mensuplarının %56,5’inin olumlu yönde katılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aydın ilindeki meslek mensupları üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise (Gümüş vd., 2016: 26), meslek mensuplarının %45’lik bir kısmı da vergi boşluklarından yararlanmaya çalıştığını; %40’lık kısım ise vergi oranlarının yüksekliği ve enflasyondan dolayı hileye başvurulabileceğini ifade etmişlerdir. İstanbul ilinin Kartal ilçesinde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Korucu, 2018: 61).

## 6. Sonuç ve Değerlendirme

Muhasebe, parayla ifade edilen işlem ve olayları kaydeden, sınıflandıran, raporlayan, analiz edip yorumlayan ve işletmeyle ilgili taraflara doğru bilgiyi vermeyi amaçlayan bir süreçtir. Muhasebe sisteminin başarısını, üretilen

bilgilerin doğruluğu ve bu sistemde çalışanların bilgi düzeyi ve ahlaki değerleri oluşturmaktadır. Özellikle muhasebe meslek mensuplarının yapmış veya yapmak zorunda oldukları hileli işlemler meslek ahlakını olumsuz etkilemektedir.

İşletmelerin sahipleri, ortakları, yatırımcıları, hissedarları vb. çevrelerden oluşan işletme bilgi kullanıcıları ekonomik kararlar alırken güvenilir bilgiye gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum ise, muhasebe biliminin önemini artırmaktadır. Meslek mensuplarını hileli davranışa iten psikolojik ve ekonomik birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki meslek elemanlarını hileli davranışa iten/zorlayan psikolojik ve ekonomik faktörler, ülkenin bir iline veya bir bölgesine özgü olmayıp güneyden kuzeye, doğudan batıya ülkenin bütününe ait bir durum teşkil etmektedir. Dolayısıyla her psikolojik veya ekonomik faktör ülke geneline yaygın bir hale büründüğünden aslında sosyolojik bir nitelik de kazanmaktadır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde meslek mensuplarını hileye iten/zorlayan psikolojik faktörlerin başında mükelleflerin baskıları gelmektedir. Baskı altında kalan muhasebecilerden bazıları ise müşteriye kaybetme kaygısıyla, yasal olmayan taleplere uygun hareket edebilmektedirler. Bu durum ise meslek mensubunun etik çelişkiler yaşamasına yol açabilmektedir. Yine mükellefin baskısı altında kalan ve müşteri kaybetme korkusuyla hareket eden meslek mensubu, ücret tarifesinin dışına çıkabilmektedir. Mükellefler, meslek mensuplarından ya vergiyi az ödemek için kârın düşük gösterilmesini ya da kredi imkânlarını genişletmek için kârın yüksek gösterilmesini istemektedirler. Değişen vergi uygulamaları ve yüksek vergi oranları da meslek mensuplarını hileli işlemlere yöneltebilmektedir.

Yukarıda bahsedilen şartlarda çalışan meslek mensuplarının tükenmişlik düzeyi de beraberinde artmaktadır. Nitekim bu konuda yapılmış birçok çalışma vardır (Dalğar ve Tekşen, 2014; Okutan ve Yıldız, 2013; Türker, 1995; Ay ve Avşaroğlu, 2010).

Muhasebe meslek mensupları, ücret tarifelerinin çok altında çalışmaları; mükelleflerden ücretlerini zamanında veya hiç tahsil edememeleri; ekonomik istikrarsızlık ve kayıt dışı ekonominin varlığı gibi ekonomik durum veya sebeplerden dolayı hileli işleme yönelmekte veya yönelmek zorunda kalabilmektedir.

Meslek mensubunun hileli işlemi gerçekleştirmesinde veya gerçekleştirmek zorunda kalmasında özellikle

- Mükellef baskısı yaşamak,
- Daha az vergi ödetilmesi talebiyle karşılaşmak,
- Asgari ücret tarifesinin altında hizmet vermek, ücreti tahsil edememek,
- Meslektaşların yanlış uygulamaları,
- Müşteri kaybetme korkusu yaşamak,
- Mali tabloların manipüle edilmesi talebiyle karşılaşmak,
- Kayıt dışı ekonominin varlığı,
- Vergi oranlarının yüksekliği

gibi psikolojik ve ekonomik faktörler etkili olmaktadır.

Literatürden de anlaşılacağı üzere meslek mensupları, başta mükelleflerinin daha sonra da meslektaşlarının oluşturduğu

baskı neticesinde tüm çalışma hayatını saran bir baskı döngüsü içerisine girmektedirler. Bu psikolojik ortam dürüst, meslek etiğini önemseyen meslek mensuplarını da olumsuz etkilemekte ve yapmak istemedikleri davranışları sergilemekle karşı karşıya bırakabilmektedir. Psikolojik baskıyla oluşan bu düşünce meslektaşlar arasında yaygınlaştığında sosyolojik bir boyuta evrilecek ve beraberinde ekonomik boyutu da derinden etkileyecektir.

Muhasebe mesleğinde etik kodların en kısa zamanda daha kapsamlı bir şekilde düzenlenerek uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi, , vergi oranlarının makul seviyelere çekilerek mükelleflerin vergiyi kaçırma veya daha az vergi ödeme girişimlerinin azaltılması, KGK'nin yayımlanmış olduğu "Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar" adlı standardın etkin bir biçimde uygulamaya konulması gibi girişimler, mükelleflerin meslek mensuplarını hileli davranışa yönlendirmelerini engelleyebilecektir.

## Kaynakça

- Akdaş, A., & Oral, G. (2006). Akademik Bir Disiplin ve Uygulama Alanı Olarak Adli Psikoloji. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(3), 71-90.
- Arnold, J., Randall, R., & Patterson, F. (2010). *Work Psychology*. New York: Financial Times Press.
- Association Of Certified Fraud Examiners (2016). *Report To The Nation Occupational Fraud & Abuse*. ACFE. USA & Canada.
- Association Of Certified Fraud Examiners (2018). *Report To The Nation Occupational Fraud & Abuse*. ACFE. USA & Canada.
- Ay, M., & Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1170-1189.
- Aydın, R. (2017). *Hile Denetiminin Psikoloji ve Beden Dili Açısından Değerlendirilmesi ve Bir Anket Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aymankuy, Y., & Mehmet S. (2005). Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Etiğine Yaklaşımları ve Balıkesir İl Merkezinde Bir Uygulama. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(14), 23-46.
- Barak, Osman (2008), *Davranışsal Finans*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Çetin, A. C., & Dağlı, S.Ş. (2014). Muhasebe Meslek Etiği Ve Meslek Mensuplarının Etik Hakkındaki Görüşleri Üzerine Isparta İlinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (20), 55-84.
- Çetin, H. (2018). Çalışan Hileleri Ve Hile Yapan Çalışanların Karakteristik Özellikleri", *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 4(23), 4751-4757.
- Dalğar, H., & Tekşen, Ö. (2014). Muhasebecilerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Rol Çelişkisi Arasındaki

- İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 62, 37- 54.
- Daştan, A. (2011). Muhasebe Meslek Mensuplarının Vergi Kayıp Ve Kaçaklarının Önlenmesindeki Rolü: Doğu Karadeniz Bölgesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25( 2), 181-206.
- Erem, F. (2003). *Adalet Psikolojisi*. Ankara: Başkent Klişe Matbaacılık.
- Gökgöz, A., & Zeytin, M. ( 2012). Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Beklentileri: Bilecik Ve Yalova İlleri Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 477-493.
- Gümüş, U.T., & Gögebakan, H.(2016). Muhasebe Hata ve Hileleri İle Muhasebe Mesleğinde Etik, Aydın İlinde Muhasebeciler Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İşletme Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 1(3), 12-27.
- Güney, S., & Çınar, O. (2012). Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) Etik Algıları: Erzurum Örneği. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(26), 91- 106.
- Gür, E. (2018), Muhasebe Meslek Etiği. *Adam Akademi*, 8(2), 371-407.
- Hacıhasanoğlu, T., & Karaca, N. (2015). Potansiyel Muhasebe Meslek Mensuplarının Hile Algısı Üzerine Bozok Üniversitesi'nde Yapılan Bir Araştırma. *Niğde -Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8, 117-130.
- İşgüden, B., & Çabuk, A. (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Jafarova, S. (2009). *İşletmelerde Hile Yapmanın Nedenleri ve Sosyal Psikoloji Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kamu Gözetim Kurumu (2015). Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar. (Erişim: 18.02.2020), [https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/Duyurular/v2/TDS/ET%C4%B0K%20KURALLAR/2019\\_etikkurallar.pdf](https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/Duyurular/v2/TDS/ET%C4%B0K%20KURALLAR/2019_etikkurallar.pdf)
- Kandemir, C. (2010). *Muhasebe Hilelerinin Ortaya Çıkarılmasında ve Önlenmesinde Bağımsız Denetimin Rolü ve Bağımsız Denetçinin Sorumluluğu*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Katona, G., & Donald J. H. (1978). Behavioral Economics, *M. E. Sharpe, Inc.* 21(4), 14-18.
- Kaya, A. (2016). Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Etiği Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Elazığ'da Bir Araştırma., *International Journal of SocialScience*, 52, 183-199.
- Kaya, N., & Yanık, R. (2011). Muhasebe Meslek Ahlakı, Etik Ve Müşteri Tatmini İlişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 49, 293-306.
- Kısakürek, M., & Alpan, N.(2010). Muhasebe Meslek Etiği ve Sivas İlinde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 47, 213-228.
- Kirik, Z. (2007). *Muhasebede Hata ve Hileleri İle Muhasebe Mesleğinde Etik: Afyonkarahisar'da Muhasebeciler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Korucu, E.(2018). *Muhasebe Hata ve Hileleri İle Muhasebe Mesleğinde Etik*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Okay, S. (2011). *Muhasebe Hata ve Hilelerinin Meslek Etiği Açısından İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Okutan, E., Şule, Y., & Filiz, K. (2013). İş Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Finans ve Muhasebe Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bir Çalışma, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1– 17.
- Organ, İ., & Yeğen, B. (2013). Vergi Bilinci ve Vergi Ahlakı Oluşumunda Muhasebe Meslek Mensuplarının Rolü: Adana Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4), 241-271.
- Otto, A. M. C. (2009). The Economic Psychology of Adolescent Saving”, University of Exeter. (Erişim: 10.04.2017). <http://eric.exeter.ac.uk/exeter/bitstream/10036/83873/3/OttoA.pdf>
- Özçelik, H., Aracı, N. Ö., & Keskin, S. (2017). Muhasebe Hata ve Hileleri: Meslek Mensupları Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 197-214.
- Özyürek, H. (2012). Muhasebe Meslek Mensuplarında Etik: Ankara'da Muhasebeciler Üzerine Araştırma. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 125-137.
- Soylu, A. (2018). *Muhasebe Meslek Etiği Ve Muhasebe ve Denetim Meslek Mensuplarının Etik Algısı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Şentürk, H.(2014). Suç ve Suçluya Dair Psikolojik Analiz. *Çağın Polisi Dergisi*, 150, 50-63.
- Tarhan Mengi, B. (2012). Hile Denetiminde Yetkinliklerin Değerlendirilmesi-Hile Karosu. *Mali Çözüm Dergisi*, Kasım-Aralık
- Türker, M. (1995). Muhasebe Mesleğinin Bugünkü Konumu ve Geleceği. *Mali Çözüm Dergisi*, 32, 16 – 22.
- Varıcı, İ. (2012). Hileli Finansal Raporlama Açısından Denetçinin Sorumluluğu: İMKB'de Faaliyet Gösteren İşletmelerin Denetim Raporlarının İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5, 122-144.

Yel, T. (2018). Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Etiği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bolu'da Bir Araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 165-184.

Yıldız, G. (2010). Muhasebe Mesleğinde Meslek Etiği ve Kayseri İl Merkezinde Bir Uygulama. *Erciyes*

*Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 155-178.

Yücel, E. (2017). Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Dışı Davranışlarının Vergi Ahlakına Etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 73: 229-248.







## Araştırma Makalesi • Research Article

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Yaratıcılık Kavramlarına İlişkin Algıları

## Pre-School Teachers' Perceptions of Art and Creativity Concepts

Ayhan Bulut <sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 69000, Bayburt/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-6482-8032

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 20 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 26 Şubat 2020

Kabul tarihi: 12 Mart 2020

#### Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi

Sanat

Yaratıcılık

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırmaya dayalı tipik durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya gönüllü olarak destek veren 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi için geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımı bir arada kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetler olarak, öğrencilerine en çok resim çizme ve boyama etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerinde çoğunlukla, kendi bireysel yeteneklerinin farkına varmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received 20 September 2019

Received in revised form 26 February 2020

Accepted 12 March 2020

#### Keywords:

Preschool

Art

Creativity

### ABSTRACT

The research aims to determine the views of preschool teachers on the concepts of art and creativity. The research was conducted in a standard case pattern grounded on qualitative research. The study group of the research consists of 40 preschool teachers who voluntarily support the study. In the research, the interview form created to analyze the opinions of preschool teachers about the concepts of art and creativity was employed as the data collection tool. Content analysis and descriptive analysis approaches were employed together in examining the obtained data. According to the data collected from the research findings, it was concluded that preschool teachers mostly preferred the drawing and painting activities for their students, associated with art and creativity in the learning environment. Preschool teachers said that the artistic activities they present in the learning environment chiefly assist children in achieving their abilities in their creativity.

## 1. Giriş

Erken çocukluk dönemindeki eğitim süreci, bireyin tüm yönleriyle gelişim sürecinde kritik ve hassas bir döneme denk gelmektedir ve oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireyin şahsiyeti ve mizacı, genel olarak çocukluk çağında gelişir (Senemoğlu, 2004). Bireyin önemli gelişim evrelerinde yer alan bu dönemde, çocukların içinden geçecekleri eğitimin niteliği ve çevresindeki uyarıcıların sağlıklı bir şekilde dizaynı, öğrenme süreçleri üzerinde etkilidir. Çocukların

gelişimsel süreçleriyle birlikte, ahlaki gelişimlerinin yanı sıra, entelektüel ve estetik gelişimlerinin de desteklenmesi gerekmektedir (Aykanat, 2018). Çocuğun kişiliğinin dışa yansımaları olan sanat hareketleri ilk olarak bu yıllarda başlamaktadır (Artut, 2004). Okul öncesi eğitim dönemi yapılan sanatsal etkinliklerin, çocukların kendinde var olan beceri ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlayarak onların, yaratıcı yönlerini şekillendirdiği görülmektedir (Yazıcı, Baydar ve Pınarcık, 2016).

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: ayhanbulut@bayburt.edu.tr

Sanat, kelimelerin dilini, renklere, çizgilere, şekillere ve çeşitli dokunuşlara bıraktığı bir iletişim ve etkileşim dilidir (Hardy, 2011). Sanat, insanın yaşama gözlerini açtığı günden başlayarak erken eğitim döneminde kendini hissettirdiği, hayata bakış açılarıyla ve hayalleri ile büyüttüğü tecrübelerinin harmanlanmasıdır (Jackman, 2012). Sanat, çocukların gelişimlerini desteklemek ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak için onlara sonsuz sayıda fırsatlar veren bilginin kritik ve önemli şekilleridir (Hardy, 2011; Lucas, 2014). İçinde yaşadığımız modern çağ sürekli değişimin yaşandığı, bilginin hızlı tüketildiği, yenilenmenin kaçılmaz olduğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çağdaş dünyanın bir parçası olmak isteyen toplumlar, erken yaşlarda çocuklara yapıcı ve yaratıcı bir bakış açısı kazandırmalıdır. Eğitimin önemli bir parçası olan yaratıcılık, bir sorunun çözümüne özgün ve farklı bir bakış açısı kazandırmaya dayalı bilişsel bir etkinlik olarak açıklanabilir (Solso, Maclin, & Maclin, 2011). “Barker (2002: 23) yaratıcılığı yenilikler ortaya koyan zihinsel bir faaliyet olarak tanımlamaktadır.” Sawyer’a (2011:36) göre yaratıcılık “bilimsel bir kavram değildir, mekâna ve zamana göre değişen kültürel ve tarihsel olarak spesifik bir fikirdir”. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duyularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkânı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar (Ulutaş ve Ersoy, 2004). Uysal’a (2005) göre, çocuk eğitim aracılığıyla yaratıcılığa teşvik edilmelidir.

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi; çocuklar için estetik bakış açısının gelişimi ile tutum ve becerileri edinmeleri açısından önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları da sanat etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde yeterli bilgi ve beceriye sahip olarak çocuklar için bu süreci eğlenceli ve öğretici bir hale getirmelidir (Gönen, Aydos ve Erdem, 2016). Yaratıcı, kendine güvenen, üretken ve estetik duygulara sahip bireylerin yetiştirilmesi sanat eğitimi ile mümkündür. Sanat eğitimi, bireye sahip olduğu zihinsel birikimi ve deneyimlerini açıklama ve yorumlama fırsatı verir. Bireyler, bir şeyler yapmanın ve yaratmanın sonucunda daha mutlu ve üretken kişiler haline gelirler (Yavuzer, 2005). Kırıçoğlu (2002) sanatsal yaratıcılığın ancak planlı ve programlı bir eğitimle gelişeceğini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim dönemi de bu çocukların örgün eğitimle ilk tanıştığı planlı ve programlı bir eğitimle karşılaştıkları ilk eğitim sürecidir.

Çocukların sanatla ilgili temel kavramları öğrenerek, sanatsal ve estetik bir bakış açısı kazanarak yaratıcı ve özgün eserler ortaya çıkarmasında öğretmenlerin konuyla ilgili yaklaşım ve davranışları çok önemlidir (Cevher ve Kalburan, 2012). Öğretmenler bu süreçte çocukların sanatla ilgili içsel bir farkındalık geliştirmesine olanak sağlayarak, onların içinde yaşadıkları toplumun kültürünü, tarihini ve sosyal yapısını kendi bakış açılarıyla yansıtabilecekleri yaratıcı eserler üretmesine imkânlar hazırlamalıdır (Garvis, 2012).

Okul öncesi eğitim tüm dünyada örgün eğitimin başlangıcı ve çocukların eğitim sürecinde kritik öneme sahip hassas bir dönem olarak görülmektedir. Bu dönemin niteliği ve zenginliği, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına yönelik bakış açılarının belirlenmesi bu araştırmanın problem konusunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılığa verdiği değeri ortaya çıkarması, sanat ve yaratıcılık açısından zengin öğrenme yaşantılarına rehberlik edeceği düşüncesiyle oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarına sanat ve yaratıcılık açısından izleyecekleri yol ve ulaşabilecekleri hedefleri belirlemeleri noktasında kaynak oluşturacaktır.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algılarını tespit etmektir. Bu amaç altında şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğrenme ortamında uyguladıkları sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetler nelerdir?
3. Uyguladıkları sanat faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Uyguladıkları sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetlerin, çocukların gelişim süreçleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sanat ve yaratıcılık açısından kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmektedir.

### 2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel yaklaşımlarından biri olan tipik durum deseni (case study) kullanılmıştır. Nitel araştırmada genel olarak takip edilen araştırma süreci parçadan bütüne yani tüme varmayı amaçlar. Bu yüzden de nitel araştırmalar teorinin olmadığı ya da var olan teorinin sosyal olayları açıklamada yetersiz kaldığı durumlarda tercih sebebidir (Merriam, 1998). Durum desenleri nitel araştırmalarda ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan desenlerden biri olarak bilimsel araştırmalara ve sorulara cevap arayan ayırt edici bir yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır (Yin, 2018). Ayrıca nitel durum çalışmalarının en belirgin özelliklerinden biri de bir veya birden fazla durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 2.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1987). Ölçüt örnekleme yönteminin en belirgin özelliği önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasına olanak sağlamasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna bağlı olarak, bu araştırmada kullanılan ölçütler, araştırma konusunun taşıdığı özelliklerden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunda ölçüt olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin anaokulları bünyesinde yer alan 60-66 aylık gruplarda görev yapıyor olmalarına ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin

çalışmayı etkileyeceği düşüncesiyle, öğretmenlerin en az mesleklerinde 4 yıl ve üstü kıdeme sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna giren öğretmenlerin 10'unun Erzurum ili Yakutiye ilçesinde, 22'sinin Palandöken ilçesinde ve 8'inin Aziziye ilçesinde görev yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin (%95- f:38) bayan; (%5- f:2) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma grubuna giren öğretmenlerin (%55- f:22); 35-40 yaş aralığında; (%20 - f:8); 40-45 yaş aralığında; (%15- f:6) 45 yaş ve üstü yaş aralığında; (%10- f:4), 30-35 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmanın çalışma grubuna giren öğretmenlerin (%42,5- f: 17), 10-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları; (% 27,5- f:11), 15-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları, (%17,5- f:7), 20-25 yıl arası kıdeme sahip oldukları, (%7,5- f:3), 25 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları, (%5- f:2) 0-5 yıl arası kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme süreci araştırmacılara görüşme yaptığı kişinin verdiği cevaplar doğrultusunda konu hakkında derinlemesine bilgi edinme imkânı sağlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013). Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma fırsatı verirken, aynı zamanda görüşme esnasında ortaya çıkabilecek yeni koşullara göre sorular eklemeye olanak tanıyan esnek bir yapı sunar (Dinç, 2015). Yapılması planlanan görüşmeler için literatür taranmış, elde edilen bu literatür taraması sonucunda sorular oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu ilk etapta tüm araştırma problemlerini kapsayacak nitelikte altı sorudan oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme formunun geçerliliğini arttırmak için Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki Dr. Öğr. Üyesi ile Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların konuyla ilgili görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular tekrar gözden geçirilmiş, eksik görülen yerler tamamlanmış ve bu aşamada yer alan bir soru uzman görüşleri doğrultusunda amaca uygun olmadığı gerekçesiyle formdan çıkarılmış ve başlangıç aşamasında altı olan soru sayısı beşe düşürülerek forma son şekli verilmiştir. Araştırma örneklemine girmeyen dört okul öncesi öğretmeniyle ön pilot uygulama olarak görüşmeler yapılmış ve görüşme formunun geçerliliği ve kullanılabilirliği test edilmiştir. Yapılan bu görüşmeler sonucunda görüşme sorularının yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, çalışma grubuna giren okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubuna giren öğretmenlerden randevu alınarak ve görev yaptıkları okullara gidilerek yaklaşık 15- 20 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma sürecine ilişkin ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybını önlemek için kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılardan bu

konuda gerekli izinler alınmış, görüşmenin sonunda tutulan kayıtların kendileri tarafından tümünden dinlenebileceği ve gerektiği durumlarda kayıtlardaki görüşlerin kısmen veya tamamen kendi isteklerine bağlı olarak çıkarılabileceği belirtilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımı birlikte kullanılmış ve veriler özetlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sürecinden elde edilen verilerin analizi herhangi bir program kullanılmadan gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde hedef, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar altında toplamak ve bunları kişilerin anlayabileceği şekilde düzenlemek ve açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öte yandan içerik analizinde görüşmeler yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Çepni, 2012). Betimsel analizin amacı ise, bir olayın nasıl ortaya çıktığını ve sürdüğünü ya da bir durumun, neye benzediğini tasvir etmek ve karmaşık şeyleri daha anlaşılabilir hale getirme çabası içine girmektedir (Punch, 2005).

### 3. Bulgular

Bu bölümde öğretmen görüşme formundan elde edilen veriler tablolar haline getirilmiştir. Araştırmanın soruları; beş başlık altında toplanarak analiz edilmiştir. Bu başlıklar sırasıyla öğretmenlerin; sanat ve yaratıcılık kavramıyla ilgili görüşleri, öğrenme ortamında uyguladıkları sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetlerin neler olduğu, bu sanat faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkileri, uyguladıkları sanat ve yaratıcı faaliyetlerin öğrencilerin gelişim süreçleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri ile sanat ve yaratıcılık açısından kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri başlıkları altında toplanarak açıklanmıştır.

#### 3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Yaratıcılık Kavramlarıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo1:** Öğretmenlerin sanat ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri

Tema	Kodlar	N	%
<b>Sanatla ilgili görüşleri</b>	Duygu, düşünce ve hayal	10	%22
	Özgün bir ürün oluşturma	10	%22
	Karşı tarafa mesaj verme	8	%18
	Üstün yaratıcılık	6	%11
	Sonsuzluk	5	%10
	Hayatın rengi	5	%10
	Yetenek	3	%7
	<b>Yaratıcılıkla ilgili görüşler</b>		35
	Kendini ifade etme şekli	15	%42
	Özgünlük	11	%31
	Farklılık	5	%14
	Estetik	4	%11
	Kendini tanıtmak	1	%2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin sanat ve yaratıcılıkla ilgili görüşlerine ilişkin olarak sanat ile ilgili olarak sırasıyla yineledikleri görüşlerinin; duygu, düşünce ve hayal (n:10-%22), özgün bir ürün oluşturma (n:10-%22), karşı tarafa mesaj verme şekli (n:8-%18), üstün yaratıcılık (n:6-%11), sonsuzluk (n:5-%10), hayatın rengi(n:5-%10), yetenek(n:3-%7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili olarak en sırasıyla yineledikleri görüşlerin; kendini ifade etme şekli(n:15-%42), özgünlük(n:11-%31), farklılık (n:5-%14), estetik(n:4-%11) ve kendini tanıtmak (n:1-%2) olduğu görülmektedir. Ö.14. kodlu öğretmen duygu, düşünce ve hayal kodlu cevabını “*Sanat; duygu, düşünce ve hayal ve gözlemlerimizin hayat bulduğu bir kavramdır. Ruhumuzda hissettiklerimizin anlam kazanmasıdır.*” Ö4. kodlu öğretmen özgün bir ürün oluşturma kodlu cevabını “*Aklımızda var olan düşüncelerimizden yola çıkarak özgün ve yeni ürünler ortaya çıkarmaktır.*” Ö30. kodlu öğretmen karşı tarafa mesaj verme şekli kodlu cevabını “*Birbirimizi anlamının birilerine kendimizi anlatmanın en güzel yoludur.*” Ö.9. kodlu öğretmen üstün yaratıcılık kodlu cevabını “*Kişinin kendi yetenekleri doğrultusunda ürettiği en güzel yapıt şeklinde tanımlamıştır.*” Ö.12. kodlu öğretmen sonsuzluk kodlu cevabını “*Sanatı kişinin kendi içindeki sonsuz yolculuğu olarak tanımlamak mümkündür.*” Ö.25. kodlu öğretmen hayatın rengi kodlu cevabında “*Sanatın kişinin kendi yaşamında yaptıkları veya yapamadıkları şeyler gibi siyah ve beyaz renklerden oluştuğunu diğer renklerin ise hayatımızdaki dalgalanmaları yansıttığını ifade etmiştir.*” Ö.7. kodlu öğretmen yetenek kodlu cevabında “*Çocukların beceri ve yeteneklerini dışa vurma şekli olarak tanımlamıştır.*” Yaratıcılık temasına ilişkin olarak Ö.8 kodlu öğretmen kendini ifade etme şekli kodlu cevabını “*Kişinin kendisini ifade etmek için kullandığı en etkili yol*” olarak tanımlamıştır. Ö.33. kodlu öğretmen özgünlük kodlu cevabında “*Çocuğun veya kişinin yaptığı etkinliklerde özgün şekilde hiçbir baskıya maruz kalmadan ürün ortaya çıkarmasıdır.*” Ö.40. kodlu öğretmen farklılık kodlu cevabında “*Çocuğu diğer çocuklardan ayıran farklı fikirleri ve arayışlarıdır.*” Ö. 32. kodlu öğretmen estetik kodlu cevabında “*Elini attığın herhangi bir şeye güzellik, incelik ve estetik bir bakış açısı katmaktır.*” Ö.29. kodlu öğretmen kendini tanıtmak olarak kodlu cevabını “*Yaptıklarınla, ettiklerinle insanlara kendini tanıtmaktır.*” şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Sanat ve yaratıcılıkla ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin bu kavramları soyut ve duyuşsal cümlelerle açıklamayı tercih ettikleri bu anlamda okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin yapacakları etkinliklerin öğrencilerin soyut düşünme becerileri ile duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar analiz edildiğinde bu görüşleri destekler nitelikte açıklamalara yer verdikleri görülmektedir.

### 3.2. Öğrenme Ortamında Uyguladıkları Sanat ve Yaratıcılıkla İlgili Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetler

Tema	Kodlar	N	%
<b>Sanatsal faaliyetler</b>	Resim çizme ve Boyama Etkinlikleri	40	%29
	Kâğıt katlama ve Origami Etkinlikleri	33	%24
	Kâğıt Kesme ve Yapıştırma Etkinlikleri	30	%22
	Oyun Hamurları Etkinlikleri	18	%13
	Proje ve Grup Etkinlikleri	11	%8
	Diğer Sanat Etkinlikleri	5	%4

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlere ilişkin yineledikleri görüşlerinin sırasıyla; öğrencilerine resim çizme ve boyama etkinlikleri (n:40- %29), kâğıt katlama ve origami çalışmaları (n:33-%24), kâğıt kesme ve yapıştırma etkinlikleri (n: 30-%22), oyun hamurlarıyla ilgili etkinlikler (n:18-%13), proje ve grup etkinlikleri (n:11-%8) ve diğer sanat etkinlikleri(n:5-%4) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö.8 kodlu öğretmen resim çizme ve boyama etkinlikleri kodlu cevabında “*Çocukların el kasları ve zihinsel koordinasyonları gelişsin diye etkinliklerde onlara sık sık resim çizdiriyor ve boyama yaptırıyorum.*” Ö. 11 kodlu öğretmen kâğıt katlama ve origami kodlu cevabında “*Çocukların yaratıcılıklarını kağıtlara şekil verirken izlemek ve tanık olmak çok güzel.*” Ö.5 kodlu öğretmen kâğıt kesme ve yapıştırma kodlu cevabında “*Onların ince kas koordinasyonlarının gelişimi için bu tarz çalışmaları çok sık yaptırıyorum. Büyük keyif alıyorlar.*” Ö. 35 kodlu öğretmen oyun hamurları kodlu cevabında “*Oyun hamurlarıyla her gün yeni bir şeyler inşa ediyoruz. Birisi bir köşede ev yapıyor, birisi doğum günü pastası, birisi oyuncak araba...Ne ararsanız var...*” Ö. 19 kodlu öğretmen proje ve grup etkinlikleri kodlu cevabında “*Sağlıklı beslenmenin önemini anlatmak için öğrencilerimle yemeklerini yerlerde daha güçlü olacaklarını söyleyerek düzenli ve dengeli beslenmenin önemini anlattım onlara. Sonra hep birlikte gidip yemeklerimizi yedik. Yemeklerini bitiren çocukların pazularına dokunarak şiştiğini söyledim. Yanaklarının kıpkırmızı olduğunu vurguladım. Çok hoşlarına gitti.*” Ö. 20 kodlu öğretmen diğer sanat etkinlikleri kodlu cevabında “*Bir defasında okulda dolaplarımızda kalan atık malzemelerimizle vücudumuzun bölümlerini yapmaya çalıştık. Ortaya ilgi çekici şeyler çıktı.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal etkinliklere bakıldığında, öğretmenlerin çoğunlukla zaman, mekân ve kaynak açısından daha ekonomik ve sınıf içinde uygulanabilir etkinlikleri yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim döneminde bu türden sanatsal faaliyetlere daha fazla yer vermelerindeki en önemli etkenlerden biri de çocukların, el ve zihin koordinasyonunu geliştirerek onları temel eğitime hazırlama arzusu olabilir.

### 3.3. Uyguladıkları Sanat Faaliyetlerin Çocukların Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanat faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3:** Uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerine yansımaları

Tema	Kodlar	N	%
Yaratıcılıkla ilgili yansımaları	Bireysel yeteneklerini fark etme	32	%40
	Grup çalışmalarında artış	19	%24
	Özgün eserler çıkarma	14	%18
	Neden sonuç ilişkisi kurma	9	%11
	Daha uzak hedefler belirleme	6	%7

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisine ilişkin yineledikleri görüşlerin sırasıyla; öğrencilerinin bireysel yeteneklerini tanımlarını sağladığını (n:32-%40), grupla yapılan çalışmalarda artış olduğunu(n:19-%24), özgün eserler çıkarma (n:14- %18), olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmalarına yardımcı olduğunu(n:9-%11) ve daha uzak hedefler belirlemelerini sağladığını (n:6- %7) ifade etmişlerdir. Ö. 6 kodlu öğretmen bireysel farklılıkların farkına varma kodlu cevabında *“Her yaptırduğum sanatsal faaliyetlerin sonunda öğrencilerimin bireysel olarak birbirinden farklı yeteneklerini keşfetme şansı yakalıyorum. Buda benim onları daha yakından tanımama ve nelere daha çok ilgi duyduklarını anlamama olanak sağlıyor”* Ö.20 kodlu öğretmen grup çalışmalarında artış kodlu cevaplarında *“Yaptığımız sanatsal etkinliklerde öğrencilerimin birbirleriyle daha çok bir arada çalıştıklarını fark ettim. Bazen bu durum etkinliklerin doğasından kaynaklanıyorken, genel olarak öğrencilerim bu tür faaliyetleri gruplaşarak yapmayı tercih ediyorlar.”* Ö.38 kodlu öğretmen özgün eserler ortaya çıkarma kodlu cevabında *“Öğrencilerimin yaptığı çalışmalara baktığımda kendilerine ait çok daha eserler ortaya çıkardıklarını gördüm.”* Ö.25 kodlu öğretmen neden sonuç ilişkisi kurma kodlu cevabında *“Bu tür etkinliklerin sonunda öğrencilerimin yaptıkları sanatsal faaliyetlerle ilgili sebep ve sonuç ilişkilerini daha kolay kurduklarına tanık oldum.”* Ö. 17 kodlu öğretmen daha uzak hedefler belirleme kodlu cevabında *“Öğrencilerim bir sanatsal etkinliğe başladığımızda bu etkinliklerin sonucunu neler ortaya çıkacağını düşünerek ve planlayarak hareket ediyorlar”* şeklinde belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim döneminde uygulanan sanatsal faaliyetlerin çocuklarda yaratıcı düşünmenin temel öğelerinden olan olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma ve özgün eserler ortaya çıkarma gibi unsurlar arttırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim döneminde uygulanan sanatsal faaliyetlerin çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği söylemek mümkündür.

### 3.4. Uyguladıkları Sanatsal ve Yaratıcı Faaliyetlerin Çocukların Gelişim Süreçleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları sanatsal ve yaratıcı faaliyetlerin çocukların gelişim süreçleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4:** Gelişim süreçleri üzerindeki etkisi

Tema	Kodlar	N	%
Gelişim süreçleri üzerindeki etkisi	Sosyal gelişimlerinde	11	%26
	Duygusal gelişimlerinde	10	%24
	Dil gelişiminde hızlanma	8	%19
	Bilişsel gelişimlerinde	5	%12
	Psikomotor gelişimlerinde	4	%10
	Öz bakım becerilerinde	3	%9

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında uyguladıkları sanat faaliyetlerin çocukların gelişim süreçleri üzerinde etkisine yönelik olarak yineledikleri görüşlerinin sırasıyla; öğrencilerinin sosyal gelişimlerini (n:11-%26), duygusal gelişimlerini (n:10-%24), dil gelişimlerini (n:8-%19), bilişsel gelişimlerinde (n:5-%12), Psikomotor gelişimlerini (n:4-%10) ve öz bakım becerilerini arttırdığını (n:3-%9) ifade etmişlerdir. Ö.9 kodlu öğretmen öğrencilerin sosyal gelişimlerini artırma kodlu cevabında *“Yaptığımız sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetlerde öğrencilerimin aldıkları sorumlulukları yerine getirmek için çaba gösterdiklerini ve birbirleriyle çok daha kolay iletişim kurduklarını gördüm”* Ö.40 kodlu öğretmen duygusal gelişim kodlu cevabında *“Bu tip faaliyetler öğrencilerimin bir şeylerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını belli etmelerinde çok etkili oldu. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerimin bireysel olarak duygusal gelişimlerini daha yakından bilir oldum”*. Ö. 25 kodlu öğretmen dil gelişimlerini artırma kodlu cevabında *“Öğrencilerimle öğrenme ortamında bu tür faaliyetlerde bulunurken üzerinde çalıştığımız nesnelere ve objelerle ilgili ilişki kurarak anlamlı cümleler kurduğunu fark ettim”*. Ö.7 kodlu öğretmen bilişsel gelişimlerini artırdığı kodlu cevabında *“Bu tür faaliyetlerin çocukların nesnelere ve objeler arasındaki benzer ve farklı yönleri keşfetmelerini sağlamada çok önemli bir işlevi olduğunu fark ettim”*. Ö.30 kodlu öğretmen psikomotor gelişimlerini artırma kodlu cevabında *“Öğrencilerimle sınıf ortamında bu tür etkinlikler üzerinde çalışırken genelde müzik dinleyerek ve şarkı söyleyerek çalışıyoruz. Öğrencilerim bu müziklere ve şarkılara çok rahatlıkla ritim ve tempo tutabiliyorlar”* Ö. 11 kodlu öğretmen öz bakım becerilerini artırma kodlu cevabında *“Öğrencilerim yapacağımız etkinliklere uygun kılık kıyafet giyme sorumluluğunu kendileri almaya başladılar. Bunu görmek beni çok mutlu ediyor.”*

Okul öncesi eğitim döneminde uygulanan sanatsal ve yaratıcı faaliyetlerin çocukların gelişimlerini her yönüyle desteklediği görülmektedir. Bu nedenle bu dönemde yer verilecek sanatsal etkinliklerin çocukların gelişim süreçleri üzerinde oldukça önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgularda bu sonuçları destekler niteliktedir.

### 3.5. Sanat ve Yaratıcılık Açısından Kendilerini Nasıl Tanımladıklarına Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık açısından kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Sanat ve yaratıcılık açısından kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	N	%
<b>Kendilerini Nasıl Tanımladıkları</b>	Çok yeterli	6	%15
	Yeterli	7	%18
	Kısmen yeterli	17	%43
	Yetersiz	5	%12
	Çok yetersiz	5	%12

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık açısından kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik olarak yineledikleri görüşlerinin sırasıyla; kısmen yeterli (n:17-%15), yeterli (n:7-%18), çok yeterli (n:6-%15), yetersiz (n:5-%12) ve çok yetersiz oldukları şeklinde (n:5-%12) ifade etmişlerdir. Ö. 15 kodlu öğretmen kısmen yeterli kodlu cevabında “*Sanat ve yaratıcılıkla ilgili konularda kendimi kısmen yeterli görüyorum ama bu konuda güncel ve yeni desteklere ihtiyacım olduğunu düşünüyorum*”. Ö. 4 kodlu öğretmen yeterli kodlu cevabında “*Bu konuda kendimi yeterli görüyorum. İnternetten konuyla ilgili paylaşımları takip edip öğrenme ortamında öğrencilerime uyguluyorum.*” Ö. 8 kodlu öğretmen çok yeterli kodlu cevabında “*Kendimi bu konuda çok yeterli görüyorum. Bunu sağlayabilmek için konuyla ilgili güncel internet paylaşımlarını takip ediyorum. Ayrıca sanatsal ve kültürel faaliyetlere bol bol zaman ayırıyorum. Zümre arkadaşlarımla konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunuyorum. Gezmeyi ve dolaşmayı çok seviyorum. Kitap okumakta en büyük hobim*” Ö. 19 kodlu öğretmen yetersiz kodlu cevabında “*Sanat ve yaratıcılık konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Bu tür etkinliklere sınıf içerisinde ara sıra yer vermeyi tercih ediyorum*” Ö. 37 kodlu öğretmen çok yetersiz kodlu cevabında “*Meslekte otuzuncu yılım. Artık bir şeyleri takip edip uğraşmıyorum. Sınıfımda bu tür etkinlikler yapmıyorum.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim döneminde çocukların soyut düşünme, yaratıcı düşünme, gelişim süreçlerini tüm yönleriyle destekleme ve onları temel eğitime hazırlama anlamında çok büyük katkısı olduğu anlaşılan sanat ve yaratıcılık etkinliklerinin bu konuda kendini çok daha fazla yeterli hissedecek olan öğretmenlerle hayat bulacağı bir gerçektir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık kavramlarıyla ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler tarafından uygulanan sanat ve yaratıcılıkla ilgili etkinliklerin çocuklara soyut düşünme becerileri kazandırdığı ve onların duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin sanat ve yaratıcılıkla ilgili öğrenme sürecinde yapılacak etkinliklerin, çocukların soyut öğrenme becerilerini somutlaştırarak öğretmeye yardımcı olacak çok sayıda materyal kullanılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca konuyla ilgili olarak öğretmenlerin bu dönemde daha çok zaman, mekân ve kaynak açısından ekonomik ve sınıf içerisinde uygulanabilir

sanat ve yaratıcılıkla ilgili etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılıkla ilgili olarak zaman, mekân ve materyal yönünden ekonomik ve sınıf içinde uygulanabilir çalışmaları tercih ediyor olmaları öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön plana çıkarmak için yapılan sanatsal ve yaratıcı faaliyetlerin belirli ölçütlerle sınırlandırılması çocukların özgün ve farklı düşüncelerini öğrenme sürecine tam anlamıyla yansıtılmalarını engelleyen bir algıyı ortaya çıkarabilir.

Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler sanat ve yaratıcılıkla ilgili yaptıkları çalışmaların öğrenme sürecinde bir yandan çocukların el ve zihin koordinasyonlarını geliştirmeye çalışırken, bir yandan da çocukları temel eğitime hazırlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin okul öncesi eğitim döneminde sanat ve yaratıcılıkla ilgili yaptıkları etkinliklerin çocukların psikomotor becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol üstlendiği söylemek mümkündür. Aynı süreçle ilgili olarak öğretmenlerin konuyla ilgili yaptıkları çalışmaların çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bu tür etkinliklerin çocukların gelişim süreçlerini her yönüyle desteklediği ancak öğretmenlerin sanat ve yaratıcılık konusunda kendilerini tam anlamıyla yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık konusunda mesleki anlamda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramıyla ilgili görüşleri boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin, büyük çoğunluğu sanat kavramıyla ilgili görüşlerini; çocuğun duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade etme şekli, özgün bir ürün oluşturma süreci, karşı tarafa mesaj vermenin bir yolu ve üstün yaratıcılık kavramlarıyla açıkladıkları görülmektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenleri, yaratıcılık kavramını çoğunlukla çocuğun kendini ifade etme şekli ve özgünlük kavramıyla açıklamışlardır. Özgünlük, yaratıcılığın önemli parçalarından biridir. Bu doğrultuda düşünen çocukların problem çözme ve fikir üretme konusundaki becerileri daha çok gelişmiştir (Runco, Illies ve Eisenman, 2005). Ortaya çıkan bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramına yönelik algılarının kısmen birbirine benzediği ve dolayısıyla bu kavramların okul öncesi öğretmenleri tarafından iç içe geçmiş kavramlar olarak algılayarak kullandıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte sanat ve yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin tamamının olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık konusunda evrensel düşünce ve değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Aykanat (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, sanattan hoşlandıkları ve sanatın katkısına inandıkları (%94,6), sanata karşı olumsuz tutum göstermedikleri (96,84), iletişimi artırıcı bir rolü olduğuna (92,76) yüksek ölçüde inandıkları ve oldukça önemli olduğunu düşündüklerini (%87,6) tespit ettikleri araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamında uyguladıkları sanat ve yaratıcılıkla ilgili faaliyetlerin neler olduğu boyutunda öğretmenlerin, öğrencilerine en çok resim çizme ve boyama etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde

öğretmenlerin sanatsal faaliyet olarak en çok resim çizme ve boyama çalışmalarına yer vermesinin nedeni okul öncesi öğretmenlerin sanatsal faaliyetler konusunda yeterince bilgi ve donanıma sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan çocuğun dünyasında resim her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Başlangıçta oyun olarak çizdiği karalamalar, zamanla bedensel ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak, büyükler tarafından anlaşılabilir birer anlamlı çizgi şeklini alırlar (Aydın, 2017). Konuyla ilgili literatür taramasında bu araştırma sonuçlarını destekleyen başka araştırma sonuçlarının da olduğu tespit edilmiştir. Özkan ve Girgin (2014) göre okul öncesi öğretmenlerin %76,5'inin görsel sanat etkinliklerine her gün yer verdikleri, %52,9'unun en çok boyama çalışmalarını tercih ettikleri ve %47,1'inin bu etkinliklerde anlatım yöntemini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Makhmalbaf ve YiLuen Do (2007) ile Pandit ve Neogi'nin (2016) yaptığı çalışmalarda, okul öncesi dönemdeki çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerine önemli etkisinin olduğu ve çocuklara zengin materyal, malzeme ve oyuncak sunulan eğitim ortamlarında çocukların yaratıcı düşüncelerinde olumlu yönde değişiklikler meydana getirdiğini belirlemiştir.

Okul öncesi öğretmenleri, öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların yaratıcılıkları üzerinde çoğunlukla, kendi bireysel yeteneklerinin farkına varmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitimde uygulanan bu tür faaliyetlerin çocukların kendi bireysel yeteneklerini keşfetmede önemli bir rol üstlenebilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çeşitliliği öğrenme sürecini daha nitelikli ve zengin hale getirecektir. Bu araştırma sonucunu destekleyen bir çalışmada, Sunday (2015) yaptığı, sanat eğitimi hakkındaki geleneksel düşünceleri değiştirmeyi ve bu alanın erken çocukluk eğitiminde farklı potansiyele sahip yönlerini keşfetmeyi amaçlayan çalışmasının sonucunda, sanatın çocuğa verdiği sanatsal ortamı ve fikirleri keşfetme şansına bağlı olarak, sanatın çocukların yaşamlarında önemli bir fonksiyonun olduğunu tespit etmiştir. Feeney ve Moravick (1987)'e göre, çocukların yaratıcılık ve estetik duyguları erken yaşlarda desteklenmezse ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını da engelleyebilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, öğrenme ortamında uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların çoğunlukla sosyal gelişimlerini hızlandırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecinde uyguladıkları sanatsal faaliyetlerin çocukların dayanışma, yardımlaşma ve birlikte çalışma alışkanlıklarını kazandırmada önemli bir rol üstleneceği söylemek mümkündür. Bu araştırma sonuçları, Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2006)'ın yaptığı öğretmenlerin çocuklara sağladıkları sanat eğitiminin onların gelişimleri üzerinde önemli katkılarının olduğunu belirledikleri araştırma sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir.

Diğer bir araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri sanat ve yaratıcılık konusunda genel olarak kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu anlamda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık konusunda akademik ve bilimsel anlamda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucunu destekleyen başka çalışmalarda olduğu belirlenmiştir.

Aykanat (2018) yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik eğitimi süreçlerinde aldıkları eğitim konusunda yetersizlikler hissettiklerini, sanatsal etkinlikler ve uygulamalar konusunda kendilerini yeterince gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Novaković'in (2015) okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat bilgisi, sanat etkinliklerinin rolü ve sanat etkinliklerinin uygulama sıklığı hakkındaki tutumlarını incelediği çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin sürekli mesleki eğitim ve iyileştirme çalışmalarına katılmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yuvacı ve Dağhoğlu (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamının yaratıcılık düzeyinin yüksek olduğunu düşüncelerine rağmen bunları çocukların yaratıcılık düzeylerine yeterince yansıtamadıkları düşüncelerini tespit etmiştir.

Elde edilen bu araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere, sanat ve yaratıcılıkla ilgili etraflarında kolaylıkla ulaşabilecekleri zengin sanatsal ve kültürel yaşam olanakları sunulmalıdır.
- Okul öncesi eğitiminde uygulanan sanatsal ve yaratıcı faaliyetlerin çocukların üst düzey düşünme becerilerini arttırdığı ve gelişim süreçlerini her yönüyle desteklediği temel eğitime hazırlamadaki öneminden hareketle mevcut okul öncesi eğitim programında sanat ve yaratıcıya dönük etkinliklerin oranının artırılması olumlu bir adım olabilir.
- Sanat ve yaratıcılıkla ilgili etkinliklerin öğretmenler tarafından daha çok sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden oluştuğu bu nedenle öğretmenlerin sınıf dışında da yapılabilecek sanat ve yaratıcılıkla ilgili etkinlikler düzenlenmesi ve bunlara katılımlarının sağlanması konuyla ilgili önemli bir kazanım olabilir.
- Konuyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları ilgi çekici ve kapsayıcı çalışmaların sergilenebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir e-portal adresi düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitim döneminde sanat ve yaratıcılıkla ilgili olarak mevcut okul öncesi eğitim programlarında daha farklı ne tür etkinliklere yer verilebileceğine ilişkin araştırma konularına yer verilmesi alanına olumlu katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramıyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma örneklem grubu olarak farklı branş öğretmenleriyle de yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin çocuklara sanat ve yaratıcılıkla ilgili daha çok sınıf içi etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak sınıf dışında da sanat ve yaratıcılık konusunda çocuklara ne tür etkinlikler yaptırılabilirlerine ilişkin yol gösterici çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.



- Aydın, Ö. U. (2017). Okul öncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişimi (2-7 Yaş). *Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Dergisi*, 25(6), 2215-2228.
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barker, A. (2002). *Yenilikçiliğin simyası*. (Ed). Ahmet Kardam. İstanbul: MESS Yayınları.
- Cevher-Kalburan, N. (2012). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Bursa: Celepler Matbaacılık.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 3(1), 7-23.
- Feeney, S., & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young children*, 42(6), 7-15.
- Garvis, S. (2012). Exploring current arts practice in kindergartens and preparatory classrooms. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 86-93.
- Gönen, M., Aydos, E., H., & Erdem, A., Ü. (2014). Experiences of candidate preschool teachers on art education and implementations, *International Journal of Innovative Research in Education*. <http://sproc.org/ojs/index.php/IJIRE>, 1(1), 10-17.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hardy, W. L. (2011). *Arts in early childhood education and the enhancement of learning*. (Unpublished doctoral thesis) Walden University. United States. Umi Number: 3478542.
- Jackman, H. (2012). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (Fifth Edition). Wadsworth Cengage Learning. U.S.A.
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Makhmalbaf, A., & Yi-Luen, Do, E. (2007). *Physical environment and creativity: Comparing children's drawing behavior at home and at the bookstore*. International Association of Societies of Design Research the Honkong Polytechnic University, 1-22.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 153-163.
- Lucas, C. (2014). *An early childhood creative arts program in the state of California: A parallel study using four preschools*. (Unpublished doctoral thesis). Jones International University, Umi Number: 3632230. U.S.A.
- Özkan, B. ve Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *December/Aralık, Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-85.
- Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities*, 1(30), 271-231.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin sanat etkinlikleri 79 uygulamalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Avrupa Birliği sürecinde okulöncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyumu. İstanbul: Ya-Pa, 291-308.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Runco, M. A., Illies, J. J., & Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness: What do explicit instructions tell us about their relationships? *The Journal of Creative Behavior*, 39(2), 137-148.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sawyer, R. K. (2011). Explaining creativity: *The science of human innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel psikoloji* (Çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Sunday, K. E. (2015). Relational making: Re/imagining theories of child art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 56(3), 228-240.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 45-51.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-47.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E., Baydar, I. Y. ve Pınarcık, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 74-88, DOI: 10.19160/e-ijer.80596.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, E. H. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications design and methods* (6). USA: Sage Publications.





## Araştırma Makalesi • Research Article

### İslam Eğitimi Perspektifinden Değerler Eğitiminde Özne Problemi\*

#### Subject Problem in Values Education from the Perspective of Islamic Education

Bülent Uğur Koca <sup>a,\*\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş /Türkiye  
ORCID: 0000-0001-8908-7525

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 04 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 03 Mart 2020

Kabul tarihi: 25 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Değerler Eğitimi,  
Değerlerin Öznesi,  
İslami Eğitim,  
Din Eğitimi

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 04 September 2019

Received in revised form 03 March 2020

Accepted 25 March 2020

##### Keywords:

Values Education,  
Subject of Values,  
Islamic Education,  
Religious Education

#### ÖZ

Değerler eğitiminde öğretim programları belirlenirken; amaçlar, içerik, yöntem ve uygulamalar genellikle seküler paradigmanın bir ürünü olarak yapılandırılmaktadır. Programlarda değerler eğitiminin gerekçesi, hangi özne dikkate alınarak belirleneceği türünden sorular modern ve postmodern paradigma doğrultusunda belirlenmektedir. Oysa sorunun sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için seküler paradigmanın çizdiği sınırların ötesinde farklı perspektiflerin işe koşulması gerektiği kaçınılmaz görünmektedir. Bu çalışmada değerler eğitiminde temel belirleyici unsurlardan biri olan “değerlerin öznesi” konusu ilgili literatür taranarak araştırmaya tabi tutulmuştur. İnsani değerlerin öğretimi sorununun bir kesiti, yorumsamacı yöntemle eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmış, ardından vahiy merkezli düşünce penceresinden çözüm önerileri sunulmuştur. Bu bağlamda değerler eğitiminde birey ve toplum temelli özne yaklaşımları irdelenmiş ardından İslami temeller çerçevesinde “özne” konusu ve değerler eğitimine etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın değerler eğitimi literatürüne ilkesel bazda farklı bir katkı sunması öngörülmektedir.

#### ABSTRACT

While determined the curriculum in values education; objectives, content, method and practices are structured as a product of secular paradigm. In programs the questions such as the rationale of values education, which subject is determined by taking into consideration, are determined in line with the modern and postmodern paradigm. However, it seems inevitable that different perspectives should be considered beyond the limits drawn by secular paradigm to evaluate the problem in a healthy way. However, it seems inevitable different perspectives should be considered beyond the limits of modernity to evaluate the problem in a healthy way. In this study, “the subject of values” has been dealt with by searching related literature. A cross-section of the problem of teaching human values has been dealt with from a critical point of view with the interpretive method, and then solutions have been presented through revelation-centred thinking. In this context, individual and community based subject approaches in values education are examined and then the subject of “subject” and its effects on values education are discussed within the framework of Islamic foundations. The study is expected to make a different contribution on a principle basis to the values education literature in general.

## 1. Giriş

Değer, değerlerin yapısı, değerlerin öznelliği ya da nesnelliği gibi konular ahlâk felsefesinin önemli problemleri arasında yer almaktadır. Değerler, varlık âleminde bulunan; taşların, ırmakların, ağaçların, kısaca “kaba” olguların dünyasında bulunmazlar (Kılıç, 1996, s. 355-356). Bu açıdan değerler,

özel bir varlık olan insanla beraber anılan ve insanı diğerlerinden farklı kılan en önemli özelliklerden biri olarak kabul edilir. Öğrenme sürecine doğumla birlikte başlayan insan, ihtiyaç hissettiği birçok şeyi yaşayarak idrak eder. Aynı zamanda insan bu süreç içerisinde hayatın önüne çıkardığı değişik seçeneklere karşı bir pozisyon belirleyerek karar vermeyi öğrenir. İnsanlar sürekli olarak iletişim ve

\* Bu makale “İslam Eğitimi Perspektifinden Değerler Eğitiminde Özne Problemi ” adıyla 12-13 Nisan 2019 tarihinde İstanbul’da düzenlenen Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi’nde sunulmuştur.

\*\*Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: bulentugurkoca@gmail.com

etkileşim içerisinde olmalarından dolayı, doğru ve yanlış ifade eden eylem ve davranışların kaçınılmaz muhatapları konumundadırlar.

Değerler; kişiden kişiye, toplumdaki topluma değişim gösterse de insan ve değer arasındaki etkin ilişki her dönemde kendisini hissettirmiştir. Bundan dolayı bireylere ve topluma yön veren, davranışları belirleyen ilkeler ve tercihler söz konusu olduğunda akla ilk gelen etken “değerler” olmaktadır. Toplumlardaki bu değerler, geniş anlamda tarihi, kültürel, sosyal ve ekonomik etkenler başta olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olarak şekillenir. Değerler, toplum içerisinde her türlü olayı anlamlandırmada, öncelikli ve belirleyici etken durumundadır. Her toplum ve birey, sahip olduğu değerler çerçevesinde hayatına ve davranışlarına yön verir ve önceliklerini onlara göre belirler (Ural, 2000, s. 73).

İnsana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşıyan değerler; bireyin hayatında önemli bir yere sahip oldukları gibi, toplumsal kültürün de önemli bir parçasını oluşturur (Güngör, 1996, s. 25). Değerlerin bireyin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkıp, bireyde gelişen bilişsel ve duyuşsal süreçleri etkilemeleri, bireyin davranışlarının dolaylı veya dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra değerler, toplum tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan ölçütler olmaları sebebiyle toplumun kültürel kalıplarını yansıtmaya yönüyle de önemlidir (Özgül, 2004, s. 349-350). Değerler, daha çok nesnelere veya olayların bir toplum veya bir kişi için taşıdığı önemi ortaya koymada gündeme gelir (Ozankaya, 1975, s. 31). Bu manada değerler, insanların davranışlarında neyin doğru, neyin yanlış olduğu, neyin istenilir veya kabul edilebilir, neyin kabul edilemez olduğu konusunda taşıdıkları fikirleri gösterir (Marshall, 1999, s. 21). Dolayısıyla değer; insan bir eyleme karar verirken veya tercih yapma durumunda kaldığında, alternatiflerin birini seçmeye yarayan, yol gösterici nitelikteki içyapıya ait bir ilke, bir inanç olarak ele alınabilir (Önal, 2006, s. 51). Buradan hareketle değerlerin, alternatifler arasında bir seçim söz konusu olduğunda gündemimize aldığımız, karar vermeyi ve tercih yapmamızı etkileyen bir yapı olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Bu sebeple değerlerin genellikle tercihlerin bulunduğu ortamlarda gündeme geldiği söylenebilir (Koca, 2018, s. 18). İnsanın neyi, niçin, neye göre tercih ettiği ise daha çok onun ahlaki değerleriyle ilişkilidir. Tercihin var olduğu yerde ahlak ve değerlerden söz etmek zorunludur. Bu sebeple ahlaki değerlerin insan için önemli bir ihtiyaç olduğu yadsınamayacak kadar açıktır. Nitekim ahlak ve değerler konusuna oldukça esnek bir pozisyonda duran düşüncelerin dahi, insanlığın doğa yasalarının bilgisinden veya teknik becerilerden daha yoğun bir şekilde ahlaki bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduğunu kabul etmesi gerçekten dikkate değerdir (Bauman, 2016, s. 30). Bu noktada insan türü için, ahlak ve değerlerden ve bunların eğitiminden bahsetmenin, abesle iştigal türünden bir çaba olmadığı açıktır.

Ahlaki değerlerin bir vakıa, bir ihtiyaç olduğu ve her insanda ve toplumda belli şekillerde tezahür ettiği konusunda genel olarak bir ihtilaf söz konusu değildir. Bir başka yönüyle değerlerin ihtiyaç olduğu konusunda büyük bir uzlaşma vardır. Bununla birlikte ahlaki sorular insan hayatının merkezinde yer almasına rağmen, insanlar onunla ilgili tartışmaları kesin

bir sonuca bağlayamamıştır. Düşünsel farklılıklar, özellikle değerlerin tespit edilmesindeki temel ölçüt üzerinde yoğunlaşmaktadır. Değerler hakkındaki belki de en temel anlaşmazlık değerlerin belirlenmesi noktasındadır. Bir şeyin değer olduğunu nasıl ve neyle biliriz? Değerler ontolojik bir hakikatten mi beslenir? Değerlerin bilgisine ulaşmanın yolu nedir? vb. sorulara verdiğimiz cevaplar, bizim değerler konusuna hangi perspektiften baktığımızı gösterir.

Eğer değerler temelde ontolojik olarak insandan ve toplumdaki bağımsız hakikat taşıyorlarsa; bu durumda insan ve toplum için değerlerin keşfedilmesinden söz edilebilir. Eğer değerler bireylerin ve toplumun bir ürünü olarak kabul edilirse; bu durumda da değerlerin icadı ve inşası söz konusu olur. Her iki durumda da değer belirleyicinin, bir başka deyişle değerleri icat ve inşa eden öznenin, değerler eğitimi konusunda temel unsur olduğu görülmektedir. Bir kavram olarak değerleri tanımlarken dahi bu öznenin hareketle kapsam ve sınırları belirlememiz gerekmektedir. Değer kelimesi Türkçede değişik kullanım şekilleri dikkate alındığında, “bir şeyin sahip olduğu yüksek vasıf” şeklinde tarif edilir (Doğan, 1986, s. 235). Bu çalışmada değerlerin öznesi olarak ele aldığımız ve sorguladığımız unsur, o şeye sahip olduğu yüksek vasfı takdir edendir. Konuyla ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmaların değerler eğitimi bireycilik ve toplumculuk bağlamında ele aldığı görülmektedir. Araştırmanın konu ile ilgili tartışmalara başka bir perspektif kazandırması açısından literatüre olumlu bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada detaylı literatür tarama ve literatür karşılaştırma yöntemi ile değerleri belirlemede özne yaklaşımı üç farklı bakış açısı üzerinden ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde değer anlayışları ve değer belirlemedeki yaklaşımlar detaylı bir şekilde ele alınmış, ikinci bölümde değerler eğitiminde özne probleminin İslâm coğrafyasındaki değer eğitimine etkileri incelenmiştir. Sonuç ve öneriler bölümüyle çalışma tamamlanmıştır.

## 2. Değer Anlayışları

Bu başlıkta farklı değer anlayışları incelenecektir. Her bir değer anlayışının belirleyicisi, düşüncenin bütün görünümünde etkili olduğu için o değer öznesi olarak kabul edilmiştir. Birincisi daha çok postmodern düşüncenin insanı özne kabul eden değer anlayışı, ikincisi toplumu özne kabul eden değer anlayışıdır. Üçünü değer anlayışı ise değerlerin aşkın bir öznesi olduğunu kabul eden anlayıştır.

### 2.1. İnsanı Özne Kabul Eden Değer Anlayışı

Değerler konusunda insanı temel belirleyici olarak kabul eden anlayış, her insanın kendi değerlerini kendisinin oluşturduğuna inanan bir yaklaşımdan doğmaktadır. Dolayısıyla değerlerin temel belirleyicisi olarak bireyi esas alır. Bu düşüncede birey; duygu, deneyim, zihin dünyası, birikim, etkileşim ve arzularıyla bir bütün olarak kabul edilir. Bu özellikleriyle birey; gereksinimleri, ilgileri, önyargıları ve kültürel birikimiyle gerçeği şekillendirir. İlk rölativist olarak kabul edilen sofist Protogoras'a göre; “insan her şeyin ölçüsüdür; her bir şey bana nasıl görünüyorsa benim için öyledir, sana nasıl görünüyorsa senin için öyle” (Kranz, 1994, s. 194). Eğitimde radikal yapılandırmacılığın da hareket noktasını belirleyen bu yaklaşım, değerlerin göreceliliği ve bireyselliği üzerinde durur. Değer üreten bir varlık olarak kabul edilen İnsan, zaman, mekân ve ortama

göre kendi değerlerini kendisi üretir. İnsanların ahlaki olarak iyi veya kötü diye nitelendirilmeleri yanlışır. İnsanlar ahlaki olarak müphem kabul edilir. Müphemlik yüz yüze insan ilişkilerinin ilk sahnesinde yer alır. Bu düşünceye göre insan birlikteliğinin yapısı düşünüldüğünde, müphem olmayan bir ahlak varoluşsal olarak imkânsızdır. Dolayısıyla ahlaki davranış garantilenemez (Bauman, 2016, s. 22). Ahlaki benlik aynı zamanda temeli olmayan bir benliktir. Üzerine duracağı zemin olarak ahlaki itkiye sahip olduğu kabul edilir. Bu itkinin dışında başka bir zemin kabul edilmez (Bauman, 2016, s. 91).

Değerleri belirlemede özne olarak insanı kabul eden yaklaşım, tereddüt ve şüpheyi kaçınılmaz olarak kabul ettiği için, bütün sıkıntılara rağmen “güvenmemeyi” kendisi için tek çıkış noktası olarak kabul eder. Bu konuda Zygmunt Bauman’ın (2016, s. 30) şöyle diyor: “Böyle bir hayatta ‘doğa yasaları’nın bilgisinden ve teknik becerilerden daha sık ve yoğun bir şekilde ahlaki bilgi ve becerilere ihtiyaç duyuyoruz. Ama bu bilgi ve becerileri nereden edineceğimizi bilmiyoruz. Bu bilgi ve beceriler bize sunulduğu zamanda onlara tam anlamıyla güvenip güvenemeyeceğimize emin olamıyoruz.” Bauman içindeki bu güvensizliği bulunduğu çağa genelleyerek şöyle der:

“İçinde bulunduğumuz çağ, ahlaki müphemliğin güçlü bir şekilde hissedildiği çağdır. Bu çağ bize daha önce hiç sahip olmadığımız bir seçim özgürlüğü sunar ama öte yandan bizi daha önce hiç bu kadar ıstıraplı olmayan bir tereddüt durumuna sokar. Seçimlerimize ilişkin olarak bizi sürekli tedirgin eden sorumluluğun bir kısmının omuzlarımızdan kaldırılabilmesi için, güvенеbileceğimiz ve bel bağlayacağımız bir yol gösterici özleriz. Ama güvенеbileceğimiz otoritelerin hepsine karşı itirazlar vardır ve her biri aradığımız garantiyi verecek kadar güçlü görünmez. Sonunda hiçbir otoriteye güvenemeyiz, en azından hiçbirine tamamen ve uzun süre güvenemeyiz. Her yanılmazlık iddiasına kuşkuyla yaklaşmadan edemeyiz. Yerinde bir deyişle ‘postmodern ahlaki kriz’ olarak adlandırılan krizin en ağır ve en belirgin pratik yönü budur.” (Bauman, 2016, s. 36).

Bauman düşüncelerini ortaya koyarken, “seçimlerimize ilişkin olarak bizi sürekli tedirgin eden sorumluluğun bir kısmının omuzlarımızdan kaldırılabilmesi için, güvenebileceğimiz ve bel bağlayacağımız bir yol gösterici özleriz.” diyerek aslında tamamen insani ve içkin bir itkiye dikkat çekmiştir. Fakat bu özlemin sebebi üzerine gidip, tamamen insani olan bu duygu üzerinde yoğunlaşmayı bir kenara bırakarak, çaresiz bir şekilde kendini ve insanlığı güvensizlik çukuruna itmeyi tercih etmiştir. İnsan içindeki güven arzusunun susturup, güvensizliğe ikna edilip, hayatın gerçeği olarak güvensizliği asıl kabul edince, kendini postmodern kuramın kucağında bulmuştur. Bu tür kuramlara göre kendi varsayımlarımızı ya da başkalarının sürekli bir eleştirel incelemeye tâbi tutma zorunluluğumuz vardır (Haynes, 2014, s. 25). Her şeyin eleştirel düşünceye tâbi tutulması ister istemez güvensizliği beraberinde getirir. Oysa insan, güvenmek istemektedir. İnsanda biyolojik ve psikolojik olan arzuların mutlaka onun için önemli bir değeri vardır. Eğer güven duygusu ve ihtiyacı, her insanda var olmasına rağmen, yok edilmesi gereken bir duygu olarak sunuluyorsa; bu iddianın çok sağlam argümanlara sahip olması gerekir. Eğer asıl olan güvensizlikse, insan neden

güvenme ihtiyacı hisseder? Güven arzusu insan için doğal bir arzu mudur? Yoksa psikolojik bir rahatsızlığın göstergesi midir? Bu sorulara ikna edici cevaplar verilmeden güvensizliği esas kabul etmek, bir nevi kolayca kaçma olarak görülmektedir. Çünkü söz konusu olan bütün insanlığın psikolojisidir. Bütün insanların kendini felakete sürükleyecek bir duyguya sahip oldukları düşüncesi ise tutarlı görünmemektedir.

Değerlerin tespitinde insanı özne kabul eden yaklaşım, insanın değer vermesine ve değerlendirmesine yönelik herhangi bir sebep aramaz. İnsan niçin ahlaklıdır? İnsanın değer belirleme kriterlerinin temeli nedir? türünden sorular genellikle cevapsız kalır. Bu yaklaşım sahiplerine göre, “Ahlakın hiçbir temeli yoktur. Hiçbir nedeni hiçbir belirleyici etkisi yoktur” (Bauman, 2016, s. 26). Onlar, ahlaki benliği aynı zamanda temeli olmayan bir benlik olarak kabul ederler. Onun üzerinde durduğu zeminin de ahlaki itki olduğu kanaatini taşırlar. Bu itki ahlakın sahip olduğu tek zemin olarak kabul edilir (Bauman, 2016, s. 91). Oysa herhangi bir itkinin harekete geçebilmesi için ona güç veren bir esasın olması gerekmektedir. Yaklaşımında bu esas araştırma yoluna gidilmediği için, insanlar ahlaki olarak müphem kabul edilir. Onlara göre, müphemlik yüz yüze insan ilişkilerinin ilk sahnesinde yer alır. İnsan birlikteliğinin yapısı düşünüldüğünde, müphem olmayan bir ahlaki, varoluşsal olarak imkânsız görürler. Bu sebeple ahlaki davranışın garantilenemeyeceği yargısına ulaşırlar (Bauman, 2016, s. 22).

Değerleri inşa eden özne olarak kimi belirlersek belirleyelim, değerler çerçevesinde hayatını yönlendirme ihtiyacı hisseden insanın, değerleri davranışa dönüştüren somut bir varlık olması yönüyle ihmal edilmemesi gerekir. Bu durumda insan değerlerin öznesi midir yoksa uygulayıcısı mıdır? İnsanın kendince değer veren bir varlık olması değerlerin öznesi olması için yeterli midir yoksa değil midir? Bu soruların cevabının öncelikle insan-değer ilişkisi içerisinde aranması uygun olabilir.

Değerler açısından bakıldığında insan dört yönlü bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır:

- ✓ Değerlendiren
- ✓ Değer alan/veren
- ✓ Değerleri taşıyan
- ✓ Değerleri uygulayan /cisimleştiren

İnsanın bu görünümü dayandığı her felsefi görüşe göre değişir ve sınırları o düşüncenin temel esaslarına göre belirlenir. İnsan bir yönü ile değer veren varlık olduğu gibi aynı zamanda değer alan değerleri kabul eden bir varlıktır. Bir düşünce, insanın değer verme özelliğini konu ile ilgili diğer bütün özelliklerinin önüne geçirdiği takdirde, farklı sonuçlar ortaya çıkacaktır. İnsanı değer belirlemede özne kabul eden yaklaşım, insanın değer veren yönü asıl ve esas kabul etmesi sebebiyle, onu değer veren ve belirleyen yegâne varlık olarak görür. Bu durumda şu sorular akla gelebilir: Bireyin değer veren bir varlık olması, onu tek değer belirleyici olarak kabul etmemiz için yeterli midir? İddia edildiği gibi insanın kendisi için iyi ve kötüyü belirleme yetkisi sadece ve sadece kendinde midir? Eğer bu sorulara verilen cevap “evet” şeklinde ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır:

1. Bir şeye değer diyebilmemiz için tek bir insanın dahi onu değerli olarak görmesini yeterli saymamız

gerekir. “Ben yaptım oldu” şeklinde özetlenebilecek bu düşüncede, değerlerin bir ölçütü olmadığı görülür.

2. Bu durum zorunlu olarak değerlerin göreceli olduğu sonucuna götürecektir. Değerlerin göreceli olduğu iddiası mutlak değerlerin olmadığını iddia etmek manasına gelir. Bu şekilde değerlerin çokluğu veya değerlerin yokluğu problemiyle karşı karşıya kalınır.
3. Mutlak değerleri reddetmek aynı zamanda değerlerin evrenselliğini de reddetmeyi gerektirir (Bauman, 2016, s. 79).
4. İyi, doğru, güzel ve çirkin muğlak olduğunda, her insanın kendi değerleri eleştirilemez ve yargılanamaz olarak kabul edilir. İnsanlar ahlaki olarak iyi veya kötü diye nitelendirilemezler (Bauman, 2016, s. 22).

Bu sonuçların her biri rölativist ve postmodern hayat tarzının göstergesidir. Dolayısıyla postmodern düşüncenin bir sonucudur. Aynı zamanda tektipleştirici modern paradigmaya karşı çıkan eleştirel felsefede büyük oranda bu düşüncelerden istifade etmiştir. İnsanı özne kabul eden yaklaşımlarda değerler eğitimi doğal olarak iyi veya kötünün bilgisi üzerinden belirlenmezler. Dolayısıyla bu yaklaşım iyilik, doğruluk, adalet, merhamet gibi değerlerin ontolojik hakikatini göreceli olduğu iddiasıyla kabul etmeyecektir. Bunların yerine; saygı, sevgi, hoşgörü, empati, sorumluluk, katılımcılık, özgüven, özgürlük, değişim gibi kavramlar değer olarak ön plana çıkacaktır. Bunun yanında mutlak hakikat inancı, değerlerin bireysel olmadığı düşüncesi, iyi ve doğrunun hakikatinin olduğu fikri, postmodernizmin şiddetle reddettiği, hatta dışlayıp, kınadığı bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa bu düşünce için tutarlı olan, bu fikirlere de saygı çerçevesinde yaklaşıyor olmasıdır. Bu düşünce sahiplerinin “Hiç kimse, saygı duymadığı bir fikre saygı duymaya zorlanamaz. Herhangi bir fikre saygı duymadığı içinde kınanmayı hak etmez.” demeleri kendileri açısından daha tutarlı gibi görünmesine karşın, “her fikre saygı duyulması” gerektiği gibi bir dayatma içerisinde oldukları ve böyle bir sloganı evrenselleştirmeye çalıştıkları görülür. “senin fikrin saygı duyarım”, “beğenmeyebilirsin fakat saygı duymalısın” şeklinde güncel hayata yerleşmiş olan bu kalıplar, aslında postmodernistlerin fikirlerindeki mutlakçılık ve evrensellik arzusunu yansıtmaktadır. Oysa onlar mutlak ve evrensel olanı kabul etmediklerini iddia etmektedirler.

Postmodernizm doğruyu doğru olmayandan ayıran herhangi bir ölçüt kabul etmemektedir. Bu sebeple her anlayışın eşit düzeyde doğru olduğunu ve hiçbir engelle karşılaşmadan yaşaması gerekliliğini savunur (Feyerabend, 1991, s. 108). Ayrıca, ayırım yapmaksızın bir bireyin düşüncesinin başka bir bireyin düşüncesi kadar değerli olduğunu söyleyemeyiz. Tıpkı ayırım yapmaksızın bir kültürün herhangi bir kültür kadar iyi olduğunu da söyleyemediğimiz gibi. Yamyamlığı ya da ırkçılığı yasaklayıp, aynı zamanda ırkçıların ya da yamyamların kültürünü tanıyamayız (Baumann, 2006, s. 111). O halde farklılıkları kabullenmek ve hoş görmek adına ırkçı düşüncelere de mi saygı duyamayız ?

Doğal yaşantı içerisinde insanların birçoğu, bir süre sonra daha önce yapmış oldukları seçimlerden pişmanlık duymakta ve o seçimin aslında yanlış olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda insan, bir süre önce değer verdiği

bir şeyin, bir süre sonra değersiz olduğunu kabul eder ve daha önce vermiş olduğu değeri yanlış görerek yargılar. İnsanın kendi vermiş olduğu değeri yargılayabilir olması, rölativitenin “değerler yargılanamaz” ilkesine terstir. Eğer bir insan kendi değerlerini bir müddet sonra yargılayabiliyorsa, bir başkasının bu değerleri bugün yargılayamaz olması ne derece tutarlı olabilir. Bu bir paradoks değil midir? Aynı zamanda değerler konusunda “muğlak” olan bir anlayışı, “değerler yargılanamaz” türünden mutlak bir inanca götüren sebeplerin sorgulanması gerekmez mi? Her insanın yaşadığı sürece bütün tercihlerini doğru olarak kabul etmesi, hiçbir tercihinden pişmanlık duymaması ise vakıya terstir. Hatta bir çeşit psikolojik rahatsızlıktır. Bu durumda muğlak değerlerin “eleştirilemez ve yargılanamaz” olduğu düşüncesi pek tutarlı görülmemektedir. Aslında rölativizmin ve postmodernitenin esas aldığı ve bütün düşüncelerini onun üzerine bina ettiği, fakat hiçbir şekilde ispat edemediği başlangıç noktası insanı özne olarak kabul etmesidir. Görüldüğü kadarıyla postmodernite “olan”la yetinir ve lügatinde “olması gereken” yoktur. Bu yönüyle baktığımızda “postmodernizmin hakikati vakıya teslim olmaktır” denilebilir. Bu anlayış, insan üzerinden mutlağa ulaşamadığı için etkileşim içinde olduğu ne varsa hepsini muğlak bırakmış görünmektedir. Postmodern etik anlayışı savunucularından Bauman (2016, s. 51) şöyle der: “Meselelerin önceden belirlenmiş çözümleri yoktur. İçkin bir şekilde tercih edilebilir yönlerin bulunduğu yol ayrımları da yoktur. Öğreneceğimiz, ezberleyebileceğimiz ve kullanabileceğimiz kesin ilkeler yoktur. İnsan gerçekliği karışık ve müphemdir. Dolayısıyla, soyut etik ilkelerinin tersine ahlaki kararlarda müphemdir. Biz böyle bir dünyada yaşamak zorundayız.”

Değerlerin öznesini insan olarak kabul edenlerin düşüncelerini İslami perspektiften ele aldığımızda, daha sonra üzerinde durulacağı üzere İslam’ın temel esaslarından kabul edilen “tek hakikat” ve “mutlak doğru” inancına uygun olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımın İslami bir eğitim programında esas alınması, programı İslami olmayan sonuçlara ulaştırabilir.

## 2.2. Toplumu Özne Kabul Eden Değer Anlayışı

Toplumu özne kabul eden değer anlayışında değerleri belirleyen, sınırlayan ve organize eden yegâne unsur toplum olarak kabul edilir. Bir toplumun değerleri, o toplumun kimliğinin en belirleyici ögesi olarak görülür. Değerler, toplum tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan ölçütler olmaları sebebiyle, toplumun kültürel kalıplarını yansıtmaları yönüyle de önemlidir (Özgüven, 2004, s. 349-350). Değerlerin aşınması toplumsal kimliğin yıpranmasını, toplumsal kimliğin yıpranması ise asimilasyonu ve yozlaşmayı doğurur.

Bu düşünceye göre ahlak, bir toplumsal düzen kavramıdır. Öncelikle ve çok büyük ölçüde toplum içinde bir şekilde oluşturulmuş olan norm ve kurallar sistemine karşılık gelir. İnsanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş eylem kuralları veya normlar silsilesi olarak kabul edilir. Ahlaki değerler söz konusu toplumun yaşama pratiğini, hayata ve dünyaya bakış tarzını ve değer dünyasını meydana getirir. Bu anlayışın alışkanlıklarla, toplumun dünyayı anlama ve değerlendirme

biçimiyle, gelenek ve görenekleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle toplumdaki normlar ve kurallar, ahlak ve değerler sistemini meydana getirir (Cevizci, 2014, s. 13).

Her bir toplumun kendine göre değerleri ve bir ahlak anlayışı vardır. Daha çok kültürle aktarılan toplumsal değerler, toplumsal hayatın varlığının sürdürülebilirliği açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanlar kendi değer algıları üzerinden bir değerini değerlendirdikleri gibi, toplumlarda kendi değer algıları üzerinden diğer toplumlara değerlendirmektedirler. Bu açıdan ele alındığında, toplumlar için belki de en önemli ölçüt, toplumsal değerler olarak görülebilir. Bir toplumun kendini oluşturan değerlerin farkında olması, kendisi ve diğerleri arasındaki toplumsal farklılıkların belirlenmesi anlamlıdır. Toplumsal tarih, kültür, değerler, gelenek görenek, yasa ve dil gibi öğeler, toplum içerisindeki çatışmaları, gelişmeleri ve uyumu anlamak için oldukça önemli parametreler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk, toplum içerisinde ailesinden, öğretmeninden ve arkadaşlarından öğrendiği davranışları ve bu davranışları organize eden değerleri yaparak, yaşayarak ve aynı zamanda içselleştirerek öğrenir. Birey, büyüme sürecinde aynı zamanda ait olduğu kültürü de öğrenir ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmanın yollarını arar. Bu şekilde toplumsal kimlik, kuşaktan kuşağa aktararak oluşmaktadır. Bundan dolayı her kuşağın kendi kültürünü oluşturması beklenemez. Kültür bir önceki kuşakla etkileşim sonucunda meydana gelen bir süreçtir. Aynı zamanda toplum, diğer toplumlardan etkilenecek zaman içinde belli ölçüde değişiklik yaşayabilir. Bu sebeple toplumsal kimliğin belli değerler çerçevesinde oluştuğu fakat değişime de açık bir yönünün olduğu unutulmamalıdır (Çınar, 2013, s. 200-204). Bireysel ve toplumsal değerlerin ayniliğinin veya birbirine yakınlığının, toplumsal kimliğin oluşmasında ve kalıcı olmasında en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Değerlerin belirleyici öznesi toplum olarak kabul edildiği takdirde birey, değerleri idrak eden, süreç içerisinde kavrayan ve özümseyen konumundadır. Bu durumda bireyin yaşadığı topluma uyum göstermesi çok daha kolay olacaktır. Fakat toplumların birbiriyle olan ilişkileri ve farklı değerlerle tanışmaları, zamanla toplumsal değerlerin sorgulanmasına sebep olmaktadır. Farklılıkların sorgulanması ise ister istemez toplumsal değerlere karşı güvensizliğe ve değerlerin sorgulanmasına yol açacaktır. Toplum değer belirleyici olarak kabul eden yaklaşımlar çoğu zaman yerel özellikler gösterirler. Değerler toplumun ihtiyaçları ve toplumsal fayda ilkesi uyarınca gelenekten ve töreden beslenir. Kimi zamanda ulusalcılık üzerinden toplumsal değerler üretilir. Bütün olarak insanlığı bir toplum olarak kabul eden ve bütün insanlığa hitap eden toplumsal değerler olduğunu iddia eden modernite ise kapsamı ve etkinliği daha fazla olduğu için ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

### 2.2.1. Modernizm ve Değerlerin Öznesi

Toplum değerlerin öznesi olarak kabul eden etkin düşünce akımlarından biri de modernizmdir. Bir yaşam ve düşünce biçimini ifade eden modernleşme, modern dünyayı oluşturan süreçleri anlatan bir terimdir. Bireyselleşme, sekülerleşme, endüstrileşme, kültürel farklılaşma, bürokratikleşme, metalaşma, kentleşme ve rasyonelleşme terimlerini içinde barındırır (Best & Kellner, 2016, s. 18). Modernleşme akıl, bilim, nesnellik ve evrensellik üzerinden yürüten bir

düşünce tarzıdır. Modernizmin idealize ettiği bilgi toplumunda gerçek sermaye ve en önemli kaynak nesnel bilgidir (Tezcan, 1993, s. 43). Nesnellik, bilimin kavramlarının her zaman ve her yerde evrensel olarak uygulanabilir olmasını da içermektedir (Benton & Craib, 2008, s. 179). Akılcı, bireyci ve seküler kimliği ile öne çıkan modernite, fayda ve mutluluğun birey için mi yoksa kamu için mi daha fazla öncelikli olarak kabul edileceği şeklindeki bir soruya, kamunun her zaman ön planda tutulması gerektiği şeklinde cevap vermektedir. Çelişki gibi gözükse de bu cevabı açıklamak için; bireyin toplumsal bir varlık olmasını ve kamunun menfaatine olan şeyin bireyin de menfaatine olacağını söylemektedir. Yani onlar açısından bireysel alanla kamusal alan birbirinden farklı düşünülemez (Toku, 2019, s. 3) Bunun yanında toplumu özne kabul eden değer anlayışı, değerlerin kişiselleştirilmesini doğru kabul etmez. Onlara göre, değerlerin tamamen kişiselleştirilip, kişilerin ilgilerinin tatmini noktasına indirgenmesi, kişiden kişiye, zamana ve ortama göre değişebilen subjektif yargılar olarak değerlendirilmesi, toplumsal değerlerin hiçe sayılması sonucunu doğurmaktadır (Özensel, 2014, s. 21). Bu sebeple modern düşünürler ahlakın insan yaşamının doğal bir özelliği olmaktan çok, tasarlanması ve insan davranışlarına sokulması gereken bir şey olduğunu kabul ederler. Bu kabulden hareketle, her şeyi kapsayan birleştirici bir etik, insanların öğrenebilecekleri ve itaat etmeye zorlanabilecekleri tutarlı bir ahlaki kurallar bütünü oluşturmaya ve insanlara kabul ettirmeye çalıştılar. Bu yüzden oluşturdukları ahlak anlayışını evrensellik sloganı üzerinden yayma uğraşısı içine girmişlerdir. Modern yasa koyucuların pratiğinde evrensellik; egemenliklerinin uzandığı bölge üzerinde bir grup yasanın istisnasız hâkimiyeti anlamına gelir. Onların niyetleri, aydınlanmacı felsefecilerin evrensel insan doğası modeli üzerine inşa edebilecekleri “epistemolojik zemini” sağlamaktadır (Bauman, 2016, s. 19).

Modernite ve din ilişkileri açısından olay şu şekilde yorumlanabilir: Modernitenin ilham aldığı felsefeciler, insan doğasını temel alan etik kodlar oluşturma uğraşındaydılar. Bundan hareketle bütün toplumlar için geçerli olan ve evrensel olanı yakalamaya çalışıyorlardı. Modern felsefecilerin vahye karşı saldırıları, dinsel otoriteyi gayri meşru kılmayı amaçlıyordu. Bu şekilde toplumda ortaya çıkan boşluğu, evrensel olduğunu düşündükleri ahlak üzerinden inşa edeceklerdi. Modern düşünce, aslı ilahi dine dayanan “tek doğru” kavramını kendine temel alarak, “ilerleme” adına rasyonaliteyi esas kabul etmiştir. Rönesans hümanistleri, Tanrının yerine insanı koymuş, insanı evrenin merkezine yerleştirmeye çalışarak onu bir nevi tanrılaştırma yoluna gitmişlerdir. Evrensel ahlak düşüncesini uluslara açıklamak, ahlaki davranış ilkeleri konusunda uluslara yön göstermek görevini aydınlanmış seçkinler üstlenmişlerdir. Aydın felsefecilerin ettiği, evrensel geçerliliğe ilişkin daha radikal ve uzlaşmaz bir iddiayla vahyin yerini almak için mücadele etmiştir. Böylelikle modern felsefeciler, ulusların tinsel yöneticileri ve koruyucuları olarak ruhban sınıfın yerini almışlardır (Bauman, 2016, s. 38-42). İnsanların ancak rasyonel akılla tek doğruya ulaşacağı iddiası, vahyin hâkimiyetine bir başkaldırı olarak gelişmiş, siyasal gücü elde edince de vahye karşı evrensel tek doğru projesini rasyonalizm üzerinden gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sadece rasyonel doğruları kabul ederek evrensel bir doğruya ulaşacağını iddia eden modernizm, aslında mutlak din

anlayışını rasyonellik üzerinden inşa etmeye çalışan taklitçi bir zihniyet olarak kabul edilebilir. Şüphesiz modernist bakış açısı, mutlakiyetçi olup; totalleştiricidir. Çünkü ilerleme fikrinden hareketle, temel olarak modernizm, bilginin kutsallıktan ve mitlerden arındırılarak rasyonaliteye dayandırılmasını öngörmektedir. Fakat bunun yanında kutsalın amaçlı, mutlak, evrensel vb. görüşlerini rasyonalist ve hümanist anlayışa uyarlayarak benimsemiştir. Rasyonalist düşünce sürecinin etik temelinde, 'hümanizm' esasına dayalı olarak, 'kulluk' karşısına konumlanan 'özgürlük' ve 'eşitlik' gibi değerler yer almaktadır (Şaylan, 1999: 43-44). Modern etik, felsefede farklılığa yer vermeyen, toptancı, 'ben-merkezli' bir yaklaşımla ahlaki meseleleri ele alarak, sistematik bir biçimde kendi belirlediği doğru davranışı göstermeye çalışmıştır.

Modernizme göre bireyler aklın, yalnızca aklın hâkim olduğu rasyonel olarak örgütlenmiş "şeffaf" bir toplumda belirsizlik ızdırabından kurtulacaklarına ikna edilmişlerdir. Fakat zamanla bunun bir hayal olduğu, böyle bir ihtimalin hiç olmadığı ve olmayacağı ortaya çıkmıştır. Herkese özgürlük vaatleriyle sahneye çıkan bu görüşün, "her şey güzel olacak" sloganının süreç içerisinde başarılı olmadığı, bir çeşit ütopya olduğu görülmüştür. Kuşkusuz toplumun hiçbir yerinde tam özgürlük ya da tam bağımsızlık bulunmaz. İkisi de gerçek durumların arasında yer aldığı hayali kutuplardır (Bauman, 2016, s. 48-49). V.G.Kiernan'ın deyişle, "sömürgeci ülkeler dünyaya yalnızca düzeni değil, aynı zamanda uygarlığı yaydıkları inancına sıkı sıkıya sarıldılar" (Kiernan, 1988, s. 311).

Toplumunu özne kabul eden anlayış daha çok yargısal ahlaki kavramsallaştırmasını öne çıkararak: ahlaki, sistemli yasalar, zorunluluklar ve haklarla ödevler arasındaki evrensel bağlantılar açısından ele alır (Haynes, 2014, s. 26). "Aklın yolu birdir" anlayışına göre hareket eden bu düşüncede doğrular ve yanlışlar rasyonel düşünceyle belirlenir, gerekirse bilimsel verilerle desteklenir ve insanlığın ortak kabulüne sunulur. Bu düşüncenin meşru bilgi kaynağı seküler bir etkinlik olarak sınırları belirlenen bilimdir (Demir, 1992, s. 27). Bilimin her şeyi anlama ve açıklamada tek araç olduğunu kabul eden bu anlayış, 20.yy.'ın başlarında bilimin sabitelerinin sarsılmasıyla beraber, bilgiyi bilimle sınırlamanın faturasını ağır ödemiştir. Nitekim Postmodernler, fikirlerini yine bilimsel verilerle destekleyerek, bilimsel bilginin dayandığı sarsılmaz bir temelin varlığını reddetmişlerdir.

Modernite pragmatist yönüyle doğru ve yanlış belirlemedeki temel ölçütü, fayda olarak kabul eder. Bu durumda toplumsal faydanın meşruiyeti ancak toplumsal kabul üzerine bina edilmiştir. Belirlenen ahlaki değerlerin toplumsal kabul görmesi içinde, ikna yoluna gidilmiş, üretilen değerler sermayenin desteğiyle ve propaganda yoluyla toplumlara kabul ettirilmeye çalışılmıştır. İlerlemeci bir anlayışa sahip olan bu düşüncede bütün problemlerin çözümü gelecektedir. Günümüz uğraşlarının tümü gelecek nesillerin mutluluğuna adanmıştır. Bir müddet insanlar "daha mutlu yarınlar için" bu düşünceye ikna olmuşsa da daha sonra sunulan vaadlerin gerçekçi olmadığı bir temenniden ibaret olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle batıda yeni arayışlara perde aralamıştır.

Modern eğitimde değer anlayışı da seküler, rasyonel ve bilimsel kriterlere göre belirlenmiştir. Bu anlayışa göre evrensel ahlaki değerler vardır ve insan doğasında var

olduğuna inandıkları bu değerlere ulaşmanın yolu eğitimden geçer. Değerlerin temelinde rasyonel aklın ve bilimin belirlediği ilkeler vardır. Herhangi bir insan veya toplum bu değerlerin dışında bir iddiaya sahip olursa kınanır ve dışlanır. Ayrıca gelişmemiş, geri kalmış, bilim dışı, dogmatizmin etkisinden kurtulamamış gibi sıfatlarla yıpratılarak, düşüncesi geri plana atılır.

### 2.3. Değerlerin Aşkın Bir Öznesi Olduğunu Kabul Eden Anlayış: İslam ve Değerlerin Öznesi

Farklı bir yaklaşımla değer kelimesi, "kutsallığı olan, kutsallık atfedilen" bir kavram olarak da tanımlanabilmektedir. Bir kısım düşünürler değerleri elde etmeyi bir yükümlülük olarak kabul etmiş ve her yükümlülüğün, aşkın varlıkla süjenin ilişkisinde; ikincisinin hamlesi ve birincinin daveti ile meydana gelip, geliştiğini söylemişlerdir." (Ülken, 1968, s. 316). Hatta değer kavramıyla beraber ödev ve yükümlülüğün de ortaya çıkmasının sebebinin, değerdeki bu aşkınlık ilkesine bağlamışlardır (Kılıç, 1996, s. 362).

Bu düşüncede genellikle bilgi ve değerler Tanrı'ya dayandırılır. Evren ve evrendeki varlık nesne ve olayların yaratıcısı tanrıdır. Tanrı peygamberlere gönderdiği kutsal kitaplar ve evrendeki çeşitli işaretler aracılığıyla insanların varlık, bilgi ve değerler konusunda gerekli bilgiye ulaşmalarını ister (De Libera, 2005, s. 15). Tanrıyı mutlak bilgi, irade ve kudret sahibi olarak kabul eden bu düşünceye göre, sınırlı bir varlığın bu evreni tam olarak kavraması imkânsızdır. Bu sebeple mutlak doğruluğu tanrısal bir temele dayanan bilgilerde aramak ve insani düşüncelerin doğruluğunu kutsal kitapların verileriyle test etmek gerekir (Aydın, 2019, s. 2). Değerlerin aşkın bir öznesi olduğu düşüncesi İslam inancında da mevcuttur.

Kur'an düşünce sisteminde Allah, kendi ihtişamı ve yeterliliği içinde bulunan, yarattıklarından ve insanlardan uzak duran, kullarının davranışlarına ve düşüncelerine karışmayan bir varlık değildir. Kur'an'ın düşünce sistemi, merkezinde Allah olan bir sistemdir. Derece ve önem bakımından ondan üstün bir değer yoktur. Onun için bu sistemde Allah fikri yukarıdan aşağıya her şeye hâkimdir ve hiçbir şey ondan bağımsız değildir (Ateş, trs., s. 107).

Kur'an'da değerlerin merkezinde Allah olduğu için, kendisine değer nispet edilen her şeyin Allah tarafından değerinin kabul edilebilirliğine bakmak gerekir. Yani bir şeyin değer olup olmadığının tespiti Allah'a bırakılmıştır. Bir şeye Allah değer vermişse o şey değerlidir. Eğer Allah onu değersiz olarak belirtmişse o şey değersizdir. Dolayısıyla İslam'da değer belirleyen özne bizzat Allah'ın kendisidir. Her olguyu ve her olayı Allah'ın değerli görüp görmemesine göre ele almak gerekir (Koca, 2018, s. 123). Kur'an, Allah'tan bir delil olmaksızın bir şeyi değerli kabul etmeyi, doğru bir yaklaşım olarak görmemiş ve insanların her davranışları ve her inanışlarında Allah'tan bir delilleri olup olmadığını sormalarını istemiştir. Kur'an'da kendi düşüncelerini esas kabul ederek, aslında bir değeri olmadığı halde bazı şeyleri değerli kabul edip, onları Allah'a eş koşanlar kınanmıştır. "Biz onlara, bize ortak koşmalarını söyleyen bir belge mi (bir ferman) indirdik?" (Rum- 30/35) Nitekim Kur'an, Kehf suresinde Ashab-ı Kehf'in dilinden şöyle der: "Onların olayını sana biz gerçek olarak anlatıyoruz: Onlar, Rablerine inanmış birkaç gençti. Onların hidayetlerini artırmış ve kalplerini pekiştirmiştik.



*Durup, şöyle demişlerdi: "Rabbimiz göklerin ve yerin Rabbidir, O'nu bırakıp başka bir tanrıya yalvarmayız, yoksa andolsun ki, batıl söz söylemiş oluruz. Şu bizim toplumumuz, Allah'ı bırakıp O'ndan başka tanrılar edindiler. Oysa onların gerçek olduğuna apaçık delil getirmeleri gerekmez mi? Allah'a karşı yalan uydurandan daha zalim kimdir?"*(Kehf-18/13-15). Yukarıda verilen ayetlerin yanında daha birçok ayet, insanlar için değer belirleyici özne konumunda olanın yalnızca Allah olduğunu ifade etmektedir. Ayet ve hadislerden müteşekkil olan ve Müslümanlar için temel veri kaynakları olarak kabul edilen naslar, bir bütün olarak incelendiğinde, gerçeğe uygun olarak varlıkların değerini tespit eden temel belirleyicinin Allah olduğu sonucuna varılır. Bu durumda Allah'ın değer verip, övdüğü veya kullarına tavsiye ettiği şeyler iyi, güzel ve değerli, Allah'ın değer vermediği, verdiği ve kullarını men ettiği, söz, davranış, fikir, olgu ve olaylarda değersiz olacaktır. Söz konusu bu değerler, zaman ve mekânla sınırlı olmayan ve tamamen hakikatle bağlantısı olan değerlerdir.

İnsanlar için de durum aynıdır. İnsanlar içerisinde en değerli olanlar peygamberler ve Allah'ın övdüğü kimselerdir. Hiçbir insan Allah'ın rehber ve yol gösterici olarak seçip değer verdiği, insanlara tebliğ ve irşat görevi yüklediği peygamberlerden daha değerli kabul edilemez. Âdem'in (a.s) değeri Allah'ın ona verdiği değer dolayısıyladır. Âdem'i (a.s) yaratmış ve ruhundan üflemiştir. "*Sonra onu 'düzeltip bir biçime soktu' ve ona ruhundan üfledi.*" (Secde-32/9). İblis, Âdem'e (a.s) Allah'ın verdiği değeri doğru bulmadığı ve kendince bir değer ürettiği için cennetten kovulmuş ve bedbahtlardan olmuştur. "*Rabb'in ona dedi ki: 'Ey İblis, iki elimle yarattığıma secde etmekten seni alıkoyan nedir? Büyüklük mü tasladın, yoksa yücelerden mi oldun.*" (Sad-38/75). Oysa şeytanın Allah'ın varlığından ve birliğinden hiçbir şüphesi yoktur. Allah'ın göklerin ve yerin rabbi olduğunu ve kendi varlığının dahi Allah'ın eseri olduğunu çok iyi bilmektedir. Aynı zamanda o, Allah'ın dilemesi dışında hiçbir şeyin olmayacağını da bilincindedir. Bu yüzden cennetten kovulduktan sonra dahi, Allah'a yönelerek Âdem'i ve neslini dosdoğru yoldan saptırmak için izin istemiştir. (Araf-7/14) Şeytan, Âdem'i değerlendirirken onu yaratanı ve ona değerini vereni özne olmaktan çıkararak, kendini değer belirlemeye yetkili görmüştür. Bunu yaparken Âdem'in kemalini değil, zaaflarını esas almış ve onun üzerinden bir değerlendirme yoluna gitmiştir. Şeytanın günahı asıl değer belirleyici olan Allah'ın, Âdem'e biçtiği değeri yanlış görüp, kendi değer yargılarını ön plana çıkarmaya çalışması dolayısıyla kendini değer belirleyici olarak sunmasıdır. Şeytan ateşten Âdem ise topraktan yaratılmıştır. Ve şeytana göre varlık itibarıyla ateş topraktan değerlidir. Bununla beraber ateşin topraktan değerli olduğuna dair ona Allah tarafından verilmiş bir bilgi veya bir delil yoktur. Çünkü varlığın da bilginin de her türlü hal, eylem ve davranışın da değerini belirleyen Allah'tır. Zaten tevhidin özü de Allah'ı her türlü fiil, duygu ve davranışta temel belirleyici olarak kabul etmektir (Koca, 2018, s. 113-115). Bu durumda modernite ve postmodernitenin değerlerin öznesini belirleme yaklaşımında şeytana benzer bir perspektife sahip oldukları söylenebilir. Çünkü her biri Allah'ın değerler sistemini dikkate almayarak, kendi değerlerini belirleyici kılma çabasıdadırlar. Bu sebeple İslam eğitimi perspektifinden değerleri konu ederken, temel belirleyici olan yaratıcıyı dikkate almayan her düşünce, hakikate dayanmayan, bir takım zan ve kuruntulardan

kaynaklanan bakış açıları olarak kabul edilecektir. Bu düşüncelerin belli konularda söylemleri hakikatle aynı olsa dahi başlangıç noktası ve temellendirmeleri tamamen farklı olduğu için, kısmi benzerlikler üzerinden ortak sonuçlara ulaşmaya çalışmak zorlamadan öte gitmeyecektir. O halde İslami perspektiften değerler eğitimi gündeme geldiğinde, belki de ilk olarak bu konudaki netliğin ve sınırların kesin ve net bir şekilde ortaya konulması gerekecektir.

İslam düşüncesinde değerlerin temel belirleyicisi Allah olmakla beraber, Allah'ın belirlediği sınırlar çerçevesinde, başka bir deyişle mübah olmak şartıyla, bireylerin ve toplumların bazı şeyleri değer olarak kabul etmeleri de olumsuz görülmemiştir. Bu noktada İslam, diğer birçok alanda olduğu gibi, değer belirlemede de özne olarak Allah'ı almakla beraber, Allah'ın sınırlarını (hududullah) aşmadan yapılan değer vermeye de açıktır. İslam hukuk sisteminde Kur'an, sünnet, icma gibi temel belirleyicilerden sonra toplumsal olarak örfün de hüküm vermede belirleyici olması, bunun en çarpıcı örneklerinden biridir. Aynı zamanda hüküm belli olduğu halde fetvaların zaman mekân ve şahsa göre değişen bir özelliğinin olması yine İslam düşüncesinin bu konudaki açıklığına bir örnek olarak gösterilebilir.

Değerlerin öznesini Allah olarak belirlemek, modernitenin dine karşı konumlandığı "özgürlük" kavramını bir kenara koyarak hakiki kimlik olan "kulluk" kavramının ön plana çıkmasına vesile olur. Bir kul olarak birey, Allah'ın belirlediği değerlere tâbi olarak takvayı kuşanır. Değerlerin öznesini birey olarak belirlemek ise bireylerin arzu ve isteklerinin öne çıkmasını gerektirir. Bu durum bireyin hevâsının artmasına ve davranışlarını hevâ merkezli bir anlayışla yönetmesine vesile olur. Bireyin hevâyı merkeze alması onu takvadan uzaklaştırır ve zamanla kendi değerlerini kendi belirleme arzusuna yöneltir. Kendi arzularını belirleyici kılan kişilerin durumu Kur'an'da "*Hevâsını (nefsânî arzularını) kendisine ilâh edinen kimseyi gördün mü?*" şeklinde ifade edilmiş, onun her konuda arzularına göre karar vermesi kendini ilah edinmesiyle eş değer görülmüştür. Ayrıca Casiye Suresi 23. Ayette "*Resulüm! Hevâ ve hevesini ilah edinen bilgisi olduğu halde Allah'ın şaşırttığı, kulağını ve kalbini mühürlediği, gözünü perdelediği kimseyi gördün mü ?...*" denilmiştir. Dolayısıyla bireyin sadece arzu ve istekleri doğrultusunda hareket ederek, kendi ürettiği değerlere kendi koşullarında tâbi olması kınanmıştır. Bu durumda Müslümanca bir eylemin dahi temel saikini bireysel istek ve arzular üzerinden meşrulaştırma girişimleri; İslam'ın değil, rölativizmin meşrulaştırmasının önünü açacaktır. Örneğin Müslüman kadının örtüsünün "Allah'ın emri" olması sebebiyle değerli olmasıyla, "bireysel tercih" olmasından dolayı değerli olması aynı şey değildir. Görüntü aynı olsa bile temellendirme farklı olduğu için her biri temel aldığı düşüncenin işlevini yerine getirmiş olur. Başka bir deyişle biri takvaya hizmet ederken diğeri hevâyâ hizmet eder. Çünkü birincisinde belirleyici özne "Allah" iken, ikincisinde "bireyin kendisi" özne olarak karşımıza çıkmaktadır. Birincisinde birey Allah'a karşı sorumluluğunu yerine getirmesi için davet edilmesi gereken bir varlık iken, ikincisinde birey kendi tercihinden dolayı asla sorgulanmaması gereken bir konumda olur. Bu durumda böyle bir bireyin, kim adına olursa olsun ikaz edilmesi, doğru bir eylem olarak kabul edilemez. Bunun kaçınılmaz sonucu, "herkes dilediği gibi inanır ve inancının ölçüsünü yalnız kendi belirler" sloganıyla hareket eden zihniyeti

kabullenmektir. Postmodern rölativist anlayışın ulaşmak istediği nokta da zaten burasıdır. Dolayısıyla bu düşünceleri esas kabul etmiş bireyde, kendinden başka değer belirleyici kabul etmeyen bir anlayış hâkim olur. Bu durum zamanla din olgusuna da taşınarak; bireyde, emir ve nehy unsurları içermeyen, esnek bir din anlayışı ortaya çıkar. Böyle bir anlayışa sahip olan birey, ister istemez kendisini deizmin vb. inanışların kapısında bulacaktır.

İnsanı özne kabul eden değer anlayışına sahip olanlar, sabit değerlerin olmadığını değerlerin kişiden kişiye, toplumdaki topluma, zaman, mekân ve ortama göre değiştiğini iddia ederler. Bilginin nesnellikliğini reddederler. Hatta onlara göre bilgi denilen şey aslında, egemen güçlerin kendi değerlerini diğerlerine empoze etmesinden başka bir şey değildir (Faucault, 1984, s. 417). İnsanı, değerleri belirleyen tek özne olarak düşünürsek, bu durumda değerlerin göreceli olarak kabul edilmesi oldukça doğaldır. Çünkü değerlerin kişiden kişiye, toplumdaki topluma değiştiği düşüncesi vakıyı yansıtır. Değerler eğitiminde tanrıdan bağımsız, birey merkezli bir perspektif takip ediliyorsa rölativizm kaçınılmaz son olarak görülmektedir. Rölativizm iyi ve kötünün, doğru ile yanlışın, güzelle çirkinin belirleyiciliğini tamamen bireye bıraktığı için, sabit hakikatten söz edilmesini imkânsız kılar. Bu durum, postmodernite üzerinden üretilmiş bir kavram olan “post hakikat” yani hakikat sonrası anlayışına doğru sürüklenmeye vesile olur. Bilindiği gibi “post hakikat” sabit bir hakikatin olmadığı ilkesini temele alan bir kavramdır. Dolayısıyla zaman, mekân ve kişiye göre şekillenen hakikat düşüncesi yok hükmündedir. Nasıl ki biyolojik babalık, babalık için bir ölçüt kabul edilmeyip, kişi kendi babasını kendi bulunduğu pozisyona göre kendi belirler diye bir anlayışa sahip olduğunda babalık yok kabul edilmiş oluyorsa, hakikatin zaman, mekân ve kişiye göre değişmesinde de durum aynıdır. Tercih nesnel gerçekliğin önüne geçmiştir. Postmodernizm içerisinde örtülü olarak bulan hakikatin olmadığı düşüncesi, “post hakikat” kavramının ortaya çıkmasıyla daha da belirginleşmiştir.

İslam düşüncesi insanların kendince değer belirlemesinin bir vakıa olduğunu açıkça kabul eder. Fakat bir şeyin vakıa olması, onun hakikat nazarında bir değerinin olduğu manasına gelmez. Toplumlarda hırsızlık, katillik, zina, iftira gibi suçların bulunması da bir vakıadır. Hiçbir toplum “bu vakıalar vardır var olmaya da devam edecektir. O zaman bu haliyle devam etsin, su akar yolunu bulur” demez. Her toplum bu gibi durumlarda; kimi zaman hukuksal kimi zaman toplumsal yaptırımlarla bu suçlara engel olmaya çalışır. Bu sebeple değerlerin kişiden kişiye toplumdaki topluma değişkenlik arz etmesinden, değerlerin muğlaklığı sonucunu çıkarmak vakıaya ters görülmektedir.

İslam düşüncesine göre insanın veya toplumun kendi değerlerini tamamen kendileri oluşturma durumu söz konusu değildir. Bu sebeple “İslam” adı altında böyle bir düşüncenin savunulması imkânsızdır. Temel çıkış noktası itibarıyla modern dünyanın etik kodları da Allah’ı özne kabul etmediği için, modern dünya ile barışık bir şekilde değerlerin yegâne belirleyicisinin Allah olduğunu iddia etmekte bir hayli zor görülmektedir. Bu sebeple birçok İslam ülkesinde modern değerlere hizmet etmek için programlanmış zorunlu eğitim uygulamalarında, tamamıyla İslami perspektiften programlanmış bir değerler eğitiminin asla kabul görmeyeceğini vakıa göstermiştir. Bu sebeple gerek dini

eğitim gerekse değerler eğitimi birçok Müslüman ülkede modern değerlerin gölgesinde yürütülmüş, çoğu zaman değerler İslami bağlamından kopararak, modern anlayışa hizmet eder bir üslupta sunulmuştur. Bu durumun gençlerin dini anlayışında tutarsızlığa ve belirsizliğe sebep olduğu düşünülmektedir.

### 3. Tartışma

Bu bölümde değerler eğitiminde özne probleminin özellikle İslam dünyasında yaratmış olduğu temel sorunlar ele alınmaya çalışılacak, problemin Müslüman halk üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

Modernite ve postmodernitenin her ikisi de seküler söylemler üretmesine karşın, postmodernistlerin insanı özne kabul etmeleri, dolayısıyla insani olanı -her ne şekilde ve biçimde olursa olsun- kabul etmeleri, modernistleri oldukça tedirgin etmiştir. Çünkü böylesi bir anlayış modernistlerin uğruna çok büyük uğraş verdikleri temel ilkelerin yıkılması sonucunu doğurabilir. Modernistlere göre, eleştirel septik bir tutumla yola çıkan postmodernler, bilimin statüsünü sarsmakta, modernitenin inşa ettiği bütün kazanımları yok etmeye/yok saymaya çalışmaktadır. Eğer doğru-yanlış, iyi-kötü, gerçek-gerçek dışı yoksa bilim yapmaya olanak olmadığı gibi, felsefe yapmaya da olanak yok demektir. Modernistler aynı zamanda postmodern bilim paradigmasının, insanları metafizik çağa, mistik düşünceye ve bu türden bir evren kurgusuna geri çekebilecek, dogmatizme kapı aralayacak bazı özellikler içermekte ve bilimin tüm kazanımlarını alt üst edebilecek söylemler ürettiğini söylemektedirler (Aydın, 2019, s. 9-16).

İslam düşüncesinde insani değerleri belirleyen onlara yön veren ve sınırlarını çizen vahiy olmasına karşılık, Osmanlı’nın son döneminde özellikle 20.yy’nin başlarından itibaren modernitenin baskıcı ve totaliter yapısı, Müslüman dünyadaki din ve değerler eğitiminde oldukça etkili olmuştur. Zaman içerisinde muasır, çağdaş, ileri veya gelişmiş medeniyet olarak isimlendirilen ülkelerin modern değerler olarak kabul ettikleri temel ilkeler, Müslüman toplumların zorunlu eğitim programlarına -kimi zaman zorla- dâhil edilerek, bütün insanlık için tartışılmaz değerler olarak öğretilmeye başlanmıştır. Süreç içerisinde yeni Müslüman nesillerin hakikat algısında değişim yaşanmış, hatta bazen ilahi vahyin belirlediği ilkeler, modernitenin icat ettiği evrensel değerlerle test edilir hale gelmiştir. Kültürel kuşatmanın bütün yönleriyle eğitimi etkilediği bu dönemde, evrensel değer olarak kabul edilen bazı öğelerin, isim olarak dahi olsa, İslami değerlere benziyor olması, bir kısım Müslümanlar tarafından bu değerlerin sahiplenilmesi için yeterli olmuştur. Oysa bu değerleri belirleyen özne ile İslami değerleri belirleyen özne aynı değildir. Bu yaklaşım sonucunda modern değerleri izah ve Müslüman toplumu ikna için işe koşulan İslami argümanlar öznesinden kopararak, modernitenin evrensel kabul ettiği değerler için kullanılan birer araç haline gelmişlerdir. Barış, özgürlük, eşitlik, insan hakları, sevgi, kardeşlik, gibi değerlerin birçoğunun sınırları modern yasa koyucular tarafından belirlenmiş, Müslüman ülkelerde de bu değerler ayet ve hadis literatürüyle desteklenerek topluma sunulmuştur. Bu şekilde Müslüman halkın çağdaş uygarlığın belirlediği kalıpları daha kolay içselleştirmesi hedeflenmiştir.

Modern düşüncenin buyurgan yapısından başından beri hoşlanmayan ve kültürel mirasını koruma endişesi taşıyan



Müslümanlar, kültürel yozlaşmaya sebep olan bu dayatmacı anlayıştan kurtulmak isteseler de kendi çabalarıyla ciddi bir yol kat edememişlerdir. Müslümanlar bu halde iken çağdaş batıda gündeme gelen postmodern anlayış, modernizmin katı rasyonelliğini ve bilimselliğini eleştirdiği ve modern düşünce dışında diğer düşüncelere de kapı araladığı için birçok Müslüman düşünür tarafından bir çıkış yolu olarak görülmüştür. Böylelikle ülkemizde ve birçok İslam beldesinde modernizmin ilerlemecilik adına icra ettiği dayatmalar karşısında yorgun düşen Müslümanlar, postmodernist düşüncenin belirli sloganlarını kendilerine rehber edinerek, modern dayatmalar karşısında postmodernizmin göreceli ve muğlak yaklaşımını, sınımlanacak bir liman olarak görmüşlerdir. Bu şekilde modernlerin hışımına uğramamak için İslami bazı hakikatler postmodernitenin şemsiyesi altında sunulmaya başlamıştır. Bir süre sonra bu durum bazı Müslümanların da postmodern düşüncenin ilkelerini esas kabul etmeleri sonucunu doğurmuş, tıpkı bir zamanlar modernitenin belirlediği ilkeler ayet ve hadislerle süslenerek cazip kılındığı gibi, post modernitenin belirlediği değerler de ayet ve hadislerle süslenerek cazip kılınmaya başlanmıştır. Bu süreçte postmodern değerlerin öğretisi arttırılmış; bireysel farklılık, hoşgörü, empati, kendini gerçekleştirme, saygı, özgüven, özdenetim gibi öznel değerler ön plana çıkarılmıştır. Oysa postmodernizm yanlış bir hakikat algısı değil, hakikatin varlığını tamamen reddeden bir yaklaşımdır. Hakikatin göreceliliği esasına dayanan bu düşünce, zamanla kendi dini esaslarını kendi belirleyen ve bu şekilde kendi cennetini kendi bireysel düşüncesiyle garantileyen bir neslin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle gençlerin düşünce biçimlerinin şekillenmesinde oldukça etkili olan ve değerlerin öznesi olarak sadece bireyi gören bu düşünce, ahlaki ve dini öğelerin daha da yıpranmasına, belirsizleşmesine ve körelmesine öncülük etmektedir. Arzu ve istekleri doğrultusunda hareket etmeyi, hayallerinin peşinden koşmayı esas kabul eden, her ortamda ve her durumda temel belirleyici olarak kendini gören bir öğreti ile yetiştirilmiş gençlere, yaratıp köşesine çekilmiş bir tanrı, bireysel yaşantılarına her an müdahale eden tanrıdan daha cazip gelmektedir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada detaylı ve karşılaştırmalı literatür tarama yöntemiyle değerlerin belirlenmesinde özne problemi konu edinilmiş, ardından yorumsamacı yöntem kullanılarak, değerler eğitimi uygulamalarında özne probleminin yol açtığı sorunlar çeşitli yönleriyle eleştiriye tabi tutulmuştur. İnceleme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada, postmodern söylemlerin neredeyse hepsinin modern düşünceye karşı konumlandığı görülmüştür. Bu durum konumuz olan değerler eğitiminde belirleyici özne problemi içinde geçerlidir. Modern düşünce değerlerin belirlenmesinde insanı esas aldığı iddia ettiği halde, kendi düşüncesiyle çelişerek ulaşmak istediği ideal toplum için belirlediği değer ilkelerini tüm insanlığa dayatma yoluna gitmiştir. Modern düşünürlerin bu tutarsızlığı postmodern düşünürler tarafından fark edilmiş ve insanın değerleri belirlemede hakiki özne olduğu bir sistem geliştirme uğraşı içine girmişlerdir. Ahlak anlayışında bireyin belirleyiciliğini ön plana çıkaran yaklaşım, ahlakın daha çok iç görünümüne önem vermiş, hatta ahlakın birey dışı görünümünü yok saymaya veya farklı isimlendirmeye yönelmişlerdir. Bu

sebep değeri sadece bireysel iyi niyetin irdelenmesinde aramışlardır. Değerlerin öznesi olarak kabul ettikleri insanı; ahlaki yönden müphem bir varlık olarak kabul etmeleri ve bu sebeple ahlakın herhangi bir amaçlılığa hizmet etmediğini ifade etmeleri, düşüncenin ikna kapasitesini sınırlar gibi görünmektedir. Bunun yanında düşünce, özellikle mutlaklık iddiası güden anlayışlara karşı geliştirdiği güçlü eleştirileriyle dikkat çekmektedir.

Postmodernite gerek insanı gerekse toplumu özne kabul ederek evrensel bir hakikate ulaşamayacağını açıkça göstermiş ve neredeyse modern düşüncenin bu noktadaki bütün itirazlarını çürütmüştür. Bir başka deyişle mutlak değerler ortaya koymada insanlığın gerek birey, gerekse toplum olarak aciz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu acizliğe rağmen insandaki mutlak arayışının inkâr edilememesi, insanın kendi dışında bir güç vasıtasıyla mutlak hakikate ulaşabileceği düşüncesinin önünü açmıştır. Beşeri çabaların sonuçsuz kaldığı bu nokta, aslında İslam düşüncesinin hakikatini bir kez daha teyit etmektedir. Çünkü İslam insana aciz olduğunu ve kemale ulaşmak için kemal sahibinin yolunda yürüyüp, eksikliklerini gidermesini öğütlemiştir.

İslam eğitimi kendi temelleri üzerine yükselebilecek köklü bir geleneği olan ve tüm değerlerinin merkezinde Allah'ın olduğu bir yapıya sahiptir. Çalışmada İslami değerlerin Allah'ın vahyi ile belirlendiği ve insanların fitratına işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Temel değerler Allah indinde belirli ve sabittir. Bu sebeple değerlerin asıl itibarıyla zaman ve mekân üstü bir hakikati vardır. Allah göndermiş olduğu vahiy ile bunların değerini insanlara bildirmiştir. Bu durumda insana düşen değer üretmek, ürettiği değerlerin doğruluğu test etmek ve ardından bu değerleri hayata aktarmaya çalışmak değildir. Müslümanca değer anlayışında, değerleri idrak etmek, kavramak ve hakikatine vakıf olabilmek için uygulamak vardır. İnsanlardaki iyi, doğru ve fazilet arayışı bu idrak arzusunun kaynaklanmaktadır. Bu arzu tarihten bugüne bütün insanlarda mevcut olduğu ve bu yolda çaba harcayan insanlar tarafından hakikatin mutlak olarak kavranabileceği düşüncesinden dolayı İslami değerler evrenseldir. Bunun yanında Allah'ın çizdiği hudutlar dâhilinde bireysel ve toplumsal değer verme ve değer üretme faaliyetlerine karşı İslam düşüncesi müsamahakardır.

Postmodern değer anlayışının İslam'la bağdaşmadığı, hatta İslam'ın temel ilkeleriyle uzlaşamaz şekilde uzak düştüğü görülmektedir. Buna rağmen, batıda postmodernizmin kendini göstermesi; modernitenin baskıcı, sınırlayıcı ve zorlayıcı etkisini biraz olsun kırdığı için, İslam dünyasında din ve değerler eğitiminde postmodern söylemler ve sloganlar kısa zamanda etkili olmuştur. Bu durum Müslüman gençlerin postmodern öğretilerden büyük oranda etkilenmelerine yol açmış ve bir müddet sonra inancının hakikatini bile savunmaktan çekinen "mutlak inancın muğlak müminleri" diye nitelendirilebilecek bir nesil türemiştir.

Değerler konusunda Allah'tan gayrısını esas alan anlayışlarla ayrışılan noktalarda sınırların doğru belirlenmemesi durumunda, İslami bir perspektiften söz edilmesi oldukça zordur. Muğlaklığın hâkim paradigma olduğu ve arkasındaki ideolojik güçle gri tonları dayattığı bir dönemde; mutlak hakikat inancı üzerinden net sınırlar belirlemeye çalışmak, birçok probleme göğüs germek manasına gelecektir. Hatta bu konuda düşünsel bir kaygı

taşıdığınıza insanları ikna etmeniz bile zor olabilir. Çünkü nasıl ki Ortaçağ Avrupa'sında gri söylemlerde bulunanlar din dışı ilan edilip, cezalandırılıp, aforoz edildiyse; bugün de düşüncede mutlak ve net sınırlar çizmek; dışlanmayı, sorgulanmayı, itibarsızlaştırılmayı, yaftalanmayı hatta bazen de yargısız infaz edilmeyi beraberinde getirebilir. Mutlaklığın ve netliğin insaf çerçevesinde ele alınmaksızın - çoğu zaman kasıtlı olarak- bağnazlık, katılık, geniş düşünememe, at gözlüklü ve şiddet yanlısı olma vb. tutumlarla eş görüldüğü bir ortamda, mutlak hakikat söylemini dillendirmek ve belirgin ilkeleri ayakta tutmaya çalışmak, akıntıya karşı yüzmek misali, cesaret ve dirayet gerektiren bir çabadır.

Bütün bu zorluklara rağmen, Müslümanların ivedilikle eğitim sistemlerinde vahyin belirleyiciliğini esas alan bir paradigmaya yönelmeleri gerekmektedir. Modern ve postmodern kınayıcıların kınamasında korkmadan, kevnî ve kitabî ayetlerin belirleyiciliğinde, selim bir akılla değerler konusu ele alınmalıdır. İslam eğitimi perspektifinde, değerlerin öznesi, belirleyicisi ve öğreticisi Allah olarak kabul edildiğine göre, bu paradigmayla hareket eden eğitimcilerin, eğitim programlarını hazırlanırken “Tevfik Allah'tandır” demeleri artık abes karşılanmamalıdır.

### Kaynakça

- Ateş, S. (trs.). Kur'an'da Allah-İnsan ve İslam Düşüncesinde Islah. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- Aydın Hasan. (2019). Modern Bilime Yönelik Postmodern Eleştiriler ve Etik Değeri. Erişim adresi : [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_modern\\_bilim\\_postmodern\\_elestiri.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_modern_bilim_postmodern_elestiri.pdf)
- Bauman, Z. (2016). Postmodern Etik. (A. Türker, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baumann, G. (2006). Çok Kültürlülük Bilmecesi. (I. Demirakin, Çev.) Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Benton, T., & Craib, I. (2008). Sosyal Bilim Felsefesi. (Ü. Tatlıcan, & B. Binay, Çev.) İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Best, S., & Kellner, D. (2016). Postmodern Teori. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). Etik-Ahlak Felsefesi. İstanbul: Say Yay.
- Çınar, A. (2013). Değerler Felsefesi ve Psikoloji. Bursa: Emin Yayınları.
- De Libera, A. (2005). Ortaçağ Felsefesi. (A. Meral, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Demir, Ö. (1992). Bilim Felsefesi. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Doğan, M. (1986). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Birlik Yayınları.
- Faucault, M. (1984). The Subject of Power, Art After Modernism. New York.
- Feyerabend, P. (1991). Özgür Bir Toplumda Birey. (A. Kardan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Güngör, E. (1996). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Haynes, F. (2014). Eğitimde Etik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kiernan, V. (1988). The Lords of Human Kind. London: Cresset Library.
- Kılıç, R. (1996). Olgu ve Değer Problemi. AÜİFD, 35(1), 355-356.
- Koca, B. (2018). Değerlerin Felsefî ve Kur'anî Temelleri ve Eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kranz, W. (1994). Antik Felsefe. İstanbul : Sosyal Yayınları.
- Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. (O. Akınbay, & D. Kömürçü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Önal, M. (2006). Değer. Felsefe Ansiklopedisi (s. 51-62). içinde Ankara: Ebabil Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1975). Toplum Bilimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Özensel, E. (2014). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. S. Zararsız içinde, Değerler Eğitimi (s. 20-). İstanbul: Ensar Yayınları.
- Özgül, İ. E. (2004). Psikolojik Testler. Ankara: Sistem Ofset.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26(1), 39-50.
- Toku, N. (2019, 02 01). [www.nesettoku.com](http://www.nesettoku.com). 12 21, 2016 tarihinde <http://www.nesettoku.com/?p=244> adresinden alındı
- Ülken, H. (1968). Varlık ve Oluş. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ural, Ş. (2000). III.Eğitim Teknolojileri Bildirimi. Ankara: Tübitak Yayınları.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Eleştirel Pedagojik İlkeler Bağlamında Yaklaşım

#### Approach to Scientific Process Skills of Students in the Context of Critical Pedagogical Principles

Ayhan Aksakallı<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-6281-5828

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 02 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 27 Şubat 2020

Kabul tarihi: 12 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Eleştirel pedagoji

Fen eğitimi

Bilimsel süreç becerileri.

#### ÖZ

Bu çalışma, öğrencilerdeki bilimsel süreç becerilerine eleştirel pedagojik ilkeleri dikkate alınıp yaklaşıldığında meydana gelebilecek değişimleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun iki şubesinde eleştirel pedagojik ilkelerine göre üç şubesinde ise mevcut fen bilimleri öğretim programına göre fen öğretimi yapılan beş farklı şubeden 129 sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamalar 24 hafta boyunca haftada dört saat olmak üzere sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde yürütülmüştür. Veri toplamak için öğrenciler tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programı ve bilimsel süreç beceri testi kullanılmıştır. Veri analizi olarak betimsel istatistik, tek faktörlü varyans analizi ve ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bilimsel süreç becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermiştir.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 02 September 2019

Received in revised form 27 February 2020

Accepted 12 March 2020

##### Keywords:

Critical pedagogy

Science education

Scientific process skills

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the changes that may arise when students' scientific process skills are approached with critical pedagogical principles. The research was quantitative in appearance and non-equivalent comparison group design was used. The study group consisted of 129 eighth grade students from five different classes in a public school. In two of the classes, science teaching was conducted according to the principles of critical pedagogy and in the other three classes according to the existing science curriculum. The applications were carried out in the eighth grade science course, four hours a week for 24 weeks. Science curriculum and scientific process skill test prepared by students were used to collect data. The reliability coefficient of the test was between  $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  in the sample area. Descriptive statistics, one-factor analysis of variance and related t-test were considered as data analysis. The results of the study showed that the scientific process skills of the experimental group students were statistically significant differences compared to the control group students.

## 1. Giriş

İçinde bulunduğumuz hayatı açıklama çabaları olarak tanımlayabileceğimiz bilim, yüzyıllar önce ortaya çıkmış, öne sürülen düşüncelerin zaman içerisinde gelişmesiyle birlikte bugünkü halini almıştır.

Bu doğrultuda yaşamı anlamak ve yorumlamak için gözlemler yoluyla elde edilen verileri çürütmek adına ortaya konulan temel zihinsel süreçler bilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Özoğlu, 1994). Başka bir deyiş ile bilim, gerçekleri bulma ve bu gerçeklerle ilgili bilgileri

düzenleyerek ortaya çıkardığı teorileri gerçekleştirmek adına yaptığı uğraşların toplamı diyebiliriz (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bu anlamda bilim bir problemi çözmek için gerekli araştırmaların tümünü kullanır diyebiliriz (Ramig, Bailer, & Ramsey, 1995).

Bilimin oluşmasında doğal olarak bilim insanların yaptığı keşiflerin büyük rolü vardır (Abruscato, 2000). Özellikle bu insanlar gözlenen olayları açıklayarak olaylar arasındaki bağlantılar hakkında bir sonuca varmak için genellemeler yapmıştır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bilim insanları bu genellemeleri yaparken bilimsel süreç becerilerini

\* Sorumlu Yazar/Corresponding author.  
e-posta: [tolga250606@hotmail.com](mailto:tolga250606@hotmail.com)

kullanırlar. Başka bir ifade ile gerek açıklamaları gerekse genellemeleri “bilimsel süreç” denen akılcı düzenlemeler ile elde ederler. Bilim insanları genellemeler yaparken ön yargılardan uzak kalmakla birlikte nicel gözlemleri daha çok dikkate alırlar (Arslan ve Tertemiz, 2004).

Kişiler, herhangi bir problemin çözüm süresinde doğru kararlar alabilmek adına birtakım parametrelere başvururlar. Bu parametreler içerisinde özellikle gelenekler, otorite ve kişisel deneyimler gelmektedir. Bu parametrelerin her biri doğal olarak problemin çözümünde çokta etkili olduğu söylenemez. Yıldırım’ın (1985) da dediği gibi problem çözümünde dikkate alınacak şey “bilim” ve onun “bilimsel yöntemleridir”. Bu anlamda bilim: evrendeki olayların bir bölümünü ele alıp çeşitli yöntem ve deneylerle yasalara ulaşmak için takip ettiği düzenli ve tutarlı bilgi yolu olarak da tanımlanabilir.

Bilimsel yöntem, bir akıl yürütme sürecidir. Özellikle problem çözümü ve bunlarla ilgili çalışmaların yürütülmesinde mantıksal bakış açısı gerektirir ve bir süreci kapsar. Bu süreç ise farklı işlem seviyelerinde meydana gelir. Bilimsel yöntem kullanarak bilgiyi elde etme ve üretme becerileri, bilimsel süreç becerileri olarak tanımlanabilir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Başka bir deyişle bilgiyi elde etmede, problemler üzerinde kafa yormada ve elde edilen sonuçları formüle etmek için kullanılan düşünme becerileri bilimsel süreç becerileri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Lind, 1998; akt. Temiz ve Tan, 2003).

Hurd (1991), günümüzdeki toplumlarda eğitimin geleneksel tarzda yürütüldüğünden dolayı eğitimin doktrine etme işlevi görüp bilimsel düşünmenin ön plana çıkmadığını ileri sürerek öğrencilerin çoğunun her ne kadar okullardan mezun olsalar dahi bilimsel okuryazarlığa sahip olmadığını da belirtmektedir. Benzer şekilde Kılıç ve diğerleri (2001) bilim ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli olan bilgilerin öğrenilmesi gerektiğini ifade ederek devam ettirilebilir bir kalkınma ve demokrasi için herkesin bu doğrultuda yetiştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Arslan ve Tertemiz (2004), eğitim sisteminde çoğunlukla egemen olan ezberci yapı, bilgiyi bilimsel yaklaşımlarda bulunması gereken bir olgu olarak görmeyip salt kendinden tutarlı bir olgu olarak verdiğinden dolayı insan zihnini, soruşturan ve sorgulayan değil, her şeyi olduğu gibi kabul eden pasif zihinlere dönüştürdüğünü ileri sürmektedir. Bu yaklaşım geleneksel eğitimin mirası olan ezberci eğitimin bir sonucu olmakla birlikte, bilimsel ve özgür düşünme yaklaşımlarına ters düşmektedir. Bu durumdan kurtulabilmek adına ise bilimin evrensel kimliği eğitim ile eş güdümlü olarak yol alması gerekmektedir.

Karasar (2004), insanoğlunun bilim üretme çabasının bu yaklaşıma olan güveninin somut bir görünüm olduğunu ifade ederek bilim üretiminde ve tüketiminde ileri olan ülkelerin bilimin evrensel ilkelerine bağlı kalmasının gelişmişlik düzeylerinde de bir fark yarattığını ileri sürmektedir. Özoğlu (1994), bilimsel bilgilerin elde edilmesinin bilimsel düşünmeden geçtiğini ifade ederek, bilimin ancak bu şekilde oluşabileceğini iddia etmektedir. Eğitim, bilimsel düşünmeyi okul öncesinden başlayıp, örgün eğitimin son aşamasına kadar sistemli bir şekilde bireylere aktarmak zorundadır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bu ise ancak öğretim programlarına bilimsel düşünme becerilerini kazanım olarak koyulması ile sağlanabilir (Özoğlu, 1994). Bu konuda Arslan’ın (1995) yaptığı bir çalışmada ilkökul öğrencilerinde

hangi tür bilimsel süreç becerilerinin açığa çıktığı araştırılmıştır. Özellikle bilimsel süreç becerilerinden olan gözlem, açıklama, tahmin, soru sorma, araştırma, iletişim kurma, planlama, üretme becerilerinin öğrencilerde nasıl açığa çıktığı sorusu ile ilgilenilmiştir. Aynı paralelde Dökme (2005) ise yaptığı çalışmada 6.sınıf fen bilgisi ders kitabının sınıflama, tahmin, iletişim gibi temel bilimsel süreç becerileri açısından eksik olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Roberts ve Gott (1999), biyologlar tarafından yapılan bazı çalışmalar üzerinden yaptıkları çalışmada öğrencilere bilimsel süreçleri kazandırabilmek için gerekli imkanların verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Mevcut eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenler gerek ders kitapları gerekse diğer materyaller açısından bilim insanlarının kullandığı yöntemleri sadece yorumlamakla yetinmektedirler. Bu anlamda sınıfta öğretim adına kullanılacak her şey bilimsel yöntem ve bilimsel süreç becerilerinin gerçek anlamları dikkate alınarak sunulması gerekmektedir. Çocukların yaşamları bilimsel araştırma sonuçlarından etkilendiğinden dolayı bilimsel süreçlerin nasıl meydana geldiğini anlamaya ihtiyaçları vardır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Özellikle kısa adı PISA olan uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarına baktığımızda bilimsel süreçlerin öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunu bir kez daha görmekteyiz. Bu program 2003 yılında 15 yaş grubu öğrencilerine okuduğunu anlama, fen ve matematik konularındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı değerlendirmeler sonucunda Türkiye 41 ülke arasında fen alanında 36. matematikte ise 35. sırada olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde 2015 yılında yapılan değerlendirmeler sonucunda ise 72 ülke arasında; fende 52. matematikte 49. ve okuduğunu anlamada ise 50. sırada yer almıştır. 2003’ten 2015’e kadar olan PISA sonuçları değerlendirildiğinde okullar arasındaki başarı farklılığında en göze çarpan ülke Türkiye olmuştur (Akt. Hazır, 2006). Bu sınavın bilimsel süreç becerilerini de ölçtüğünü dikkate aldığımızda sonuçların hiç de iyi olmadığını söyleyebiliriz. Bu sonuçlar üzerinde kafa yoran kesime göre bu durumun tek nedeni ezberci eğitim sistemi olduğu yönündedir (Akar, 2007).

Yurt içi çalışmalara baktığımızda benzer sonuçlarla karşılaşmaktayız. Örneğin Pekmez’in (2001) yaptığı bir çalışmada İzmir ilinde 24 fen bilgisi öğretmeniyle yaptığı görüşme sonucunda, bilimsel süreçlerle ilgili bilgilerin dikkate şayan bir şekilde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Temiz’in (2001) yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin liseden önceki eğitim öğretim hayatında bilimsel süreç becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir.

Geban (1990), yaptığı bir çalışmada ise kimya dersi ve bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı laboratuvar çalışması ile kimya dersi ve kimya deneylerinin bilgisayar yoluyla gösterilmesi yöntemlerinin; öğrencilerin kimya başarılarına, bilimsel işlem becerilerine ve kimyaya karşı olan tutumlarında etkisini incelenmiştir. Ayrıca bu öğretim metotlarını, geleneksel yöntem ile karşılaştırmıştır. Yapılan analizler bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı laboratuvar çalışması ile kimya deneylerinin bilgisayar yoluyla gösterilmesi yönteminin kimya başarısında ve bilimsel işlem becerisinde geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermiştir. Dökme (2005) ise şu an ülkemizde kullanılmakta olan 6. sınıf fen bilimleri ders kitabını bilimsel süreç becerileri yönünden analiz etmiştir. Araştırmacı,

kitapta yer alan etkinliklerin belli yüzdelerle 12 temel süreç becerisini de kapsadığını belirtmiştir. Ancak sınıflama, tahmin, iletişim gibi temel süreç becerileri ile hipotez kurma becerisinin diğer becerilere göre daha az sayıda olduğunu ve süreç becerilerinin etkinlikler boyunca dağılımının sistematik olmadığı belirtmiştir. Benzer şekilde Temiz (2001), lise 1. sınıf fizik dersi programının, bilimsel süreç becerilerin gelişiminde ne derece etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçları, örneklerdeki öğrencilerin, liseden önceki eğitim öğretim sürecinde bilimsel süreç becerilerinin yeterince geliştirilemediği ve lise 1.sınıf fizik programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı sonucunu vermiştir.

Tüm bu sonuçlar geleneksel eğitim anlayışında öğretmenler öğrencilere konuları aktarır, öğrencilerde herhangi bir sorgulama yapmadan sadece kendilerine verilen bilgileri ezberler mantığına işaret etmektedir. Böyle bir eğitim anlayışında öğrencilerin ezberlemek dışında çok fazla da bir seçenekleri olmadıklarını söyleyebiliriz. Çünkü verilen bilgiler birbirinden kopuk ve bir o kadar da ilişkisizdir. Tek kaygısı sınavı geçmek olan öğrenciler açısından ezberlemek yapabilecekleri tek alternatif yol olarak durmaktadır (Akar, 2007).

Bu doğrultuda geleneksel eğitim programları insanlık için önemli olan bilgileri sadece ezberletmiştir. Fakat reel yaşam bunun pratikte pek de mümkün olmadığını göstermektedir. Bunun yerine bilgiyi ezberleyen değil, bilimsel okuryazarlığı daha çok ön plana çıkarmak gerekmektedir. Bu anlamda bilimsel süreç becerileri geleneksel öğretim metotlarından ziyade çağdaş ve farklı ilkelerle öğretilip eğitim programları içerisinde yerini almalıdır (Akar, 2007). Ayaz ve diğerleri (1994), ABD'nin 1950'li yıllara dek uyguladığı fen bilimleri programında "bilimsel bilgiler" kısmı daha çok ön plana çıkarılırken, bilgi edinme yollarının ihmal edildiğini söylemektedir. Özellikle 1957'de Rusların Sputnik uzay aracını fırlatması Amerika'da fen bilimleri eğitiminin ve bilgi edinme yollarının yeniden gözden geçirme gerekliliğini hızlandırdıklarını da ifade etmektedirler. Bu anlamda bilimsel süreç becerileri bilimi öğrenme ve anlamak için kullanılabileceği gibi fen eğitiminin de asıl amacıdır. Bilimsel süreç becerileri sadece bilim adamlarının bilmesi gereken bir şey değil aynı zamanda toplumun her kesiminin de bilimsel okuryazarlık adına ihtiyaç duyması gereken bir gereksinim olarak kendini göstermektedir (Huppert, Lomask, & Lazarorcitz, 2002). Çünkü bu beceriler, okulda, iş yerlerinde ve yaşamda son derece önemli beceriler olarak açığa çıkmaktadır (Rillero, 1998).

## 2. Literatür

### 2.1. Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin derslerde öğrenmelerini kolaylaştırarak daha aktif olmalarını sağlayıp öğrencilerin öğrendikleri şeylerle ilgili sorumluluk alma duygularını geliştirip bilgiyi yapılandırılmalarına yardımcı olan becerileridir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bilimsel süreç becerilerin ne olduğuna dair söylenebilecek birçok yol vardır. Bu yollardan yalnızca birinin doğru olduğunu ileri sürmek yanlıgılara sebep olabilir. Bu konuda pek çok yorum vardır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Örneğin Lind'e (1998) göre bilimsel süreç becerileri, problemler üzerinde düşünürken elde edilen bilgileri oluşturmak için gerekli

görülen sonuçları formüle etmek adına kullandığımız düşünme biçimleridir. Rillero (1998), birey herhangi bir yeteneğini bilimsel bir uğraş için kullanırken verdiği çaba bilimsel süreç becerisi olarak karşımıza çıkar demektir. Dökme ve Ozansoy (2004), bilimsel uğraş içerisinde olanların sahip olması gereken birtakım özelliklerin olması gerektiğini söylemektedirler. Bunlar ise gözlem içerisine duyu organlarını katma, gözlem eksenli araştırma, nicel veriler için gözleme başvurma, elde edilen yeni verileri eskisiyle değiştirme şeklinde olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Temizyürek (2003) ise doğa olayları kullanılarak bilimsel gerçekleri ortaya çıkarmak için gerekli olan yetenek ve düşünme süreçlerini bilimsel süreç becerileri olarak ileri sürmektedir. Ostlund (1992), bilimsel süreç becerilerini dünyamız hakkında bilgiyi elde etmek ve düzenlemek için sahip olduğumuz en güçlü malzeme olarak tanımlamıştır. Bilimsel süreç becerileri, fen okuryazarlığını kolaylaştırarak bunun için gerekli olan yöntem ve metotların kısa yoldan elde edilmesini sağlamaktadır. İyi bir fen okuryazarlığı yaratan bilimsel süreç becerileri öğrencilerin daha çok aktif olmalarına neden olarak öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak da kendini göstermektedir (Taşar, Temiz ve Tan, 2002). Pekmez (2000), bilimsel süreç becerilerinin öğrenmeye yardımcı olarak keşfetme duygusunu daha çok ön plana çıkardığını söylemektedir. Bu keşfetme duygusuyla birlikte öğrenciler daha aktif olup pratik çalışma kurallarını daha kısa yoldan anlamalarına yardımcı olacağını da ayrıca belirtmektedir. Bununla birlikte Pekmez, bu becerilerin genelde laboratuvarında kullanıldığı düşüncesinin egemen olduğunu da dile getirmektedir. Harlen (1999) ise bilimsel süreç becerilerinin sadece laboratuvarı değil tüm fen derslerini kapsamı gerektiğini ifade ederek bunun için gerekli fırsatların da yaratılması gerektiğini belirtmektedir. Üstelik bu becerileri, bireysel öğrenci bazında değerlendirmenin çok da önemli olmadığını ileri sürerek öğrencilerin grupla çalışıp, grupla karar aldıklarında bu becerilerin grup değerlendirmesi ve öğretimin odağını geçtiğini ayrıca belirtmektedir.

Ergin, Şahin ve Öngel (2005), bilimsel süreç becerilerini temel beceriler ve üst düzey beceriler olarak iki kısımda incelemiştir. Temel beceriler, daha kompleks üst düzey bilimsel süreç becerilerini öğrenmek için bir öncül olarak kullanılmaktadır (Padilla, 1990).

#### 2.1.1. Temel Bilimsel Süreç Becerileri

Temel bilimsel süreç becerileri, bilimsel süreç becerilerinin temelini oluşturan becerilerdir. Bunlar: gözlem yapma, problemi belirleme, sayı-uzay ilişkileri, sınıflama, tahmin, verileri kaydetme ve çıkarım yapmaktır. Bu becerilerin ne anlama geldiği aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

##### 2.1.1.1. Gözlem Yapma

Duyu organları yardımıyla herhangi bir objeyi incelemek gözlem yapmak olarak bilinir (Arthur, 1993). İyi bir gözlem yapmak sadece bakmak değil, sistemli olarak da bakmak demektir. Çocuklar çok iyi bir gözlemci olarak bilinir. Öyle ki okula başlamadan kavradıkları birçok şeyi yaptıkları gözlemlere borçludurlar. Çocuklar için gözlem, tüm duyularını kullanıp keşfetme hazzını tatmin etmekten başka bir şey değildir (Blackwell, & Hofman 1991). Yukarıda da değinildiği gibi gözlem sadece bakmak değil aynı zamanda zihinsel süreçlerin de kullanıldığı aktif bir eylemdir. Öyle ki

gözlem sonuçları değerlendirilirken elde edilen ilişkili sonuçların, ilişkisiz olandan ayırt eden dinamik bir yapıdır (Harlen, 1993).

### 2.1.1.2. Sınıflama Yapma

Sınıflama genel olarak nesnelere, olay ve olguları açıklayan bilgileri bazı metotlara göre benzer ve farklı özelliklerine göre gruplara ayırma işlemidir (Arthur, 1993). Yapılan bu ayırma işlemi öğrenciler önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlar. Sınıflama rastgele yapılamaz. Bunun için bir metot ya da sistem kullanılması gerekir. Sınıflama yapmanın öğrencilerde açığa çıkan en faydalı yönlerinden birisi kaotik bir yapıya düzen getirmeleridir (Çepni, Ayaz, Johnson ve Turgut 1996).

### 2.1.1.3. Ölçme

Ölçme, yapılan nicel gözlemlerin mevcut değerlerle karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırma yapılırken geleneksel veya geleneksel olmayan standart değerler dikkate alınır. (Arthur, 1993). Kütle, yoğunluk, hacim, sıcaklık, alan gibi ölçülebilir kavramları tanımlamak için standart ve standart dışı birimler kullanılır. Ölçme için deneyim şarttır. Ölçme yeteneği gelişmiş bir öğrenci değişik kavramların özelliklerini ölçerek bunlara ait olan birimleri birbirine dönüştürebilir (Çepni, Ayaz, Johnson ve Turgut 1996).

### 2.1.1.4. Sayı-Uzay İlişkileri Kurma

Sayı ve uzay ilişkileri matematik ile ilgili kurallar, formüller ve nicelikler hakkında bir kaniya varmak için kullanılır. Özellikle uzay ile ilgili olan süreçler objelere ait geometrik şekilleri tanımlamak için ayrılan süreçtir. Bu geometrik şekillerde objelerin bulunduğu düzlem ve boyutlar daha çok ön plana çıkmaktadır. Bunun için yer ve yön kavramlarının geliştirilmesi bir zorunluluk olarak kendini gösterir. Öğrencilerde sayı-uzay ilişkileri geliştikçe, diğer süreçlerde beraberinde gelişecektir (Çepni, Ayaz, Johnson ve Turgut 1996).

### 2.1.1.5. Tahmin Etme

Tahmin etme, eldeki verilere dayanarak gelecekte olması muhtemel olaylar hakkında öncül bir kestirimde bulunma işidir. Buradaki kestirim işi rasyonel bir yaklaşımdan uzak bazen hislerin de karıştığı duygusal bir durumdur. Bilimsel çalışmalar tahminlerle yürümektedir. Tahminlerde bulunabilmek için ise deney ve gözlem başvurulması gereken başat iki yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Esler, 1997).

### 2.1.1.6. Verileri Kaydetme

Öğrenciler deney yaparken birtakım veriler elde ederler. Veriler bazen niceliksel bazen de niteliksel değerler olabilmektedir. Bu veriler ilk etapta kaotik bir görünüm içerisindedir. Öğrenciler kaotik olan bu veriler kümesini herkesin anlayabileceği formlar şeklinde kaydederler. Verileri faydalı hale getirmek için bu formlar kullanılır (Hughes, & Wade, 1993). Verileri kaydetme, verileri sonrasında kullanmak ve gerekli modelleri oluşturmak adına elzemdir. Örneğin tablo ya da grafik çizmek isteyen bir öğrenci için kaydedilen bu veriler bir taban oluşturmaktadır (Çepni, Ayaz, Johnson ve Turgut 1996).

### 2.1.1.7. Sonuç Çıkarma

Sonuç çıkarma, yapılan bir deney ya da gözlem hakkında herhangi bir yargıya varmak durumudur. Sonuç çıkarmak için sahip olunan önceki bilgilerde gereklidir. Sonuç çıkarmayla birlikte öğrenciler verilen bilgilerin ötesinde yeni bilgilerle tanışırlar (Çepni, Ayaz, Johnson ve Turgut 1996).

### 2.1.2. Üst Düzey Bilimsel Süreç Becerileri

Üst düzey bilimsel süreç becerileri temel bilimsel süreç becerilerine nazaran daha karmaşık beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bu beceriler ile birlikte temel beceriler de kullanıldığından dolayı zihinsel becerilerin daha çok ön plana çıktığı becerilerdir. Üst düzey bilimsel süreç becerileri değişkenleri kontrol etme, hipotez kurma, verileri yorumlama, işlemsel tanımlama ve deney yapma gibi çeşitlerden meydana gelmektedir (Rao, & Kumari, 2008). Bu becerilerin de ne anlama geldikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

#### 2.1.2.1. Değişkenleri Kontrol Etme

Bir araştırma için en hayati kısım değişkenlerdir. Araştırmacı değişkenleri belirleyip kontrol ettiği zaman araştırma sorusu daha belirgin bir hal alacaktır (Ramig, Bailer, & Ramsey, 1995; akt. Aydoğdu, 2014). Değişkenlerin kontrol altına alınması araştırmanın sonucunu etkileyebilecek durumları kontrol altına almak demektir (Abruscato, 2000). Herhangi bir deneyde olası tüm değişkenleri kontrol altına almak zahmetli bir süreçtir. Çünkü bunun için gerekli diğer süreçleri de olayın içine dahil etmek gerekmektedir. Herhangi bir araştırma için değişkenlerin eksiksiz tanımlanması ve belirlenmesi daha iyi sonuçlara ulaşmak için gerekli bir adımdır (Turgut, Baker, Cunningham, Piburn, ve Roger, 1997). Öğrenciler açısından daha sağlıklı deney yapabilmeyen ilk adımlarından biri bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerini doğru bir şekilde belirlemelerine bağlıdır (Saat, 2004). Padilla (1990), değişkenlerin belirlenip kontrol edilmesini deney sonuçlarını etkileyen değişkenler olarak tanımlamaktadır. Ramig vd. (1995) ise herhangi bir deneyde bir değişkenden daha fazla değişken değiştirilmesi sonuçları ciddi bir biçimde etkileyebileceğini vurgulamışlardır.

#### 2.1.2.2. Hipotez Kurma

Turgut, Baker, Cunningham, Piburn ve Roger (1997), olayların olası açıklamaları ile problemlerin olası çözümlerini hipotez olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2003) ise iki değişken arasındaki ilişkiyi en iyi bir şekilde tahmin etme durumuna hipotez demektir. Ostlund (1992) ise, deney yoluyla test edilebilen problemleri hipotez olarak değerlendirmektedir. Hipotezler kurulurken gözlem ya da çıkarımlara dayanmakla birlikte araştırmanın tasarım şeklini de ortaya koymalıdır (Sittirug, 1997).

#### 2.1.2.3. Verileri Yorumlama

Herhangi bir deneye ait verilerin yorumlanmasıyla birlikte birtakım sonuçlar elde edilir. Elde edilen bu sonuçlar verilere ulaşırken ortaya konulan sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu süreç ise herhangi bir gözleme anlam vermeden hazırlanan tablo, grafik gibi durumlara anlam yüklemeye kadar değişikliği gösterir (Akdeniz, 2006). Verilerin yorumlanması üzerinde çalışılan araştırma için tahmin yapma, çıkarım yapma ve hipotez kurmayı mümkün kılar. Öğrenciler verileri

yorumlamadan önce gözlem, sınıflama ve ölçme gibi deneyimlere sahip olması gerekmektedir (Abruscato, 2000). Bu deneyimler öğrencilerin topladığı verileri daha düzenli hale getirmelerini sağlayacaktır. Veriler yorumlanırken gözden kaçırılmaması gereken şey verilerin dağıtılmasındaki tutumdur. Bu tutum ise duruma karşı kurulan hipotezden kaynaklanmaktadır (Martin, 2003).

#### 2.1.2.4. İşlemsel Tanımlama

Bir bilim insanı için en önemli şey değişkenlerin ölçümünü nasıl yapacağına dair karar verme aşamasıdır. Bir değişkeni ölçmek için kullanılan yol işlemsel tanımlama olarak adlandırılır (Ramig, Bailer, & Ramsey, 1995). Doğrudan ölçülemeyen değişkenleri ya da olayları tanımlamak için işlemsel tanımlamalar kullanılır (Martin, 2003). Bu anlamda işlemsel tanımlama bir ölçmenin hayata geçirilme yolunu gösterir. Bilim insanı belirlediği yöntemi diğer meslektaşlarının test etmesine izin vermelidir (Ramig vd., 1995). Öğrenciler işlemsel tanımlama sürecini gerçekleştirirken üzerinde çalıştıkları deneyle ilgili terimleri tespit ederler. Böylece terimleri ezberlemek yerine onları açıklama gayretine girerler (Abruscato, 2000).

#### 2.1.2.5. Deney Yapma

Bir deney yapma süreci, hem temel hem de üst düzey becerileri gerektiren kaotik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Sittirug, 1997). Deney yapmak, genel olarak sorulara yanıt arayan gözlemlerle başlar. Bazen öğrenciler, sorulardan yola çıkarak bir hipotez ortaya koyarlar (Abruscato, 2000). Öğrenciler uygun bir deney yapmak adına aşağıda belirtilen yedi temel maddeyi hayata geçirmeleri gerekmektedir (Germann, Aram, & Burke, 1996). Bu maddeler sırasıyla:

- Bağımsız değişkeni nasıl kurmalıyız,
- Bağımsız değişken nasıl manipüle edilmeliyiz,
- Bağımlı değişken nasıl gözlemleniyor ya da ölçülmeliyiz,
- Hangi değişken sabit tutulmalıyız,
- Yapılması gereken denemelerin sayısı kaç olmalı,
- Deneysel bir kontrol sağlanmalı mı?
- Deney tasarlanırken, öğrencilerin hipotezlerini test edip etmediklerini kontrol edilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız temel ve üst düzey bilimsel süreç becerilerinin verilmesi gereken yerler tabii ki eğitim kurumlarıdır. Öyle ki ismini andığımız bu kurumlar sağlıklı bir bilimsel süreç beceri eğitimi ile insanın çağını ve geleceğini yakalamasına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra insanca yaşamak için gerekli olan olanak ve desteği de vererek kendini daha çok ön plana çıkarabilir. Özellikle bilimi, amaç ve işlev boyutunda toplumlara götürecekleri hizmet çerçevesinde karma bir çalışma sergileyip insan davranışlarını geliştirip zenginleştirerek insanı daha üretken duruma getirebilir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Gerek düşünsel gerekse üretkenlik açısından insanın gelişimini amaçlayan eleştirel pedagoji, dogmaları reddetmeyi dönüştürmeyi arzulamaktadır. Özellikle bilimsel düşünme becerilerini ön plana çıkararak koşulsuz kontrole karşı daha sağlıklı bir davranış sergilemeyi hedeflemektedir.

#### 2.2. Eleştirel Pedagoji

İnsan sürekli evrilen ve bununla da baş edemeyen bir varlık olduğunu dikkate aldığımızda, insanı tanımlamaya çalışan geleneksel pedagojinin neden eksik kaldığını anlayabiliriz.

İnsanı kendi hedefleri doğrultusunda değiştirmeyi amaçlayan geleneksel pedagoji ve buna bağlı mevcut öğretim programlarının temel yaklaşımı davranışçı yaklaşım ekseninde dönmektedir. Öyle ki eğitimin tanımını ve uygulamasını bu argümanı dikkate alarak yapmaya çalışmaktadır. Bu pedagojiye göre eğitim, uygulayıcıları tarafından bireyde istedikleri şekilde davranış sergileme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yani eğitim, bireyde istedik davranış değiştirme süreci olarak değerlendirilmektedir. Fakat bu eğitim yaklaşımının öğrencileri eleştirel düşünme gücünden yoksun bıraktığı düşünülmektedir. Bu anlayışta asıl sorgulanan şey, davranış değişikliklerini kimin istediği ve biçimlendirmek kelimesinin altında yatan anlamdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Örnek vermek gerekirse okulsuz toplumu savunan Illich (2009) ve zorunlu eğitime karşı çıkan Baker (2006) okulların belli çıkarılara sahip kişilerin bireylerde ahlak ve din şekillendirmelerinin yapıldığı yerler olduğunu ileri sürmektedirler. Bu nokta özellikle özgürleştirici eğitimi savunanlar tarafından sürekli tartışılan önemli konulardan biridir. Özgürlükçü eğitimcilerde göre devlete bağlı okullar ve buralarda kullanılan eğitim programları kendini ifade edemeyen, içine kapanık, öz güvenlerini kaybetmiş ve itaat kültürüyle yetişen bireyler ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler (Chomsky, 2007). Buna karşı eğitim şekil vermektense ziyade özgürleştiricinin aracı olmalıdır. Bu anlamda özgürleştirici pedagoji kuramcıları eğitimi, insanlaşma ve özgürleşmenin bir aracı olarak görmektedir. Özgürleştirici pedagoji olarak sınıflanan akımlardan biri de eleştirel pedagojidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Eleştirel pedagojiyi genel olarak eğitimden kaynaklı sorunları gündeme getiren bir eğitim yorumu olarak da düşünebiliriz (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eleştirel pedagoji, mevcut eğitim tanımlarını yeniden ele alıp, farklı tanımlamalarla yeni bir eğitim yorumu inşa etmeye çalışır. Bu inşa sürecinde eleştirel pedagoji şu sorulara cevap vermeye çalışır: 1- Eğitim içerisinde yaptığımız şeyleri neden yapıyoruz? 2- Neden alışagelmış klasik veya geleneksel anlayış ile bunları yapıyoruz? 3- Devlet eğitim verirken gözettiği asıl amaç nedir? (Giroux, 2009). McLaren'e (1993) göre okul gibi eğitim kurumlarını sadece bir eğitim alanı olarak değil, aynı zaman da öğrencileri yetkilendirmeye ve kendi kendilerini dönüştürmeye teşvik eden kültürel bir alan olarak da görülmesi gerektiğini söyler. Eleştirel pedagoji, eğitim ve siyaset ile eğitsel pratikleri, gündelik hayatta ve dersliklerde iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi arasındaki ilişkinin sorgulanması gerektiğini ileri sürer (Fischman, & Maclaren, 2005). Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji okullardaki müfredatın bilgiyi iktidardan soyutlayıp teknik açıdan ele alarak bilginin belirli çıkarlarla ve toplumsal ilişkilerle bağlantılı bir ideolojik inşa olmaması gerektiğini de ayrıca ileri sürer. Bunun yanı sıra eleştirel kuram, okulda edinilen bilginin asla nesnel ya da tarafsız olmadığını, belirli biçimlerde düzenlenip yapılandırıldığını da belirtir (McLaren, 2003). Althusser'e (1991) göre okul ve buna bağlı eğitim, etki alanı geniş en güçlü ideolojik bir aygıttır. Bu aygıt sahip olduğu ideolojik yaklaşımları öğretmen, kitap ve öğretim programları ile öğrencilere sunarak hâkim paradigmanın değerlerini olumlayıp bu paradigmayı destekleyen kişilerin politikalarına eşlik eder. Eğitim, iktidar ile ideolojinin uzlaşma alanı olup aynı zaman da bireylerin dönüşümlerini şekillendirmede de bir role sahiptir (Apple, 2004). Bu şekillendirmeyi ise sahip olduğu



öğretim programları aracılığı ile yapıp, bireyleri tek tip ve istendik değerlere sahip ilkel prototiplere dönüştürür. Bu prototiplerin ortaya çıkmasına neden olan şey ise öğretim programlarını belirleyen piyasa ve liberal ekonomi politikalarıdır (Apple, 2011).

Eleştirel pedagoji, özgürlüğü getirebilmek adına eğitimi siyasal bir eylem olarak da ele almaktadır (Freire, 2010). Bu bakımdan eleştirel pedagojinin sürekli gündeme getirdiği iki şey kapitalizm ve neo-liberal ekonomi politikalarıdır. Bu politikaların eşitsizlik temeline dayandığı ve özellikle de devlet okulları aracılığı ile uyuşmuş beyinler yaratarak kendi geleceklerini sürdürme gayreti içerisinde olduklarını belirtmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Küreselleşme ve neo-liberal politikalarla eğitim metalaşmış, satılık pahalı bir mal haline gelmiş; eğitim kurumları işletme zihniyetiyle planlamaya başlamıştır (İnal, 2010). Bu anlayış çerçevesinde devlet kendi vatandaşını sıradan bir tüketici, dünyayı ise büyük bir süpermarket olarak görmektedir (Apple, 1982). Aynı mantık içerisinde Giroux (2009) ise, vatandaşlık ile piyasa aynı mantık içinde değerlendirildiği, gençlerin ise düşünen ve eleştiren öznelere ziyade tüketen birer öznelere dönüştüğünü ifade etmektedir. Böyle bir sistem içerisinde ise doğal olarak eğitim alınıp satılabilen bir ticaret nesnesine haline getirilmektedir (Apple, 2009).

Eleştirel pedagoji ilkelerine göre hareket eden bir eğitimci içgüdüsel olarak özgürlükçü eğitimci kimliğini sergileyecektir (Freire, 2009). Yılmaz ve Altınkurt (2011), hem gelenekçi hem de özgürlükçü pedagojide temel amacın bireylere yetkinlik ve beceriler kazandırmak olduğunu ileri sürmektedirler. Fakat gelenekçi eğitimci sistem konumları dikkate alarak bunu yaparken özgürlükçü eğitimci ise öğrenci beklentilerini dikkate alarak bunları gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Freire, 2009). Özgürlükçü eğitimci bireylerin kişisel özerlik, kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, öz yönetim ve denetim, kendine güven ve kişiliğin çok yönlü gelişmesi gibi kavramlara daha çok vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmanın ekonomik olmasının yanı sıra toplumsal, kültürel ve eğitimsel özellikleri açısından da önemli olduğunu vurgular. Ayrıca eleştirel eğitimci, bireyi, çok yönlü ve özerk gelişmesini sağlayacak ve kendi yazgısını belirleyebilecek yeterliliklerle donatacak biçimde yetiştirilmesi gerektiğini de ayrıca vurgular (Özsoy, 2004).

Öğretmen ve öğrenci ilişkileri açısından mevcut öğretim programları (halihazırda uygulanan) ile eleştirel programlar arasında önemli farklar bulunmaktadır. Mevcut öğretim programları, güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması şeklinde kendini göstererek eğitim ortamında hiyerarşik bir sıralama getirmektedir. Mevcut öğretim programlarında öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri çok fazla sorgulamadan aynen kabul ederler. Başka bir deyiş ile eleştirel yeteneklerinin geliştirilmesine çok fazla izin verilmemektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Freire (2010), böyle bir modelden kaynaklanan eğitim sisteminin daha çok ezberci bir eğitim sistemi olduğunu ileri sürmektedir. Böyle bir sistemde daha çok öğrenciler öğretmenler tarafından doldurulması gereken boş kaplar olarak görülmektedir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi öğretmendir. Kaplarda dolmaktan şikâyet etmiyorlarsa o kadar iyi öğrencilerdir. Freire (2010) bu şekildeki eğitimi “bankacı eğitim modeli” olarak tanımlamaktadır. Böyle bir sistemde eğitim tasarruf yatırımı, öğrenciler yatırım

nesneleri öğretmenler ise yatırımcı olarak dile getirilmektedir.

Bankacı eğitim modeli insanların etki altına alınacak varlıklar olarak değerlendirir. Bu modelde öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri ezberlemekle meşgul oldukları için eleştirel düşünme yeteneklerini de kaybetmektedirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Yaratıcılığı engelleyen bankacı eğitim modelinin aksine eleştirel pedagojik yaklaşım ise, öğrenciyi bir bilme ve yaratma eylemi olarak okuma ve yazmayı öğrenme sürecinin öznesi olarak görür (Freire, 1998). Eleştirel pedagojik yaklaşımda temel kavram “diyalog”dur. Freire’ye (2006) göre diyalog varoluşsal bir gerekliliktir. Kendimizi başkalarıyla diyalog aracılığıyla insanlaştırırız (Roberts, 2003). Diyalogun insanlaştıran bir Praksis’e dönüşmesi için ise eleştirel düşünme olmazsa olmazdır (Sağiroğlu, 2013). Freire’ye (2006) göre diyalog, bu eylemi gerçekleştiren kişilerin düşünce ve kaygılarının bulunduğu bir platformdur. Bu anlamda diyalog, sadece fikirlerin sunulup değiş tokuş edildiği sıradan bir eylem olarak düşünülemez. Diyalog, diyalogcuların kendi fikirlerini sunarken biçimlendiği ve değiştiği diyalektik bir dinamizmi ifade eder (Berthoff, 1998). Eleştirel yaklaşım, “öğrencilerin öğretmeni” ve “öğretmenin öğrencileri” kavramlarını ortadan kaldırarak yeni bir akımın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu akımda öğretmenler sadece öğreten, öğrenciler ise sadece dinleyen olmaktan çıkıp eğitim, öğretmenin ve öğrencilerin aynı anda hem öğrendiği hem öğrettiği bir süreç haline gelmektedir. Bu süreçte öğrenciler uysal dinleyiciler olmaktan çıkarak öğretmenle diyalog içinde eleştirel araştırma ortaklarına dönüşürler. Öğretmen öğrencilere malzemeyi sunar ve bu malzeme üzerinde düşünüp yorumlarını dile getirirken öğretmen de önceki değerlendirmelerini gözden geçirir (Freire, 2006).

Bu çalışma geleneksel pedagojiden uzak kalmak şartıyla eleştirel pedagojinin ilkeleri dikkate alındığında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana gelebilecek değişimleri açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma boyunca aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olan etkisi nedir?
2. Eleştirel pedagoji ilkelerine göre fen öğretimi yapıldığında en çok etkilenen bilimsel süreç becerileri nelerdir?

### 3. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışılan grubun ve veri toplama araçlarının nelerden meydana geldiğinden bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra veri toplama araçlarından olan bilimsel süreç beceri testi ve öğrenciler tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programı da yine bu başlık altında incelenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırma eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana getirecek değişimleri belirlemek adına yarı deneysel yöntemlerden eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Christensen, Jonson, & Turner, 2015). Eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni yarı deneysel desenler içinde en fazla kullanılan araştırma



modelidir. Bu desen hem deney hem de karşılaştırma grubundan oluşur. Fakat katılımcılar yansız atanmazlar. Yansız atama olmadığından dolayı kontrol ve deney grubundaki katılımcılar birçok değişken açısından eşdeğer olmayacaklar ve bu durum bağımlı değişkenleri etkileyecektir. Kontrol edilmeyen değişkenler, bu deseni yarı deneysel desen yaparak deneyin sonuçlarını açıklayan alternatif hipotez işlevinde bulunur. Eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseninde iki grubun ön ve son testleri arasında önemli farklar oluşup oluşmadığını belirlemek için karşılaştırılır. Bu anlamda eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni eşdeğer olmayan gruplarla sadece son test deseninin daha gelişmiş bir çeşididir (Christensen, Jonson, & Turner 2015).

Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olan etkisini araştırmak için uygulama sürecinde iki kez bilimsel süreç becerileri testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji ilkelerinden olan özgür öğretim programı görmek adına öğrencilere kendi beklentileri doğrultusunda fen bilimleri öğretim programı hazırlama fırsatı verilmiştir. Mevcut fen bilimleri öğretim programı ile öğrencilerin hazırladıkları fen bilimleri öğretim programı karşılaştırılır bir liste olarak sunulmuştur.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu’da bir ilçe ilçe devlet okulunda beş farklı şubede öğrenim gören 129 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan katılımcılar benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmakla birlikte öğrenim hayatlarını devlet okulunda geçiren ve benzer fen bilimleri öğretim programına tabi olan 75 erkek ve 44 kız öğrenciden meydana gelmektedir. Bu öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı ve cinsiyetleri Tablo’1 de verilmiştir. 8/A ve 8/B sınıfları deney grubu olarak alınıp diğer şubeler kontrol grubu olarak dikkate alınmıştır. Ön test anlamında yapılan bilimsel süreç becerileri testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığından dolayı tüm şubeler başlangıçta eşit varsayılmış ve deney grupları rastgele seçilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı

Şubeler	Erkek	Kız	Öğrenci sayısı
8/A	12	8	20
8/B	13	12	25
8/C	14	11	25
8/D	20	15	35
8/E	16	8	24
TOPLAM	75	54	129

Tablo 1, çalışmaya katılan öğrencilerin şubelere göre erkek ve kız öğrenciler açısından toplam sayılarını göstermektedir. Aynı zamanda çalışmaya katılan şubelerin karma bir görünüm sergilediğini göstermekle beraber sınıflar bazında heterojen dağılımını da göstermektedir. Bu anlamda 8/A sınıfı 12 erkek ve 8 kız, 8/B sınıfı 13 erkek ve 12 kız, 8/C sınıfı 14 erkek ve 11 kız, 8/D sınıfı 20 erkek ve 15 kız, 8/E sınıfı 16 erkek ve 8 kız öğrenciden meydana gelmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık adı altında araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına dair açıklamalarda bulunulmuştur.

### 3.3.1. Bilimsel Süreç Becerileri Testi

Eleştirel Pedagoji İlkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olan etkisini ölçmek adına Aydoğdu ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” kullanılmıştır.

#### 3.3.1.1. Bilimsel Süreç Becerileri Testi

Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Aydoğdu ve arkadaşları tarafından altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Test toplamda 27 çoktan seçmeli sorudan meydana gelip güvenirlik katsayısı (KR-20) 0.84, ortalama gücüğü ise 0.54 olarak elde edilmiştir. Testin %27 ve alt %27 diliminde yer alan öğrencileri ayırt edemediğini belirlemek için ise üst %27 ve alt %27 diliminde yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklar her bir madde için incelenmiş ve elde edilen sonuçlardan, farkların her bir madde için istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) olduğu elde edilmiştir. Geliştirilen testteki 27 sorunun, üst ve alt grupta yer alan öğrencileri ayırt ettiği tespit edilmiştir.

Aydoğdu ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri testi, temel ve üst becerileri ölçen sorulardan oluşmaktadır. Testte, temel becerilerden gözlem yapma, sınıflama yapma, sayı- uzay ilişkilerini kullanma, tahmin yapma, çıkarım yapma becerilerine yönelik sorular yer alırken üst düzey becerilerden problem belirleme, hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, deney yapma ve verileri yorumlama becerilerine yönelik sorular yer almaktadır. Test, temel becerilere ait dokuz soru ve üst düzey becerilere ait 18 sorudan oluşmaktadır.

#### 3.3.1.2. Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Fen Bilimleri Öğretim Programı

Deney grubundaki fen bilimleri dersi eleştirel pedagoji ilkelerinden olan özgür programlar hazırlama ilkesinden hareketle öğrenciler tarafından hazırlanıp dersler bu programa göre işlenmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programındaki kazanım ve ders saatleri yine kendileri tarafından belirlenip mevcut fen bilimleri öğretim programındaki kazanım ve ders saatlerine göre değerlendirilmesi aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

**Tablo 2.** Mevcut Fen Bilimleri Öğretim Programındaki Kazanım ve Ders Saatleri Sayısı

Ünite adı	Konu alanı	Kazanım sayısı	Ders saati	Yüzde (%)
Mevsimler ve İklim	Dünya ve Evren	3	14	9.7
DNA ve Genetik Kod	Canlılar ve Yaşam	13	22	15.3
Basınç	Fiziksel Olaylar	3	10	6.9
Madde ve Endüstri	Madde ve Doğası	17	28	19.4
Basit Makineler	Fiziksel Olaylar	2	10	6.9
Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Canlılar ve Yaşamı	12	24	16.4
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Fiziksel Olaylar	11	24	16.7
Fen ve Mühendislik Uygulamaları	Yıl Sonu Bilim Şenliği	----	12	8.3
Toplam		61	144	100

Tablo 2, mevcut yani hali hazırda uygulanan fen bilimleri öğretim programındaki ünite isimleri ile konu alanlarını göstermekle birlikte bu konulardaki kazanım sayılarının

uygulanması gereken ders saati ve yüzdelik dilimlerine de işaret etmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programında toplam 61 kazanım sayısı için ayrılan toplam ders saatinin 144 olarak değerlendirildiği görülmektedir. Konu alanları içerisinde özellikle madde ve doğası, canlılar ve yaşam ile fiziksel olayların yüzdelik paylarının daha çok olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 3.** Öğrenciler Tarafından Hazırlanan Fen Bilimleri Öğretim Programındaki Kazanım ve Ders Saatleri Sayısı

Ünite adı	Konu alanı	Kazanım sayısı	Ders saati	Yüzde (%)
Basit Makineler	Fiziksel Olaylar	5	12	10.5
Basınç	Fiziksel Olaylar	6	12	10.5
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Fiziksel Olaylar	10	24	20.9
DNA ve Genetik Kod	Canlılar ve Yaşam	17	24	20.9
Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Canlılar ve Yaşam	11	18	15.6
Mevsimler ve İklim	Dünya ve Evren	2	10	8.6
Madde ve Endüstri	Madde ve Doğası	10	15	16.7
<b>Toplam</b>		<b>61</b>	<b>115</b>	<b>100</b>

Tablo 3 ise bizzat öğrenciler tarafından hazırlanan ünite, konu alanı, kazanım sayısı, ders sayısı ile konuların ünitelere göre yüzdelik dilimlerini göstermektedir. Tablo 3'ü değerlendirdiğimizde öğrencilerin bakanlığın öğretim programından farklı olarak DNA ve genetik kod, enerji dönüşümleri ve çevre bilimi, basit makineler ile basınç ünitelerini daha çok ön plana çıkardıklarını görmekteyiz. Öyle ki öğrenciler fiziksel olaylar konu alanına toplamda 48, canlılar ve yaşam konu alanına ise 42 saat ders ayarlamışlardır. En düşük ders saatini ise Dünya ve Evren konusuna vermişlerdir. Bu ders hesaplamaları ise tamamıyla öğrencilerin kendi beklentileri doğrultusunda gerçekleşmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamalar sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde yürütülmüştür. Uygulamalar 24 hafta boyunca haftada dört saat süresince yapılmıştır. Deney grubundaki dersler araştırmacı tarafından işlenirken kontrol grubundaki dersler araştırmacının yapıldığı okuldaki diğer fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Deney grubundaki uygulamaları yapan öğretmen araştırmacının kendisi olup 24 yıllık fen bilimleri öğretmendir.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilere mevcut yani halihazırda uygulanan fen bilimleri programına göre dersler işlenmiş, deney grubundaki öğrencilere ise öğrencilerin kendileri tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programı dikkate alınarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler mevcut fen bilimleri öğretim programının belirlemiş olduğu etkinlikleri yaparken, deney grubu öğrencileri yine kendileri tarafından belirlenen etkinlikleri yapmışlardır. Bu etkinlikler sınıf içi ve laboratuvar etkinliklerinden oluşup öğrencilerin belirlediği saatler içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma boyunca kontrol grubu öğrencileri sınıf rehber öğretmenlerinin belirlediği oturma düzenlerine göre sınıf içi ve laboratuvar pozisyonlarını belirlerken, deney grubundaki öğrencilerde bu durum tamamıyla öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda gerçekleşmiştir. Öyle ki bu oturma düzenleri bazı haftalarda u bazı haftalarda ise klasik oturma düzeni olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma başlangıcında deney grubu öğrencilerine mevcut fen bilimleri öğretim programı içeriğinden bahsedilmiş, istemeleri halinde bu içeriği kendi beklentileri doğrultusunda değiştirebilecekleri vurgulanmıştır. Bu şekilde araştırmacı tarafından eleştirel pedagoji ilkelerine sadık kalınmak şartıyla öğrencilerde özgüven oluşumunu ortaya çıkarmak, sosyal hayat ile ilintili üniteleri daha çok dikkate almalarını sağlamak ve en önemlisi öğrencilerin hem ders hem de materyallere karşı eleştirel yaklaşım becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda gerek fen bilimleri dersi gerekse deneyler mümkün mertebe deney grubundaki öğrencilerin bizzat kendileri tarafından işlenmiş ve yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler dersleri işlerken ve deneyleri yaparken açığa çıkan sonuçlar açısından diğer arkadaşlarının eleştirel yaklaşımlarına fırsat tanıyabilme adına demokratik bir ortam sağlamışlardır. Ayrıca ders süreleri ve dinleme araları ise yine deney grubundaki öğrenciler kendi aralarında tartışarak karar vermişlerdir.

Araştırma başlangıcında ve bitiminde deney ve kontrol gurubu öğrencilerine bilimsel süreç beceri testi uygulanıp sonuçlar değerlendirilmiştir. Bilimsel süreç beceri testi toplamda 27 çoktan seçmeli sorudan meydana gelmektedir. Fakat uygulama esnasında deney grubu öğrencilerinin kendi hazırladıkları fen bilimleri öğretim programı dikkate alındığından dolayı yaptıkları etkinlik ve deney türlerine göre soru sayısı 19 düşürülmüştür. Kapsam geçerliliği bakımından uzman görüşü alındıktan sonra 19 soruluk ön deneme testi oluşturulup 27 öğrenciye uygulanarak testin pilot çalışması yapılmıştır. Testin güvenilirlik çalışması pilot uygulama esnasında yapılmış olup,  $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Testte yer alan temel becerilerden gözlem yapma (2), sınıflama yapma (2), sayı- uzay ilişkileri (2) sorudan oluşurken üst düzey becerilerden verileri yorumlama (2), deney yapma (5), hipotez (4) ve problemi belirleme (2) sorudan meydana gelmektedir. Bilimsel süreç beceri testinde yer alan soru ve sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Bilimsel Süreç Beceri Testinde Yer Alan Becerilerin Sayısı ve Testteki Soru Numaraları

Bilimsel Süreç Becerileri	Beceri Alt Boyutu	Beceri Sayısı	Testteki Soru Numarası
Temel Beceriler	Gözlem yapma	2	1, 2
	Sınıflama yapma	2	3, 4
	Sayı-uzay ilişkileri	2	5, 6
	Verileri yorumlama	2	7, 8
Üst Düzey Beceriler	Deney yapma	5	9, 10, 11, 12, 13
	Hipotez kurma	4	14, 15, 16, 17
	Problemi belirleme	2	18, 19

Tablo 4, bilimsel süreç becerilerini görmek adına kullanılması uygun görülen bilimsel süreç beceri testindeki becerilerin sayısı ve bu testteki sıra numarasını göstermektedir. Tablo 4, öğrencilerin yaptığı fen bilimleri öğretim programına göre bilimsel süreç beceri testinde yer

alacak becerilerin sayısını da göstermektedir. Bu anlamda üst düzey becerileri görmek adına deney ve hipotez kurma becerilerine ait sorulara daha fazla yer verilmiştir. Diğer becerilere ait soru sayısı 2 ile sınırlandırılırken bahsi geçen beceriler 5 ve 4 tane sorudan oluşmaktadır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Bu analizlerde, öncelikli olarak istatistikler hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konulmuştur. Araştırmada kullanılan bilimsel süreç becerileri testindeki her bir soru için öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlanmıştır. Bu nedenle ölçme aracı, araştırmacı tarafından "test" olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin maksimum puan 19, minimum puan ise 0 olmuştur. Yapılan bu puanlamalar neticesinde anlamlı farklılık düzeyi, varyans analizi kullanılarak,  $p < 0,05$  düzeyinde test edilmiş ve gerekli durumlarda da post-hoc test olarak Tukey testi uygulanmıştır. İki değişkenli özelliklerin ortalamaları arasında anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığını test etmek için Bağımlı Gruplar T-Testine başvurulmuş, ikiden fazla değişkenli özellikler açısından ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) normal dağılımlı bir seride üç veya daha fazla bağımsız ortalama arasındaki farkın manidarlığının hesaplanmasında kullanılır. ANOVA, tek başına üç veya daha fazla grubun aritmetik ortalamalarını kümülatif olarak karşılaştırır; bu karşılaştırmalardan birisi anlamlı olduğunda ANOVA sonucu da anlamlı bulunur (Kalaycı, 2010).

### 4. Bulgular

Bu başlık adı altında SPSS, sonuçları tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Öncelikli olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan bilimsel süreç beceri testinin betimsel istatistikleri olan ortalama ve standart sapma değerleri verilerek öğrencilerin bilimsel süreç beceri testindeki ortalamalarının kontrol grubuna göre farklı olup olmadığı tespit edilip yorumlanmıştır. Daha sonra grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Faktörlü Varyans (ANOVA) testi uygulanıp yorumlanmıştır. Hangi grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmek için ise post-hoc testi olarak Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine başvurulup yorumlanmıştır. Son olarak ise eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminde en çok etkilenen bilimsel süreç becerilerini tespit etmek adına İlişkili Ölçümler T-testi uygulanıp yorumlanmıştır.

Öğrencilerin bilimsel süreç beceri testindeki başarıları, her bir soruya verdikleri doğru cevaplar 1 yanlış cevaplar 0 puan kabul edilerek hesaplanmıştır. 19 soru ile maksimum 19 puan alınabilen bu test neticesinde ön test için öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=35,12$  olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ön test için öğrencilerin başarı yüzdesi %37 olarak hesaplanmıştır. Son test açısından ise öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması  $\bar{X}=41,94$  olduğu hesaplanıp, başarı yüzdelerinin ise %67 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ön testte öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ortalamaları birbirlerine yakın olmakla birlikte, son testte bilimsel süreç beceri ortalamalarının özellikle deney grubu lehinde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık ise tablo 5'te yer aldığı gibidir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Testindeki Puanlarının Şubelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Şube	Mevcut (N)	Ortalama ( $\bar{X}$ )	SD	%95 güven aralığında	
					Alt Limit	Üst limit
Ön test	A	20	35,50	5,826	32,77	38,23
	B	24	39,58	8,587	35,96	43,21
	C	25	34,00	7,906	30,74	37,26
	D	36	32,78	12,215	28,64	36,91
	E	24	35,00	10,108	30,73	39,27
<b>Toplam</b>		129	35,12	9,732	33,42	36,81
Son test	A	57,00	8,335	8,335	53,10	60,90
	B	58,13	10,406	10,406	53,73	62,52
	C	37,00	12,829	12,829	31,70	42,30
	D	32,64	12,677	12,677	28,35	36,93
	E	32,29	9,205	9,205	28,40	36,18
<b>Toplam</b>		41,94	15,840	15,840	39,18	44,70

Tablo 5'teki sonuçlara baktığımızda ön test sonuçları açısından öğrencilerin temel ve üst düzey bilimsel süreç becerilerinin başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Özellikle toplam standart sapma değerinin [ $SD=9,732$ ] gibi düşük bir değerde olması ön test açısından grupların homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 5, son test sonuçları açısından ise ilginç sonuçlar vermektedir. Şöyle ki: deney grubu olarak belirlenen A ve B şubelerinin ortalamalarının ( $\bar{X}_A=57,00$ ;  $\bar{X}_B=58,13$ ) C, D ve E şubelerindeki ortalamalardan ( $\bar{X}_C=37$ ;  $\bar{X}_D=32,64$ ;  $\bar{X}_E=32,29$ ) yüksek olduğunu göstermektedir. Son test açısından toplam standart sapmanın [ $SD=15,840$ ] yüksek olması ise grupların heterojen olduğu sonucunu vermektedir.

Tablo 5, eleştirel pedagoji ilkelerine göre fen öğretimi yapılan A ve B şubelerindeki öğrencilerin temel ve üst becerinin daha yüksek olduğu sonucuna götürmektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testi Puanlarının Tek Faktörlü Varyans (ANOVA) Analiz Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Ön test	Gruplar arası	710,200	4	177,550	1,929	,110
	Gruplar içi	11413,056	124	92,041		
	Toplam	12123,256	128			
Son test	Gruplar arası	16781,615	4	4195,404	33,927	,000
	Gruplar içi	15333,889	124	123,660		
	Toplam	32115,504	128			

Tablo 6'da verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde şube farklılığının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanına etki ettiği görülmüştür [ $F_{4,124}=33,927$ ;  $p < 0,05$ ].

Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında meydana geldiği araştırıldığında ise A grubundaki öğrenciler ( $\bar{X}=57,00$ ) ile B grubundaki öğrencilerin ( $\bar{X}=58,13$ ) lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer taraftan C, D ve E grubundaki öğrenciler arasında bilimsel süreç becerileri testi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçları gösterebilmek için ise aşağıda verilen Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

**Tablo 7.** Bilimsel Süreç Beceri Testindeki Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Tukey HSD Testine İlişkin Sonuçlar

	Şube (I)	Şube (J)	Ortalamalar farkı (I-J)	Sh	p	
Ön test	A	B	-4,083	2,905	,625	
		C	1,500	2,878	,985	
		D	2,722	2,676	,847	
		E	,500	2,905	1,000	
		B	A	4,083	2,905	,625
	B	C	5,583	2,742	,255	
		D	6,806	2,528	,061	
		E	4,583	2,769	,466	
		C	A	-1,500	2,878	,985
		B	-5,583	2,742	,255	
	D	D	1,222	2,498	,988	
		E	-1,000	2,742	,996	
		A	-2,722	2,676	,847	
		B	-6,806	2,528	,061	
		C	-1,222	2,498	,988	
	E	E	-2,222	2,528	,904	
		A	-,500	2,905	1,000	
		B	-4,583	2,769	,466	
		C	1,000	2,742	,996	
		D	2,222	2,528	,904	
Son test	A	B	-1,125	3,367	,997	
		C	20,000*	3,336	,000	
		D	24,361*	3,101	,000	
		E	24,708*	3,367	,000	
		B	A	1,125	3,367	,997
	B	C	21,125*	3,178	,000	
		D	25,486*	2,930	,000	
		E	25,833*	3,210	,000	
		C	A	-20,000*	3,336	,000
		B	-21,125*	3,178	,000	
	D	D	4,361	2,895	,560	
		E	4,708	3,178	,576	
		A	-24,361*	3,101	,000	
		B	-25,486*	2,930	,000	
		C	-4,361	2,895	,560	
	E	E	,347	2,930	1,000	
		A	-24,708*	3,367	,000	
		B	-25,833*	3,210	,000	
		C	-4,708	3,178	,576	
		D	-,347	2,930	1,000	

Tablo 7, bütün grupların (şubelerin) çoklu karşılaştırma test sonuçlarını içermektedir. Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre; A ve B şubelerindeki öğrencilerin sahip olduğu grup ortalama puanları ile diğer grupların (C,D,E) sahip olduğu grup ortalama puanları arasında %95 güvenle, deneyden önceki ve deneyden sonraki ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F_{4,124}=33,927$ ;  $p<0,05$ ].

Tukey HSD testine göre C,D ve E grubundaki puanların ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F_{4,124}=1,929$ ;  $p>0,05$ ].

**Tablo 8.** Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinde En Çok Etkilenen Becerileri Belirlemek Üzere Uygulanan İlişkili Ölçümler T-Testi Sonuçları

Bilimsel Süreç Becerileri	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
gözlem1 -gözlem2	-,455	5,151	-,585	43	,561
sınıflama1 -sınıflama2	-3,409	4,283	-5,280	43	,000
Sayı uzay1-sayı uzay2	-2,386	3,492	-4,533	43	,000
verileri yorumlama1 verileri yorumlama2	-2,273	3,806	-3,961	43	,000
deney yapma1 deney yapma2	-2,955	3,785	-5,178	43	,000
hipotez kurma1 hipotez kurma2	-4,205	4,027	-6,926	43	,000
problemi belirleme1 problemi belirleme2	-4,091	3,620	-7,495	43	,000

Tablo 8'e göre öğrencilerin bilimsel süreç beceri testinde yer alan temel bilimsel süreç becerilerden olan gözlem becerisi için ön test ortalaması ( $\bar{X}=8,86$ ) ve son test ortalaması ise ( $\bar{X}=9,32$ ) olarak elde edilmiştir. %95 güven aralığında ise p değeri 0,05 üstünde ( $p>0,05$ ) çıkmıştır. Bu sonuca göre gözlem becerisi eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminden etkilenmemiştir. Yine temel süreç becerilerden olan sınıflama yapma becerisi için ön test ortalaması ( $\bar{X}=5,23$ ) olurken son test ortalaması ( $\bar{X}=8,64$ ) olmuştur. %95 güven aralığında bu beceri için p değeri 0,05 altında ( $p<0,05$ ) çıkmıştır. Bu durumda sınıflama yapma becerisi eleştirel pedagoji sınıfında yapılan fen öğretiminden etkilenmiştir. Sayı-uzay ilişkileri açısından (ön test  $\bar{X}=5,11$ , son test  $\bar{X}=7,50$ ) olarak elde edilip p değeri 0,05 altında ( $p<0,05$ ) gözlenmiştir. Sayı-uzay ilişkileri becerisi de eleştirel pedagoji sınıfındaki fen öğretiminden etkilenmiştir diyebiliriz. Buna benzer olarak üst düzey becerilerinden olan verileri yorumlama becerisi için (ön test  $\bar{X}=5,00$ , son test  $\bar{X}=7,27$ ;  $p<0,05$ ), deney yapma becerisi için (ön test  $\bar{X}=5,00$ , son test  $\bar{X}=7,95$ ,  $p=0,05$ ), hipotez kurma becerisi için (Ön test  $\bar{X}=4,32$ , son test  $\bar{X}=8,52$ ;  $p<0,05$ ), problemi belirleme becerisi için (ön test  $\bar{X}=4,32$ , son test  $\bar{X}=8,41$ ;  $p<0,05$ ) olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre üst düzey becerilerden olan verileri yorumlama, deney yapma, hipotez kurma ve problemi belirleme becerileri eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminden etkilenmiştir diyebiliriz.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, eleştirel pedagoji ilkeleri dikkate alınarak yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olan etkileri tespit edilip yorumlanmıştır. Fen bilimleri öğretim programı eleştirel pedagojinin temel yaklaşımlarından olan "özgür müfredat" yapma ilkesine göre uyarlanıp elde edilen sonuçlar açısından bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Fen öğretimine tamamiyle eleştirel pedagoji ilkeleri açısından yaklaşıp bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde engel olduğu düşünülen geleneksel anlayışa reddiye getirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda fen öğretimi boyunca kendini gösteren bilimsel süreç becerilerini daha aktif hale getirebilmek adına fen öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerinden olan özgür müfredat ve öğrenci bazlı öğretim programlarını daha çok dikkate almaları gerektiği şeklinde bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Başka bir deyişle eleştirel pedagojik eğitim yaklaşımlarını daha çok içselleştirmeleri gerektiğine

dair bir algı durumuyla baş başa kalınarak Giroux'ın (1979) eleştirel dili olabilirlik dili ile bütünleştirmeleri gerekir ifadesi bir kez daha kendini göstermektedir. Bu anlamda- özellikle çalışma boyunca öğrencilerin yaptığı fen bilimleri öğretim programının verdiği sonuçlara göre- öğretmenler, bilimsel süreç becerilerini geliştirmek adına fen öğretim programında yer alan ya da yer alacak olan etkinlik ve deneyleri günlük hayat ile daha çok bağlantılı pragmatist karşılığı olan ve sosyal hayat beklentilerini de dikkate alarak seçmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere gözlem ve deneyden vazgeçmeyerek elde ettikleri sonuçları sosyal hayat ile entegre edip özgür ve özgün bireyler olarak bilgiye ulaşmaları gerektiğini telkin ederek gerek sınıf içerisinde gerekse kamusal yaşamda değişim meydana getirebilecek analiz dillerini oluşturmaları gerekmektedir (Aksakallı, Salar & Turgut, 2018). Bu doğrultuda fen grubu öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmek adına dönüştürücü parametreleri keşfedip bunların geliştirilebilmesi için ciddi atılımlar yapmaları gerekli görülmektedir.

Öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini daha aktif hale getirebilmek her şeyden önce özgür ve demokratik öğretim programlarının oluşturulmasından geçmektedir. Özgür bir sınıf ortamında öğrenci bazlı öğretim programları kendini göstereceğinden öğrencilerin kendi beklentileri doğrultusunda hızla yükselen bilimsel süreç becerileri ile karşılaşmak da kaçınılmaz olacaktır. Öğrenci bazlı öğretim programları sınıfın asıl bireyleri olan öğrencileri nesne konumundan kurtarıp özne durumuna dönüştüreceğinden birçok alanda olduğu gibi bilimsel süreç becerilerinde de ciddi pozitif dönüşümler meydana getireceği düşünülmektedir. Bunların gerçekleşmesinde baş aktör olan öğretmenler ise sınıf içerisinde var olan eğitsel olayları, gerginlikleri ve olanakları değişime dönüştürecek bir dil geliştirmeleri gerekmektedir (McLaren, 2011). Özellikle geleneksel pedagojinin öğrencileri anlamaktan ne kadar uzak olduğunu düşündüğümüzde bilimsel kavramlardan ne kadar eksik kaldıklarını anlamak pek de görünmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerini kendi yararlarına kullanabilmeleri için fen eğitimini daha radikal boyutlara taşıyıp genel anlamda özgürleştirmek için fen eğitimcilerine yeni bir eleştirel söylem getirmeyi zorunlu kılmaktadır. Böyle bir söylem ise sınıfların yeni kimlik kazanması bağlamında fen eğitimcileri ve diğer eğitimciler açısından hayati önem taşımaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana gelen değişimi görmek adına oluşturulan eleştirel pedagojik sınıflardaki öğrencilerin, eleştirel pedagoji ilkeleri ile büyük uyum sergiledikleri tespit edilmiştir. Özellikle Tukey HSD sonuçları sınıf bazlı öğretim programlarının öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini vurgulamıştır. Giroux'un (1979) ifade ettiği gibi eleştirel dil sadece uygulayıcıların kapasitelerini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda eleştirel öğrenme ve sosyal güçlendirme gibi pedagojik bilgilerle de bağdaştırmaktadır.

Bilimsel süreç becerilerini pozitif yönde daha radikal boyutlara getirebilmek adına eleştirel pedagoji, fen öğretimine yeni bir bakış açısı getirmektedir. Bu bakış açısı, fen öğretiminde yeni bir kimlik kazandırması bakımından fen öğretmenlerine hayati bir görev yüklemektedir.

Bu çalışmada 24 hafta boyunca eleştirel pedagoji ilkeleri dikkate alınarak deneysel gruplarda yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana getireceği

değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen olumlu dönütler dikkate alındığında eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretimi dilinin öğrenciler tarafından beklenen bir sonuç olarak kendini gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda eleştirel pedagojik fen öğretimi dili, fen gurubu öğretmenleri tarafından dikkate alınması gereken bir zorunluluk olarak açığa çıkmaktadır. Özellikle öğretim programı yapma aşamasında kullanılan diyalogcu dil, öğrencilerin öğretmenlerden umduğu bir beklentiye dönüşmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini anlayabilmesi bu dili daha çok kullanabilmekten geçtiği söylenebilir.

Eleştirel pedagoji ilkeleri dikkate alınarak yapılan fen öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana gelebilecek değişimi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada 24 hafta boyunca deney gruplarında eleştirel pedagoji ilkelerine göre fen öğretimi yapılırken kontrol gruplarında mevcut fen öğretimi program dili uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki değişimin olumlu yani pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerindeki değişimi deney grubunun hazırladığı fen bilimleri öğretim programı üzerinden ölçmeyi hedefleyen bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde meydana gelen değişimlerin deney grubu (A ve B) lehinde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları deney grubu olan A ve B şubelerindeki öğrencilerin temel ve üst düzey becerilerinin, kontrol grubu olan C, D ve E şubelerindeki öğrencilerin temel ve üst düzey becerilerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Aksakallı, Salar ve Turgut (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu değişimler meydana getirdiğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Diaz'ın (2016) yaptığı bir çalışmada ise eleştirel pedagoji kullanılan sınıflarda öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının daha yüksek olduğunu açığa çıkarmıştır. Benzer şekilde Akbıyık'ın (2002) yaptığı bir çalışmada yüksek eleştirel eğilime sahip öğrencilere düşük düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasında akademik başarı farkının olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun genel akademik başarıları ile düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip gruptan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Paul ve arkadaşları ise (1992), 54 birinci sınıf mühendislik öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin ders çalışma stratejileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme öğretiminde yeni materyalleri önceki bilgileriyle ilişkilendirmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin bilimsel süreç beceri testinde en çok etkilenen becerileri belirlemek adına yapılan İlişkili Ölçümler T-testi sonuçları temel becerilerden olan gözlem becerisinin eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminden etkilenmediğini göstermiştir. Araştırma sonuçları temel bilimsel süreç becerilerinden olan gözlem becerisinin, beklentilerin tersi bir sonuç vermesi bakımından bu beceri ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucunu doğurmuştur. Temel bilimsel süreç becerilerinden olan sınıflama yapma ve sayı-uzay ilişkileri ise eleştirel pedagoji

ilkelerine göre yapılan fen öğretiminden olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma; üst düzey beceriler olarak dikkate alınan verileri yorumlama, deney yapma, hipotez kurma ve problemi belirleme becerilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminden pozitif yönde etkilendiğini açığa çıkarmıştır. Benzer şekilde Walters ve Soyibo'nun (2001) yaptıkları bir çalışma, öğrencilerin üst bilimsel süreç becerileri düzeyleri ile okul tipi arasında istatistiksel olarak güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde Rezba ve arkadaşlarının (1995) yaptıkları bir çalışmada ise öğretmen adaylarının süreç becerileri başarısında ve ilköğretim sınıflarında bu becerilerin kullanımına yönelik üst düzey bilimsel süreç beceri öğretiminin etkinliğinde davranış gruplarının süreç becerilerinde istatistiksel olarak daha yüksek başarı gösterdiklerini açığa çıkarmışlardır.

Sonuç olarak eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminde öğrencilerin temel ve üst düzey becerilerinin mevcut uygulanan fen bilimleri öğretim programına göre pozitif yönde değişimler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre eleştirel pedagojik dilin fen bilimleri öğretim programında dikkate alınması gereken bir dil olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda fen eğitime yer veren oluşumların, kendilerini bu dilden uzak tutmamaları önerilebilir. Bunun yanı sıra fen öğretmenlerinin bu dil ile tanışabilmeleri adına öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının içerisinde eleştirel pedagojik dile de yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi fen öğretim programlarını hazırlayarak kendi etkinlik ve deney listelerini hazırlamaları eleştirel pedagojik dilin özgürlükçü yapısının bilimsel süreç becerilerini artırdığını gözler önüne sermiştir. Bu anlamda öğrencilere sınıf içerisinde özgürlükçü kimliklerini ve buna bağlı ürün oluşturabilmeleri için gerekli fırsatlar verilmelidir. Ayrıca bağımsız öğretim programı yapmanın demokratik bir hak olduğu bilinci oluşturulabilir. Bu bilinç ışığında 21. yüzyıl küreselleşen dünyasına ayak uydurabilmek için öğrencilerden söylenileni yapan değil; düşünen, sorgulayan, yargılayan, inceleyen, bilgi teknolojilerini kullanabilen, girişimci, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylere dönüşmesi sağlanabilir. Bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında kuşkusuz okullar öncülük yapmalıdır. Bu amaçla okullarımızda okutulacak fen derslerinde yukarıda sayılan becerilerin kazandırılabilmesi adına eleştirel pedagojik dile de yer verilip fen öğretim programları yeniden tasarlanabilir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak fen bilimleri öğretmenlerine ve gelecek araştırmalara ilişkin öneriler aşağıdaki aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- 1- Fen bilimleri öğretmenleri öğrencilere kendi fen bilimleri öğretim programını yapmaları konusunda bir şans verebilirler.
- 2- Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde engel olduğu düşünülen geleneksel pedagojiden mümkün mertebe vazgeçebilirler.
- 3- Fen bilimleri öğretim programında yer alacak deney ve etkinlikleri günlük hayat ile bağlantılı olacak şekilde seçebilirler.
- 4- Sınıf içerisinde diyalogcu dili dada çok ön plana çıkarabilirler.

5- Temel bilimsel süreç becerilerden olan gözlem becerisi için eleştirel pedagojik ilkelerinden etkilenmemesi konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Abruscato, J. (2000). *Teaching children science: A discovery approach*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, A. R. (2006). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi içinde* (5.baskı, 107-133). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksakalli, A., Salar, R. ve Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961-971.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İttihaki Yayınları.
- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser, H. Ala, Çeviri). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2009). *Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve yeni muhafazakârlığın gündemi. Eleştirel pedagoji söyleşileri*. (E.Ç. Babaoğlu, Çeviri). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M., & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (M. Sarı, Çeviri). Ankara: Dipnot Yayıncılık.
- Arslan, A. (1995). *İlkokul öğrencilerinde gözlenen bilimsel beceriler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A., G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Arthur, C. (1993). *Teaching science through discovery*. Toronto: Macmillan Publishing Company.
- Ayaz, A., Akdeniz, A. R. ve Çepni, S. (1994). Fen bilimlerinde laboratuvarın yeri ve Önemi-I. *Çağdaş Eğitim*, 19, 21-25.
- Aydoğdu, B. (2014). *Bilimsel süreç becerileri. Fen bilimleri eğitimi*. Ankara.

- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır*. (A. Sönmezay, Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berthoff, A. E. (1998). *Okuryazarlık: sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çeviri). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Blackwell, F. F., & Hofmann, C. (1991). *Science: Field test edition* (High/Scope K-3 Curriculum Series).
- Chomsky, N. (2007). *Chomsky, demokrasi ve eğitim*. (E. Abaoğlu, Çeviri). İstanbul: BGST Yayınları.
- Christence, L. B., Johnson, R. B., & Turner L. A. (2015). *Research methods, design and analysis*. (A. Aypay, Çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S., Ayaş, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.
- Diaz, M. (2016). *Critical pedagogy and student success: The transformative work of teaching and learning* (Doctoral Dissertation). New Mexico State University.
- Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 7-17.
- Dökme, İ. ve Ozansoy, Ü. (2004). *Fen öğretiminde bilimsel iletişim kurabilme becerisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 6-9.
- Ergin, Ö., Şahin, E. Ş. ve Öngel, S. E. (2005). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. İzmir: Dinazor Kitapevi.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 5(4), 425-446.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu, E. Özbek, Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2009). Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular. *Eleştirel pedagoji söyleşileri*. (E. Ç. Babaoğlu, Çeviri). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattaoğlu ve E. Özbek, Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çeviri). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (2010). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Z., Atasoy, S., Tertemiz, N., Şeren, M. ve Ercan, L. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu fen bilgisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lind, K. (1998). *Science process skills: Preparing for the future*. Monroe 2-Orleans Board of Cooperative Education Services.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çeviri). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Geban, Ö. (1990). *İki farklı öğretim yönteminin lise seviyesindeki öğrencilerin kimya başarılarına, bilimsel işlem becerilerine ve kimyaya karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Germann, J. P., Aram, R., & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science process skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99.
- Giroux, H. A. (1979). Paulo Freire's approach to radical educational reform. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 257-272.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? eleştirel pedagoji söyleşileri*. (E. Ç. Babaoğlu, Çeviri). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Harlen, W. (1993). *Teaching and learning primary science*. London: ConvinPress.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.
- Hazır, A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini edinebilme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar).
- Hughes, C., & Vade, W. (1993). *Inspirations for investigations in science*. Warwickshire: Scholastic Publication.
- Huppert, J., Lomask S.M., & Lazarorcitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: students' cognitvestages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803-821.
- Hurd, P. D. (1991). Why we must transform science. *Educational Leadership*, 49(2), 33-35.
- Martin, D. J. (2003). *Elementary science methods: A constructivist approach* (3rd ed.). USA: Thomson Publishing Company.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam. Eleştirel pedagojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLaren, P. L. (2003). *Revolutionary pedagogy in post revolution times. Rethinking the political economy of critical education*. New York and London: Routledge Falmer, 151-184.

- Ostlund, K. L. (1992). Science process skills: Assessing hands-on student performance. New York: Addison-Wesley.
- Özoğlu, S. Ç. (1994). Bilim ve eğitim ilişkileri. Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara, 75, 83.
- Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak köy enstitüleri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 2(7), 4-25.
- Padilla, M. J. (1990). The science process skills. Research Matters-to the science Teacher, 9004.
- Paul, R., Binker., A. Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). Critical thinking handbook: K-4-6 guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science. Sonoma State University, Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pekmez, E. Ş. (2001). Fen öğretmenlerinin bilimsel süreçler hakkındaki bilgilerinin saptanması. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 543-549.
- Ramig, J. E., Bailer, J., & Ramsey, M. J. (1995). Teaching science process skills. Torrance, California: Good Apple.
- Rao, D. B., & Kumari, U. N. (2008). Science process skills of school students. Darya Gnaj, New Delhi: Discovery Publishing House.
- Rezba, R. J., Sparague, C. S., Fiel, R. L., Funk, H. J. Okey, J. R., & Jaus, H. H. (1995). Learning and assessing science process skills. Iowa: Kendall. cf
- Rillero, P. (1998). Process skills and content knowledge. Science activities. Retrieved from <http://www.sa.ebsco.com>. September, 1, 2019.
- Roberts, P. (2003). Knowledge, dialogue and humanization. critical theory and the human condition. Peter Lang, New York, 169-183.
- Roberts, R., & Gott, R. (1999). Procedural understanding: Its place in the biology curriculum. School Science review, 81(294), 19-25.
- Saat, R. M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. Research in Science ve Technological Education, 22(1), 23-40.
- Sağiroğlu, N. A. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. Amme İdaresi Dergisi, 46(1), 81-98.
- Sittirug, H. (1997). The predictive value of science process skills, attitude toward science, and cognitive development on achievement in a Thai Teacher Institution. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Missouri, Columbia.
- Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). İlköğretim fen öğretim programında hedeflenen öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerilerine göre sınıflandırılması. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 1, 380-385.
- Temiz, B. K. (2001). Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2003). İlköğretim fen öğretiminde temel bilimsel süreç becerileri. Eğitim ve Bilim, 28(127), 18-24.
- Temizyürek, K. (2003). Fen öğretimi ve uygulamaları. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R., Piburn, M. ve Roger Cunningham (1997). İlköğretim fen öğretimi. Ankara: YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Walters, Y. B., & Soyibo, K. (2001). An analysis of high school students' performance on five integrated science process skills. Research in Science & Technological Education, 19(2), 133-145.
- Yıldırım, C. (1985). Bilim felsefesi. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, A. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 195-213.





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Küçük Devlet Kuramı ve Ceenbekov Dönemi Kırgız Dış Politikasının Dinamikleri

#### *Small State Theory and Dynamics of Kyrgyz Foreign Policy in Ceenbekov Period*

Mustafa Cüneyt Özşahin <sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, 42090, Konya/Türkiye  
ORCID: 0000-0002-3445-5412

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 22 Ekim 2019

Düzeltilme tarihi: 17 Mart 2020

Kabul tarihi: 05 Nisan 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Kırgızistan,

Dış Politika,

Küçük Devlet,

Ceenbekov

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 22 October 2019

Received in revised form 17 March 2020

Accepted 05 April 2020

##### Keywords:

Kyrgyzstan,

Foreign Policy,

Small State,

Jeenbekov

#### ÖZ

Ceenbekov dönemi Kırgız dış politikasının ele alındığı bu çalışmada ilgili dönemde dış politikada belirgin bir kırılmanın yaşanmadığı iddia edilmektedir. Bu çerçevede Kırgız dış politikasının gerçekleşen lider değişiminden bağımsız olarak süreklilik arz eden müesses yapıların keşfedilmesi vasıtasıyla doğru şekilde anlamlandırılacağı savlanmaktadır. Bu değerlendirmede küçük devlet yaklaşımı yardımıyla Ceenbekov dönemi dış politikası analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda ABD'nin tedrici geri çekilişi sonucunda Ceenbekov döneminde de Rusya merkezli siyasetin kesintisiz devam ettiği iddia edilmektedir. Ayrıca küçük devlet kavramı etrafında teorize edilen bu çalışmada Kırgızistan'ın bölgesel ve küresel güçlerle olan ilişkilerinin iç politikadan bağımsız olmadığı iddia edilecektir. Özetle, tüm bu değerlendirmeler ışığında, (Cooley, 2012), (Sarı, 2012) ve (Toktomushev, 2015, 2016)\*'in araştırmalarından faydalanılarak Ceenbekov dönemi dış politikası anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

#### ABSTRACT

By focusing on Kyrgyz's foreign policy during the Jeenbekov period, this study argues that there has been no structural break from the past in terms of the direction of foreign policy. Within this framework, it is propounded that Kyrgyz foreign policy can only be explained in terms of some underlying establishments independent of leadership change. In this research, the Jeenbekov period in Kyrgyz's foreign policy was examined using a small state perspective. Within this framework, it is asserted that the Russia-centric foreign policy of Kyrgyzstan continued in the Jeenbekov period as a result of the gradual withdrawal of the United States. Moreover, it is claimed that Kyrgyzstan's relationship with global and regional powers is by no means detached from her domestic politics. In summary, in the light of these considerations, this study aims to make sense of the foreign policy of Jeenbekov period by drawing on the research of (Cooley, 2012), (Sarı, 2012) and (Toktomushev, 2015, 2016).

## 1. Giriş

SSCB mirasının taşıyıcılığını üstlenen ve bu mirasın olumsuzlukları ile yüzleşmek zorunda kalan ülkelerden biri de kuşkusuz Kırgızistan'dır. Muhtelif aidiyetlerin harmanlandığı bir kültür havzası olmakla beraber, Orta Asya coğrafyası aynı zamanda bu aidiyetlerin sıklıkla çatıştığı patlamaya hazır bir barut fıçısını andırır. Öyle ki ulus devlet sınırlarını aşan Kırgız ve Özbek kimlikleri her iki ülke için de farklı gerilimleri beslemektedir. Öte yandan yoksulluk ve yolsuzluğun yaygınlığı bölge ekonomilerinin istikrarı yakalamasının önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Kırgızistan bu çerçevede büyük oranda işçi dövizlerine ve

dış yardımlara bağlı doğal kaynaklar bakımından ise sınırlı bir ülke mahiyetindedir. Dış politika ise tüm bu olumsuzlukların gölgesinde teşekkül etmekte ve yukarıda sıralanan sorunlardan bağımsız bir nitelik arz etmemektedir. Bu çerçevede bölge ülkeleri arasında teritoryal anlaşmazlıkların yanı sıra, enerji ve su kaynaklarının paylaşımına ilişkin konular bölgenin donmuş meseleleri olarak bir kenarda durmaktadır. Sınırlı kaynaklara sahip olan ve pek çok anlamda hassas bir jeopolitiğe sahip olan Kırgızistan bu çerçevede gerek komşuları gerekse de bölgesel güçler ile muvazeneli bir ilişki yürütmek zorunda kalmıştır. Ayrıca sırasıyla 2005 ve 2010 yılında gerçekleşen iki farklı kitle hareketi, Kırgızistan'da iç politik istikrarın

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta: mustafacuneytozsahin@gmail.com.

sanıldığından çok daha kırılğan olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada Atambayev sonrası Kırgızistan dış politikasının nasıl şekillenmekte olduğuna ilişkin genel bir çerçeve sunulmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda küçük devlet yaklaşımından faydalanılarak Ceenbekov'un dış politika yönelimi analiz edilmektedir. Dış politikada değişimden ziyade bir devamlılığa vurgu yapılan bu analizde Kırgızistan'da lider değişimi kaynaklı bir dış politika değişimi yaşanmadığı, dış politikanın farklı liderlerin iktidarlarında küçük devletlere özgü sınırlılıklar etrafında devam ettiği vurgulanmaktadır. Bu minvalde konuyla ilgili literatürün Türkçeye kazandırıldığı bu çalışma ile iç politikanın yapısal kırılğanlığının dış politikaya tesiri tartışmaya açılmaktadır. Ayrıca ABD'nin Orta Asya'dan tedrici olarak çekilmesi ile beraber son yıllarda artan Rus etkisinin Kırgızistan siyasetinde belirleyici olduğu savunulmaktadır. Çizilen bu çerçevede birinci bölümde Kırgızistan'da son dönemde yaşanan siyasal dönüşümün kısa bir değerlendirilmesi yapılmakta, ikinci bölümde Kırgız dış politikasının teorik zeminine ilişkin küçük devlet yaklaşımı bağlamında bir analiz yapılmakta, son bölümde ise genel bir özet ve değerlendirme sunulmaktadır.

## 2. 2010 Sonrası Kırgız Dış Politikasında Gelişmeler: Ceenbekov Dönemi Dış Politikasının Temel Dinamikleri

2005 Lale Devrimi ve ardından 2010 yılında patlak veren halk isyanları Kırgızistan'da siyasal ve sosyal dengelerin ne derece hassas olduğunun işaretlerini sundu. Sovyetlerin çözülmesinin ardından Askar Akayev'e müteakip 2005 devrimi sonrası Kurmanbek Bakiyev'in göreve gelmesi Kırgızistan'ın iç politikasında büyük beklentilerin önemli bir dönüşüm olarak kabul edilmiştir (Coldoşov, 2017: 262-263). Ancak bu değişim iç politikayla sınırlı kalmamış, Kırgız dış politikasında bir yenilenmeyi de beraberinde getirmiştir. Akayev ile başlayan ve Bakiyev dönemine tevarüs eden bölgenin iki önemli gücü ABD ve Rusya arasında izlenen denge politikası, kimilerince çok vektörlü diplomasi olarak adlandırılmıştır (Huskey, 2008: 9; Muzalevsky, 2010; Sarı, 2012: 139). Benzer bir vurgu yapan Çotaev (2017: 355-356) ise değerlendirmesinde çok vektörlü değil çok yönlü dış politika ifadesini tercih etmektedir. Söz konusu politikanın somut yansıması ise ABD'nin Kırgızistan'da konuşturduğu ve Rusya'nın tepkisine neden olan askeri üssü olmuştur. Rusya ve ABD arasındaki çekişmenin en yoğun yaşandığı bu dönemin ardından taraflar arasındaki gerilim 2010 sonrasında kademeli olarak yatışmıştır. Bakiyev'in uzaklaştırılması ve yerini Atambayev'e bırakması Rusya'nın yeniden bölgesel hegemonyasını tesis etmesine zemin teşkil etmiştir. Atambayev bu çerçevede ABD'nin askeri üssünü kapatmakla kalmamış aynı zamanda Rusya'nın bir girişimi olan Avrasya Ekonomik Birliğine de dâhil olmuştur (Toktomushev, 2015; Toktomushev, 2016: 165-168). Nitekim Atambayev tarafından tutuklanan Kırgız muhalefetinin önemli isimlerinden Tekebayev, 2010 olaylarında Rus etkisini "Rusya'nın Bakiyev gittiğinde ne kadar mutlu olduğunu gördünüz" diyerek ortaya koymuştur (Golovnina ve Solovyov, 2010).

Yaşanan çalkantılı döneme müteakip Atambayev 2011 yılında devlet başkanlığı görevini üstlenmiş, görev süresinin bittiği 2017 yılında ise ülke yeni bir seçime gitmiştir. 15

Ekim 2017 seçimlerinde ilk sırada yer almayı başaran Sooronbay Ceenbekov Kasım ayında Kırgızistan devlet başkanı olarak görevine başlamıştır (BBC, 2018). Seçim sürecinde kendinden önce devlet başkanlığını üstlenen Atambayev'in desteğini alan Ceenbekov tahminlerin aksine Atambayev'in yörüngesinde bir siyaset izlememiştir. Nitekim ilerleyen süreçte Atambayev ve Ceenbekov arasındaki ilişki sekteye uğramış, Atambayev'in kurmaya çalıştığı vesayet ilişkisi taraflar arasında çatışma ile sonuçlanmıştır. Neticede Atambayev "yolsuzluk, görevi kötüye kullanma ve cinayet suçlarıyla" derdest edilmiş ve siyaset sahnesinden tamamen çekilmiştir (Euroasianet, 2019).

İktidarını konsolide etmesi ile beraber Ceenbekov gerek iç gerek dış politikada bir takım adımlar atmıştır. Bu çerçevede kendi döneminde Ceenbekov, 30 ziyaretin yanı sıra 77 ikili, 414 çoklu anlaşma imzalamıştır (MENAFN - Trend News Agency, 2018). Öte yandan Atambayev sonrası dönemde Kırgız dış politikasının dinamiklerinin ciddi bir kırılma yaşadığını iddia etmek güçtür. Bu dönemde izlenen dış politikanın bundan önce olduğu gibi küçük devlet yaklaşımı çerçevesinde anlamlandırılması mümkündür. Akayev ve Bakiyev döneminin temel karakteristiğini yansıtan çok vektörlü dış politikanın aksine gerek Atambayev gerekse de 2017'den bu yana iktidarda bulunan Ceenbekov döneminde Kırgızistan Rusya merkezli bir dış politika izleme yolunu tercih etmiştir. Ceenbekov dış politikanın değişmeyeceğini özellikle Rusya ile ilişkilere yaptığı vurgu ile ortaya koymaktadır (Radio Free Europe/ Radio Liberty, 2018). Nitekim Kırgızistan'ın Atambayev döneminde üyeliğine kabul edildiği Avrasya Ekonomik Birliği, Ceenbekov tarafından övgüyle karşılanmıştır (Kabar, 2019). Bu çalışmada küçük devlet kuramından faydalanılarak Kırgızistan'ın Rusya merkezli siyasetinin kaynağı gerek iç politikanın dayandığı neopatrimonyal ilişkiler gerekse de ABD'nin bölgeden kademeli geri çekilme siyaseti izlemesi çerçevesinde anlamlandırılmaktadır.

## 3. Küçük Devlet Kuramı ve Kırgız Dış Politikası

Bu çalışma Hermann'a ait lider değişiminin dış politikayı değiştirebileceği fikrine (Hermann, 1990:11) karşı dış politik değişimin yapısal kaynaklarına eğilecektir. Bu düzlemde Atambayev'den Ceenbekov'a devredilen iktidarın ne dış politikanın yönelimini ne de işleyişini değiştirmediği iddia edilmektedir. Alternatif bir teorik yaklaşım sunulan bu değerlendirmede Kırgızistan dış politikasının işleyişine sirayet etmiş yapısal dinamikler küçük devlet yaklaşımı çerçevesinde anlamlandırılmaya çalışılacaktır. Yine küçük devletlerin birbiriyle bağlantılı olan içsel ve dışsal kırılğanlıklarının büyük oranda dış politikaya şekil vermekte olduğu iddia edilmektedir. Ancak detaylı bir analiz öncesinde küçük devlet kavramı üzerine bir değerlendirmede bulunmak anlam taşıyacaktır.

Küçük devlet pek çok açıdan tanımlanması güç bir kategori niteliğindedir. Üzerinde konsensüs sağlanmış bir küçük devlet tanımı olduğunu söylemek zordur. Öyle ki küçük devletlerin kendi içerisindeki çeşitliliği bizatihi kavramın analitik değerine gölge düşürdüğü iddia edilmektedir. Öyle ki küçük devlet tanımlaması içerisinde Avrupa'nın küçük nüfuslu zengin demokrasileri kadar az gelişmiş otokrasilerini de barındırmaktadır. Bu anlamda Avrupalı ve Avrupa dışı

küçük devletler arasındaki farklar önem kazanmaktadır (bkz. Gibert ve Grzelczyk, 2016).

Öte yandan pek çok küçük devletin ekonomik ve askeri kırılganlıkları bu ülkelerin dış politika yapma biçimine de tesir etmiştir (Bkz. Yeşilyurt, 2015). Kuşkusuz bu kırılganlıklar aynı zamanda bağımlılık ilişkilerini de beraberinde getirmiştir. Özellikle az gelişmiş ülkelerin ekonomik bağımlılıkları dış politika yapma biçimlerinde belirleyici olduğunun altı çizilmektedir. (Moon, 2009). Yukarıda ortaya konulan çerçevede bu çalışma küçük devlet olgusunu gerek ekonomik gerekse de güvenlik bağlamında kırılganlıklara sahip ülkeleri tanımlamak için kullanılmaktadır (benzer bir tanım için bkz. Yeşilyurt, 2015). Daha açık bir ifadeyle genellikle Güney yarım kürede, ekonomik olarak dışa bağımlı ve güvenliğini sağlayamayan devletler bu çalışma çerçevesinde küçük devlet olarak tanımlanmıştır. Bu tanım büyük oranda Cooper ve Shaw (2009)'un küçük devlet yorumuyla uyusmaktadır. Öyle ki yazarlara göre küçük devletler coğrafi, ekonomik ve idari olarak kırılganlıklara sahiptirler (Cooper ve Shaw, 2009: ix). Aynı şekilde bu çalışmada kullanılan kavramsallaştırma, Yeşilyurt (2015:388-394)'un küçük devletlerin siyasal, ekonomik ve askeri "incinebilirliğine" vurgu yaptığı değerlendirme ile paralellik arz etmektedir.

Genellikle altı çizilen konulardan bir diğeri de küçük devlet ve zayıf devletlerin literatürde birbirinin ikamesi olarak kullanılabildiğidir (Tür ve Salık, 2017:10). Zayıf devlet tanımı çerçevesinde dış politika davranışını anlamlandırmaya çalışan Handel ise bahse konu devletlerin dış politikalarının uluslararası politikanın dayattığı kısıtlar çerçevesinde şekillendiğinin ve iç politik karar alma sürecinin ise bu anlamda asgari bir rol oynadığının altını çizer. (Handel, 2016: 36). Ayrıca Handel, başta Waltz (1979) olmak üzere dengelemeyi öne çıkaran diğer neo-realistlerin aksine potansiyel tehdit niteliğindeki güçlü devletlerin karşısında zayıf devletlerin boyun eğmeye yatkın olduğuna dikkat çeker (Handel, 2016: 26). Öte yandan Gleason vd. (2008) küçük devletlere yönelik analizlerinde realist teorinin varsayımları ve politika önerileri arasındaki açmazı Kırgızistan örneği üzerinden değerlendirir.

Bununla birlikte realizme yaslanmayan yaklaşımlar ise konuya ilişkin bir başka çerçeve çizmektedir. Nitekim bu kapsamda konuyla ilgili çalışmaların bir bölümü küçük devletlerin cüsseleriyle orantılı olmayan bir biçimde uluslararası politikayı şekillendirilebilmekte olduğuna dikkat çekmektedir. Kimi çalışmalar Singapur ve Vatikan gibi ülkelerin uluslararası arenada üstlendikleri önemli diplomatik misyonlara yumuşak güç çerçevesinde vurgu yapmaktadır (Chong, 2010). Kimi diğer çalışmalar ise Avrupa kıtasındaki küçük devletlerin üstlendikleri, kapasitelerinin ötesindeki etkilerine temas etmektedir (Thorhallsson ve Wivel, 2006).

Öte yandan diğer araştırmalar bu ülkelerin diğer küresel ve bölgesel güçler ile girdikleri ittifak ilişkilerine odaklanmıştır. Küçük devletlerin üstlendikleri normatif misyonlara vurgu yapan çalışmaların yanı sıra güç ve güvenlik merkezli analizler, bu ülkeler açısından güvenlik açıklarını kapatmanın önemine işaret eder. Özellikle kırılganlıkları yüksek bu ülkeler için söz konusu arayış son derece hayatidir. Zira tanımı gereği kırılganlığın yüksek olduğu ülkeler aynı zamanda temel güvenlik kaygılarını çözememiş ülkeler olarak değerlendirilmelidir. Özellikle

askeri ve ekonomik kaygıları azami düzeyde olan bu ülkeler için dış politika alternatifleri çok sınırlıdır (Handel, 2016: 36; Tür ve Salık, 2017:12-13). Askeri ve ekonomik bağımlılıklar geliştirmek bu anlamda pek çok ülke için tek çözüm yolu olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenledir ki pek çok küçük ülke, büyük ülkeleri bir "sığınak" olarak değerlendirmektedir (Bailes vd., 2016). Küçük devletlerin -özellikle de güçlü bir devletin desteğini almadığı durumlarda- denge politikası izlemesi ise bir diğer pozisyon olarak ortaya çıkmaktadır (Karsh, 2012: 4).

Bunun yanı sıra devletlerin askeri güçleri kadar ekonomik ve siyasal kırılganlıkları da göz önüne alınmalıdır (bkz. Yeşilyurt, 2015). Bir başka deyişle küçük devletlerin sistem içerisindeki maddi olanakları kadar devletlerin kurumsal dezavantajları da dış politika çıktılarında belirleyici olmaktadır. Bu nedenle küçük devletlerin dış politika davranışları konusunda kestirim yapmak için belirleyici pek çok değişkenin bir arada düşünülmesi elzemdir. Özellikle Batı dışı dünyada küçük devletlerin pek çoğu aynı zamanda zayıf devlet özellikleri sergilemekte ve modern bürokrasilerden yoksun oldukları akıldan çıkarılmamalıdır. Bu çerçevede siyasal kalkınma perspektifinden küçük devletler aynı zamanda gerek siyasal gerekse de ekonomik anlamda iyi yönetişimin sağlanamadığı ülkelerdir (Bishop, 2012; Brown, 2010; Sutton, 2011).

Kırgızistan pek çok açıdan küçük devlet özellikleri sergiler. Denize kapalı ve dağlık yapısının getirdiği dezavantajlar, enerji ve mineral kaynaklarının yokluğu yüzölçümü ve nüfusun küçüklüğü coğrafi ve demografik olarak ülkenin potansiyeline ket vurmaktadır (Huskey, 2008:6-7). Ayrıca kişi başı GSYİH dikkate alındığında Kırgızistan ekonomik olarak "orta altı gelire sahip ülke" kategorisi altında değerlendirilmektedir (Worldbank, 2019).

Bu kapsamda Kırgızistan'ın küçük devlet olma vasfına vurgu yapan geniş bir literatürün varlığından bahsetmek mümkündür (bkz. Gleason et al., 2008; Huskey, 2008; Sarı, 2012). İlgili çalışmalar kısaca gözden geçirilecek olursa, Toktomushev, (2016) küçük devletin muadili olarak zayıf devlet kavramını kullanmayı yeğlemiştir. Sarı (2012), ise Kırgızistan merkezli analizinde "küçük zayıf devlet (small weak state)" ifadesini tercih etmektedir. Huskey (2008:6-7)'de Kırgızistan için küçük devlet ifadesini kullanmakta bununla birlikte iç-dış siyaset bağlantısına yönelik kuramsal bir bağlam sunmamaktadır. Buna karşın, Sarı (2012) ve Toktomushev (2016) çalışmalarında Kırgızistan'ın bu zayıflığının dış politik yansımalarını teorize edebilmiştir. Nitekim küçük devlet kuramına yönelik literatürde küçük devletlerin dış politikasının belirleyenlerine ilişkin iç politikanın birbiri ile benzeşmeyen pek çok farklı özelliğine vurgu yapılabilmektedir (bkz. Tür ve Salık, 2017: 15-18). Küçük devletlere ait yukarıda sunulan bu değerlendirmelere paralel olarak, müteakip kısımda Kırgızistan'ın gerek iç gerekse de dış kırılganlıklarının arka planı ve bunun Cenabekov dönemi dış siyasetine yansımaları ele alınacaktır.

### 3.1. İç Kırılganlık ve Neopatrimonyalizm

Kırgızistan pek çok Orta Asya ülkesinin aksine zengin yeraltı kaynaklarına sahip olmayan ve bu çerçevede geleneksel anlamıyla rantiyer niteliğe sahip olmayan, buna karşın dış bağımlılığı yüksek bir ülke niteliğindedir. Bir başka deyişle doğal kaynakların yetersizliği ve katma değer üreten bir ekonominin yokluğu mevcut iktidarların

sürdürülmesi için dış kaynak transferini zorunlu hale getirmektedir (Alkan, 2012: 6-7). Bununla birlikte Kırgızistan'da varolan yoğun yolsuzluk sorunu devletler aygıtının kurumsallaşmasını engelleyerek, makamları kişisel iktidar alanlarına dönüştürmektedir. Siyaset ve ekonomik sektör genellikle informel bir biçimde karşılıklı bir etkileşim içindedir (Lewis, 2012: 116-117). Kırgızistan'da modern devletin en büyük dayanağı olan yürüyen bir hukuk üzerine inşa sistematik bir vergilendirme sisteminin yokluğu ve yolsuzluk sağlık bir siyasal sistemin ortaya çıkışını paralyze etmektedir (Engvall, 2007). Benzer bir noktaya vurgu yapan Gürbüz (2013) devlet aygıtının kaynakların dağıtımını ve ülkesel bütünlüğü sağlayacak bir altyapı sağlayamamasını iç kırılmalılığa kaynaklık eden iki büyük sorun olarak görür.

Öte yandan siyasal sistemin söz konusu yapısal eksikliği dış politikanın teşekkülüne de tesir etmektedir. Bu tespiti en vazih şekilde, Kırgızistan örneğinde mütalaa etmek mümkündür. Çünkü dış politika içeride bir kişisel zenginleşme aracı olduğu kadar rejimlerin ayakta kalmasına yönelik desteğin sürdürülmesinde de payanda işlevi görmektedir. Bir başka deyişle liderlerin rant arayışının bir nedeni de aksak da olsa seçimlerin var olduğu demokratik bir yapıya sahip olan Kırgızistan'da patronajlarını devam ettirmektir (Cooley, 2012: 9; Toktomushev, 2015, 2016). Örneğin, Cooley, Orta Asya devletlerinin yoğun bölgesel rekabetten faydalandıklarına vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede büyük güçler arasındaki mücadeleden beslenen "yerel aktörler" uluslararası güç mücadelelerini istismar etme eğilimindedir. Bu anlamda izlenen denge politikası aslında büyük güçlerden maksimum faydayı elde etmeye yönelik bir girişimden ibaret olarak görünmektedir. Bu nedenle rejimlerin temel kaygısı izleyebildikleri ölçüde denge politikasını sürdürmek ve bu denge politikası neticesinde farklı ülkelerden kaynaklanan sermaye akışını devam ettirmektir (Cooley, 2012: 9-10). Sarı'da benzer bir noktaya vurgu yaparak Kırgızistan'ın dış politikasının iç politika ile bağlantısını şu şekilde kurmaktadır: "Kırgızistan'ın yönetici elitleri aynı amaca ulaşmak için farklı dış politikalar uyguladılar, örneğin, siyasal düzeni sağlamak ve kendi yerel pozisyonları için kritik dış destek edinmek için dış politikayı kullanmak gibi" (Sarı, 2012: 136). Öte yandan konuyu detaylandıran Toktomushev, rejimler kendi güvenliklerini sağlamak adına girdikleri rant arayışında yabancı hükümetler ve şirketler ile gayri resmi bağlar kurabilmektedirler (Toktomushev, 2015, 2016). Yine Toktomushev'e göre gerek Akayev gerekse de Bakıyev döneminde ABD üssüne ilişkin yapılan anlaşmaların arka planında liderlerin rant arayışı yatmaktadır (Toktomushev, 2015: 60). Aynı noktaya temas eden Cooley (2012: 143-146) de benzer şekilde Kırgızistan'da siyasi figürlerin askeri üs politikasının nasıl başarıyla bir rant aracına dönüştürdüğünü tafsilatlı bir şekilde izah etmektedir.

### 3.2. Dış Kırılmalılık ve Diğer Ülkelerle İlişkiler

Kırgızistan iç kırılmalılıklar kadar dış politikada da sınırlılıklarla maluldür. Bu kapsamda Huskey'in not ettiği önemli bir nokta küçük bir devlet olarak Kırgızistan'ın, sahip olduğu "kırılmalılık" nedeniyle sürekli bir denge politikası izlemek zorunda kalmış olduğudur (Huskey, 2008). Kuşkusuz bu denge politikasının alacağı şekil, dengeleyici aktörlerin gücü ve etkisi ile doğrudan ilişkilidir. Bir diğer deyişle küresel güç odaklarının Orta Asya ve daha özelden Kırgızistan'a yönelik politikalarının niteliği ve yoğunluğu

Kırgız otoritelerin bu ülkelerle olan ilişkileri için belirleyici olmuştur. Bunun yanı sıra Kırgızistan'ın küçük devlet olmasından kaynaklanan dışa bağımlılığı pek çok açıdan bağımsız bir dış politika izlemesini güçleştirmektedir. Söz konusu bağımlılıklar yalnızca küresel aktörler değil komşu bölge ülkeleri ile ilişkilerde de belirleyicidir. Bu çerçevede Kırgızistan ve Özbekistan arasındaki su ve sınır meselesi ile Kırgızistan'ın Özbekistan'a enerji bağımlılığı çözülemeyen önemli bölgesel sorunlar olarak bir kenarda durmaktadır (Huskey, 2008:6-7; Çotaev, 2017:334).

Kuşkusuz Kırgız dış politikası açısından en önemli aktörlerden biri Rusya Federasyonudur. Bir taraftan Sovyetler döneminden kalma kültürel ve tarihsel bağların varlığı, Soğuk Savaş sonrasında dahi Rus etkisinin ülkede hissedilmesi, diğer taraftan yeni elde edilmiş bağımsızlığın korunması gayretleri 1990 sonrası dünyada Kırgızistan açısından önemli bir gerilim kaynağı olmuştur (Çotaev, 2017: 332; Sarı, 2012: 139). Sovyetlerin çöküşüne müteakip Rusya'nın Orta Asya coğrafyasında tedrici biçimde artan ağırlığı, diğer Orta Asya ülkelerinde olduğu gibi Kırgızistan'da hissedilmiştir. Bu çerçevede gerek Rusya'nın görece coğrafi yakınlığı gerekse de mevcut Rus üslerinin varlığı Kırgızistan'ı Rus etkisine açık hale getirmiştir. Rusya ile kurulan ikili ilişkilerin yanında Şanghay İşbirliği Örgütü'nün çatısı altında Çin'i de kapsayacak biçimde daha geniş bir çerçevede kurgulanan hükümetler arası yapılar da mevcuttur. Kırgızistan ayrıca Rusya'nın Sovyet mirasını devam ettirme gayretinin bir ürünü olan Kolektif Güvenlik Anlaşması Örgütü ise bu anlamda bir diğer çok uluslu organizasyon niteliğindedir. Tüm bunlara ek olarak Avrasya Ekonomik Birliği taraflar arası ilişkilerin ekonomik ayağını teşkil etmiştir (Çotaev, 2017: 333). Ayrıca Rusya'da çalışan çok sayıda Kırgız işçinin katkısı Kırgızistan ekonomisi açısından hayati bir öneme sahiptir (Aitymbetov, 2006; Huskey, 2008; Akmoldoev ve Budaichieva, 2012: 55-56). Ekonomik etkiye verilebilecek bir diğer örnek ise Rusya ile kurulmuş olan bir takım finansal ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Rusya'nın askeri üs anlaşmasını 15 yıl uzatması, 500 milyon dolarlık borcu silmiş olması ve ekonomiyi rahatlatması bir diğer önemli faktördür (Dzyubenko, 2014). Rusya'nın hızla artan etkisi ile beraber Kırgızistan'ın denge politikası izlemesi de giderek güçleşmektedir (Huskey, 2008: 17-18). Özellikle son yıllarda gün yüzüne çıkan Avrasya Ekonomik Birliği projesi aynı zamanda Rusya'nın diğer Orta Asya ülkeleri gibi Kırgızistan üzerindeki ekonomik hegemonyasını pekiştirecek bir adım olarak okunmaktadır (Kirkham, 2016). 2000'li yıllardan itibaren Rusya-Orta Asya ilişkilerinde bir diğer önemli konu Soğuk Savaş sonrası süreçte yükselen radikalizm olmuştur. Bu anlamda Rusya'nın sağladığı askeri destek önemli hale gelmiştir. (Cummings, 2001: 150).

Tüm bunların yanında Rusya muazzam istihbari gücüyle Post-Sovyet coğrafyanın farklı ülkelerinde etkili olmuştur. Rusya genellikle manipülasyon silahını kullanarak farklı şekillerde kendine yakın hükümetleri desteklemiştir (Way, 2015; Babayan, 2015; Lutz vd., 2019). Rusya'nın etkisi Kırgızistan iç politikasında oldukça görünür bir niteliğe haizdir. Akayev'den Ceenbekov'a kadar tüm liderlerin Rusya ile sahip olduğu ikili ilişkiler Kırgızistan politikasında belirleyici bir motif olmuştur. Yine Kırgızistan'da 2005 ve 2010 yıllarında yaşanan devrimlerde Rusya'nın aldığı pozisyon liderlerce yakından takip edilmiştir. Öyle ki yeni liderler kadar devrik liderlerin de genellikle ilk durakları

Rusya olmuştur. Özellikle Rusya'nın Kırgızistan'da sahip olduğu medya gücü kamuoyunu şekillendirecek önemli bir propaganda aracına dönüşmüştür. Nitekim Bakiyev'in gönderilme sürecinde yolsuzluklara vurgu yapan Rus kaynaklı medya kampanyası devrimi hazırlayan şartlardan biri haline gelmiştir (Çotaev, 2017: 344; Kramer, 2010).

Yakın dönemde yaşanan bir takım gelişmeler de bölgesel güç dengesinde belirgin bir değişim ortaya çıkarmıştır. Şöyle ki; ABD'nin geri çekilmesi Kırgızistan'ın uzun süre sürdürmeyi becerdiği denge politikasının da sekteye uğraması anlamına gelmiştir. Aslında daha geniş bir perspektiften düşünüldüğünde yaşanan süreç bir bütün olarak Batı'nın Orta Asya'dan geri çekilmesidir. Bu kapsamda 2017 yılında NATO'nun Taşkent'deki ofisinin kapatılması sembolik bir anlam taşımaktadır (Kucera, 2017). Bu nedenle Rusya'nın bölgede giderek artan etkisinin tarihsel, ekonomik ve siyasi motifleri olmasına karşın aynı zamanda bir bütün olarak Batı'nın daha özeldede ABD'nin giderek zayıflayan bölgesel tesiri ile bağlantılıdır. Obama döneminde hızlanan geri çekilme süreci Kırgızistan örneğinde 2013 yılında Manas üssünün kapatılması ile başlamıştır (Dzyubenko, 2014). Trump dönemi ABD dış politikasına damgasını vuran tartışma ise ABD'nin giderek daha izolasyonist bir politika izlemekte olduğudur. Jacksonyen bir geleneğin temsilcisi olduğu kaydedilen Trump'un bu düzlemde doğrudan güvenlik tehditlerine odaklanan temel meseleler dışında dış politikayı bütünüyle rafa kaldırdığı iddia edilmektedir (Cha, 2016). Avrupa Birliği ise genellikle normatif değerlere yaptığı vurgu üzerinden bu ülkelerde yumuşak güce dayalı bir siyaseti hedeflemiştir. Bununla birlikte somut/maddi unsurlarla desteklenmeyen pek çok AB değerinin bugün Orta Asya ülkelerinde bir karşılığı bulunmamaktadır (Kavalski ve Cho, 2018: 63).

Daha geniş bir çerçevede benzer bir noktaya temas eden Cooley (2019) aslında bir bütün olarak Post-Sovyet coğrafyada bir Batı projesi olarak liberal uluslararasılığın sonuna gelindiğine işaret etmektedir. Öyle ki Batı merkezli politik öneriler başta Özbekistan olmak üzere diğer bölge ülkeleri ve Rusya-Çin eksenini tarafından kaygı verici kabul edilmiştir (Huskey, 2008: 8; ayrıca bkz. Cooley, 2019). Diğer taraftan bir bütün olarak Batı felsefesi ve bu felsefenin ürünü olan değerler karşısında başını Rus entellektüellerin çektiği Avrasyacılık düşüncesi Orta Asya'da dahil olmak geniş bir coğrafyayı etkilemiştir (bkz. İsmayilov, 2008:227-232; İmanov, 2011, Serbest, 2017). Bugün Avrasyacılık pek çok Orta Asya ülkesi için alternatif bir ideolojik akım olarak geçerliliğini sürdürmektedir.

Özetle ABD'nin dünya siyasetinde hedef küçültmesi ve AB'nin ise değerler üzerinden yürüttüğü politikasının alıcısı olmaması Kırgızistan'ın dâhil olduğu büyük bir coğrafyayı Rusya'nın etki alanına bırakılması anlamına taşımıştır. Rusya'nın mevcut hegemonyasına alternatif tek ülke ise etkisi giderek artan Çin Halk Cumhuriyeti'dir. Bu anlamda Kırgızistan'ın geleceğinde Çin-Rus rekabeti ihtimal dâhilindedir. (Çotaev, 2017: 361) Bununla birlikte Çin'in Orta Asya politikasının başta gaz ve petrol olmak üzere enerji ihtiyaçlarını karşılamak olduğu unutulmamalıdır (Swanström, 2005; Xu, 1999). Çin açısından Sincan meselesi ise ikinci büyük sorun alanını oluşturur. Özellikle Uygur ayrılıkçılığına yapılan vurgu çerçevesinde Çin Orta Asya ülkeleri ile güvenlik temelli bir takım anlaşmalar

imzalanmıştır. Bu çerçevede Şangay İşbirliği Örgütü radikalizm ile mücadele söylemi etrafında Çin tarafından işlevselleştirilmektedir (Kerr ve Laura, 2008). Kısacası Orta Asya'nın ve daha özeldede Kırgızistan'ın kısa vadede bağımsız politika izleme şansı oldukça sınırlı iken yeni dengeleri gözetmesi elzem görünmektedir.

#### 4. Sonuç ve Değerlendirme

Kırgızistan 1990 sonrasında bağımsızlığını kazanan diğer pek çok ülkede olduğu gibi geçmişin yükünü üzerinde taşımıştır. Bir taraftan bağımsızlığına yeni sahip olmasının getirdiği egemenliğini dışarıya karşı koruma kaygısı diğer taraftan geçmişten tevarüs eden bölgesel sorunlar, Soğuk Savaş sonrası dönemde de Kırgızistan dış politikası açısından belirleyici olmuştur. Bununla birlikte pek çok açıdan küçük devlet olma özelliklerini taşıyan Kırgızistan'ın izlediği politika, küresel ve bölgesel güç dengesini korumayı da zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma ile Ceenbekov dönemi siyaset değerlendirilirken diğer taraftan da Kırgız dış politikasına dair Türkçe literatüre bir katkı yapılması amaçlanmıştır. Mevcut analiz kapsamında yapılan tanım gereği küçük devletler aynı zamanda içsel kırılmalıklara da sahiptir. Ekonomik yetersizliklerle bağlantılı olarak yolsuzluk, neopatrimonyalizm ve en genel anlamıyla kötü yönetim Kırgız siyasetinin sağlıklı bir zeminde işleme imkânını ortadan kaldırmaktadır. Devletlerin söz konusu kırılmalıkları aynı zamanda diğer küresel ve bölgesel güçlerle ilişkilerinde belirleyici olmaktadır. Ceenbekov dönemi dış politikasının incelendiği bu çalışmada Atambayev sonrası gerçekleşen değişimin dış politikanın karakterinde köklü bir değişiklik yaratmadığı iddia edilmektedir. Özellikle 2001 sonrasında görünürlüğü giderek artan ABD'nin Afganistan ve Orta Asya coğrafyasından askeri olarak çekilmesinin tüm ülkeler açısından önemli sonuçlar doğurduğu vazıhtır. Nitekim bu çalışmada da ABD'nin aşamalı olarak etkisini yitirmesi ile beraber özellikle Atambayev'in iktidarından bu yana Rusya'nın bölgesel oyun kurucu olarak Kırgızistan dış politikasına tesir edebildiği vurgulanmaktadır. Söz konusu etki Ceenbekov döneminde de kesintisiz devam etmiştir. Zira Kırgız karar vericiler için iç politik istikrarı ve ekonomik gönenci sağlamak için tek geçerli seçenek Rusya haline gelmiştir. Öte yandan ABD'nin bölgeden çekilişinin bir yönüyle Kırgızistan'ın pazarlık imkânlarını sınırladığı iddia edilebilecektir. Bununla birlikte ABD'nin yerinin farklı güçlerce doldurulması muhtemeldir. Zira şu an halen ekonomik bir güç olarak varlığını sürdüren Çin'in uzun vadede siyasi ve askeri bir güç olarak Rus hegemonyasına alternatif oluşturabileceği olasılığı göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir.

#### Kaynakça

- Aitymbetov, S. (2006). Emigrant remittances: Impact on economic development of Kyrgyzstan. (ICEG, European Centre, Working Paper 31, Budapest)
- Akmoldoev, K., & Budaichieva, A. (2012). The impact of remittances on Kyrgyzstan economy. *Reforma (Реформа)*, 4, 53-59.

- Alkan, H. (2012). Türk Cumhuriyetlerinde Siyasal Kurumsallaşma Süreci: Geçen Yirmi Yılın Bir Bilançosu. *Bilig*, 61, 1-30.
- Babayan, N. (2015). The return of the empire? Russia's counteraction to transatlantic democracy promotion in its near abroad. *Democratization*, 22(3), 438-458.
- Bailes, A. J., Thayer, B. A., & Thorhallsson, B. (2016). Alliance theory and alliance 'Shelter': the complexities of small state alliance behaviour. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 1(1), 9-26.
- BBC. (2018, 27 Şubat). Kyrgyzstan country profile. Erişim Adresi <https://www.bbc.com/news/world-asia-16186907>
- Bishop, M. L. (2012). The political economy of small states: Enduring vulnerability? *Review of International Political Economy*, 19(5), 942-960.
- Brown, D. R. (2010). Institutional development in small states: Evidence from the Commonwealth Caribbean. *Administrative Culture*, 11(1), 44-65.
- Cha, T. (2016). The Return of Jacksonianism: the International Implications of the Trump Phenomenon. *The Washington Quarterly*, 39(4), 83-97.
- Chong, A. (2010). Small state soft power strategies: virtual enlargement in the cases of the Vatican City State and Singapore. *Cambridge Review of International Affairs*, 23(3), 383-405.
- Coldoşov, A. (2017). Kırgızistan'ın iç Politikası. İçinde Cengiz Buyar (Ed.). *Kırgızistan: Tarih-Toplum-Ekonomi-Siyaset*. (s.245-286), Bişkek: BYR Publishing.
- Cooley, A. (2012). *Great games, local rules: The new power contest in central Asia*, New York: Oxford University Press.
- Cooley, A. (2019). Ordering Eurasia: The rise and decline of liberal internationalism in the post-communist space. *Security Studies*, 28(3), 588-613.
- Cooper, A. F., & Shaw, T. M. (2009). The Diplomacies of small states at the start of the twenty-first century: How vulnerable? How resilient? İçinde Cooper, A. F., & Shaw, T. M (Ed.), *The diplomacies of small states* (s.1-18) New York: Palgrave.
- Cummings, S. (2001). Happier bedfellows? Russia and central Asia under Putin. *Asian Affairs*, 32(2), 142-152.
- Çotaev, Z. (2017). Kırgızistan'ın Dış Politikası : Devam Eden ve Değişen Eğilimler. In Cengiz Buyar (Ed.), *Kırgızistan: Tarih-Toplum-Ekonomi-Siyaset* (s. 319-376). Bişkek: BYR Publishing.
- Dzyubenko, O. (2014, 3 Haziran). U.S. vacates base in Central Asia as Russia's clout rises. *Reuters*. Erişim Adresi <https://www.reuters.com/article/us-kyrgyzstan-usa-manas/u-s-vacates-base-in-central-asia-as-russias-clout-rises-idUSKBN0EE1LH20140603>
- Engvall, J. (2007). Kyrgyzstan: Anatomy of a state. *Problems of Post-Communism*, 54(4), 33-45.
- Euroasianet. (2019, 24 Ekim). Explainer: How did Kyrgyzstan's ex-president fall so low? Erişim Adresi <https://eurasianet.org/explainer-how-did-kyrgyzstans-ex-president-fall-so-low>
- Gibert, M. V., & Grzelczyk, V. (2016). Non-Western small states: activists or survivors? *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 1(1), 2016.
- Gleason, G., Kerimbekova, A., & Kozhirova, S. (2008). Realism and the small state: evidence from Kyrgyzstan. *International Politics*, 45(1), 40-51.
- Golovnina, M., & Solovyov, D. (2010, 6 Nisan). New Kyrgyz rulers hail Russia, aim to shut U.S. base. *Reuters*. Erişim Adresi <https://www.reuters.com/article/us-kyrgyzstan-unrest/new-kyrgyz-rulers-hail-russia-aim-to-shut-u-s-base-idUSTRE6363CR20100408>.
- Gürbüz, Y. E. (2013). Kyrgyzstan: In search for stability. *Insight Turkey* 15(4), 191-205.
- Handel, M. I. (2016). *Weak states in the international system*. New York: Routledge.
- Hermann, C. F. (1990). Changing Course: When Governments Choose to Redirect Foreign Policy. *International Studies Quarterly*, 34(1), 3-21.
- Huskey, E. (2008). Foreign Policy in a Vulnerable State: Kyrgyzstan as Military Entrepot Between the Great Powers. *China & Eurasia Forum Quarterly* 6 (4), 5-18.
- İmanov, M. (2011). *Avrasyacılık Mukayeseli Bir Okuma Türkiye ve Rusya Örneği*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- İsmayılov, V. (2008). *Avrasyacılık Rusya'nın Kimlik Arayışı*, İstanbul: Küre Yayınları
- Kabar. (2019, 25 Aralık). Kyrgyzstan's future lies in EAEU-President Jeenbekov. Erişim Adresi <http://en.kabar.kg/news/future-of-kyrgyzstan-together-with-the-eaec-president-jeenbekov/>
- Karsh, E. (2012). *Neutrality and small states* New York: Routledge.
- Kavalski, E., & Cho, Y. C. (2018). The European Union in Central Eurasia: still searching for strategy. *Asia Europe Journal*, 16(1), 51-63.
- Kerr, D., & Laura C, S. (2008). China, Xinjiang, And The Transnational Security Of Central Asia. *Critical Asian Studies*, 40(1), 89-112.
- Kirkham, K. (2016). The formation of the Eurasian Economic Union: How successful is the Russian regional hegemony? *Journal of Eurasian Studies*, 7(2), 111-128.
- Kramer, A. E. (2010, 18 Nisan). Before Kyrgyz Uprising, Dose of Russian Soft Power. *The New York Times*. Erişim Adresi <https://www.nytimes.com/2010/04/19/world/asia/19kyrgyz.html>

- Kucera, J. (2017, 17 Kasım ). NATO Closes Shop in Central Asia. *Euroasianet*. Erişim Adresi <https://eurasianet.org/nato-closes-shop-central-asia>
- Lewis, D. (2012). Understanding the Authoritarian State: Neopatrimonialism in Central Asia. *The Brown Journal of World Affairs*, 19(1), 115-126.
- Lutz, C. K., Lutz, B. J., & Lutz, J. M. (2019). Russian Foreign Policy Management and Manipulation with the Soviet Successor States. *Terrorism and Political Violence*, 31(1), 84-97.
- MENAFN - Trend News Agency. (2018, 20 Kasım). Sooronbay Jeenbekov's work results in foreign policy in his one year presidency. *MENAFN*. Erişim Adresi <https://menafn.com/1097723401/Sooronbay-Jeenbekovs-work-results-in-foreign-policy-in-his-one-year-presidency>
- Moon, B. E. (2009). Consensus or compliance? Foreign-policy change and external dependence. *International Organization*, 39(2), 297-329.
- Muzalevsky, R. (2010). The US-Kyrgyz military center and Kyrgyzstan's multi-vector foreign policy. *Central Asia—Caucasus Analyst*, 5, 12-14.
- Radio Free Europe/ Radio Liberty. (2018, November, 27). New Kyrgyz President Vows Balanced Foreign Policy With Russia As Main 'Strategic Partner'. *Radio Free Europe/ Radio Liberty*. Erişim Adresi <https://www.rferl.org/a/kyrgyzstan-jeenbekov-vows-balanced-foreign-policy-russia-strategic-partner/28883735.html>
- Sarı, Y. (2012). Foreign Policy of Kyrgyzstan under Askar Akayev and Kurmanbek Bakiyev. *Perceptions: Journal of International Affairs*, 17(3), 131-150.
- Serbest, M.B. (2017). Tarihsel Süreçte Rus Avrasyacılığı: Klasik Avrasyacılıktan Neo-Avrasyacılığa. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 285-307.
- Sutton, P. (2011). The concept of small states in the international political economy. *The round table*, 100(413), 141-153.
- Swanström, N. (2005). China and Central Asia: a new Great Game or traditional vassal relations? *Journal of Contemporary China*, 14(45), 569-584.
- Thorhallsson, B., & Wivel, A. (2006). Small States in the European Union: What Do We Know and What Would We Like to Know? *Cambridge Review of International Affairs*, 19(4), 651-668.
- Toktomushev, K. (2015). Regime security, base politics and rent-seeking: the local and global political economies of the American air base in Kyrgyzstan, 2001–2010. *Central Asian Survey*, 34(1), 57-77.
- Toktomushev, K. (2016). *Kyrgyzstan-Regime Security and Foreign Policy* New York: Routledge.
- Tür, Ö., & Salık, N. (2017). Uluslararası İlişkilerde "Küçük Devletler" Gelişimi, Tanımı, Dış Politika ve İttifak Davranışları. *Uluslararası İlişkiler/International Relations*, 14(53), 3-22.
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics* (1st ed.). Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Way, L. A. (2015). The limits of autocracy promotion: The case of Russia in the 'near abroad'. *European Journal of Political Research*, 54(4), 691-706.
- Worldbank. (2019). Overview. Erişim Adresi <https://www.worldbank.org/en/country/kyrgyzrepublic/overview>
- Xu, X. (1999). The Oil and Gas Links Between Central Asia and China: a Geopolitical Perspective. *OPEC Review*, 23(1), 33-54.
- Yeşilyurt, N . (2015). Ürdün'ün Bölgesel Konumu: Küçük Devlet Kavramı Çerçevesinde Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* , 70 (2) , 377-401







## Araştırma Makalesi • Research Article

### Personnel Selection By Using Fuzzy Hybrid Multi Criteria Decision Making Methodology

#### *Bulanık Hibrit Çok Kriterli Karar Verme Metodolojisi Kullanılarak Personel Seçimi Yapılması*

Fatma Selen Madenoğlu <sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İşletme Bölümü, 38080, Kayseri/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-5577-4471

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 12 Kasım 2019

Düzeltilme tarihi: 23 Şubat 2020

Kabul tarihi: 18 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Çok Kriterli Karar Verme

Personel Seçimi

Bulanık Mantık

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 12 November 2019

Received in revised form 23 February 2020

Accepted 18 March 2020

##### Keywords:

Multi Criteria Decision Making

Personnel Selection

Fuzzy Logic

#### ÖZ

Personel seçim problemi işletmeler için oldukça önemli ve içerisinde birden fazla değerlendirme kriterini barındıran ve belirsizliğin olduğu çok kriterli karar verme problemdir. Çalışmada, Bulanık TOPSİS, Bulanık Gri ilişkisel analiz, Bulanık Waspas, Bulanık Aras yöntemleri kullanılarak çözüm amaçlı bir yaklaşım önerilmiştir. Personel seçiminde kullanılacak kriterlerin ağırlıkları bulanık SWARA yöntemiyle belirlenirken grup hiyerarşisi de değerlendirilmiştir. Önerilen yaklaşımın uygulanabilirliğini ve sonuçlarını göstermek için, üretim sektöründe faaliyet gösteren bir işletmenin depo sorumlusu seçme sürecine önerilen yaklaşım uygulanmıştır.

#### ABSTRACT

Personnel selection problem is a multi criteria decision-making problem which is very important for businesses and includes multiple evaluation criteria and uncertainty. In this study, fuzzy TOPSIS, Fuzzy Gray relational analysis (GRA), Fuzzy WASPAS and Fuzzy Aras methods are proposed. The criterion weights of the personnel selection problem are determined by using fuzzy SWARA method and group hierarchy is also evaluated. In order to demonstrate the applicability and results of the proposed methodology, the proposed methodology has been applied to the process of selecting a warehouse supervisor for a business in the production sector.

## 1. Introduction

Personnel selection is a problem that results in the evaluation of candidates using more than one conflicting qualitative and quantitative criterias. In order to make the right choice, it is necessary to determine the evaluation criterias appropriate to the position and to address the problem with the appropriate multi criteria decision making (MCDM) method. The process of personnel selection begins with the application forms collected and then completed by eliminating the candidates who do not meet the prerequisites determined for the position and then making decisions according to the interviews. Nowadays, interviews are conducted by a

decision group. This group includes different experts. When making an accurate assessment, it is very important to consider the individual hierarchy of decision-makers within the decision group.

In this study, criterion weights were determined by using fuzzy SWARA method. The ranking was performed by using fuzzy TOPSIS, fuzzy gray relational analysis (GRA), fuzzy WASPAS, and fuzzy ARAS methods. Decision group hierarchy was also considered. The proposed approach was performed for the problem of selecting a warehouse manager and the most suitable candidate was determined.

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: selen.madenoglu@agu.edu.tr

In the second part of the study, literature review is presented, methodology is discussed in the third part. The real life application is examined in the fourth part. Conclusions and recommendations are presented in the fifth part.

## 2. Literature Review

The studies related to the personnel selection problem were investigated. Dağdeviren (2007), Güngör et al. (2009) and Kabak and Kazançoğlu (2012) presented a solution methodology to the personnel selection problem by using fuzzy AHP. Adıgüzel (2009) and Ünal (2011) proposed analytical hierarchy process method to the personnel selection problem. Dağdeviren (2010) addressed the personnel selection problem. In this study, the weight of personnel selection criteria is calculated by using analytical network process method and determined the most suitable candidate by sorting with TOPSIS method. Kelemis and Askounis (2010) presented a solution approach based on TOPSIS method. Lin (2010) developed a decision support tool consists of analytical network process (ANP) and data envelopment analysis (DEA) methods for the personnel selection problem. Zhang and Liu (2011) discussed the personnel selection problem using fuzzy gray relational analysis method and presented a case demonstrating the applicability of the model. Baležentis et al. (2012) proposed a fuzzy multimoora based model for the personnel selection problem. Zolfani et al. (2012) presented a solution approach to the quality control manager selection problem based on AHP and gray-Copras methods. Yildiz and Deveci (2013) addressed fuzzy VIKOR method for personnel selection problem. Tepe and Görener (2014) proposed a solution to the personnel selection problem using analytical hierarchy process and MOORA methods. Sang et al. (2015) presented the solution methodology developed based on fuzzy TOPSIS, and Karnik-Mendel algorithm. Senger and Albayrak (2016) determined the weights of criteria of the personnel selection problem using AHP method and used GRA method for sorting alternatives. Değermenci and Ayvaz (2016) identified the most suitable personnel with fuzzy TOPSIS method. Akar and Çakır (2016) determined the weight of the criteria for personnel selection of the logistics company by using fuzzy AHP and determined the most suitable candidate by MOORA method. Karabasevic et al. (2016) presented SWARA and ARAS methods under uncertainty, and determined the most suitable candidate by evaluating the candidates for the position of sales manager. Alguliev et al. (2017) proposed fuzzy Vikor methodology based solution methodology for personnel selection problem. Kenger and Organ (2017) determined the weight of the criteria by applying entropy method for personnel selection problem and determined the most suitable candidate by ranking the candidates with ARAS method. Turksis et al. (2017) proposed a hybrid approach to staff selection. Personnel selection criteria were determined by conducting analytical hierarchy process method. They performed fuzzy ARAS and fuzzy EDAS methods and obtained the same ranking in both methods. Urosevic et al. (2017) solved the sales manager selection problem by using the SWARA and WASPAS methods. Dahooie et al. (2017) determined the criteria weights by using SWARA method and the most suitable candidate by using gray-ARAS method. Ulutas et al. (2018) solved the personnel selection problem of a production company by using fuzzy AHP and fuzzy GRA. Ilgaz (2018), İçigen and Çetin (2017), Koyuncu

and Özcan (2014), Doğan and Önder (2014) determined the criteria weights by using AHP and identified the most suitable candidate by using TOPSIS method. Efe and Kurt (2018) examined selection problem with fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS. Karabasevic et al. (2018) calculated the selection criteria weights in personnel selection problem with SWARA method. The most suitable candidate was determined by using EDAS method in the ranking of the candidates. Efe and Kurt (2018) evaluated the personnel selection problem for assembly line by using fuzzy TOPSIS method. Samanlıoğlu et al. (2018) determined the criteria weights with fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS method for personnel selection problem. Özder et al. (2019) used AHP and PROMETHEE for researcher selection problem. Generators et al. (2019) used fuzzy Mutimooraa for personnel selection problem in the aviation sector. They also discussed the same problem with AHP and TOPSIS method. Lightning et al. (2019) determined the most suitable candidate for the personnel selection problem in the aviation sector by applying ARAS method.

In personnel selection problem, a research paper in the related literature determining the criteria weight by using fuzzy SWARA method considering group hierarchy and selecting the most suitable candidate by using fuzzy TOPSIS, fuzzy GRA, fuzzy ARAS, fuzzy WASPAS was not encountered.

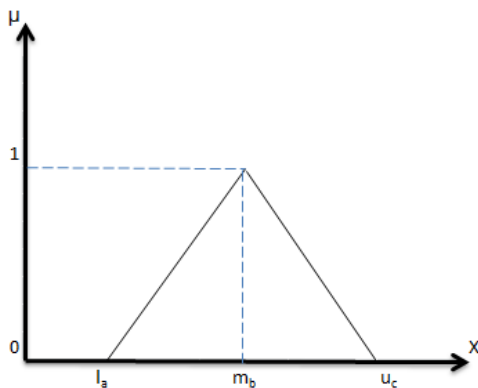
## 3. Methodology

### 3.1. Fuzzy Set Theory

The fuzzy set theory was introduced by Zadeh (1965). Fuzzy set theory was presented as a tool for modeling environments containing uncertainty information, such as the views of decision-makers. Decision-makers make assessments using linguistic expressions. Fuzzy set and membership functions are used to convert linguistic expression to the number. Fuzzy set  $\tilde{A}$  of a universal set  $X$  is defined by a membership function  $\mu_{\tilde{A}}(x)$ , which assigns element  $x$  a real number in the interval  $[0,1]$ . Triangular fuzzy number is used in the study. The triangular fuzzy number is a fuzzy number which is defined by three points. Triangular fuzzy number is presented by triple  $(l_a, m_b, u_c)$  and a graphical representation is shown in Figure 1 (Deng, 1999: 217). This membership function is given in Equation (1) (Kahraman et al., 2004: 174).  $(l_a, m_b, u_c)$  denotes the smallest value, the most promising value and the largest value, respectively. This representation is interpreted under given conditions:  $l_a$  to  $m_b$  is an increasing function,  $m_b$  to  $u_c$  is a decreasing function,  $l_a \leq m_b \leq u_c$  and outside of the domain is zero.

$$\mu_{\tilde{A}}(x) = \begin{cases} \frac{x-l_a}{m_b-l_a} & \text{for } l_a \leq x \leq m_b \\ \frac{x-u_c}{u_c-m_b} & \text{for } m_b \leq x \leq u_c \\ 0 & \text{for } x < l_a, x > u_c \end{cases} \quad (1)$$

**Figure 1.** Triangle Fuzzy Number  $m_b$



$\tilde{X} = (a_1, a_2, a_3)$  and  $\tilde{Y} = (b_1, b_2, b_3)$  two triangular fuzzy numbers and mathematical operations of these two fuzzy numbers (addition, subtraction, multiplication, division) are as follows (Kaufmann and Gupta, 1991):

$$\tilde{X} + \tilde{Y} = (a_1, a_2, a_3) + (b_1, b_2, b_3) = (a_1 + b_1, a_2 + b_2, a_3 + b_3) \tag{2}$$

$$\tilde{X} - \tilde{Y} = (a_1, a_2, a_3) - (b_1, b_2, b_3) = (a_1 - b_3, a_2 - b_2, a_3 - b_1) \tag{3}$$

$$\tilde{X} \times \tilde{Y} = (a_1, a_2, a_3) \times (b_1, b_2, b_3) = (a_1 b_1, a_2 b_2, a_3 b_3) \tag{4}$$

$$\tilde{X} / \tilde{Y} = (a_1, a_2, a_3) / (b_1, b_2, b_3) = (a_1/b_3, a_2/b_2, a_3/b_1) \tag{5}$$

The distance between  $\tilde{X} = (a_1, a_2, a_3)$  and  $\tilde{Y} = (b_1, b_2, b_3)$  is defined as follows (Merigó and Casanovas, 2011: 107):

$$d(\tilde{X}, \tilde{Y}) = \sqrt{\frac{1}{3} [(a_1 - b_1)^2 + (a_2 - b_2)^2 + (a_3 - b_3)^2]} \tag{6}$$

Fuzzy numbers can be converted to real numbers in this way (Merigó and Casanovas, 2011: 111):

$$\text{Real}(\tilde{A}) = \frac{l_a + 2m_b + u_c}{4} \tag{7}$$

### 3.2. Definition of Linguistic Variables

It is important to identify appropriate linguistic terms to determine the criterion weights, the criterion values for alternatives, and the group hierarchy. Table 1, Table 2 and Table 3 present the linguistic terms.

**Table 1.** Linguistic Variables Used in Determining Criterion Weights

Linguistic Variables	Fuzzy Number
Very Low (VL)	(0, 0.1, 0.2)
Low (L)	(0.1, 0.2, 0.3)
Medium Low (ML)	(0.2, 0.35, 0.5)
Medium (M)	(0.4, 0.5, 0.6)
Medium High (MH)	(0.5, 0.65, 0.8)
High (H)	(0.7, 0.8, 0.9)
Very High (VH)	(0.8, 0.9, 1)

**Table 2.** Linguistic Variable To Evaluate Performance of Candidates

Linguistic Variables	Fuzzy Number
Very poor (VP)	(0, 1, 2)
Poor (P)	(1, 2, 3)
Medium Poor (MP)	(2, 3.5, 5)
Fair (F)	(4, 5, 6)
Medium Good (MG)	(5, 6.5, 8)
Good (G)	(7, 8, 9)
Very Good (VG)	(8, 9, 10)

**Table 3.** Linguistic Variable To Evaluate Group Hierarchy

Linguistic Variables	Fuzzy Number
Equally important (EI)	(1, 1, 1)
Moderately less important (MLI)	(2/3, 1, 3/2)
Less important (LI)	(2/5, 1/2, 2/3)
Very less important (VLI)	(2/7, 1/3, 2/5)
Much less important (MLI)	(2/9, 1/4, 2/7)

### 3.3. Aggregated Fuzzy Matrix

Suppose that  $i$  is the candidate,  $j$  is the evaluation criterion and  $k$  is the decision-maker. Decision-makers determine the level of significance of the evaluation criterion considering the linguistic terms of Table 1. Table 2 presents the linguistic variables for decision matrix. It's formed by each decision maker and it's presented in Equation (8). The decision matrix of each decision maker is aggregated by Equation (9) (Awasthi et al., 2011: 101).

$$\tilde{X} = \begin{bmatrix} \tilde{x}_{11} & \dots & \tilde{x}_{1j} & \dots & \tilde{x}_{1n} \\ \dots & & \dots & & \dots \\ \tilde{x}_{i1} & & \tilde{x}_{ij} & & \tilde{x}_{in} \\ \dots & & \dots & & \dots \\ \tilde{x}_{m1} & \dots & \tilde{x}_{mj} & \dots & \tilde{x}_{mn} \end{bmatrix} \quad i=1,2,\dots,m \quad j=1,2,\dots,n \tag{8}$$

$$a_{ij} = \min_k \{a_{ijk}\} \quad b_{ij} = \frac{1}{K} \sum_{k=1}^K b_{ijk} \quad c_{ij} = \max_k \tag{9}$$

$\tilde{x}_{ij} = (a_{ij}, b_{ij}, c_{ij})$  expresses an aggregated fuzzy number. After performing the integration procedure, the normalized integrated decision matrix should be calculated. Normalization method makes different scale alternatives non-measurable (0,1) to provide value between (Fenton and

Wang, 2006: 431). The integrated fuzzy decision matrix  $\tilde{R} = [\tilde{r}_{ij}]_{m \times n}$  is normalized as follows:

$$\tilde{r}_{ij} = \left( \frac{a_{ij}}{c_j}, \frac{b_{ij}}{c_j}, \frac{c_{ij}}{c_j} \right), c_j = \max_i \{c_{ij}\} \text{ maximization criteria}$$

$$\tilde{r}_{ij} = \left( \frac{c_j - c_{ij}}{c_j}, \frac{c_j - b_{ij}}{c_j}, \frac{c_j - a_{ij}}{c_j} \right), c_j = \min_i \{c_{ij}\}$$

minimization criteria (10)

The same aggregation and normalization methods were applied in all methods in order to compare the results obtained from all the methods used in this study.

### 3.4. Group Hierarchy and Fuzzy Criteria Weight Determination

A model has been developed for the situation where there is a difference in hierarchy among the individuals in the group decision. The group hierarchy usually occurs in real life problems. Hierarchy may change over time or may vary according to the business problem being addressed. In this study, the hierarchy is determined by using fuzzy SWARA method. The hierarchy is integrated into the criterion weighting phase and criterion weights are determined for each decision-maker. This value is weighted by using group hierarchy values. Then the final criteria weights are obtained by integrating the results of the decision makers.

SWARA was introduced in 2010 by Keršulienė, Zavadskas and Turskis. SWARA is one of the multi-criteria decision-making methods used by experts in complex problems where multiple decision-making factors exist (Mavi et al., 2017: 2405). SWARA obtains the criterion weights by taking into account the importance levels of the criteria used. SWARA steps are given (Keršulienė et al., 2010: 247):

First, the evaluation criteria are determined and the criterias are sorted by decreasing importance levels. In the second step, criteria significance levels are calculated. Each criterion is compared with the previous criterion starting from the second criterion and the relative significance ( $s_j$ ) is obtained. In the third step, coefficient values ( $k_j$ ) are calculated as indicated in Equation (11). In the fourth step, the significance vector ( $q_j$ ) is found with the help of Equation (12). In the last step, criterion weights ( $w_j$ ) are obtained by using Equation (13).

$$k_j = \begin{cases} \tilde{1} & j = 1 \\ s_j + \tilde{1} & j > 1 \end{cases} \quad (11)$$

$$\tilde{q}_j = \begin{cases} \tilde{1} & j = 1 \\ \frac{s_j - 1}{k_j} & j > 1 \end{cases} \quad (12)$$

$$w_j = \frac{\tilde{q}_j}{\sum_{k=1}^n \tilde{q}_k} \quad (13)$$

#### 3.4.1. Fuzzy TOPSIS

Hwang and Yoon (1981) developed TOPSIS method. This method is based on that the best alternative is the farthest alternative to the negative ideal solution and the closest to the positive ideal solution. It is one of the most preferred multi-criteria decision making methods in the literature. Fuzzy TOPSIS method steps are as follows (Celik et al., 2009: 4550). The fuzzy decision matrix is converted to the

normalized fuzzy decision matrix by Equation (10). The fuzzy criterion weights ( $\tilde{w}_j$ ) are multiplied by the normalized fuzzy decision matrix ( $\tilde{R}$ ) and the weighted normalized fuzzy decision matrix ( $\tilde{V}$ ) is obtained.

$$\tilde{V} = [\tilde{V}_{ij}]_{m \times n} \quad (14)$$

$$\tilde{V}_{ij} = \tilde{r}_{ij} \times \tilde{w}_j \quad (15)$$

The largest normalized value equals the positive ideal solution ( $\tilde{A}^+$ ), and the smallest normalized value equals the negative ideal solution ( $\tilde{A}^-$ ) (Sun, 2010: 7748).

$$\tilde{A}^+ = \{\tilde{v}_1^+, \tilde{v}_2^+, \dots, \tilde{v}_n^+\} \quad (16)$$

$$\tilde{A}^- = \{\tilde{v}_1^-, \tilde{v}_2^-, \dots, \tilde{v}_n^-\} \quad (17)$$

where

$$\tilde{v}_j^+ = (1, 1, 1) \text{ and } \tilde{v}_j^- = (0, 0, 0), j = 1, 2, \dots, n. \quad (18)$$

The distance of each candidate to the positive ideal solution ( $d^+$ ) and the negative ideal solution ( $d^-$ ) is calculated.

$$d_i^+ = \sum_{j=1}^n d(v_{ij}, v_j^+) \quad (19)$$

$$d_i^- = \sum_{j=1}^n d(v_{ij}, v_j^-) \quad (20)$$

where  $d$  represents the distance between two triangular fuzzy numbers and is calculated by using Equation (21).

$$d(\tilde{X}, \tilde{Y}) = \sqrt{\frac{1}{3} \left[ (a_1 - b_1)^2 + (a_2 - b_2)^2 + (a_3 - b_3)^2 \right]} \quad (21)$$

where  $\tilde{X} = (a_1, b_1, c_1)$  and  $\tilde{Y} = (a_2, b_2, c_2)$  are two triangular numbers. Using these distance values, the proximity index (CI) of each candidate is calculated by Equation (22). The proximity index is between 0 and 1. The candidate with the highest affinity value is determined as the best candidate (Dagdeviren et al., 2009: 8145).

$$\text{Proximity index (CI)} = (d_i^-) / ((d_i^-) + d_i^+) \quad (22)$$

#### 3.4.2. Fuzzy Gray Relational Analysis

Gray relational analysis method was first introduced by Dong (1982). It aims to show the degree of similarities and differences between the ideal solution and the alternatives. The method is generally preferred in the absence of precise, clear information. Fuzzy GRA method is used in cases of uncertainty (Liu et al., 2015; Li and Zhao, 2016). The steps of the method are given (Kuo et al., 2008: 81; Kuo and Liang, 2011: 1306). After the decision matrix is formed, the integrated matrix is obtained by utilizing Equation (9). The normalized decision matrix is formed by using Equation (10). The reference set is determined by using Equation (23).

$$\tilde{R}_0 = [\tilde{r}_{01}, \tilde{r}_{02}, \dots, \tilde{r}_{0n}]$$

$$\text{where } \tilde{r}_{0j} = \max(\tilde{r}_{ij}) \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (23)$$

The distance ( $\delta_{ij}$ ) of each alternative to the reference set is calculated by using Equation (24). Gray relationship coefficient is defined in Equation (25) (Lin et al., 2002: 273).

$$\delta_{ij} = |\tilde{r}_{0i} - \tilde{r}_{ij}| \quad (24)$$

$$\varphi_{ij} = \frac{\delta_{min} + \rho\delta_{max}}{\delta_{ij} + \rho\delta_{max}}, \delta_{max} = \max(\delta_{ij}),$$

$$\delta_{min} = \min(\delta_{ij}), \rho \in [0,1] \tag{25}$$

The fuzzy criterion weights convert to real number by applying Equation (7) and then these are divided by the sum of real numbers. The sum of criterion weights is equal to one. Equation 26 is used to calculate the degree of the gray relationship. Alternatives are ranked according to the gray relational degree and the alternative with the highest value is the best alternative (Wang et al., 2013: 102).

$$\gamma_i = \sum_{j=1}^n w_j \varphi_{ij}, \quad i = 1,2,\dots,m \tag{26}$$

### 3.4.3. Fuzzy ARAS

Zavadskas and Turskis introduced Aras method in 2010. The method is effective and ease of use. The method can be applied to different MCDM problems. In Aras method, the alternative value is compared with the optimal value. Aras method can be adapted and modeled by fuzzy logic and gray theory (Ömürbek et al., 2017; Zavadskas et al., 2010). The four steps of the method are as follows (Zavadskas and Turskis, 2010: 3). In the second step, the decision matrix is normalized with the help of Equation (10). In the third step, the weighted normalized decision matrix is obtained by multiplying the criterion weights with the normalized decision matrix. In the fourth step, the optimal function value of each alternative is calculated with the help of Equation (27).

$$S_i = \sum_{j=1}^n \tilde{x}_{ij}, \quad i=1,2,\dots,m$$

$S_i$ : The  $i$ th alternative optimal functional value (27)

The optimal function value with the highest value ( $S_0$ ) is the most effective alternative. The utility value ( $K_i$ ) of each alternative is calculated as presented in Equation 15 by the ratio of the optimal function value ( $S_i$ ), optimal value ( $S_0$ ).

$$K_i = \frac{S_i}{S_0}, \quad i = 1,2, \dots, m \tag{28}$$

The  $K_i$  benefit values obtained by equation (28) are between [0,1]. These values are listed from top to bottom and the alternative with the largest value is the most suitable alternative (Turskis and Zavadskas, 2010: 427).

### 3.4.4. Fuzzy WASPAS

The WASPAS method is described by Zavadskas et al. (2012). It is developed by combining the methods of the weighted total model (WSM) and the weighted product model (WPM). The method aims to achieve high consistency in estimation by optimizing the weighted integrated function (Lashgari et al., 2014: 735).

The method steps are as follows (Zavadskas et al., 2013: 108; Zavadskas et al., 2015: 15927): Decision matrix is constructed and the integrated decision matrix is obtained by using Equation (9). The decision matrix is normalized using Equation (10). The relative significance values of each alternative are determined according to the weighted total model ( $Q_i$ ) and weighted product model ( $P_i$ ) (Turskis et al.,

2015: 119). In the last step, the total relative values of the alternatives ( $K_i$ ) are calculated as indicated in Equation (29). The coefficient ( $\lambda$ ) is between zero and one. The alternative with the highest significance level is identified as the best alternative.

$$K_i = \lambda Q_i + (1 - \lambda) P_i \tag{29}$$

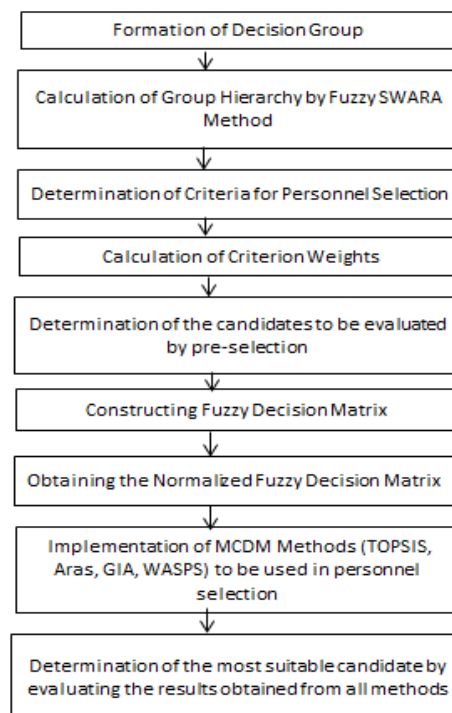
## 4. Experimental Study

To depict the application of the proposed methodology, a case study in production sector is presented. In this study, fifteen candidates who applied for the position of warehouse expert were examined. The proposed multi-criteria decision-making model process steps are presented in Figure 2.

*Step 1:* In the first stage, decision group is determined by the business manager. The decision group consists of human resource manager, purchasing manager and production planning manager. Decision makers will be called KV1-KV2-KV3 respectively.

*Step 2:* The hierarchy in the group decision is determined by using the fuzzy SWARA method. The linguistic variables are depicted in Table 3 and the managers use these linguistic variables to evaluate the importance level of decision group members. First, decision-makers are ranked in descending order according to their importance. Table 4 presents the ranking in the first column.  $s_j$  values are obtained by the evaluation of the business manager. The results are given in the third column in Table 4. Then,  $k_j, q_j$  and  $w_j$  are calculated by using Equation (11), Equation (12), Equation (13), respectively.

**Figure 2.** Personnel Selection Process



*Step 3:* After determining the group hierarchy, the criterion to be used in personnel selection is determined. Computer knowledge, work experience, foreign language skills, education, personal characteristics and general interview evaluation are the criteria to be used in personnel selection. These six criteria are shown in order of KR1-KR6.



Step 4: The criteria weights are determined in this step. Using linguistic expressions in Table 1, decision-makers evaluate personnel selection criterions. Table 5 shows the criterion evaluations of decision-makers. The criterion weights are weighted using group hierarchy and the integration criterion (Equation 9) is applied to obtain final criterion weights as follows.

$$\tilde{W} = [(0.09, 0.27, 0.55), (0.08, 0.20, 0.37), (0.06, 0.15, 0.31), (0.06, 0.27, 0.55), (0.04, 0.16, 0.37), (0.06, 0.28, 0.61)]$$

Step 5: The candidates to be evaluated are determined. A prerequisite examination is conducted and the candidates who meet the requirements are identified. Six candidates meet the requirements are considered. Candidates will be shown as A1-A6 respectively. The decision group make interviews with candidates.

Step 6: Fuzzy decision matrix is constructed. Table 6 presents the evaluations of decision makers. Fuzzy decision matrices of decision makers are integrated using equation (9)

and fuzzy decision matrix was obtained in accordance with the equation (8) and presented in Table 7.

Step 7: Normalized fuzzy decision matrix is generated. The normalized fuzzy decision matrix presented in Table 8 is obtained by applying the normalization procedure specified in Equation (10) to the fuzzy decision matrix presented in Table 7. The normalization procedure specified in Equation (10) is adapted to the fuzzy decision matrix presented in Table 7. The normalized fuzzy decision matrix presented in Table 8 is obtained.

Step 8: The final values and rankings obtained as a result of MCDM methods presented in the third section are presented in Table 9.

Step 9: In this study, four different hybrid MCDM methods are discussed in fuzzy environment. The sequence is as follows: Alternative 5> Alternative 2> Alternative 3> Alternative 4> Alternative 1> Alternative 6 and the most suitable candidate is the fifth candidate.

**Table 4.** Group Hierarchy

Decision Makers	s <sub>j</sub>			k <sub>j</sub>			q <sub>j</sub>			w <sub>j</sub>		
KV1	-	-	-	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0.50	0.55	0.61
KV3	MLI	0.7	1.0	1.7	2.0	2.5	0.4	0.5	0.6	0.20	0.27	0.36
KV2	LI	0.4	0.5	1.4	1.5	1.7	0.1	0.2	0.3	0.12	0.18	0.26

**Table 5.** Criteria Evaluation of Decision makers

Decision makers	KR1	KR2	KR3	KR4	KR5	KR6
KV1	High	Medium	Medium Low	High	Medium	Very High
KV2	High	Medium High	Medium	Very High	Medium Low	High
KV3	Very High	High	Medium High	Medium High	Medium High	Medium High

**Table 6.** Evaluation of Candidates by Decision makers

Decision makers	Alternatives	KR1	KR2	KR3	KR4	KR5	KR6
KV1	Alternative 1	F	VP	MP	MG	G	MG
	Alternative 2	G	F	F	F	F	G
	Alternative 3	G	VG	MP	F	G	G
	Alternative 4	MP	VP	F	G	G	F
	Alternative 5	VG	VG	F	VG	G	VG
	Alternative 6	VP	VP	P	F	F	F
KV2	Alternative 1	MG	P	P	F	F	F
	Alternative 2	VG	MG	MG	MG	MG	G
	Alternative 3	F	G	F	F	G	G
	Alternative 4	F	P	MG	F	F	F
	Alternative 5	G	G	MG	G	G	G
	Alternative 6	P	P	P	MP	MP	MP
KV3	Alternative 1	MP	MP	MP	F	MP	MP
	Alternative 2	G	G	G	G	G	G
	Alternative 3	MG	G	MG	MG	G	G
	Alternative 4	F	MP	G	MG	F	F
	Alternative 5	VG	G	G	MG	G	G
	Alternative 6	MP	P	MP	P	MP	MP

**Table 7.** Fuzzy Decision Matrix

Alternative/ Criteria	KR1			KR2			KR3			KR4			KR5			KR6		
Alternative1	2	5	8	0	2.2	5	1	3	5	4	5.5	8	2	5.5	9	2	5	8
Alternative2	7	8.3	10	4	6.5	9	4	6.5	9	4	6.5	9	4	6.5	9	7	8	9
Alternative3	4	6.5	9	7	8.3	10	2	5	8	4	5.5	8	7	8	9	7	8	9
Alternative4	2	4.5	6	0	2.2	5	4	6.5	9	4	6.5	9	4	6	9	4	5	6
Alternative5	7	8.7	10	7	8.3	10	4	6.5	9	5	7.8	10	7	8	9	7	8.3	10
Alternative6	0	2.2	5	0	1.7	3	1	2.5	5	1	3.5	6	2	4	6	2	4	6

**Table 8.** Normalized Fuzzy Decision Matrix

Alternative/ Criteria	KR1			KR2			KR3			KR4			KR5			KR6		
Alternative1	0.20	0.50	0.80	0.00	0.22	0.50	0.11	0.33	0.56	0.40	0.55	0.80	0.22	0.61	1.00	0.20	0.50	0.80
Alternative2	0.70	0.83	1.00	0.40	0.65	0.90	0.44	0.72	1.00	0.40	0.65	0.90	0.44	0.72	1.00	0.70	0.80	0.90
Alternative3	0.40	0.65	0.90	0.70	0.83	1.00	0.22	0.56	0.89	0.40	0.55	0.80	0.78	0.89	1.00	0.70	0.80	0.90
Alternative4	0.20	0.45	0.60	0.00	0.22	0.50	0.44	0.72	1.00	0.40	0.65	0.90	0.44	0.67	1.00	0.40	0.50	0.60
Alternative5	0.70	0.87	1.00	0.70	0.83	1.00	0.44	0.72	1.00	0.50	0.78	1.00	0.78	0.89	1.00	0.70	0.83	1.00
Alternative6	0.00	0.22	0.50	0.00	0.17	0.30	0.11	0.28	0.56	0.10	0.35	0.60	0.22	0.44	0.67	0.20	0.40	0.60

**Table 9.** Multi Criteria Decision Making Method Result Values and Rankings

Methods	FUZZY SWARA+ FUZZY TOPSIS		FUZZY SWARA+ FUZZY GRA		FUZZY SWARA+ FUZZY ARAS		FUZZY SWARA+ FUZZY WASPAS	
Alternative	Proximity index	Ranking	Gray relationship degree	Ranking	Utility Value	Ranking	Importance value	Ranking
Alternative1	0.378	5	0.431	5	0.626	5	0.538	5
Alternative2	0.468	2	0.773	2	0.943	2	0.738	2
Alternative3	0.455	3	0.738	3	0.917	3	0.708	3
Alternative4	0.380	4	0.535	4	0.686	4	0.553	4
Alternative5	0.494	1	0.989	1	1.000	1	0.799	1
Alternative6	0.284	6	0.346	6	0.474	6	0.376	6

**5. Results**

Personnel selection is a decision making process under multiple decision makers and decision makers use linguistic terms to express their opinions and multiple factors are used in personnel selection. This process aims to make a more objective evaluation by using MCDM methods.

This study proposed a fuzzy hybrid solution approach for solving personnel selection problem. Fuzzy SWARA was used to calculate criterion weights considering the group hierarchy. It was decided to apply more than one MCDM methods to validate and compare the results of discussing MCDM methods, since different rankings can be obtained in each of the MCDM methods. Fuzzy TOPSIS, fuzzy gray relational analysis, fuzzy WASPAS, fuzzy Aras methods were used to sort the alternatives. The most appropriate

personnel selection was realized by integrating the results obtained from different multi criteria decision making methods. The proposed approach was adapted to the personnel selection problem for a production company. The same sequence was obtained from all methods. This means that the result is consistent, feasible and the multi-criteria decision making methods discussed in this study are suitable methods for the personnel selection problem.

In this study, the fuzzy SWARA approach was applied to weight the criteria considering group hierarchy. Fuzzy TOPSIS, fuzzy Gray relational analysis, fuzzy WASPAS, fuzzy Aras methods were used to rank the candidates. The final ranking was obtained by evaluating the results of more than one method and a real life problem was discussed. In the future studies, the hybrid solution approach can be applied to different type of decision making problems.

## References

- Adıgüzel, O. (2009). Personel Seçiminin Analitik Hiyerarşi Prosesi Yöntemiyle Gerçekleştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24).
- Akar, G. S., & Çakır, E. (2016). Lojistik Sektöründe Bütünleştirilmiş Bulanık Ahp-Moora Yaklaşımı İle Personel Seçimi. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 185-199.
- Awasthi A., Chauhan S.S., & Goyal S. K. (2011). A multi criteria decision making approach for location planning for urban distribution centers under certainty. *Mathematical Computer Modelling*, 53(1-2), 98-109.
- Baležentis, A., Baležentis, T., & Brauers, W. K. (2012). Personnel selection based on computing with words and fuzzy MULTIMOORA. *Expert Systems with Applications*, 39(9), 7961-7967.
- Celik, M., Cebi, S., Kahraman, C., & Er, I. D. (2009). Application of axiomatic design and TOPSIS methodologies under fuzzy environment for proposing competitive strategies on Turkish container ports in maritime transportation network. *Expert Systems with Applications*, 36(3), 4541-4557.
- Dağdeviren, M. (2007). Bulanık analitik hiyerarşi prosesi ile personel seçimi ve bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 22(4).
- Dağdeviren, M., Yavuz, S., & Kılınç, N. (2009). Weapon selection using the AHP and TOPSIS methods under fuzzy environment. *Expert Systems with Applications*, 36(4), 8143-8151.
- Dağdeviren, M. (2010). A hybrid multi-criteria decision-making model for personnel selection in manufacturing systems. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 21(4), 451-460.
- Değermenci, A., & Ayvaz, B. (2016). Bulanık ortamda TOPSIS yöntemi ile personel seçimi: katılım bankacılığı sektöründe bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 15(30), 77-93.
- Deng, H. (1999). Multicriteria analysis with fuzzy pairwise comparison. *International Journal of Approximate Reasoning*, 21(3), 215-231.
- Doğan, A., & Önder, E. (2014). İnsan Kaynakları Temin Ve Seçiminde Çok Kriterli Karar Verme Tekniklerinin Kullanılması Ve Bir Uygulama (Using Multi Criteria Decision Techniques in Recruiting and Selection of Human Resources and an Application). *Journal of Yasar University*, 9(34), 5796-5819.
- Dong, J.L. (1982). Control problems of grey systems. *Systems & Control Letters*, 1(5), 288-294.
- Efe, B., & Kurt, M. (2018). Bir Liman İşletmesinde Personel Seçimi Uygulaması. *Karaelmas Science and Engineering Journal*, 8(2), 417-427.
- Efe, B., & Kurt, M. (2018). A systematic approach for an application of personnel selection in assembly line balancing problem. *International Transactions in Operational Research*, 25(3), 1001-1025.
- Fenton, N., & Wang, W. (2006). Risk and confidence analysis for fuzzy multicriteria decision making. *Knowledge-Based Systems*, 19(6), 430-437.
- Güngör, Z., Serhadlıoğlu, G., & Kesen, S. E. (2009). A fuzzy AHP approach to personnel selection problem. *Applied Soft Computing*, 9(2), 641-646.
- Hwang, C.L., & Yoon, K. (1981). *Multiple attribute decision making: methods and applications*. New York: Springer-Verlag.
- İlgaz, A. (2018). Lojistik Sektöründe Personel Seçim Kriterlerinin Ahp Ve Topsis Yöntemleri İle Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 586-605.
- İçigen, E. T., & Çetin, E. İ. (2017). AHP temelli TOPSIS yöntemi ile konaklama işletmelerinde personel seçimi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 179-187.
- Kabak, M., & Kazançoğlu, Y. (2012). Bulanık Analitik Hiyerarşi Yöntemiyle Öğretmen Seçimi Ve Bir Uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 95-111.
- Kahraman, C., Cebeci, U., & Ruan, D. (2004). Multi-attribute comparison of catering service companies using fuzzy AHP: The case of Turkey. *International Journal of Production Economics*, 87(2), 171-184.
- Karabasevic, D., Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Stanujkic, D. (2016). The framework for the selection of personnel based on the SWARA and ARAS methods under uncertainties. *Informatica*, 27(1), 49-65.
- Karabasevic, D., Zavadskas, E. K., Stanujkic, D., Popovic, G., & Brzakovic, M. (2018). An Approach To Personnel Selection In The It Industry Based On The Edas Method. *Transformations In Business & Economics*, 17(2).
- Kaufmann, A., & Gupta, M. M. (1991). *Introduction to fuzzy arithmetic*. New York: VanNostrand Reinhold Company.
- Kenger, M. D., & Organ, A. (2017). Banka personel seçiminin çok kriterli karar verme yöntemlerinden entropi temelli aras yöntemi ile değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 152-170.
- Keršulienė, V., Zavadskas, E. K., & Turskis, Z. (2010). Selection of rational dispute resolution method by applying new step-wise weight assessment ratio analysis (SWARA). *Journal of Business Economics and Management*, 11(2), 243-258.
- Koyuncu, O., & Özcan, M. (2014). Personel seçim sürecinde analitik hiyerarşi süreci ve TOPSIS yöntemlerinin karşılaştırılması: Otomotiv sektöründe bir



- uygulama. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 195-218.
- Kuo, Y., Yang, T., & Huang, G. W. (2008). The use of grey relational analysis in solving multiple attribute decision-making problems. *Computers & Industrial Engineering*, 55(1), 80-93.
- Kuo, M. S., & Liang, G. S. (2011). Combining VIKOR with GRA techniques to evaluate service quality of airports under fuzzy environment. *Expert Systems with Applications*, 38(3), 1304-1312.
- Lashgari, S., Antuchevičienė, J., Delavari, A. & Kheirkhah, O. (2014). Using QSPM and WASPAS methods for determining outsourcing strategies. *Journal of Business Economics and Management*, 15(4): 729-743.
- Li, N., & Zhao, H. (2016). Performance evaluation of eco-industrial thermal power plants by using fuzzy GRA-VIKOR and combination weighting techniques. *Journal of Cleaner Production*, 135, 169-183.
- Lin, C. L., Lin, J. L., & Ko, T. C. (2002). Optimisation of the EDM process based on the orthogonal array with fuzzy logic and grey relational analysis method. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 19(4), 271-277.
- Lin, H. T. (2010). Personnel selection using analytic network process and fuzzy data envelopment analysis approaches. *Computers & Industrial Engineering*, 59(4), 937-944.
- Liu, J., Guo, L., Jiang, J., Hao, L., Liu, R., & Wang, P. (2015). Evaluation and selection of emergency treatment technology based on dynamic fuzzy GRA method for chemical contingency spills. *Journal of Hazardous Materials*, 299, 306-315.
- Mavi, R. K., Goh, M., & Zerbakhshnia, N. (2017). Sustainable third-party reverse logistic provider selection with fuzzy SWARA and fuzzy MOORA in plastic industry. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 91(5-8), 2401-2418.
- Merigó, J. M., & Casanovas, M. (2011). Induced and uncertain heavy OWA operators. *Computers & Industrial Engineering*, 60(1), 106-116.
- Ömürbek, V., Aksoy, E., & Akçakanat, Ö. (2017). Bankaların Sürdürülebilirlik Performanslarının Aras, Moosra Ve Copras Yöntemleri İle Değerlendirilmesi. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 8(19).
- Özder, E. H., Bedir, N., & Eren, T. (2019). Researcher Selection Problem in Higher Education by Using Multi Criteria Decision Making: A Case Study/Yükseköğretimde Araştırmacı Seçiminde Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemlerinin Kullanılması: Bir Örnek Uygulama. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 3(1), 19.
- Samanlioglu, F., Taskaya, Y. E., Gulen, U. C., & Cokcan, O. (2018). A fuzzy AHP-TOPSIS-based group decision-making approach to IT personnel selection. *International Journal of Fuzzy Systems*, 20(5), 1576-1591.
- Sang, X., Liu, X., & Qin, J. (2015). An analytical solution to fuzzy TOPSIS and its application in personnel selection for knowledge-intensive enterprise. *Applied Soft Computing*, 30, 190-204.
- Senger, Ö., & Albayrak, Ö. K. (2016). Gri İlişki Analizi Yöntemi İle Personel Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, (17).
- Sun, C. C. (2010). A performance evaluation model by integrating fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS methods. *Expert Systems with Applications*, 37(12), 7745-7754.
- Tepe, S., & Görener, A. (2014). Analitik hiyerarşi süreci ve moora yöntemlerinin personel Seçiminde Uygulanması. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 13(25), 1-14.
- Turskis, Z., & Zavadskas, E. K. (2010). A new fuzzy additive ratio assessment method (ARAS-F). Case study: The analysis of fuzzy multiple criteria in order to select the logistic centers location. *Transport*, 25(4), 423-432.
- Turskis, Z., Zavadskas, E. K., Antucheviciene, J., & Kosareva, N. (2015). A hybrid model based on fuzzy AHP and fuzzy WASPAS for construction site selection. *International Journal of Computers Communications & Control*, 10(6), 113-128.
- Turskis, Z., Ker Uhenė, V., & Vinogradova, I. (2017). A New Fuzzy Hybrid Multi-Criteria Decision-Making Approach To Solve Personnel Assessment Problems. Case Study: Director Selection For Estates And Economy Office. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 51(3).
- Ulutaş, A., Özkan, A. M., & Tağraf, H. (2018). Bulanık Analitik Hiyerarşi Süreci Ve Bulanık Gri İlişkisel Analizi Yöntemleri Kullanılarak Personel Seçimi Yapılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 223-232.
- Urosevic, S., Karabasevic, D., Stanujkic, D., & Maksimovic, M. (2017). An Approach To Personnel Selection In The Tourism Industry Based On The Swara And The Waspas Methods. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 51(1).
- Ünal, Ö. F. (2011). Analitik Hiyerarşi Prosesi Ve Personel Seçimi Alanında Uygulamaları. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Wang, P., Meng, P., Zhai, J. Y., & Zhu, Z. Q. (2013). A hybrid method using experiment design and grey relational analysis for multiple criteria decision making problems. *Knowledge-Based Systems*, 53, 100-107.
- Yildiz, A., & Deveci, M. (2013). Bulanik VIKOR Yöntemine Dayali Personel Seçim Süreci/Based on

Fuzzy VIKOR Approach to Personnel Selection Process. *Ege Akademik Bakis*, 13(4), 427.

- Zavadskas, E. K.; Turskis, Z. (2010). A new additive ratio assessment (ARAS) method in multicriteria decision-making, *Technological and Economic Development of Economy* 16(2): 159–172.
- Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Vilutiene, T. (2010). Multiple criteria analysis of foundation instalment alternatives by applying Additive Ratio Assessment (ARAS) method. *Archives of civil and mechanical engineering*, 10(3), 123-141.
- Zavadskas, E. K., Turskis, Z., Antucheviciene, J., & Zakarevicius, A. (2012). Optimization of weighted aggregated sum product assessment. *Elektronika ir elektrotechnika*, 122(6), 3-6.
- Zavadskas, E.K., Antucheviciene, J., Šaparauskas, J. & Zenonas Turskis, Z. (2013). Multicriteria assessment of facades' alternatives: peculiarities of ranking methodology. *Procedia Engineering*, 57: 107 – 112.
- Zavadskas, E.K., Baušys, R. & Lazauskas, M. (2015). Sustainable assessment of alternative sites for the construction of awaste incineration plant by applying WASPAS method with single-valued neutrosophic set. *Sustainability*, 7: 15923–15936
- Zhang, S. F., & Liu, S. Y. (2011). A GRA-based intuitionistic fuzzy multi-criteria group decision making method for personnel selection. *Expert Systems with Applications*, 38(9), 11401-11405.
- Zolfani, S. H., Rezaeiniya, N., Aghdaie, M. H., & Zavadskas, E. K. (2012). Quality control manager selection based on AHP-COPRAS-G methods: a case in Iran. *Economic Research-Ekonomiska Istraživanja*, 25(1), 72-86.



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Kur'ân Verileri Işığında Ümmet ve Millet Kavramlarının Mukayesesi

#### A Comparison of Concepts Ummah and Millah/Nation in The Light of The Holy Qur'an Data

Ahmet Küçük<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 44210, Malatya/Türkiye.

ORCID: 0000-0002-7544-7099

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 30 Nisan 2020

Düzeltilme tarihi: 01 Mayıs 2020

Kabul tarihi: 14 Mayıs 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Kur'ân,

Tefsir,

Ümmet,

Millet,

Sosyoloji

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 30 April 2020

Received in revised form 01 May 2020

Accepted 14 May 2020

##### Keywords:

Holy Quran,

Tafsir,

Ummah,

Millah/Nation,

Sociology

#### ÖZ

İnsanlığa bir hidayet kaynağı olarak gönderilen Kur'ân'ın insanın zihin dünyasında ve hayatında ne varsa onları ya olduğu gibi kabul etmek ya da tümüyle reddetmek veyahut da tashih edip yeniden tanımlamak gibi bir üslubu vardır. Bu üslubun sözcüklerin kavramlaşma sürecinde nasıl seyrettiği merakımı celp etmiştir. Bu araştırmanın amacı da ümmet ve millet sözcükleri üzerinden bu merakı gidermeye çalışmaktır. Bu bağlamda ilk yapılması gereken söz konusu lafızların Kur'ân'daki kullanım seyirlerini ve süreç içerisinde kazandıkları anlamları tespit etmektir. Ümmet ve millet sözcüklerinin gerek Kur'ân gerekse sosyoloji açısından mukayesesini yapmak, Kur'ân ve sosyolojideki kullanım farklılığının sebep ve sonuçlarına işaret etmek, bu farklılıkları giderebilecek tekliflerde bulunmak çalışmanın bir diğer amacıdır.

#### ABSTRACT

The Holy Qur'an, which was sent as a source of guidance to whole humanity, has a style of accepting whatever is in the mind world and daily life of man as it is, or rejecting it completely, or modifying and redefining it. How this style works in the conceptualization process of words takes my curiosity. The aim of this research is to try to overcome this curiosity by means of the words of "ummah" and "millah/nation". In this context, the first thing to be done is to determine the usage patterns of the mentioned words in the Qur'an and the meanings they have gained during the historical process. The other purpose of this study is to compare the words of the "ummah" and "millah/nation" in terms of the Qur'an and sociology, to point out the causes and consequences of their different usages in the Qur'an and sociology, and to make some suggestions that can eliminate these differences.

## 1. Giriş

Kur'ân-ı Kerim'de topluluk ve toplum anlamında kullanılan birtakım kavramlardan bahsedilirken bunların yanı sıra sosyolojide *sosyal grup*<sup>1</sup> diye tanımlanan bir kısım sözcüklere de işaret edilmektedir. Sosyal grupla kastedilen, büyük-küçük her türlü kümeleşme ile statik olmayıp değişim ve hareket halinde olan insan topluluklarıdır (Günay, 1993: 186; Sezen, 1994: 89). Sosyolojide tabii ve idealist diye temelde iki tür sosyal grup öne çıkarılırken (Sezen, 1994: 89)

bazıları da bunu değişik açıdan *tabii veya kan bağı* eksenli gruplar ve *dini-siyasi-askeri* gruplar diye yine temelde iki tür tasnife tabi tutmaktadırlar (Atalay, 2001, 16/197).

Çalışmanın sınırları açısından zikredilen bütün insan kümelerini ele almamızın imkânsızlığı açıktır. Burada inceleyeceğimiz *ümmet ve millet* kavramları bakış açısına göre değişkenlik arz etse de yukarıdaki tasniflerden herhangi birinde yer alabilmektedir. Sadece bu iki kavram üzerinde yoğunlaşmamızın sebebi ise; öncelikle bu kavramların bazı

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz: Günay, Ünver, *Din Sosyolojisi Dersleri*, Kayseri, 1993, 185-190.

\*Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: [ahmet.kucuk@inonu.edu.tr](mailto:ahmet.kucuk@inonu.edu.tr)

peygamber ve toplumlara izafe edilmesidir. Buna ilaveten bu kavramların Kur'an'daki kullanımıyla sosyolojideki kullanımı arasında bazı benzerlik ve farklılıkların bulunmasıdır. Bu benzerlik ve farklılıklar sebebiyle zikredilen kavramlar birbirinin alternatifi veya zıddı olarak algılanmaktadır. Çalışmamızın amacı kavramları yerli yerince oturtup bu algıyı gidermeye çalışmaktır.

Birçok anlamda kullanılıp altmış dört yerde zikredilen ümmet sözcüğü ile Kur'an-ı Kerimde yaklaşık on beş yerde geçen ve temelde beşer kaynaklı ve kâmil din anlamındaki millet sözcüğünün özellikle ilk dönem dilcileri tarafından nasıl anlamlandırıldığı önem arz etmektedir. Farklı dönemlerdeki tefsir kaynaklarında bu sözcüklere verilen anlamların tespiti onların süreç içerisinde uğradığı anlam değişimlerini belirleyerek kavramların mukayesesini kolaylaştıracaktır.

Ümmet kavramıyla ilgili olarak Zülfikar Durmuş'un *Kur'an'da Ulus ve Uluslararası İlişkiler*, Hasan Keskin'in *Kur'an'da Ümmet Kavramı*, Ahmet Öz'ün *Kur'an'ın Önerdiği Vasat Ümmet* gibi müstakil eser/tez düzeyinde çalışmalar yapılmıştır. Orhan Atalay'ın *Kur'an'da Sosyal Grup İfade Eden Kavramlar*, Mustafa Öztürk'ün *Ümmet Kavramının Tahlili*, Gülcan Aşşın Güneş'in *Osmanlı'da Millet Sistemi* ile alakalı bir çok. makale çalışmaları da mevcuttur.

Yapılan bu çalışmalarda kavramların mukayesesine yönelik bir başlığa rastlanamamıştır. Bu açıdan çalışma, ümmet ve millet kavramlarının mukayesesi bağlamında bir ilk olma özelliğini taşımakta ve bu yönüyle de orijinallik arz etmektedir.

## 2. Ümmet

### 2.1. Ümmet Sözcüğünün Anlam Alanı

Ümmet lafzı bir çok varlıklar ve olgular için kullanılabilen anlam yelpazesi geniş Kur'an'ın ilk muhatap kitlesi olan Arapların sıkça kullandıkları önemli kavramlardan biridir. Tabiatıyla Kur'an da değişik bağlam ve anlamlarda bu kavrama sıkça vurgu yapmıştır. Ümmet sözcüğü hem sözlük anlamları itibariyle hem de kavramsal manaları açısından farklılıklar içerdiği için her birini ayrı ayrı ele almak gerekmektedir.

#### 2.1.1. Ümmet'in Sözlük/Luğat Anlamı

Ümmet kelimesi bir kısım dilcilere göre bir maksada yönelmek, öne çıkmak anlamına gelen "am/emme" fiilinden türemiş olup sözcük olarak tekil, anlam itibariyle çoğul ifade eden ve çoğulu da "am/ümme" olan bir isimdir (İsfahânî, t.y.: 28; Râzî, 1420/1999: 1/22; Zebîdî, t.y.: 31/229; İbni Manzûr, 1414/1993: 12/22-27). Ümmet sözcüğü; insan nesli/kuşağı, insan topluluğu, (İbn Düreyd, 1407/1987, 2/793) cemaat/topluluk, hayrı toplayan adam, kişinin ümmeti tamlamasından kişinin ait olduğu kavim, muallim/öğretmen, İbrahim'in (a.s.) örnek öğreticiliğinden hareketle (Nahl, 16/120) hayrı öğreten, örneği/benzeri olmayan, maksat ve gayesi diğer insanlarınkinden farklı olan, tek gayesi olan kişi, takip edilen din, sünnet, millet, yol, bahşedilen nimet, zaman, hayvanlar aleminden değişik tür ve cinsten topluluklara verilen isim, (Ezherî, 1422/2001: 15/454-457; Râzî, 1420/1999: 1/22; Zebîdî, t.y.:31/229-230; İbni Manzûr, 1414/1993: 12/ 27) gayret/enerji, güzel veya çirkin yön/yüz, yöneliş, itaat, alim, ( Zebîdî, t.y.:31/230-230; İbni

Manzûr, 1414/1993: 12/ 27) az sayıda insan topluluğu, peygamberlere izafe edilen topluluklar (Firûzâbâdî, 1415/1995: 1391; Firûzâbâdî, Besâir, t.y.: 2/79-80; Tehânevî 1996, 1/262) gibi manalarda kullanılmaktadır.

Ümmet öne geçmek, imam olmak anlamındaki *am/emme*'den müştak *am/imam* lafzıyla da tabii olarak ilişkilidir. İmam; bir kavmin dosdoğru veya sapkın olduğuna bakılmaksızın bir yol üzere olup kendisine tabii olunan kişiye/nesneye denilir. Bu bağlamda peygamber kendi ümmetinin imamıdır. Halife yönettiği toplumun imamıdır. Kur'an Müslümanların imamıdır. Her gün okulda kendilerine öğretilen şeyler çocukların imamıdır. İmam lafzına toplumların liderleri, içerisinde yapıp ettikleri amellerinin yazıldığı amel defterleri, apaçık yol, kitap, reis, direk/dayanak gibi anlamlar verilip çoğulunun *am/eimme* olduğu ve ümmet sözcüğü ile aynı kökten geldiği ifade edilmektedir (Ezherî, 1422/2001: 15/ 457-458; İsfahânî, t.y.:28; Râzî, 1420/1999: 1/22; Zebîdî, t.y.:31/243-244; İbni Manzûr, 1414/1993:12/ 24-26). Ümmet lafzının anne/valide, babanın mukabili, asıl, öz anlamında *am/ümme* sözcüğüyle de alakası kurulmuş olup çoğulunun akletmeyenler/hayvanlar için *ümmeât/امات* akledenler/insanlar için *ümmeât/anneler/امهات* şeklinde geldiği, *am/ümme* kelimesindeki (ها) harfinin ise zait olduğu zikredilmiştir (Râzî, 1420/1999:1/22; ; Zebîdî, t.y.: 31/231; İbni Manzûr, 1414/1993: 12/ 28). Bununla birlikte bazı dilcilere göre bir şeyin aslı, özü, anası anlamına gelen *ümme/ام* sözcüğünün aslı da *ümme/hetün/امهه* dır. Bu yüzden çoğulu da *ümme/het/امهات* şeklinde gelmiştir. Bu kelimedeki (ها) ise zait olmayıp kelimenin aslıdır ve karışıklığı izale için hafzedilmiştir. Bu yüzden Araplar, aslı *ümme/ام* olan bu kelimeyi *ümme/hetün/امهه* haliyle her iki şekilde de kullanmaktadır (İbni Manzûr, 1414/1993: 12/28-29). Ümm sözcüğünün "Onun anası (varacağı yer) haviyedir." (Karia, 101/9) şeklindeki ayetten hareketle mesken/sığınak manasına da geldiği, Arapların kavminin yiyeceğini ve hizmetini karşılayan kişiye kavmin annesi dedikleri için kavmin hizmetçisi, kavmin annesi anlamında *ümme/l-kavim* ifadesini kullandıkları görülmektedir (Zebîdî, t.y.:31/231-231). Zira anne/*am*; bir şeyin varlığı, başlangıcı, eğitimi, beslenip büyütülmesi için asıl olana, yakınında, etrafında bulunanların kendisine izafe edildiği kişiye/şeye denilmektedir (İsfahânî, t.y.:27-28). Bu sebeple bilgi adına her şeyin kendisinden kaynaklandığı için Levh-i mahfûz'a *ümme/l-kitap*, birçok yıldız etrafında topladığı, yol bulmada bir işaret fişegi olduğu için samanyoluna yıldızların anası anlamında *ümme/n-nücüm*, birçok sokağın kendisine çıktığı ana caddeye *ümme/t-tarik*, etrafındaki yerleşim birimlerinin kendisine izafe edildiği, kendisiyle anıldığı yerleşim merkezlerine şehirlerin anası anlamında *ümme/l-kurâ* gibi deyimler öteden beri kaynaklarda yer almaktadır ( İsfahânî, t.y.:27-28; İbni Manzûr, 1414/1993: 12/30-32).

Ümmet lafzının anne/valide anlamında el-ümme/*am* sözcüğüyle olan bu yakın alakası sebebiyle anneye nispet edilen *ümme* sözcüğüyle de doğal bir ilişkisi söz konusudur. Ümmi/*ami*; bir taraftan annesinin tabiatına, soyuna atfedilen, doğduğu hal üzere okuma, yazma alışkanlığı olmayan manasında anneye nispet edilirken, diğer taraftan içerisinde doğduğu, yaşadığı toplumda ümmetin genel alışkanlıkları üzere kalan kişi anlamında topluma/ümme'ye izafe edilmektedir (Ezherî, 1422/2001: 15/ 456; İsfahânî, t.y.:27-28; Zebîdî, t.y.:31/237; İbni Manzûr, 1414/1993:12/ 31-34).

Nitekim Muhammed'in (a.s.) ümmî bir peygamber (A'râf,

7/157) olarak nitelenmesi; onun yazmayan ve bir kitaptan okumayan, doğduğu hal üzere masum oluşuna hamledilirken (İsfahânî, t.y.:27-28; İbni Manzûr, 1414/1993:12/ 31-34) bazılarınca da ümmü'l-kurâ'lı/Mekke'li oluşuna vurgu yapıldığı ifade edilmektedir (İsfahânî, t.y.:27-28).

Görüldüğü gibi ümmet lafzının toplulukları olduğu kadar o toplulukların takip ettikleri yol ve gidişatı, bu yol ve gidişatın öncülüğünü yapanları, yani kendisine tabi olunanları, nesil ve çağları, zamanı, mekânı ve dini, anayı, özü ve esas olanı, boy bosu, tek başına bir insan grubunu temsil eden kişi şeklinde sekiz farklı anlam yelpazesine sahip (Süleyman bin Benîn, 1405/1985, 1/234-135) emme/الم fiil köküyle imam/امم ve ümm/الام kelimeleriyle iç içe bir sözcük olduğu anlaşılmaktadır.

## 2. 1. 2. Ümmet'in İstılâhî/Kavramsal Anlamı

Ümmet sözcüğüne üzerinde mutabık kalınan ve bütün sözlük anlamlarını da içeren kavramsal bir tanım yapılamamaktadır. Bu durum onun geniş bir anlam alanına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak yine de İstılâhî anlamda bir tanımdan söz etmek gerekirse şunlar söylenebilir; gerek kendi iradeleri gerekse bir zorunluluk olarak aynı yer, aynı zaman, aynı din ve aynı gayeye nispet edilmekten veya bir peygambere izâfe edilmekten dolayı bir arada olan topluluğa ümmet denir (Cevherî, 1982: 5/1864; İbni Faris, t.y.: 1/27; İsfahâî, t.y.: 27; Tehnevî, 1996: 1/262; Ebü'l-Beka, 1993: 176; İbni Manzûr, 1414/1993: 12/ 27-28).

Ümmet kelimesinin *imam* kökünden geldiğini söyleyen M. Hamdi Yazır (ö.1361/1942) ümmeti; “*bir imamın çevresinde sağlam bir birlik oluşturup, düzenli bir şekilde faaliyet gösteren ve bu şekilde çeşitli insan grupları üzerinde hakim olan topluluk*” diye tanımlamaktadır (Yazır, 1982: 1/508; 4/4270). Ümmeti imamın öne düşen/önde olan asıl anlamını merkeze alarak en önde imamın bulunduğu, farklı toplulukları bir araya getiren, *kendisine tabii olunan cemaat* şeklinde tarif etmektedir (Yazır, 1982: 2/1154). O aynı zamanda sözcüğün *tabii olunan/arkasına düşülenin yol ve gidişat* olabileceğini de ifade etmektedir (Yazır, 1982: 4/4270). Görüldüğü gibi *imamlık/liderlik* kurumu ile diğer gruplara *hakim olan cemaat unsurunun* öne çıkarıldığı ve bu unsurun bazen *gidişat, yaşam tarzı* da olabileceği şeklinde bir ümmet tanımlaması yapılmaktadır.

Ümmet kavramını tarif ederken Yazır'ın öne çıkardığı *imamlık/rehberlik*, toplumların ümmet tanımlaması içerisine girmesini sağlayan, kimlik ve yönlerini belirlemede oldukça önemli unsurlardan biridir. Allah (c.c.)'ın İbrahim (a.s.)'i insanlara *imam/önder* kılması, İbrahim'in soyundan da ancak zalim olmayanların bu anlamda imam olabileceğinin bildirilmesi, (Bakara, 2/124) Allah (c)'in peygamberleri insanlara yol gösterici *imamlar/önderler* kılması,(Enbiya, 21/73) tövbe eden, inanan ve salih amel işleyenlerin dualarında muttakilere *imam* olmayı talep etmeleri,(Furkan, 25/74) Ahiret Gününde her insan topluluğunun *imamları/liderleri* ile birlikte hesaba çağrılmaları, (İsra, 17/71) ahitlerini bozan küfrün sadakatsizlik timsalleriyle/önderleriyle<sup>2</sup> savaşın emredildiği ayette (Tevbe, 9/12) *imam* sözcüğünün çoğulu olan *emime* ifadesinin kullanılması ve nihayet tabi olanlarla tabi olunan *imamlar/liderler* arasında geçen diyalogdan bahsedilmesi,

(Bakara, 2/165-167) bir *liderin* etrafında toplanıp, çeşitli insan grupları üzerinde *hakim olan bir topluluk* oluşturmanın sıradan insan gruplarını ümmet tanımlaması içerisine sokan önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Sıradan insan gruplarını ümmet tanımlaması içerisine sokan bir diğer unsur da, insan gruplarına *hakim olan kültürel/dinî unsur ve gidişattır*. Musa'nın kitabını elinde bulunduranın farklılığının arz edilerek, kitaptan *apaçık bir rehber* anlamına gelen *imam* sözcüğü ile bahsedilmesi, (Hüd, 11/17; Ahkâf, 46/12) Eyke ve Medyen halkının da helaki hak eden zulüm, sapkınlık gibi *apaçık bir yol* üzerinde olduklarını ifade bağlamında yine *imam* lafzının kullanılması,(Hicr, 15/78-79) ümmeti tanımlamada hakim olan kültürel/dinî unsurun, gidişatın önemine dikkat çekmektedir.

Ümmet kavramını belirleyen lider anlamında *imam*, bu misyonu benimsemiş diğer gruplara hakim bir *topluluk* veya yol ve gidişatı belirleyici hakim *kültürel/dinî* unsurdur. Bütün bunlardan ümmet kavramı tanımlanırken hangi kökten geldiğine bakılmaksızın imam ve ümm/ana sözcüğü ile birlikte düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim kaynakların bir kısmı *imam-ümmet* ilişkisine bu doğrultuda dikkat çekmektedir (Yahya bin Sallâm, 1980: 152; Râzî, 2000: 24-25).

İnsanlığa yol gösterici imamlar olarak gönderilen resullere nispet edilen ümmet kavramı, son peygamber Muhammed (a.s.)'in gelişi ve onun davetini bütün insanlığa duyurmasıyla daha farklı bir boyut kazanmıştır. Tebliğ görevine başladığı andan kıyamete kadar gelecek olan bütün insanlık onun davet ümmeti (ümmet-i da'vet/ümmet-i belâğ) kapsamında yer almıştır. Hz. Muhammed'e iman edip ona tâbi olan kitleler ise onun icabet ümmeti (ümmet-i Muhammed/ümmet-i icâbet) olarak tanımlanmıştır.(Bulut, 2012: 42/308-309) Mekke döneminde bir cemaat şeklinde tevarüs eden İslâm ümmeti, Medine döneminde ise siyasî, adlî, askerî, iktisadî, içtimaî, eğitim, kültürel vb. kurumlarını tek mil etmeye çalışan bir ümmet olarak kendisini göstermiştir (Hamidullah, 1990: 1/188). Kavim, kabile, fırka, hizip, taife, mele, ashap vb. sosyal gruplar kan ve toprak birliği üzere bir araya gelirken ümmet akide/iman bağını, din kardeşliğini esas almıştır (Hamidullah, 1990: 1/191-192; Aydın, 1991: 38, 108).

## 2.2. Ümmet Sözcüğünün Kur'ân'daki Kullanımı

Kur'ân'da 64 yerde zikredilen ümmet kavramı, 52 yerde tekil ümme/ الأمة şeklinde 12 yerde de ümem/امم çoğul formunda kullanılmıştır ( Abdulkaki, 1990: 80). Bu ayetlerin ilki özetle cinlerin ve hayvanların da bir ümmet olduğundan, insan topluluklarının, nesillerin ümmet diye isimlendirildiğinden, insanlığın başlangıçta tek bir ümmet halinde yaşadığından, Allah'ın hikmetinin gereği olarak insanları tek bir ümmet yapmadığından, her ümmet için belirlenen bir ecelin varlığından ve ümmet ile zaman arasında kurulan bir ilişkiden bahsetmektedir. Hayvanların da bir ümmet olduğunu ifade eden ayet şu şekildedir: “*Yeryüzünde yürüyen hayvanlar ve (gökyüzünde) iki kanadıyla uçan kuşlardan ne varsa hepsi ancak sizin gibi ümmetlerdir...*” (En'âm, 6/38) Ayette *ümmet* kelimesiyle kastın bir tür/cins topluluğu, farklı taifeler, sınıf/familiya

<sup>2</sup> İmam sözcüğünün bu bağlamdaki ayrıntılı anlamı için bkz: Esed, Muhammed, *Kur'ân Mesajı Meal-Tefsir*, çev. C.Koytak-A.Ertürk, İstanbul, 1999, 1/349.

(Yahya bin Sallâm, 1980: 153; İbni Kuteybe, t.y.:446; Taberî, 1992: 5/176; Maverdî, t.y.: 2/111; Alûsî,t.y: 7/143) gibi anlamlar olduğu, bu bağlamda cinlerin de ortak özelliklere sahip aynı cinsten bir topluluk olmaları sebebiyle zikredilen kelimeyle ifade edildikleri, (A'raf, 7/38; Fussilet, 41/25) dolayısıyla ümmet kelimesinin buradaki kullanımının ortak özellik ve ortak gayeye sahip canlılar topluluğu şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Sezen, 1994: 100).

"O gün her ümmeti diz çökmüş görürsün, her ümmet kendi kitabına çağrılır..." (Casiye, 45/28) Bu ve bunun dışındaki birtakım ayetlerde (Bakara, 2/28; Al-i İmran, 3/104; Nahl, 16/92) ümmet kelimesiyle ortak bir gaye/din etrafında toplanmış ve ortak özellikler taşıyan cemaat, büyük insan toplulukları veya fırkaların ifade edildiği anlaşılmaktadır.(Yahya bin Sallâm, 1980: 151-152; Taberî, 1992: 11/266; Sa'lebî, t.y.: 4/146-147; Keskin, 2003: 55-68; Tekin, 2003: 110-116) "...Böylece her ümmete kendi işlerini cazip gösterdik..." (En'am, 6/108) ve "...onlardan mutedil/orta yolu tutan bir ümmet vardır..." (Maide, 5/66) şeklindeki ayetlerde de ümmet kelimesi hak din üzere olup olmadığına bakılmaksızın genel mahiyette topluluklar anlamında kullanılmıştır. "Onlar bir ümmetti, gelip geçti. Onların kazandıkları kendilerine, sizin kazandıklarınız da size aittir..." (Bakara, 2/134, 141) bu ve benzer bir ayette (Ra'd, 13/30) ümmet kelimesi yine ortak özellikler taşıyan insanlardan kuşak, nesil, çağ, topluluk ( İbni Kuteybe, t.y.:446; Taberî, 1992: 1/614, 628; Vahidî, t.y.: 1/572) anlamında kullanılmakla birlikte gittikçe bu ortaklığa irade, kesb (edinme, kazanma) ve sorumluluk gibi niteliklerin eklendiği, bu niteliklere vurgu yapıldığı, böylece bu kelimeye yeni manalar yüklendiği görülmektedir.

## 2. 2. 1. Ümmet-Zaman İlişkisi

Ümmet kavramı; "Andolsun eğer biz onlardan azabı sayılı bir ümmete kadar erteleseک mutlaka -onun gelmesini engelleyen nedir?- derler..." (Hûd, 11/8) ayetinde ilk bakışta yıllar, uzun zaman anlamında (Yahya bin Sallâm, 1980: 151; Ebû Ubeyde, t.y.: 1/284, 313; İbni Faris, t.y.: 1/28; İsfahânî, t.y.: 28; Cevherî,: 1982: 5/1864; Firûzâbâdî, Kamûs, 1995/1415: 1391; Firûzâbâdî, Besair, t.y.: 2/80) anlaşılmış olsa da aslında içerisinde yeni ve ortak özelliklere sahip bir topluluğun oluşumunun sağlanacağı, önceki toplumun da -yaşayıp ömrünü tamamlayarak- yok olabileceği kadar geçen takdir edilmiş bir süre, döneme, (Ferra, 1980: 2/47; Taberî , 1992:7/8 ; Zemahşerî, t.y.: 2/475; Râzî, 1997: 6/321; Beydavî, 1988: 1/451; Merağî, 1980:12/6-7; Esed, 1999: 1/422-423), her toplum için var olan ecele ( Maverdî, t.y.: 2/459-460) vurgu yapılmakta, bir toplumun/neslin helakinin onların yerine başka bir toplumun/neslin gelişile mümkün olacağından dolayı (M. Vehbi, 1966: 6/2292-2293) toplumla içerisinde yaşadıkları zaman dilimi arasındaki yakın ilişki ortaya konulmaktadır. Bu ilişki yüzünden aslı topluluk anlamına gelen ümmet kelimesi müddet veya zamanla ifade edilmektedir (İbn. Kuteybe, t.y.: 445; Maverdî, t.y.: 2/460; M.Vehbi, 1966: 6/2514; Sabûnî, t.y.:2/6-8, 55; Esed, 1999: 2/466). Çünkü topluluk zamanın içerisinde oluşur (Taberî, 1992:7/8). Dolayısıyla yukarıdaki ayetlerde de ümmet kavramını zamanı yaşayan, ecelini tüketen toplumla ilişkisini tamamen koparıp salt zaman anlamında almanın zorluğu ortaya çıkmaktadır (Çalışkan, 2002: 106-107). Bazen zamanı yaşayanlara yani topluma, bazen yaşarken takip edilen hayat tarzına/dine, bazen de yaşanılan zamana vurgunun öne çıktığı, baskın olduğu anlaşılabilir. Bu ümmet kavramını biri içerisinde diğerinin (zaman, zamanı yaşayan

ve gaye/yol/hayat tarzı) barındığı, çok boyutlu komplike bir kavram olarak düşünmemize engel değildir. Tıpkı "Zindandaki iki kişiden kurtulan uzun bir ümmet/zaman sonra (Yusuf'u) hatırlayarak dedi ki: ben size onun yorumunu haber veririm beni hemen (zindana) gönderin." (Yusuf, 12/45) ayetinde geçen ümmet kavramında unutturacak kadar uzun bir süre, zaman (Taberî, 1992: 7/226; Maverdî, t.y.: 3/43; Zemahşerî, t.y.: 2/381; Râzî, 1997: 6/464; Kurtûbî, 1372: 2/127; Beydavî, 1988: 1/486; Merağî, 1980: 12/154) boyut ve vurgusunun öne çıktığı gibi. Bu bağlamda ümmet sözcüğünün aynı zaman diliminde, aynı çağda yaşayan art arda gelen nesil, kuşak, (İbni Manzûr, 1414/1993: 13/332-333) güneşin ilk ışıkları, güneşin doğduğu yer/ taraf, boynuz, örgü gibi anlamlar taşıyan, tekil haliyle karn/قرن çoğul formuyla kurûn/قرون kelimesiyle de anlam ilişkisi söz konusudur (Zebîdî, t.y.: 35/529; İbni Düreyd, 1407/1987 2/793). Bu anlamdan hareketle Güneşin doğduğu ve battığı her iki tarafın sahibi veya iki örgünün sahibi anlamında Büyük İskender'e Zulkarneyn denilmiştir (İbni Manzûr, 1414/1993: 13/332). Bir boyutunda çağ, asrı yaşayan neslin/kuşağın olduğu ümmet kavramının diğer boyutlarıyla ilişkisini dikkate aldığımızda çok boyutlu bu komplike kavram daha belirgin bir şekilde anlaşılacaktır. Her bir kuşağın/neslin on, yirmi, otuz, altmış, yetmiş ve seksen yıllık ömrünün olduğu şeklindeki farklı değerlendirmeler olsa da ortalama olarak kırk yıl genel kabul gören süredir (İbni Manzûr, 1414/1993: 13/333). Bununla birlikte neslin/asrın yüz yıllık veya yüz yirmi yıllık bir süreç içerdiğini ifade edenler de olmuştur ( Zebîdî, 1306: 35/530). Görüldüğü gibi etrafında toplanılan peygamber/imam/şey, yaşanılan zaman/asır, bu süreci yaşayan toplum sıradan topluluğu ümmet kılan olmazsa olmaz üç asgari boyuttur.

Bazen zamanı yaşayan topluluklar, medeniyetler anlamında kullanılan ümmet kelimesiyle (Esed, 1999: 1/145,404; 2/515, 536, 547, 890; Pazarbaşı, 1996: 43) o topluluk ve medeniyetlerin ömrü anlamına gelen ecel sözcüğünün bir arada kullanıldığı ayetler vardır. Örneğin: "Her ümmetin bir eceli vardır..." (A'râf,7/34) şeklindeki bu ve benzer ayetlerde (Yunus, 10/49, Hicr, 15/5, Müminun, 23/43) ümmet kavramının iki boyutunun birlikte öne çıktığı görülmektedir. Bir boyutunda bardağı taşıran son damla şeklindeki limit, bir boyutunda zaman olan ecelin ümmetin yapıp ettiğiyle, yaşam biçimiyle de ilişkisine dikkat çekilmektedir. Yani ümmetin ömrünü, ecelini belirleyen sadece statik bir zaman değil o zaman içerisinde yaşanılan dinamik bir yol ve gidişattır.

## 2. 2. 2. Tek Bir Ümmetin/Ümmeten Vâhideten'in Anlamı

"Biz babalarımızı bir ümmet üzerinde bulduk..." (Zuhrûf, 43/22, 23) ve "Şayet insanların bir tek ümmet üzerinde birleşme (tehlikesi) bulunmasaydı Rahman'ı inkâr edenlerin evlerinin tavanlarını ve çıkacakları merdivenleri gümüştan yapardık." (Zuhrûf, 43/33) ayetlerinde ümmet kavramı din, ideoloji, belli bir maksat ve gayeye hizmet eden yol ve gidişat, (Nesefî, t.y.: 4/112-113; Ebüssüüd, t.y.: 8/43) bir tercih (Maverdî, t.y.: 5/224) yani dünyayı dine tercih etme gibi bir seçim, bu gidişat ve seçim doğrultusunda olan topluluklar anlamında, "İnsanlar bir tek ümmetti. Sonra Allah müjdeleyici ve uyarıcı olarak peygamberleri gönderdi..." (Bakara, 2/213; Yunus, 10/19) " Şüphesiz bu sizin ümmetiniz bir tek ümmettir. Ben de sizin Rabbinizim. Öyleyse benden sakının." ( Mü'minûn, 23/52; Enbiya, 21/92)

ayetlerinde din, şeriat,( Yahya bin Sallâm, 1980: 150-151; İbni Kuteybe, t.y.: 446; en-Nahhâs,: 1409: 1/159; Sa'lebî, t.y.: 3/98-99) fitrat/yaratılış,(Maverdî, t.y.: 4/57) ve onun müntesipleri anlamında kullanılmaktadır.

Yukarıdaki ayetlerde geçen ümmet kelimesine verilen anlamları dikkate aldığımızda bu kelimeyi sadece din, şeriat, tarikat şeklinde anlamamanın mümkün olmadığı, belki bunları da içerisinde barındıran, bir gayeyi merkeze alan, varoluşun tamamını kapsayan, irade, tercih ve buna dayalı olarak sorumluluğun, hayat görüşü ve ahlâkî değerlerin söz konusu olduğu komplike bir yaşam tarzından bahsedildiği anlaşılmaktadır. Zira Kur'ân'ın birçok yerinde (En'am, 6/137; Yusuf, 12/76; mümin, 40/26; Kafirûn, 109/6) insanların yaşam tarzları "din" sözcüğüyle ifade edilmektedir.<sup>3</sup> Dolayısıyla "Biz babalarımızı bir ümmet üzerinde bulduk..." denilirken ümmet kelimesiyle *tercihe dayalı bir yol/din, gaye merkezli bir yaşam tarzının* kastedildiği ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar başlangıçta *tek bir ümmetti (ümmeden vahideten)* ifadesinin geçtiği ayetlerde (Yunus, 10/19; Bakara, 2/213) *ümmeden vahideten* terkinin ne olduğu hususu tartışılmıştır. Bu tartışmanın temelinde birkaç görüşten bahsedilmektedir. Birincisi; insanların başlangıçta *şirk/küfür/dalalet/batıl* üzere oldukları şeklindedir(Maverdî, t.y.: 1/271, 2/428; Zemahşerî, 1986: 1/255-256; 2/336; Râzî, 1997: 2/373-374, 4/229). İkincisi; insanların başlangıçta *tevhid/İslam/haniflik/hak din* üzere oldukları şeklindedir (Yahya bin Sallâm, 1980: 150-151; Taberî, 1992: 2/346-349; Nahhâs, 1409: 1/159; Maverdî, t.y.: 1/271, 2/428; Zemahşerî, 1986: 1/255; 2/336; Râzî, 1997: 2/372-373, 4/228-229). Üçüncüsü ise; insanların başlangıçta bir tek *fitrat/özel bir yaratılış* üzere yani İslam fitratı üzere yaratıldıkları, sonra dinlerin seçimi hususunda farklılaşmanın/ihtilafın başladığı şeklindedir (Maverdî, t.y.: 3/467; 4/57; Râzî, 1997: 2/374; 4/229-230). Maverdî bu ifadeleri Enbiya, 21/92, Mü'minûn, 23/52. ayetlerinde geçen *ümmeden vahideten* ifadesinin yorumu bağlamında kullanmaktadır.) Aslında bu üç görüş sahiplerinin üzerinde birleştikleri şey Allah'ın insanlara peygamber göndermeye başlamadan önce insanlar *fitrata* ve *hak dine* bağlı tek bir ümmet olduğu hususudur (Deruze, 1997: 5/222). Görüş farklılığı *peygamberlerin gönderildiği anda* insanların zikredilen üç halden hangisi üzere oldukları noktasındadır.

*Ümmeten vahideten /tek bir ümmet* şeklindeki kalıp ifadenin Kur'ân'da dokuz yerde geçmesi, ayette geçen tek bir ümmetle kastın tefsirciler arasında farklı şekillerde anlaşılması, sonradan insanların düştükleri *ihtilafın* mahiyetinin farklı değerlendirilmesi gibi hususlar, bu konuda ayrıntılara girmemizi imkansız kılmıştır. Bu nedenle tek bir ümmet başlığını yukarıdaki şekliyle özetleme zorunluluğu hasıl olmuştur.

### 2. 2. 3. Vasat Ümmet, Hayırlı Ümmet

Ümmet kelimesi nüzül sürecini dikkate aldığımızda gittikçe nitelik yüklenen bir seyir izlemiştir. Bu seyir esnasında ilk kullanımında sıradan topluluklar için kullanılan bu sözcük son süreçte kâmil ve ideal bir toplumu ifade bağlamında vasat ümmet ve hayırlı ümmet gibi ifadelerle tavsif

edilmiştir. Bunlar bir topluluğu tanımlamaktan ziyade evrensel bir perspektifi, Kur'ân kaynaklı bir medeniyet tasavvurunu ifade etmektedir. Bu yüzden ifadelerin her biri üzerinde müstakil çalışmaların yapılmasını hak eden başlıklardır. Nitekim bu doğrultuda birtakım çalışmalar da yapılmıştır.<sup>4</sup>

Makalemizde ümmet sözcüğünün kavramsallaşma sürecini tespiti çalıştığımızdan dolayı bu başlıklara ayrıntılı olarak girilmeyip sürece katkısı kadarıyla atıfta bulunmakla yetinilmiştir. Vasat ümmet deyiminin zikredildiği ilgili ayet şu şekildedir: "Böylece, sizleri insanlara bir şahit/örnek olasınız ve peygamber de size bir şahit/örnek olsun diye sizi orta/vasat ümmet yaptık..." (Bakara, 2/143) Ayette geçen *vasat* kelimesi;  *taraflar arasında birinden birine daha yakın olmayıp âdil olmak* şeklinde tarif edilmiştir. *Vasat ümmet* de yatay ve dikey ilişkilerin tümünü adalet/denge üzere kâim kılan âdil bir topluluk olarak tanımlanmıştır (Zemahşerî, 1986: 1/199; M.Vehbi, 1966: 1/247; Sabûnî, t.y.: 1/101). Bütün ilişki ağını adalet üzere kuran bir toplum elbette ideal ve kâmil bir toplumdur.

Ümmet lafzına *hayır* değeri yükleyen ilgili ayet ise şu şekildedir: "Siz, insanlar için çıkarılmış en hayırlı ümmetsiniz. İyiliği emreder, kötülükten men eder ve Allah'a iman edersiniz..." (Alî İmrân, 3/110). Ayetin metninde de bizzat geçtiği gibi tefsirlerde de hayırlı ümmet olmanın yolu Allah'a imana, ma'rûfu/iyiliği emredip münkerden/kötülükten alkoymaya bağlanmıştır (Zemahşerî, 1986: 1/396-397; M.Vehbi, 1966: 2/693-695; Sabûnî, t.y.: 1/221-222). Aslında ayet sadece iman etmeyle yetinmeyip yeryüzünde hayrın, marufun iktidarı için mücadele eden bir toplumun ancak hayırlı bir ümmet olabileceğini vurgulamaktadır.

Yukarıda ümmet sözcüğüne adalet ve hayır gibi iki yüce değeri yükleyen her iki ayet de Medine'de nazil olmuştur (Salih, 1421/2000: 231). Medine döneminde Muhammed'in (a.s.) imamlığında/liderliğinde, sahabeden seçkin bir toplumun öncülük ettiği, kendileriyle siyasî, adlî, askerî, iktisadî, içtimaî, vb. alanlarda mutabakat sağlanmış, belki de tarihin ilk toplumsal mutabakat metni diye tanımlanabilecek Medine sözleşmesi gibi bir sözleşme imzalanmış diğer toplumlara da bünyesinde barındıran bir ümmet. İdeal bir ümmet tanımlamasının zaman, mekân/yurt, toplum, etrafında toplanılan imam/şey gibi bütün boyutlarıyla ete kemiğe büründüğü bir toplum modeli. Tam da bu topluma hitaben kullanılan "...siz insanlık için çıkarılmış hayırlı bir ümmetsiniz..." ifadesi toplumsal düzeyde bir arada yaşayabilmenin *adalet ve hayırlılık* gibi olmazsa olmaz iki temel evrensel değerine işaret etmektedir. Ayette geçen *hayırlı olma* hayırlı bir dine mensup olup onun gereğini yerine getirmeye ilişkilendirilmiştir (İbni Manzûr, 1414/1993: 12/24). Ayetlerde zikredilen *vasat/adil* ve hayırlı olma vasıflarını üzerinde toplayan, insanları hayra çağırın ve yeryüzünde hayrın/marufun hakimiyeti için mücadele eden Sahabe bu övgüyü hak eden kâmil anlamda bir ümmetti (Öztürk, 2005: 2/16). Müslümanlar bu vasıflara sahip oldukları oranda bu övgünün muhatabı ve ideal bir ümmetin mensubu olurlar. Yani vasat ve hayırlı ümmet oluş varlıksal/kalıtısal ve evrensel değil vasıfsal ve iradîdir.

<sup>3</sup> Din kelimesinin Kur'ândaki kullanımları için bkz. Çalışkan, 58 v.d.

<sup>4</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz: Ahmet Öz,Kur'ân'ın Onerdiği Vasat Ümmet. İstanbul: Cıra Yayınları, 2018, 114-165; M. Vehbi Şahinalp, *Vasat Ümmet*

Örneği, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19/31, Ocak-Haziran 2014. Şanlıurfa.



## 2. 3. Ümmet Kavramının Kur'ân ve Sosyoloji Açısından Tahlili

Ümmet kavramının özetle *herhangi bir din, gidişat ve gaye etrafında toplanan insanlar veya bir peygambere nispet edilen kavimler/topluluklar* şeklinde tanımlanmasını (Taberî, 1992: 7/8; Nahhâs, 1409: 1/160; Sa'lebî, t.y.: 1/164) dikkate aldığımızda bu tanımın Kur'ân'daki kullanıma aykırı olmadığı ve her ikisinin de inanç eksenli tanımlama olduğu anlaşılmaktadır. Gaye merkezli ümmet daha kapsamlı bir tanım olsa da sonuçta ümmetin üç temel boyuttan biri olan ve ümmeti sıradan bir topluluktan farklı kılan iradî boyut esas alınmakta ve *insanları bir araya toplayan şey* belirleyici olmaktadır. Etrafında toplanılan şeyin niteliksel olarak farklılık arz etmesi durumu değiştirmemektedir. Çünkü *etrafında toplanılan şey* olmadığı takdirde ümmet olma özelliği yok olur (Çalışkan, 2002: 109). Topluluk ve zaman ise hayvanlar ve diğer varlıklar için de söz konusu olan zorunlu boyuttur.

Bu tanımlamalara göre ümmet kavramı, Kur'ân'da diğer insan grupları için kullanılan ve gayr-i iradî/tabii/ırkî gruplar olarak tanımlanan kavim, kabile, şa'b gibi gruplardan olduğu gibi, aynı şekilde iradî/sosyal/siyasî grup olarak tanımlanan hizb, şia, fırka gibi gruplardan da daha kapsamlı ve daha niteliklidir (Fazlur Rahman, 2000: 209-210; Farukî, 1987: 124-126). Dolayısıyla ümmet tabii ya da iradî olarak sadece bir araya gelmiş her hangi bir kalabalığı ifade etmez. İster bir peygamberin çağdaşı olarak onun öncülüğü ve etrafında toplanan, isterse ondan sonra yaşamış ama onun takipçisi olarak aynı gaye etrafında toplanan olsun, ya da ona karşıt ve muhalif olarak fakat belli bir amaç etrafında toplanmış bütün insan toplulukları ümmet kapsamı içerisinde değerlendirilir.

Buraya kadar verilen bilgilerden Kur'ân'da ümmet kavramının gittikçe nitelik yüklenen özel bir kullanım seyri izlediği anlaşılmaktadır. Bunlar adalet ve hayırlılık/iyilik gibi evrensel değer ifade eden niteliklerdir. Aslında Kur'ân'ın yeni bir hüküm ve kavramı oluştururken veya onu tashih ederken takip ettiği yaygın üslûp da bu şekildedir. Bu bağlamda ümmet kavramıyla ilgili ayetlerin kronolojik olarak nüzûl seyri takip edildiğinde aynı üslûbun bu konuda da izlendiğini ifade etmek mümkündür. İzlenen bu seyri şu şekilde sıralayabiliriz;

- 1- Başlangıçta *canlılar ve cinlerin de insanlar gibi bir ümmet olduğu* bildirilmiştir.
- 2- Özellikle Mekkî surelerde ümmet sözcüğünün sıradan topluluk anlamında kullanıldığı görülmüştür.
- 3- İnsan toplulukları, cemaat anlamında kullanılan ayetlerde ümmet sözcüğüne din/yaşam tarzı anlamının da yüklenerek özellikle bu boyuta dikkat çekilmiştir.
- 4- Tek bir din/ümmet ifadesiyle olması gereken dinin tevhid/İslam olduğu belirtilmiştir.
- 5- Ümmetin zamanla, asırla olan anlam ilişkisi ifade edilmiş ve onun bu boyutuna da vurgu yapılmıştır.
- 6- Değişik yerlerde ümmet'in zaman, toplum ve etrafında toplanılan şey olmak üzere bu üç boyuttan bazen biri bazen

de ikisi bir arada kullanılmıştır.

7- Ümmet sözcüğünün geçtiği ayetler zaman zaman Medenî surelerde tekrar edilmiş olsa da ilk olarak Mekkî surelerde yer almıştır.

8- Erdemli ve kâmil bir toplumdaki bahsedilen *vasat ve hayırlı ümmet* ifadelerinin zikredildiği ayetlerin ise Medenî olduğu ve ümmetin kavramlaşma sürecinde vasıfsız bir kümeden ideal bir ümmete doğru yol alınırken bu kullanımın yirmi üç yıllık bir sürecin sonlarına doğru gerçekleştiği anlaşılmıştır. Kısaca ümmet sözcüğünün hem kavramsallaşma sürecinin böyle bir seyir izlediği hem de sözcüğün kullanıldığı bütün temel anlamların hayırlı ve vasat ümmet kullanımında toplandığı fark edilmiştir.

Sosyolojik açıdan bakıldığında ümmet kavramı hem iradî bir özellik hem desosyo-dinî bir karakter taşımaktadır. Bu yönüyle diğer sosyal gruplara benzemektedir.<sup>5</sup> Ümmet uhrevî bir boyut taşıyan *dinî kardeşlik* üzere kurulmuştur. (Hucurat, 49/10; Esed, 1999: 3/1055-1056; Farukî, 1987: 135). Nitekim bu hususla ilgili olarak şu tespitlerde bulunulmuştur; “*Bu kavramın sosyolojide insan kümelerini ifade bağlamında kullanılan toplum, topluluk, grup, tüm toplum gibi kavramlarla benzer ve ortak yönleri olmasına rağmen, onlarla tam olarak örtüşmemektedir. Çünkü İslam toplumunda sosyolojik tanımlamalardan farklı olarak gerçek bütünlük Allah ve onun objektif değerleri üzerinde sağlanır. Sosyolojik grup tanımlamalarında ise bütünlüğü sağlayan, merkeze alınan ilke veya etrafında toplanılan şey daha farklıdır.*” (Küçük, 2007, 47-48).

## 3. Millet

### 3. 1. Millet Sözcüğünün Anlam Alanı

Millet kelimesi *ümmet* lafzı kadar geniş bir anlam yelpazesine sahip olmasa da Kur'ân'ın ilk muhatap kitlesi olan Arap toplumunda bugün bilinenden farklı anlamlarda kullanılmıştır. Kur'ân da bu kullanımı dikkate alarak millet sözcüğüne değişik bağlamlarda vurgu yapmıştır. Yüzyıllar boyu aynı anlam çerçevesinde kalıp son yüzyıllarda farklı kullanımlara kurban edilen bu sözcüğün sözlük ve ıstılah açısından ayrı başlıklar altında incelenmesi belki bu kullanım farklılığının anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

#### 3. 1. 1. Millet Sözcüğünün Sözlük/Luğat Anlamı

Kur'ân'da peygamberlere nispet edilen, *sünnet, gidilen yol, gidişat, şeriat, din, ateşe koymak, pişirmek, usanmak, bıcağın kadar bol olmak* (Ezherî, 1422/2001:15/351; Cevherî, 1982: 1821; İsfahânî, t.y.: 716-717; Zemahşerî, *Esasü'l-Belağa*, 1979: 604; İbn. Manzûr, 1414/1993: 11/631; Firûzabâdî, 1415/1995: 1367; Firûzabâdî, *Besâir*, t.y.: 4/517-518; Zebîdî, t.y.: 30/419-421; Râzî, 1414/1993: 340-341). ve *diyât/tazminat* (İbn Manzûr, 1990: 11/631; Firûzabâdî, 1415/1995: 1367) gibi anlamlarda kullanılan millet kelimesinin *مِلَّة/مِلَّة/melle/me le le* den müştak isim olduğu zikredilmektedir.

Bununla birlikte millet sözcüğünün, *dikte ettirmek, kitabı yazdırmak, söyleyerek veya ezbere yazdırmak*, gibi manalarda kullanılan *مِلَّة/مِلَّة/em le le/emelle* fiilinden müştak olup imlâ kelimesiyle alakalı bir isim olduğu da ifade edilmektedir (İsfahânî, t.y.: 717; Ebû'l-Abbas, 1992: 1/105;

<sup>5</sup> Gayr-iradî/tabii sosyal grup olarak nitelenen *ehl, nefer, reht, 'aşiret, fasile, kabile, sıbt, şa'b, qavm* gibi kavramlar için bkz.: Atalay, 2001: 197-231.



Firûzabâdî, *Besâir*, t.y.: 5/517-518; Ebu's-Su'ûd, t.y.: 5/149; Tehânevî, 1996: 2/1639; Yazır, 1986: 1/483; Ünal, 1990: 130). Dilcilerin bazıları da: Kur'an'da mubaya'a/alış-veriş ayetinde; yazma ve yazdırmanın gerekliliğine işaret eden; "...Hiçbir kâtip Allah'ın kendisine öğrettiği gibi yazmaktan geri durmasın, yazsın. Borçlu olan da yazdırsın, Rabbinden korksun ve borcunu asla eksik yazdırmassın..." (Bakara, 2/282) şeklindeki ayet ve Mekkeli müşriklerin Kur'an'a itiraz edip onun kaynağına dair iftiraları bağlamındaki "*Bu Kur'an, başkalarından yazıp aldığı öncekilere ait masallarıdır. Bunlar ona sabah akşam okunmaktadır...*" (Furkan, 25/5) ayetlerinden hareketle; "millet" kelimesinin yazdırmak, okumak, yazıyla doldurmak, bir şeyi doldurmak gibi anlamlara gelen "امل/امل le le/emelle ve em la/ملي" fiilinden geldiğini ifade etmektedir. Buradaki farkın da aslında bir lehçe farklılığı olduğunu belirtmektedir (Ezherî, 1422/2001:15/254). Kelimenin kaynağına dair konuşmak, söylemek anlamında *melel*'den, *kelime*, söz manasında ise *mille*'den müştak İbrânce ve Ârâmice'den geldiği şeklinde farklı iddialar (Şentürk, 2005: 30/64; Lewis, 1992: 62) ileri sürülse de genellikle yukarıda zikredilen iki görüş kabul görmektedir.

### 3. 1. 2. Millet Sözcüğünün İstilahî/Kavramsal Anlamı

Millet kelimesi istilahî olarak bazı kaynaklarda tamamen din gibi kabul edilip Allah'ın peygamberleri vasıtasıyla kullarına ilettiği ilahî hükümler manzumesi şeklinde anlaşılmış ve Allah'ın rızasını kazanmanın bu hükümlere uymakla mümkün olacağı belirtilmiştir (İsfahânî, t.y.: 717; Şentürk, 2005, 30/66). Millet kelimesinin din ile aynı anlamda kullanılması halinde kastedilenin İslam, Hıristiyanlık ve Yahudilik dinleri olduğu belirtilmiştir (İbn:Manzûr, 1990: 11/631; Zebîdî, 1306:8/119-120). Aynı kullanımın hadislerde de var olduğu görülmektedir. Nitekim "*İki farklı millet/din ehli birbirine vâris olamazlar.*" şeklindeki hadiste millet sözcüğünün din anlamında olduğu açıktır (Ebu Davut, 1992: ferâiz, 10; Tirmizî, 1992: ferâiz, 16; İbni Mâce, 1992: ferâiz, 6; Darimî, 1992: ferâiz, 29). Din anlamında kullanılan *millet* kelimesiyle sadece *ilahî/hak* dinlerin değil, *beşerî/batıl* dinlerin kastedildiği de görülmektedir (Tehânevî, 1996: 2/1639; Alûsî, t.y.: 23/ 371).

Sözcüklerin kavramsallaşması sürecinde onların luğat anlamlarındaki asıl anlamla istilahî anlam arasında belli bir mantık örgüsü içerisinde bağ kurmanın zorunluluğu ortadadır. Bu bağlamda *gidilen yol, dikte ettirerek yazdırmak, okumak, doldurmak* ilk bakışta farklı anlamlara sahipmiş gibi görünen "millet" sözcüğünün asıl anlamıyla istilahî anlamı arasındaki yakın ilişkiden şu şekilde bahsedilebilir: İlahî ve beşerî dinler için kullanılan millet sözcüğünden *din, takip edilen yol* anlamı kastedilmektedir. Aslında *bu durum bir taraftan ilahî dinlerin yazılı metinlere dayalı olduğundan hareketle metinlerin/vahyin nüzül şekli, keyfiyet ve tespitini dikkate aldığımızda gerek Cebrâil'in gerekse peygamberlerin din olarak bildirilen vahyi dikte ettirerek yazdırmaları, insanların da bu doğrultuda bir yol ve gidişat üzere olmaları şeklinde tezahür etmektedir. Diğer taraftan da beşer kaynaklı dikte ettirilerek ortaya konan yazılı veya sözlü metinlerin insanlar tarafından din, gidişat edinilmesi şeklinde karşımıza çıkabilmektedir* (Küçük, 2007: 39). Yani birinde metnin din olarak yazdırılması diğerinde de yazdırılan metnin sonradan din edinilmesi gibi bir anlam ilişkisi söz konusudur. Dolayısıyla kelimenin kaynağıyla

ilgili yukarıda zikredilen görüş ve kullanım farklılığı aslında ciddi bir görüş farklılığı olmayıp millet sözcüğünün anlam alanı içerisinde yer almaktadır.

Ancak milletle din arasında kullanım farklılığının olduğuna şu şekilde işaret edilmektedir: Millet sözcüğü "*İbrahim'in milletine/dinine uyun...*" (Al-i İmrân, 3/95) "*Atalarım İbrahim, İshâk ve Yakup'un milletine/dinine uydum.*" (Yusuf, 12/38) ayetlerinde olduğu gibi kendisine isnat edilen peygamberin ismine muzâf olabilmekte, "*Allah*" lafzına ve dine mensup olanlardan her hangi birinin ismine izafe edilmemektedir. Yani "*Allah'ın Milleti*", "*Benim Milletim*", "*Zeyd'in Milleti*" örneklerinde olduğu gibi millet sözcüğü böyle bir tamlama içerisinde kullanılmamakta, bunlara izafe edilmemektedir. Din sözcüğü ise bu tür tamlamalar içerisinde kullanılabilir. Bu anlamda "namaz"a Allah'ın dini denilebilir fakat Allah'ın milleti denilemez. Çünkü istilahî anlamda millet: "*Allah'ın kullarını kendisine yaklaştırmak için peygamberleri dili ile kaldığı şeriâtın adıdır.*" şeklinde tanımlanarak şeriât cümlesi için kullanılabilir ifade edilmektedir (İsfahânî, t.y.: 716-717; Firûzabâdî, *Besâir*, t.y.: 4/517-518; Tehânevî, 1996: 2/1639; Zebîdî, t.y.: 8/119-120; Kurtûbî, 1372: 2/93-94; Ebu's-Su'ûd, t.y.: 5/149). Ancak Yusuf suresinde geçen "*Allah'a inanmayan, kıyamet gününü yalanlayan bir kavmin dinini/milletini terk ettim.*" şeklindeki ayette (Yusuf, 12/37) kavminin inanç rükünlerinin en büyük iki esası olan Allah'ı ve ahireti inkâr ettiklerine dikkat çekerek (Sabûnî, t.y.:2/51) millet sözcüğünün inanç, ibadet, ahlak, şeriât vb. şeyleri içeren komple bir yaşam tarzı, din anlamında kullanıldığı ve şeriâttan daha kapsamlı olduğu açıktır.

### 3.2. Millet Sözcüğünün Kur'an'daki Kullanımı

Kur'an-ı Kerim'de toplam 15 yerde tamlamalar şeklinde geçen millet sözcüğü ümmet lafzı kadar geniş bir anlam ve kullanım alanına sahip değildir. Sözcüğün kullanıldığı ifade kalıpları şu şekilde arz olunmaktadır. *Milletü'l-âhire* (Sâd, 38/7), *millete kavmin* (Yusuf, 12/32) ve *milletikum* (A'râf, 7/89) şeklinde birer defa, *milletunâ* (A'râf, 7/88; İbrahim, 14/13) ve *milletuhum* (Bakara, 2/120; Kehf, 18/20) şekliyle ikişer defa, *millete İbrahim* (Bakara, 2/135; Âl-i İmrân, 3/95; Nisa, 4/125; En'âm, 6/161; Yusuf, 12/38; Nahl, 16/123) formuyla sekiz defa geçmektedir. *Millete İbrahim* ifadesiyle Tevhid/İslâm dini kastedilirken diğer kullanımlar ise beşer kaynaklı din ve gidişat veya muharref dinler için kullanılmıştır. Beşer kaynaklı veya muharref dinler için kullanılan tamlamaların hepsi Mekkî ayetlerdendir. *Millete İbrahim* tamlamasının üçü (En'âm, 6/161; Yusuf, 12/38; Nahl, 16/123) Mekke'de beş ayet (Bakara, 2/120, 130, 135; Al-i İmrân, 3/95; Nisâ, 4/125) ise Medine döneminde nazil olmuştur. Dolayısıyla millet sözcüğünün Kur'an'daki kullanımını iki ana başlık altında toplamak mümkündür.

### 3. 2. 1. Kur'an'da Millet Kavramının Din, Yol ve Gidişat Anlamı

Öncelikle beşer kaynaklı oluşumları ifade eden bu tamlamalar üzerinde kısaca duracak olursak: "*Dinlerine uymadıkça, Yahudiler de Hıristiyanlar da senden asla razı olmayacaklardır. De ki: doğru yol, ancak Allah'ın yoludur. Sana gelen ilimden sonra onların arzularına uyacak olursan andolsun ki, Allah'tan sana ne bir dost ne de bir yardımcı vardır.*" (Bakara, 2/120). Ayetinde *milletehüm* tamlaması Yahudi ve Hıristiyanların *hevalarıyla* karşılanmış, olması gerekenin ise *hüdâ* ifadesiyle Allah'ın yolu olduğu bildirilmiştir. Bu yüzden millet sözcüğü ile onların ihtiras,

arzu, bid'at ve taklitten müteşekkil sözleriyle tevhid dininin özünü değiştirip tahrif ettikleri, (Zemahşerî, 1986: 1/173; Reşit Rıza, 1373: 1/444; Yazır, 1982: 1/484) insanlara da "...bu Allah katındandır..."(Al-i İmrân, 3/78) diye takdîm ettikleri bir *din ve gidişat* kast edilmektedir. (Taberî, 1992: 1/517; Ebû Ubeyde, t.y.:1/53) Dolayısıyla dinleri/milletleri peygamberlere indirilen kitaptan ve hak olan tevhid, İslâm ve ihsan esaslarından sapmış bambaşka bir şey olmuştur. (Yazır, 1982: 1/484) "*Olan bu şey*" din ve gidişat anlamında *millet* kelimesiyle ifade edildiğine göre tümüyle insan kaynaklı olanlar için kullanıldığı gibi başlangıçta ilahî olup sonradan beşer müdahalesi ile tağyîr, tebdil ve tahrîf edilen bütün dinler için de bu kelime kullanılabilir. (Taberî, 1992: 10/1-2; 13/191; Zemahşerî, 1986: 2/129-130) üzere kurulu *yol ve gidişatını* ifade bağlamında şu şekilde kullanılmıştır: "*Kavminden ileri gelen kibirliler dediler ki: Ey Şuayb! Ya seni ve seninle beraber inananları memleketimizden kesinlikle çıkaracağız veya milletimize/dinimize döneceksiniz. (Şuayb): İstemesek de mi? dedi. Doğrusu Allah bizi ondan kurtardıktan sonra milletimize/dininize dönersek Allah'a karşı yalan söyleyerek iftira etmiş oluruz...*" (A'raf, 7/88-89; İbrahim,14/13).

Millet kelimesinin içerisinde geçtiği bir diğer tamlama olan *milleti'l-âhire* ayeti şu şekildedir: "*Biz bunu son din/milleti'l-âhire de işitmemiştik. Bu ancak bir uydurmadır.*" (Sâd, 38/7) Ayette Mekke müşriklerin Hz. Peygamber'in mesajlarına itirazlarını destekleyici bir şahit veya delili ifade bağlamında kullandıkları bir tamlamadır. Buradaki *millet* kelimesiyle *din ve gidişat* anlamında *Kureyş'in dini, Yahudilik, Hıristiyanlık* (Ferra, t.y.: 2/399; Taberî, 1992: 23/126-127; Kurtûbî, 1372: 15/100) ve *o gün yaşayan inançlar* (Maverdî, t.y.: 5/79; Esed, 1999: 3/925) şeklinde anlaşılabilir. Ancak ayetin bağlamından Hz. Peygamberin Mekke toplumunu tevhide çağırdığı, onların da sahip oldukları çok sayıda ilahların reddedilişine itiraz ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla itirazlarına atalarından devraldıkları kendisiyle mücadele halinde bulunan inançlarını delil gösteremeyeceklerine göre üçüncü bir dinin şahadetine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu din de -kelimenin marife/belirlilik *el-mille* formuyla geçtiği dikkate alındığında- olsa olsa henüz gölgesi üzerlerinden kalkmamış olan, yakın ve uzak çevrelerde mensubu bulunan son din/millet olan Hz. İsa'nın dinidir (Taberî, 1992: 23/126-127; Zemahşerî, 1986: 4/73). Yani ilahlarımızı bırakmak da nereden çıktı, son din ehli olan Hıristiyanlar bile teslis üzereler ve tevhitten bahsetmemektedirler. Bu yüzden ayetin "*Biz ne Ehl-i kitaptan ne de kâhinlerden son dinde tevhitten bahsedildiğini duymadık.*"(Zemahşerî, 1986: 4/73) şeklinde anlaşılması daha doğru olur kanaatindeyiz. Bu bilgiler doğrultusunda bakıldığında *milletü'l-âhire* tamlamasındaki *millet* sözcüğüyle başlangıçta ilahî olup sonradan insan müdahalesiyle tevhitten sapmış, tahrif edilmiş oluşumların kastedildiği anlaşılmaktadır.

Bir diğer kullanım olan *millete kavmin* ifadesi ayette şöyle geçmektedir: "...Şüphesiz ben Allah'a inanmayan bir kavmin milletinden/dininden uzaklaştım. Onlar âhireti inkâr edenlerin ta kendileridir." (Yusuf, 12/37). Ayette Hz. Yusuf'un dile getirdiği *terektü millete kavmin* cümlesindeki *kavim* kelimesi insan topluluğunu, *millet* kelimesi ise Allah'ın varlığını ve birliğini tasdik etmeyip âhireti inkâr eden bir din/millet'ten yani şirk ve küfürden berî olduğunu (Taberî, 1992: 12/217-218; İbni Kesîr, 1985: 2/478; Merağî,1980: 12/146) ve onu kabul etmediğini ifade etmek için kullanılmaktadır. İnkarcıların takip ettikleri yolun, davranış biçimlerinin sahip oldukları inanç ve düşüncelerin putlara ibadetten müteşekkil şirk üzere inşâ edilmiş bir yaşam tarzı olduğu anlaşılacakla beraber, (Ebû Hayyan, 1328: 5/309-310; Ebüssuûd, t.y.: 4/277; Alûsî, t.y.: 12/241-242) baştan beri tevhid üzere olan<sup>6</sup> Hz. Yusuf'un bu ifadeyle

hem kavminin *durumunu, yol ve gidişatını millet* sözcüğü ile tasvîr ettiği hem de arkadaşlarını tevhide çağırdığı belirtilmektedir (İbni Kesîr, 1985: 2/478; Ebüssuûd, t.y.: 4/277; Alûsî, t.y.: 12/241-242; Merağî, 1980: 12/146; Sabûnî, t.y.: 2/51). Dolayısıyla buradaki kullanımda *millet* kelimesi ile inkâr ve şirk üzere inşâ edilmiş bir zihin dünyası, hayata bakış, davranış biçimi, inanç ve düşünce sistematüğünü de içeren bir yaşam tarzının kastedildiği ve bütün bunların tümüyle *insan kaynaklı oluşumlar* olduğu açıktır.

Aynı kullanım *milletunâ* ve *milletikum* tamlamalarında geçen *millet* kelimesiyle Hz. Şuayb'ın kavminin edindikleri sahte ilah ve putlara ibadet, (Taberî, 1992: 13/191) şirk ve inkâr (Taberî, 1992: 10/1-2; 13/191; Zemahşerî, 1986: 2/129-130) üzere kurulu *yol ve gidişatını* ifade bağlamında şu şekilde kullanılmıştır: "*Kavminden ileri gelen kibirliler dediler ki: Ey Şuayb! Ya seni ve seninle beraber inananları memleketimizden kesinlikle çıkaracağız veya milletimize/dinimize döneceksiniz. (Şuayb): İstemesek de mi? dedi. Doğrusu Allah bizi ondan kurtardıktan sonra milletimize/dininize dönersek Allah'a karşı yalan söyleyerek iftira etmiş oluruz...*" (A'raf, 7/88-89; İbrahim,14/13).

Bir diğer kullanım da *fi milletihim* tamlamasında Ashâb-ı Kehf'ten şehre gidecek kişinin nasıl davranması gerektiğini, dikkatsiz davranılması halinde karşılaşılabilecek durumu ifade ve kendilerinden kaçtıkları şehir halkının halâ inkâr, şirk, put, ve tağutlara ibadetten müteşekkil (Taberî, 1992: 15/225; Râzî, 1997: 3/74-75; Zemahşerî, 1986: 2/706-707) bir *millet/yol ve gidişat* üzere olduklarını zannederek endişe ve korkularını dile getirme bağlamında şöyle geçmektedir: "*Çünkü onlar eğer sizi ellerine geçirirlerse ya sizi taşıyarak öldürürler veya kendi milletlerine/dinlerine çevirirler ki, o zaman ebediyyen iflah olmazsınız.*" (Kehf, 18/20).Şehir halkının üzerinde buldukları *milletin/dinin*, *yol ve gidişatın* ne olduğu aslında önceki ayetten (Kehf, 18/15) de anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada da *millet* ile *apaçık hüccet, delil ve değişmezler* üzere bina edilmiş gerçek anlamda bir dinin kastedilmediği, gerçek dinin bunlar üzere inşâ edilmesi gerektiği, (Râzî, 1997: 3/74-75; Zemahşerî, 1986: 2/706-707; Kasımî, 1957: 11/4029-4030), içerisinde yanlış da olsa inanç, ibadet ve zihniyeti barındıran, *beşer kaynaklı oluşumlar* olarak ortaya konulmuş gidilen bir *yol, gidişat*, bir yaşam tarzının kastedildiği açıktır.

### 3. 2. 2. Kur'ân'da Millet Kavramının *İslam-Tevhid* Anlamı

Ümmet başlığı altında Hz. İbrahim'in imam, hanif, tek başına bir ümmet olduğu belirtilmişti. Onun *ülü'l-azm* (Ahkâf, 46/35; Ahzâb, 33/7) peygamberlerden biri olduğu dikkate alınıp sahip olduğu bütün özellikleriyle birlikte düşünüldüğünde *İbrahim'in dini, yol ve gidişatı* anlamına gelmektedir. Zira Hz. İbrahim geldiği zaman, vasat ve konum itibarıyla risâlet zincirinin en önemli halkalarından biridir. Bilindiği üzere bütün peygamberler mesajlarını tevhid ve dini Allah'a has kılma temeline yaslamışlardır. Hz. Muhammed de aynı mesajları tebliğle görevli zincirin son ve en önemli halkalarından biridir. Mesajlarına muhatap olanlar ise başlangıçta ağırlıklı olarak tevhitten sapmış, şirk ve küfür üzere binâ edilmiş bir *gidişatı millet/din* edinmiş Mekke toplumdur. Medine'de muhatap kitle genişlemiş ve bu

<sup>6</sup> Hz. Yusuf'un kullandığı *terektü/terk ettim* kelimesiyle kastın ne olduğu hususunda ayrıntılı bilgi için bkz: Râzî, 1997: 18/137; Neseî, t.y.: 3/407;

Ebüssuûd, t.y.: 4/277; Bursevî, 1389: 4/260; Alûsî, t.y.: 12/241-242; M. Vehbi, 1966: 6/2502-2503.

çerçevede ehl-i kitap diye tanımlanan Yahudi ve Hıristiyan toplumlarıyla karşılaşmıştır. Hidayet üzere olduklarını iddia eden, insanlara da "...Yahudi veya Hıristiyan olun ki hidayete eresiniz..." (Bakara, 2/135) diyen ehl-i kitap da başlangıçta kendilerine sahih bir din/millet olarak gelmiş vahyi/yazılı metni, zaman içerisinde tebdil, tahrif ve tağyire uğratarak tevhitte sapmış bir gidişat üzeredirler. Dikkate şayan bir nokta ise gerek Mekke toplumunun, gerekse ehl-i kitabın kendilerini Hz. İbrahim'e nispet etmeleri ve onunla övünmeleridir (Reşit Rıza, 1373: 1/474; Merağî, 1980: 1/219). Bu yüzden tamlamanın hem Mekke hem de Medine dönemine serpiştirilerek inmiş olması daha anlamlı ve önemlidir.

Mekkî ayetlerde geçen millet kelimesiyle beşerî ve muharref dinler kastedilmekte ve Allah'ın razı olduğu dine işaret edilmektedir. Millet-i İbrahim tamlamasıyla ideal/asıl dinin kendilerini gerek biyolojik gerekse manevî anlamda nispet ettikleri Hz. İbrahim'in dini olduğu belirtilmektedir. O dinin de İbrahim'in dinine tabi olan, (Nahl, 16/123) ve aynı kaynaktan beslenip aynı mesajları veren Muhammed'in (a.s.) getirdiği din olduğu bildirilmektedir. Buna göre İbrahim'in yol ve gidişatı üzere olduğunu iddia edenler Muhammed'e (a.s.) tabi olmak zorundadırlar. Aksi takdirde Peygamber'e (a.s.) yaptıkları itiraz onların samimiyetsiz ve tutarsız olduklarının ispatı olacaktır (Küçük, 2007: 40).

Ayrıca ابراهيم ملة/babanız İbrahim'in yol ve gidişatı ifadesiyle Mekke ve Medine'deki üç muhatap kitleye seslenip onlara soy ve din/millet hususundaki *tarihbirliği* hatırlatılmıştır. Ayrıca onlarla ortak bir kelimedeki (Al-i İmrân, 3/61) uzlaşma arayışına bir çağrı da söz konusudur (Küçük, 2007: 40-41). Uzlaşmayı sağlayacak ve ihtilafları giderecek İbrahim'in milletinden başka bir yol da yoktur (Taberî, 1992: 1/564). Tarih birliği uzlaşma için önemli bir referanstır. Bununla bir konsensüs sağlandığı takdirde zikredilen muhatapların takip ettikleri dinin yanlışlığı tescil edilecektir. Çünkü İbrahim'in dini tevhit, apaçık hak (Nesefî, t.y.: 1/205; Ebüssüûd, t.y.: 1/162) olan hanif İslam'dır (Taberî, 1992: 1/564, 4/ 6; Ebû Hayyan, 1328: 3/5; Zemahşerî, 1986: 1/189, I/386; Süyûtî, 1993: 1/139). O'nda tahrif, tağyir ve sapma asla söz konusu değildir (Reşit Rıza, 1373: 1/480; Merağî, 1980: 1/224). Bu yüzden adı geçen muhataplar Onun dini olan İslam'ı terk ettikleri için Allah (c.c.) Muhammed'i (a.s.) İbrahim'in dini ile göndermiştir. (Süyûtî, 1993: 1/139). Kısaca Onun dini Muhammed (a.s.) ve onunla birlikte inananların üzerinde oldukları İslam'dır (Ebû Hayyan, 1328: 5/309-310; Zemahşerî, 1986: 2/470). Dolayısıyla *İbrahim'in milleti* ile kastedilen onun tevhit/İslam üzere olan yolu, gidişatı, zihniyeti ve hayatın her alanına yansıyan tutum ve davranışlarıdır.<sup>7</sup> Kısaca İbrahim'in milleti ile kast edilen İbrahim'in dinidir. (Ebû Ubeyde, t.y.: 1/208). Zira millet insanların üzerinde yürüdüğü yoldur (Tabatabaî, 1991: 5/359). Yürüdüğü yolun nasıllık ve niceliğini belirlemek ise insanın kendi iradesi ile ilgili bir durumdur. Bu da birden fazla millet/din/yolun olmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun için beşerî ve İlahî oluşumların her ikisi için de millet sözcüğü kullanılmaktadır.

Millet-i İbrahim tamlamasının zikredildiği ayetlerde *el-Mille*

anlamında mutlak din/ed-Dîn/İslam kastedilmektedir (Ünal, 1990: 131). Bu tamlamayla iman, tevhit ve İslam'a yapılan vurgu şu şekilde ifade edilmektedir: "De ki: Rabbim, beni doğru yola (sırat-ı müstakîm) ilet. Dosdoğru dine(dinen kayyimen), Allah'ı birleyen İbrahim'in dinine/milletine. O, ortak koşanlardan değildir." (En'âm, 6/161) "İşlerinde doğru olarak kendisini Allah 'a teslim eden ve İbrahim'in hanif Dinine/milletine tabi olandan dince daha güzel kim vardır?" (Nisâ, 4/125). Görüldüğü gibi ilkinin Mekke diğinin de Medine'de nazil olduğu her iki dönem ve ayette zikredilen unsurlara vurgu vardır. Bu da tamlamanın "İbrahim'in dini, yol ve gidişatı anlamında kullanıldığını ortaya koymaktadır. Millet-i İbrahim'in neleri kapsadığı hususuna ise birinci ayetin devamı (Nisa, 4/162) ışık tutmakta ve şunlar beyan edilmektedir: "De ki: Şüphesiz benim namazım, ibadetlerim, hayatım ve ölümüm hepsi âlemlerin Rabbi olan Allah içindir." Yani namaz, ibadet ve hayatmda bana verilenlerden tutun da üzerinde öldüğüm şeye (Zemahşerî, 1986: 2/84) kadar olan ve hiçbir şeyi dışarıda bırakmayan geniş bir yelpaze. Ayet bir taraftan bu alanı belirlerken diğer taraftan da bütün bunların dini Allah'a has kılmanın gereği olarak sadece Allah için yapılması, hayatın ve ölümün Onun için harcanması gerektiğini ifade etmektedir" (Küçük, 2007: 41).

### 3. 3. Millet Kavramının Kur'an ve Sosyoloji Açısından Tahlili

Millet sözcüğünün yukarıda belirtildiği gibi Allah'a izafe edilemeyeceği hükmünden, millet-i İbrahim tamlamasıyla muhataplar arasında varolan bir tarih birliğine dikkat çekildiğinden, İbrahim'in gidişatının din-i İbrahim ile değil de millet-i İbrahim ile ifade edilmesinden hareketle dinin millettten daha kapsamlı olduğu şeklindeki iddiaların aksine (Çalışkan, 2002: 87) milletin baskın bir şekilde içerisinde dini barındıran ancak dinden daha genel ve kapsamlı bir kavram olabileceği sonucuna varabiliriz (Yazır, 1982: 9/6229). Her ne kadar dinin milletle benzer, (Yusuf, 12/76; Mümin, 40/26) birlikte (Nisa, 4/125; En'am, 6/161; Hac, 22/78) kullanım ve tanımlamaları (Nesefî, t.y.: 4/351; Sa'lebî, t.y.: 4/433; Mevdûdî, 1987: 83; Çalışkan, 2002: 58) yapılmış olsa da en azından dinin Kur'an'daki kullanımında tarih ve soy birliğine dikkat çekilmemiştir. Bu yüzden millet dinin baskın ve belirleyici olduğu, tarih ve soy birliğinin<sup>8</sup> dikkate alındığı kültürel bir kimlik ve bu kimlik çerçevesinde belirlenen yol, gidişat, zihniyet ve yaşam tarzı şeklinde anlaşılabilir.

Millet bir araya gelen insanları değil onların benimsedikleri yol ve ilkeleri ifade etmektedir. Bir anlamda toplumsal ruhun kendisine tabi olduğu, bağlı bulunduğu egemen ilkeler ve tutmuş olduğu yol ve gidişattır (Yazır, 1982: 1/484; Ünal, 1990: 131; Gezgin, 2002: 264). Bu ilkeler ve gidişat üzere bir araya gelen toplumlar için ise ehl-i mille (Râzî, 1997: 4/90; Beydavî, 1988: 1/206; Zemahşerî, 1986: 1/194; Bursevî, 1389: 1/241; Yazır, 1982: 1/483-484), ehl-i din (Zemahşerî, 1986: 1/386; Bursevî, 1389: 1/241), sahibü'l-mille (İbn Teymiye, 1414/1993: 16/201), cemaat, kavim ve ümmet tabirleri kullanılmıştır (Yazır, 1982: 1/484). Ancak milletin ehl-i mille yerine toplumun bizzat kendisini ifade

<sup>7</sup> Merhum Mehmet Vehbi'nin (1/230.) *millet-i İbrahim* ile kastın *din-i İbrahim* olmayıp, ( 2/667 ve 3/2920.) şeriât-i İbrahim olduğu şeklindeki görüşlerine katılmamız mümkün değildir. Nitekim kendisi tefsirinin bir başka yerinde ( 4/1571.) millet-i İbrahim'le din-i İbrahim'in kastedildiğini zikretmektedir.

<sup>8</sup>"Millet-e ebikum İbrahim" İfadesinin geçtiği ayetin ayrıntılı açıklaması için bkz: Râzî, 1997: 23/65; Kurtübî, t.y.: 12/101; Mehmet Vehbi, 1966: 9/3592-3593.

bağlamında mecaz olarak kullanıldığı görüşüne katılmamaktayız (Yazır, 1982: 2/484. Gezgin, 2002: 264). Sosyolojik anlamda kullanılıyor olsa da Kur'an'da bu tür bir kullanıma ışık tutacak bir delil gözükmemektedir. Nitekim son dönemlere kadar *el-mille* sözcüğü İslam'ı yani *ehl-i mille* olan Müslümanları, *ez-zimme* sözcüğü ise gayr-i Müslim tebayı ifade için kullanılmış olup zamanla *zimmîn*in zıddı olarak *millî* sözcüğünün kullanıldığı iddia edilmişse de (Buhl, 1960: "Millet"md.; Ünal, 1990: 131) bu kullanımın bir tek belgeyi ve lokal bir uygulamayı esas alıp genelleştirmenin doğru olmadığı, ayrıca zimmî sözcüğünün millî kelimesinin zıt anlamını karşılamadığı ifade edilmiştir (Güneş, 2015: I, 2/12).

Önceki bölümde zikredildiği gibi millet sözcüğü *ümme*t kavramının *insanları bir araya toplayan şey* boyutunu karşılamakta ve onunla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Sa'lebî, t.y.: 3/98; İbni Teymiye, 1414/1993: 14/327). Millet bir taraftan dinin toplumsal yanını açıklarken diğer taraftan da dinden ümmete giden yolda alınması gereken bir mesafedir. Bir gidişi, yol tutuşu, birlikte yürüyüşü ifade etmektedir. Bir başka deyişle din ve gidişat üzerinde ümmet oluşturma halidir (Ünal, 1990: 132).

Buraya kadar verilen bilgiler doğrultusunda peygamberlere nispet edilen sözcüklerden biri (Yusuf, 12/38) olan *millet'in* Kur'an'daki kullanımına dair şunları sıralamak mümkündür:

1- Bilinenin aksine millet sözcüğünün toplum veya topluluk anlamında değil toplumların üzerinde yürüdükleri din, yol, gidişat ve sahip oldukları zihniyet anlamında kullanıldığı anlaşılmıştır.

2- Millet sözcüğünün kullanıldığı bütün yerlerde kastedilenin *ed-din/mutlak din* anlamında olmadığı dolayısıyla içeriğinin değişkenliğe açık olduğu tespit edilmiştir.

3- Özellikle Mekki ayetlerde kullanılan millet sözcüğünün gerek beşer eliyle tahrif edilen dinler, gerekse tamamen beşerî olan oluşumlar için kullanılabilirdiği görülmüştür. Medeni ayetlerde millet-i İbrahim tamlamasıyla kullanılan yerlerde ise tevhit, İslam/haniflik kastedilmiştir. Millet-i İbrahim tamlamasıyla nazil olan ayetlerin üçünün Mekke'de nazil olmasının sözcüğün kavramsallaşmasıyla ilgili olmayıp Mekke'de kendilerini Hz. İbrahim'e izafe eden Mekke toplumunun bu iddialarındaki samimiyetsizliği ifade bağlamında kullanılmıştır.

4- Millet'e yüklenen anlamla din'e yüklenen anlam arasında bir ilişkinin olduğu bu yüzden millet'in din'den bağımsız tanımlanamayacağı, ancak milletin dinden daha geniş, tarih birliğini de kapsayacak şekilde bir gidişat, bir yol tutuş olduğu anlaşılmıştır. Ümmet kavramında olduğu gibi millet kavramında da sözcük ilk olarak beşer kaynaklı şirk, ya da beşer eliyle tahrif edilmiş şirk içeren, sıradan edinilmiş dinler için kullanılmıştır. Ağırıklı Medine'de nazil olan Muhammed'in de (a.s.) yolunu takip ettiği millet-i İbrahim ile kâmil din olan tevhit/İslâm kastedilmiştir. Yani Kur'an'ın sıradan olandan mükemmele doğru gittikçe nitelik yüklenen bir üslûp seyri bu kavram için de söz konusudur.

5- Yaygın olanın aksine *millet'in ümmet'in* karşıtı veya alternatifini değil onun bir araya toplayan şey kısmını, kültürel kimlik boyutunu oluşturduğu ve birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak son yüzyıllarda olup biten düşünce hareketlerinin etkisiyle siyasî

ve emperyal amaçlarla millet sözcüğünün anlam alanına dair bir kargaşa yaşandığı açıktır.

Sonuç olarak millet kavramının Kur'an'daki kullanımı ile sosyolojideki kullanımı birbirinin aynısı olmamakla beraber birbirinden uzak ve ilişkisiz de değildir. Son yüzyıllarda millet kavramının karşılığı olarak ya da onun yerine kullanılan ulus sözcüğünün ise Kur'an'daki millet kavramıyla ilgisi yoktur. Aslında ulus kelimesi sosyolojideki millet kavramıyla ortak yönleri olmasına rağmen onu da karşılamamaktadır. Ulus sözcüğünün Kur'an'daki kavim kavramının karşılığı olarak düşünülebilir.

#### 4. Ümmet ve Millet Kavramlarının Mukayesesi

Toplumlar tarihî süreç içerisinde tek tipte kalmayıp birlikler oluşturarak büyümüş, değişik sebeplerle ayrılıklar yaşayarak küçülmüş, çıkış sebepleri ve çapları itibarıyla değişimler yaşamış, bunun sonucu olarak yeni insan kümesi tipleri oluşmuştur (Sezen, 1994: 119). Oluşan bu tiplere sebep ve çap açısından yeni isimler verilmiştir. Kur'an indigi toplumda kullanılan tabii veya iradi bu sosyal grup isimlerine yukarıda adları zikredildiği şekliyle hitap ettiği gibi zaman içerisinde mahiyeti itibarıyla aynı olup değişik nedenlerden dolayı isimleri değişen bu tip sosyal gruplara da hitap etmektedir (Sezen, 1994: 119). Ancak sonradan isimleri ve kullanımları değişen bu tip sosyal grupların tümünün (millet, ulus, vb.) doğal olarak Kur'an'da bire bir karşılığını bulmak zordur. Bu sebeple mukayese yaparken kavramların Kur'an ve sosyolojideki kullanımlarını dikkate alarak yapma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

##### 4. 1. Kur'an Açısından Ümmet ve Millet Mukayesesi

Kur'an'da ümmet kavramı son şekliyle belli özelliklere sahip, kurumsal anlamda kemali yakalamış nitelikli bir toplum için kullanılmıştır. Toplumun elde ettiği bu nitelik ve kemal aslında sadece toplumu değil bir medeniyeti de ifade etmektedir. Kavramın bu kadar geniş kapsamlı bir olguyu ifadesi onun çok boyutlu komplike bir kavram oluşunun gerekçesidir. Ümmet kavramının bu boyutlardan biri de nitelikli ve evrensel toplumu *bir araya getiren şeydir*. İşte millet'in Kur'an'daki kullanımı ümmet'in *bir araya getiren şey* boyutunu karşılamaktadır. Yani toplumun/ümme

tin üzerinde bulunduğu *din, yol, gidişat veya kültürel kimlik* boyutu millet sözcüğü ile ifadelendirilmektedir. Ümmet'in kimliği ve tanımlanması da sahip olduğu bu anlamdaki *millet'e* göre belirlenir. Kur'an'da ümmet'le millet arasında böyle bir ilişki ve iç-içelik söz konusudur. Ümmet sözcüğünün Kur'an'da çok anlamlı bir kullanımının olduğu önceki bölümde zikredilmiştir. Bunlardan toplum, din/gaye/peygamber ve zaman/çağ gibi üç anlam öne çıkmaktadır. Mekki surelerde hayvan vb. tür, cins toplulukları için kullanılan bu kavram, Medine döneminde imamıyla/lideriyle, etrafında toplandıkları gayeleri ve öncü nesliyle ideal/kâmil ve nitelikli bir toplum anlamını kazanmıştır. Medine'de farklı inanç grupları/ümme

ağırlıklı olarak Medine’de nazil olan Millet-i İbrahim tamlamasında ise kâmil/ideal bir din ve gidişat anlamında kullanılmıştır. Bu açıdan her iki sözcüğün kavramlaşmasında da gittikçe değer/nitelik yüklenen bir üslup/sevir izlenmiştir. Ümmet ve millet kavramlarının Kur’ân’daki kullanımları özetle bu şekildedir.

Millet’in Kur’ân’daki kullanımıyla sosyolojideki kullanımı farklıdır. Birinde toplumsal mutabakatı sağlayıp bunu yol edinişe millet ve bunu sağlayanlara *ehl-i millet* denilirken diğesinde ise bu kavram mutabakatı bizzat sağlayan toplumlar için kullanılmaktadır (Küçük, 2007: 41).

#### 4. 2. Sosyoloji Açısından Ümmet-Millet Mukayesesi

Sosyolojik anlamda ümmet millet’ten kültürel olarak daha zengin ve çok sayıda insan kümelerini kapsamaktadır. Çünkü ümmet, evrensel bir din (felsefe, ideoloji) içerisindeki birçok cemaat/topluluk veya cemiyetin/toplumun manevî ve maddî/siyasî -anlamda da bir üst sistemdeki birliğidir (Sezen, 1994: 115). Millet ise çeşitli cemaat/topluluk veya kültürlerin merkezi bir kültür altındaki birliği şeklinde oluşmaktadır. Dolayısıyla ümmet olma millet olmaya millet olma da ümmet olmaya engel değildir. Bu sebeple ümmet kelimesi millet’in yerine ve onun karşıtı olarak millet sözcüğü de ümmet’in yerine ve onun karşıtı olarak kullanılması yanlış bir algının sonucudur ve birbirinin yerine kesinlikle kullanılmamak durumundadır.<sup>9</sup>

Sosyolojik açıdan Millet kavramındaki anlam daralması, Sanayi Devrimi, Fransız İhtilali ve imparatorlukların çözülmesi (Demir-Acar, 1993: 248) sonrası meydana gelen fikir hareketlerinden etkilenmiştir. Başlangıçta dil ve din birliğini sağlayan (Gökalp, 1955: 14) aynı terbiyeyi almış kişilerden müteşekkil hars/kültürel topluluklar(Gökalp, 1955: 14; Ülken, 1969: 205) için kullanılan bu kavram; tarihî süreç içerisinde *ulus/nation* kavramıyla *etnik* temelde kullanılarak (Aydın, 1993: 60) bu geniş anlamdan uzaklaşmıştır (Küçük, 2007:42).

Günümüzde ümmet-millet ikilemin yaşanmasının şüphesiz tarihî kökleri mevcuttur. Osmanlı imparatorluğunda modernleşme bağlamında yapılan ıslahat hareketlerinden kalıcı sonuç alınamamıştır. 19. yüzyıl Osmanlı’nın çözülme sürecine girdiği bir dönemdir. Bu arada İslam dünyasını da Batı’nın teşvikiyle *ulusçuluk* akım ve bilinci sarmıştır. Batılı güç ve aydınların ulus-devleti modern toplum olmanın ve tabii evrimin/tekamülün zorunlu bir sonucu olduğu şeklindeki inşacı yaklaşım ve dayatmaları tamamen belirleyici olmuştur (Lapidus, 1996: 68; Akgül, 1999: 37-43) Bu dönemde Osmanlı’nın çözülmesini durdurmak adına ortaya çıkan Osmanlılık, İslamcılık ve Batıcılık gibi akımların yanı sıra *kavmiyetçilik* sözcüğü ile karşılanabilecek *ulusçuluk* batıcılık akımı içerisinde gündeme gelmiştir. Ulusçuluk aslında bir meşrûiyet arayışı olarak *milliyetçilik* kılıfıyla/adiyla yansıtılmış ve bunda siyaseten ısrar edilmiştir. (Kara, 2002; 372-373; Kara, 2003:16). Halk dinî vurguların daha fazla olduğu (Kara, 2003: 16) *ümmet* kültürünü benimserken o günkü yönetici elit *laik-milliyetçi* kültürü benimsemiştir (Lapidus, 1996: 23; Türkdoğan, 1988: 42). Aslında ümmet birliği siyasî alanda birliği/umumleşmeyi sağladığı halde modernleşen elitler

tarafından özellikle reddedilmiştir (Türkdoğan, 1988: 42). Çünkü *milliyetçi/ulusçu kimlik* yeni yönetici elitin geleneksel elitten farklılaşmasını sağlayacak önemli bir unsurdur (Lapidus, 1996: 23). Aynı kimlikle hem laik ve kuru anlamlara sahip olan *kavim-kavmiyetçilik* yerine daha dinî ve tanıdık anlamlara sahip *millî, millet, milliyet, milliyetçilik* gibi kelimelerin kullanımı kolaylaşmakta hem de ümmet birliğine yakın duran toplumun bu kavramları kabullenmesi sağlanmaktadır (Kara, 2003: 16; Kara, 2002: 373; Türkdoğan,1988: 38-39).

#### 5. Sonuç

Bu çalışmanın sonunda Kur’ân’da 64 yerde değişik form ve farklı anlamlarda geçen ümmet sözcüğünün, ilk Mekki ayetlerde hayvan vb. toplulukları da tanımlarken, Medenî ayetlerde ise nitelikli ve bir çok açıdan kurumsallaşmış kâmil bir toplumu ifade bağlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Temelde topluluk, insanların etrafında toplandıkları şey/kişi ve zaman/nesil gibi üç farklı anlamın her biri için ayrıca kullanılan bu sözcüğün Medine döneminde nazil olan bazı ayetlerde üç anlamı da kapsayan bir kullanım seyri izlediği görülmüştür. Bu; Kur’ân’ın dil, sosyal hayat, hukuk vb. birçok alanda ele aldıklarını nüzül sürecine yayarak tashih edip gittikçe nitelik yükleme şeklindeki genel üslubunun sözcükleri kavramsallaştırma hususunda da takip ettiği bir seyirdir. Bir başka deyişle üsluptaki tevhidin bu alandaki izdüşümüdür. Ayrıca sosyolojik açıdan da ümmet sözcüğü diğer insan kümeleriyle benzerlikleri olsa da birebir örtüşmemektedir. Zira ümmet mensuplarını uhrevî ve metafizik bir bağla, iradî olarak bir arada toplarken diğer sosyolojik insan kümeleri dil birliği, kan birliği gibi gayri iradî veya menfaat birliği gibi seküler sebeplerle bir araya gelmektedirler.

Millet kavramı ise Kur’ân’da on beş yerde yol, gidişat, din anlamında kullanılmıştır. Mekki ayetlerde sıradan din ve gidişat anlamında kullanılan millet sözcüğü Medenî ayetlerde millet-i İbrahim tamlamasıyla ideal din olan tevhit/İslam manasındadır. Yani sıradan olandan mükemmele doğru gittikçe nitelik yüklenen bir üslup bu kavram için de söz konusudur. Ümmet kavramıyla millet kavramının yüzyıllar boyu Kur’ân’da zikredilen anlamları çerçevesinde kullanıldıkları ancak son yüzyıllarda millet sözcüğünün siyasî ve emperyal amaçlarla anlam değişimine uğradığı tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak Sosyolojik anlamda ümmet kavramı iradî, sosyo-dinî ve evrensel boyutta bir topluluğu ifade ederken millet kavramı ise iradî, sosyo-millî ve bünyesinde kavimleri toplayan büyük topluluk olarak tanımlanmaktadır. Buna mukabil ümmet kavramı Kur’ân’da Sosyolojideki anlama yakın kullanılırken millet kavramı ümmetin etrafında toplandığı şey/kişi kısmını karşılamaktadır.

Kur’ân ve sosyolojideki kullanımlarını vermeye çalıştığımız ümmet ve milletin 19 ve 20. yüz yılın ilk dönemindeki buhranlı ve kaotik ortamında içte ve dışta meydana gelen olaylardan da etkilenerek farklı anlamlar yüklediği açıktır. Dolayısıyla bu sürecin bir kavram deformasyonu doğurduğu ortadadır. Buhranlı ve kaotik ortamlarda şartlardan şırıyarak objektif ve soğukkanlı değerlendirmelerin zorluğunu göz önünde bulundurup kavramlar üzerindeki oynamaların arzı bir durum kabul edip, onları yüzyıllar boyu süregelen

<sup>9</sup> Tarihi tecrübe için bu şekilde cereyan ettiğini göstermektedir. Emevi, Abbasi, Selçuklu, Osmanlı hepsi bir kültürün/milletin öncülüğünde dinî özellikte siyasî bir birlik veya imparatorluktur. Ümmet birliği değildir.

Çünkü bu birliğin dışında kalan aynı din mensubu müslümanlar sürekli var oldukları gibi birliğin içerisinde farklı dinlerden topluluklar da var olmuşlardır. Daha ayrıntılı bilgi için bkz: (Sezen, 1994: 122-124).

kullanımlarına ircâ etmek en doğru yol olsa gerektir. Bu bağlamda sosyolojik anlamda içi dolu ve en geniş kullanımıyla millet kavramının ümmet kavramıyla iç içeliği söz konusudur. Bu aynı dine mensup farklı milletlerin daha evrensel bir bütünün parçaları olması gibi bir yakınlık ve iç içeliktir. Dolayısıyla millet'le ümmet arasında kavramsal açıdan bir çatışma söz konusu olmadığı gibi bir senteze de ihtiyaç yoktur. İhtiyaç bu kavramları anlam çerçevesi, manevî değeri ve sosyolojik fonksiyonları itibarıyla yerli yerine oturtmaktır. Bu, kavimlerin sosyolojik anlamda *millet olma* süreçlerini engellemeyeceği gibi aksine kolaylaştıracaktır. Millet olma sürecinin akabinden evrensel çapta ümmet/medeniyet olmalarını da sağlayacaktır.

Bilindiği üzere sosyal bir varlık olan insanoğlu, başlangıçta bir fert olarak dünyaya gelmektedir. Zamanla aile, sosyolojik anlamda cemaat/kavim, millet ve ümmet gibi gittikçe boyutları ve niteliği değişen topluluklar içerisinde yer alması onun fitrî olan sosyalleşme ihtiyacının varabileceği noktadır. Bu seyrinde millet ve ümmet evrelerini insanlık tarihinde kalıcı birikim ve tecrübelerle sahip olan toplumların yaşadıkları bir *tekâmül süreci* olarak değerlendirmek mümkündür. Günümüzde öncelikle sanal aleme taşınan bu sosyalleşme süreçlerinin seyrini tespit edilip neye tekabül ettiğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Aile, cemaat/kavim, millet ve ümmet gibi toplumsallaşma süreçlerinin güncellenip sanal dünyadan, dijital dünyaya geçiş yapan insanoğlunun yalnızlaşmasını, itibarsızlaşmasını engelleyecek şekilde yeniden tanımlanması ve bu süreçlerin işletilmesi kaçınılmazdır. Esas olan, fitrî olan insanın toplumsallaşması ve değerli kılınmasıdır. İnsanoğlunu yalnızlaştıran, itibarsızlaştıran bütün düşünce, eylem ve söylemler topyekûn karşı çıkılması gereken insanı ve insanlığı yutacak olan bir girdaptır.

## Kaynakça

Abdulkâî, M. (1990) *el-Mu'cemü'l-Müfehres li'Elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerim*, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Akgül, M. (1999) *Türk Modernleşmesi ve Din*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Alain, T. (1994) *Modernliğin Eleştirisi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Alûsî, E. (tsz.) *Ruhu'l-Me'âni Fî Tefsiri'l-Kur'âni'l-'Azîm ve's-Seb'u'l-Mesâni*, Beyrut: Yay.y.y.

Arsal, S. M. (1955) *Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları*, İstanbul: Yay.y.y.

Atalay, O. (2001) *Kur'ân'da Sosyal Grup İfade Eden Kavramlar*, A.Ü.İ.F. Dergisi, Erzurum: 16/197.

Aydın, M. (1991) *İlk Dönem İslam Toplumunun Şekillenışı*, İstanbul: Pınar Yayınları.

Aydın, S. (1993) *Modernleşme ve Milliyetçilik*, Ankara: Yay.y.y.

Beydavî, K. (1988) *Envârü't-Tenzil ve Esrârü't-Te'vil*, Beyrut.

Buhl, F. (1960), "Millet" MEB. İslam Ansiklopedisi. C.8, 317, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bulut, H.İbrahim. (2012) "Ümmet", TDV. İslam Ansiklopedisi. C.42, 408-409. İstanbul: TDV Yayınları.

Bursevî, İ. H. (1389), *Tefsirü Ruhû'l-Beyân*, İstanbul. Yay.y.y.

Coşkun, İ. (1997) *Modern Devletin Doğuşu*, İstanbul: Derin Yayınları.

Çalışkan, İ. (2002) *Kur'ân'da Din Kavramı*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Derzeze, İ. (1997) *et-Tefsirü'l-Hadis*, çev. V. İnce, M. Altunkaya İstanbul: Ekin Yayınları.

Ebû Hayyan, M.Y.A. (1328). *Bahru'l-Muhît.*, Beyrut: Dâru'l-Fikir.

Ebû Ubeyde, M. M. (tsz.) *Mecâzü'l-Kur'ân*, Kahire: Yay. y.y.

Ebu's-Su'ûd, M. M. (tsz) *İrşâdu'l-Akli's-Selim İlâ Mezâyê'l-Kur'âni'l-Kerim*, Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâs.

Ebû'l-Bekâ, E.M.H. (1993) *el-Külliyat*, Beyrut: Müessesetü'r-Risale.

Esed, M. (1999) *Kur'ân Mesajı Meal-Tefsir*, çev. C. Koytak-A. Ertürk, İstanbul. Yeni Şafak Yayınları.

Ezherî, M.A.H. (1422/2001) *Tehzîbü'l-Luğa*, Beyrut: Daru'l-İhyâ.

Farukî, İ.R. (1987) *Tevhid*, çev. D. Yardım, İstanbul: İnsan Yayınları.

Fazlur Rahman, (2000) *Ana Konularıyla Kur'ân*, çev. A. Açıkgenç, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Ferra, Z.Y. Z. (1980) "Me'âni'l-Kur'ân", Beyrut.

Firûzâbâdî, M.M.Y. (1415/1995) *el-Kâmûsü'l-Muhît*, Beyrut.

Firûzâbâdî, M.M.Y. (tsz.) *Besâir Zevi't-Temyîz Fi Letâifi'l-Kitabi'l-Aziz*, Beyrut.

Gellner, E. (1995) *Uluslar ve Ulusculuk*, çev. Büşra E.-Bahar G.- Göksu Ö. İstanbul: Hil Yayınları.

Gezgin, A.G. (2002) *Tefsirde Semantik Metod ve Kur'ân'da Kavim Kelimesinin Semantik Analizi*; İstanbul: Ötügen Neşriyat.

Gökalp, Z. (1955) *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Varlık Yayınları.

Günay, Ü. (1993) *Din Sosyolojisi Dersleri*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Güneş, G. A. (2015) "Osmanlı Devleti'nin Gayrimüslimlere Bakışı ve Klasik Dönem Millet Sistemi", Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, Sakarya, C. I, 2/1-30.

Hamidullah, M. (1990) *İslâm Peygamberi*, çev. Salih T. İstanbul: İrfan Yayınları.

İsfahânî, H.M.R. (tsz.) "el-Müfredât Fi Ğaribi'l-Kur'ân", Beyrut: Dâru'l-Kalem.

İbn Manzûr, M.M.A.E.C. (1414/1993) *Lisanu'l-Arab*, Beyrut: Dâru Sadr.

İbn Kuteybe, E.M A.M. (tsz.) *Te'vilü Müşkili'l-Kur'ân*, Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye.

İbni Düreyd, E.M.H. (1407/1987) *Cemheretü'l-Luğa*, (Remzî Münîr Ba'lebekkî, thk.). Beyrut: Daru'l-İlim.

Kara, İ. (2002) *Şeyhefendinin Rüyasındaki Türkiye*, İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, İ. (2003) *Din ile Modernleşme Arasında*, İstanbul: Dergah Yayınları.

Kasımî, M. C. (1957) *Mehâsinü't-Te'vil*, Yay. y.y.

- Keskin, H. (2003) Kur'ân'da Ümmet Kavramı, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kılıç, S. (1993) Mitoloji Kitab-ı Mukaddes ve Kur'ân-ı Kerim, İzmir: Nil Yayınları.
- Kılıçbay, M.A. (1993) Tarihsel Bir İnşâ Olarak Ulus, Türkiye Günlüğü, sayı: 23/ Yaz, Ankara.
- Kurtûbî, M.A.E. (1372) el-Câmi' LiAhkâmi'l-Kur'ân, Kahire. Yay.y.y.
- Küçük, A. (2007) Kur'ân'da Toplumsal Sınanma, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Lapidus, M.I. (1996) Modernizme Geçiş Sürecinde İslam Dünyası, çev. İ. Safa Üstün, İstanbul: M.Ü.İ.F.Y.
- Lewis, B. (1992) İslâm'ın Siyasal Dili, çev. Taşar Fatih, Kayseri: Rey Yayıncılık.
- Maverdî, E.A.M.H. (tsz.) en-Nüketü ve'l-'Uyûn (Tefsîrû'l-Maverdî), Beyrut: Yay. y.y.
- Merağî, A.M. (1980) "Tefsîrû'l-Merağî", Beyrut: Yay. y.y.
- Mevdudî, E. (1987) Kur'ân'a Göre Dört Terim, çev. O.Cilacı-İ.Kaya, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Mevdûdî, E. (1996) Tefhîmü'l-Kur'ân, çev. M. H. Kayani, vd. İstanbul. İnsan Yayınları.
- Mücahid bin Cebr, M. (tsz.) Tefsîru Mücahid, (Abdurrahman et-Tahir Muhammed. thk). Beyrut: Yay. y.y.
- Nahhâs, İ.E.C. (1409) Ma'âni'l-Kur'âni'l-Kerim, Mekketü'l-Mükerrreme: Yay. y.y.
- Nesefî, E.A.A.M. (tsz.) Tefsîrû'n-Nesefî, Beyrut: Yay.y.y.
- Öz, A. (2018) Kur'ân'ın Onerdiği Vasat Ummet. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Özalp, A. (2000) "Millet". Şamil İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: Şamil Yayınları..
- Öztürk, M. (2005) Kur'ân Çerçevesinde "Ümmet Kavramının Tahlili", İslâmiyât Dergisi, 8, 2/16.
- Pazarbaşı, E. (1996) Kur'ân ve Medeniyet, İstanbul: Pınar Yayınları.
- Ülken, H.Z. (1969) Sosyoloji Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, A. (1990) Kur'ân'da Temel Kavramlar, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Vâhidî, E.H. (tsz.) el-Vecîz Fi Tefsîri Kur'âni'l-'Azîz, Yay.y.y.
- Vehbi, M. (1966) Hülâsâtü'l-Beyan Fî Tefsîri'l-Kur'ân, İstanbul:Üçdal Neşriyat.
- Weber, M. (1986). Sosyoloji Yazıları, çev. Taha P. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Râzî, F. (1997) et-Tefsîrû'l-Kebîr/Mefatihü'l-Ğayb, Beyrut: Yay.y.y.
- Râzî, M.E.B.A. (2000) Muhtârû's-Sihah, Kahire. Yay. y.y.
- Râzî, Z.E.A. M. (1420/1999) Muhtârû's-Sihah, (Yusuf eş-Şeyh Muhammed thk). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Rıza, R. (1373) Tefsîrû Menar/Tefsîrû'l-Kur'âni'l-Hakîm, Mısır: Yay. y.y.
- Sa'lebî, A. M.M. (tsz.) el-Cevâhirü'l-Hasan Fi Tefsiri'l-Kur'ân, Beyrut: Yay. y.y.
- Sabûnî, M.A. (tsz.) Safvetü't-Tefâsîr, Mekke: Yay. y.y.
- Salih, Suphi. (1421/2000) Mebâhis Fî Ulûmi'l-Kur'ân, Beyrut: Daru'l-İlim.
- Sallâm, Y. (1980) Et-Tesârif, Tunus: Yay. y.y.
- Şahinalp, M. V. (2014) Vasat Ümmet Örneği, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Şanlıurfa. 19/ 31(Ocak-Haziran). ss. 184-222.
- Şentürk, R. (2005) "Millet" TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: TDV Yayınları, 30/66-70.
- Şihabüddîn, A.M. (1992) Et-Tıbyân Fî Tefsîri-Ġaribi'l-Kur'ân, Kahire: Yay. y.y.
- Tabatabaî, M.H. (1991) el-Mizân Fî Tefsîri'l-Kur'ân-ı Kerîm, Beyrut: Yay. y.y.
- Taberî, E.C.M. (1992) Câmi'u'l-Beyân Fî Te'vili'l-Kur'ân, Beyrut: Yay. y.y.
- Takıyyu'ddin, S.B.H. (1405/1985) İttifâku'l-Mebânî ve İftirâku'l-Meânî, (Yahya Abdurraûf thk). Ürdün: Dâru Ammâr.
- Tehânevî, Muhammed.A.M.H. (1996) Keşşâfü'l-İstılâhâti'l-Funûn, Beyrut: Yay. y.y.
- Tekin, M. (2003) Kur'ân Sosyolojisi Üzerine Denemeler, edt: M. Bayyigit, Konya: Yediveren Kitap.
- Türkdoğan, O. (1988) Değişme Kültür ve Sosyal Çözülme, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Yazır, Muhammed Hamdi. (1982) Hak Dini Kur'ân Dili, İstanbul: Eser Neşriyat.
- Yıldırım, E. (1993) Modern Ulus-Devlet, Bilgi Hikmet Dergisi, sayı:3/Yaz, ss. 42-53, İstanbul.
- Zebîdî, M.M.A. (tsz.) Tâcu'l-Arûs Min Cevâhiri'l-Kâmûs, byy. Dâru'l-Hidaye.
- Zemahşerî C.M.Ö. (1979) Esasü'l-Belağa, Beyrut: Yay. y.y.
- Zemahşerî C.M.Ö. (1407.) el-Keşşâf 'an Hakâiki Ġavâmidî't-Tenzil ve 'Uyûni'l-Ekâvil fi Vucûhi't-Te'vil. Beyrut: Dâru'l-Kitabi'l-Arabiyyi.







## Araştırma Makalesi • Research Article

### Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Nevrotik İhtiyaçlar Çözümlemesi: Kayıp Kız Filmi

#### *Neurotic Needs Analysis Within The Scope of Psychoanalytic Approach: Gone Girl Movie*

İbrahim Yıldız<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Rektörlük, Kurumsal İletişim Koordinatörlüğü, 34452, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-2542-389X

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 13 Kasım 2019  
Düzeltilme tarihi: 02 Mart 2020  
Kabul tarihi: 19 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Psikanalitik,  
Temel Kaygı,  
Nevrotik İhtiyaçlar  
Sinema

#### ÖZ

Psikolojide çok sayıda bilimsel çalışmada yer alan psikanaliz, Freud ve onun öğretilerinden gelişen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Freud'un kişilik yapısı üzerine biyolojik sebeplerle sınırlı yaklaşımına karşı çıkan psikanaliz kuramcısı Karen Horney, kişilik gelişiminde ve davranışlarda doğuştan gelen özelliklerinden ziyade çocukluk döneminde yaşanan deneyimler ve toplumsal etkilere odaklanmıştır. Horney'in psikanalitik yaklaşıma katkısı olan nevrozlar ve insan gelişimi çalışmanın temelini oluşturmaktadır. İnsan davranışlarına yönelik çözümlenelerde psikanalitik yaklaşım çerçevesinde filmlerin içerik malzemesi ve karakterleri psikanalitik veriler olarak değerlendirilmektedir. Nevrotik karakterler üzerine film çözümlemesine katkı amacı taşıyan çalışma, Horney'in nevroitik ihtiyaçlar ve nevroitik eğilimler yaklaşımından hareketle, yönetmenliğini David Fincher'in yaptığı "Kayıp Kız (Gone Girl)" filminin nevroitik karakter çözümlemesini içermektedir. Çalışmada incelenen karakterin, Horney'in kuramında belirttiği nevroitik eğilimlerle örtüşen davranışlar sergilediği sonucuna varılmıştır.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 13 Kasım 2019  
Received in revised form 02 March 2020  
Accepted 19 March 2020

##### Keywords:

Psychoanalytic,  
Basic Anxiety,  
Neurotic Needs,  
Cinema

#### ABSTRACT

Psychoanalysis, which has taken its place among many scientific studies in psychological history, appears as an approach of Freud and his thoughts. Karen Horney, who objects to Freud's limited approach over his characteristic structure due to biological reasons, prioritized childhood experiences and their social impact instead of inborn qualities. This study is based on neurosis and human development, which contributes to Horney's psychoanalytic approach. The context and characters of the movies are also considered data for an psychoanalytic approach of human behavior. This study contributes to analysis of neurotic characters from movies, including an analysis of neurotic characters from David Fincher's 'Gone Girl.' The analyzed character in this study is shown to showcase neurotic tendencies as mentioned in Horney's approach.

## 1. Giriş

İnsanlar gelişim süreçleri boyunca, yaşadıkları toplumda diğer insanlarla sürekli etkileşim halindedir ve bu etkileşim sırasında çeşitli davranış kalıpları geliştirir. İnsan gelişimi ve davranışı teorisi olarak tanımlanan psikanalizin başlangıcını Sigmund Freud'un ortaya koyduğu yaklaşımlar oluşturur. Freud'un ardından bu yaklaşımın temsilcileri tarafından kişilik, kişilik gelişimi ve davranışlar açısından geliştirilen farklı görüşler bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ortak özelliği, çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin insan

kişiliğinin gelişmesinde etkili olduğu düşüncesidir (Budak, 2000: 619).

Psikanalitik yaklaşım temsilcilerinden Karen Horney, insan davranışlarını açıklamada içgüdüsel sebeplere vurgu yapan Freud'un görüşünü genetik psikoloji ile sınırlandırılmış bir kuram olarak değerlendirir ve bunun aşılması gerektiğini belirtir (Doruk, 2015: 166). Horney, insan davranışlarını aile içi ilişkilerde yaşanan aksaklıkların bir sonucu olarak görür ve sosyokültürel faktörlerin de bu öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunur. Horney ayrıca,

\* Sorumlu yazar/*Corresponding author*.  
e-posta: iyildiz1@istanbul.edu.tr

Freud'dan farklı olarak, çocukluk yılları ile yetişkin davranışları arasında doğrudan bir ilişki kurma imkânının sınırlı olduğunu belirtir ve kişiliğin gelişiminin çocuklukta tamamlanacağı düşüncesine itiraz eder. Ona göre bu süreç ilerleyen dönemlerde de devam etmektedir. Çünkü insanların, davranışlarını geliştirmelerine sebep olacak başka olaylar yaşaması muhtemeldir (Geçtan, 1996: 237-238).

Horney, kişiliğin yapısı ve gelişimi konularının yanında nevroz, psikoterapi ve kadın psikolojisi üzerine de çalışmalar yapmıştır. Freud'un düşüncelerinden ayrılmaktan ziyade nevrozun oluşumuna ve sağaltımına ilişkin bizzat kendisine ait yaratıcı ve özgün bir kuram ortaya koymuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 89-90). Çalışmada Horney'in nevrozlar ve insan gelişimi üzerine ortaya koyduğu nevroitik ihtiyaçlar ve nevroitik eğilimler yaklaşımı, ilgili kavramlarla birlikte ele alınmıştır. Söz konusu filmde yer alan karakterin nevroitik eğilime sahip olup olmadığını belirlemek çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çerçevede Kayıp Kız (Gone Girl) filminin psikanalitik yaklaşımla nevroitik karakter çözümlemesi amaçlanmıştır. Söz konusu yaklaşım ve ilgili kavramlar bu çalışmanın sınırlarını oluşturmaktadır.

## 2. Nevrozlar ve İnsan Gelişimi

Kişilik kuramları çerçevesinde Freud'un tanımıyla "organik veya nörolojik kökenli olmayan, gerçeklikle ilişkinin, bir miktar çarpıtmaya uğrasa bile henüz kaybolmadığı ruhsal kökenli rahatsızlıkların ortak adı" olarak tanımlanan nevroz, Karen Horney tarafından, bir derece sorunu olarak görülür (Budak, 2000: 535; İnanç ve Yerlikaya, 2012: 90). Horney nevrozu "çatışan eğilimler için uzlaşmalı çözümler bulmaya yönelik girişimler tarafından yaratılan ruhsal bir hastalık" olarak tanımlar (Kiraz, 2015: 138). Horney'e göre nevroitik süreç, insan gelişiminin özel bir biçimidir. İnsan gelişiminin içerdiği yapıcı enerjinin boşa harcanması sebebiyle Horney bu süreci talihsiz bir süreç olarak görür. (Horney, 2015: 21)

Freud'un bazı görüşlerini eleştiren Horney, kişiliğin şekillenmesinde Freud'un içgüdüsel görüşlerinin aksine kültürel etkilerin önemine vurgu yapmıştır. İnsanın sadece haz ilkesi ile değil, güvenlik ve tatmin ilkeleriyle yönetildiğini savunmuştur. Temelde bireyin bilinmez tehlikelerle dolu vahşi bir yaşamda kendi yolunu bulma çabası içerisinde olduğunu ve bu vahşi yaşamın, içgüdüler veya anatomi tarafından değil, toplum tarafından yaratıldığını belirtmiştir. (Feist ve Feist, 2008: 172). İnsan davranışlarını açıklamada aile içerisinde yaşanan ilişkilerdeki problemlere ve sosyo-kültürel etkenlere odaklanan Horney, insanların birbirleriyle ya da toplumla olan ilişkisinin ve ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkisinin önemine değinir. Buna göre davranışlar, insanın çevresiyle kurduğu ilişkilerinde geliştirmiş olduğu tepkilerin örgütlenmiş örüntülere dönüşmesiyle oluşur. İnsan yaşamının erken döneminde sınırlı olan bu tepkiler daha sonra geniş ilişki alanlarına yönelir. İnsanın hayatı boyunca geliştirdiği algılar, değerler, duygular ve düşüncelerin etkileşimi, davranışlarının belirleyicileri olur (Geçtan, 1996: 237-238).

### 2.1. Temel Kaygı

Horney'in teorisinin altında *temel kaygı (basic anxiety)* kavramı yer almaktadır. Temel kaygı, bir çocuğun yalnız kalmaktan, çaresiz ve güvensiz durumda olmaktan korkmasıdır. Temel kaygının ortaya çıkmasında çocuğun

ebeveynleri ile olan ilişkilerindeki sıcaklık, istikrar, saygı veya katılım eksikliği gibi sorunlar etkili olur (Friedman ve Schustack, 2016: 86). Ebeveynle çocuk arasında güvenli bir ilişkiyi zedeleyen her türlü davranış kaygıya sebep olabilir. Bu yüzden temel kaygı doğuştan gelen bir duygu değil, sosyal ve çevresel etkenler sonucu ortaya çıkan bir duygudur (Schultz ve Schultz, 2002: 579).

Olumsuz çevresel faktörlerden herhangi birine sürekli maruz kalan çocukların temel bir kaygı yaşayacağını vurgulayan Horney temel kaygıyı; potansiyel olarak düşmanca olduğu düşünülen bir dünyada hissedilen yalnızlık ve çaresizlik duyguları olarak tanımlamaktadır (Shatz, 2004: 1255). Horney, temel kaygı yaşayan çocukların, acımasız olarak algıladıkları sosyal çevrelerinden korktuklarını belirtir. Bu çocuklar ayrıca ebeveynleri ve diğer yetişkin otorite figürleri tarafından özgürlüklerinin alındığını ve mutluluklarının önlendiğini düşünürler. Böylece kendi özgüvenleri sürekli olarak zayıflar (Ryckman, 2008: 146).

Kaygının tehlikeye dönük coşkusal bir tepki olduğunu ve bu nedenle korkuyla benzeştiğini söyleyen Horney, kaygının yaygın ve belirsiz niteliğinden ötürü korkudan farklı olduğunu belirtir (Horney, 1994: 143). Diğer bir ifadeyle korkuya sebep olan tehlike açık ve neseldir. Ancak kaygıya sebep olan tehlike gizli ve öznel bir nitelik taşır (Geçtan, 2003: 166).

Çocukluk yıllarında ebeveynle çocuk arasındaki ilişkiye yönelen Horney, temel kaygının oluşmasında düşmanca dürtülerin önemli olduğunu belirtir. Ebeveynlerin çocuğun güvenlik ihtiyacını tatmin edebildiği gibi engelleyebileceğini de savunur. Buna göre, ebeveynler çocuğun güvenlik ihtiyacını yeterince karşılayamadığı durumlarda çocuk, ebeveynlerine karşı düşmanlık duyguları geliştirir. Oluşan bu tepkisel düşmanlık çocuk için daha fazla kaygıya sebep olabilir ve böylece düşmanlıkla kaygı arasında döngüsel bir etkileşim meydana gelir (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 91). Horney, güvenlik ihtiyacı, emniyet ve korkudan emin olma durumunun insan davranışlarının güdüleyici gücünü oluşturduğunu belirtir (Schultz ve Schultz, 2002: 579).

Horney'e göre, çocukluk döneminde yaşanan temel kaygı nevrozda en önemli etkidir. Çocuğun problemleri ortamlarda büyümesi durumunda kaygı yaşayacağını belirten Horney, saldırganlığın doğuştan gelen bir özellik olmadığına inanır ve kişinin güven duygusunu korumak amacıyla geliştirdiği bir tutum olarak kabul eder (Doruk, 2015: 167). Ayrıca temel kaygı kişi için dayanılması zor bazı özellikler taşıyabilir. Bu özelliklerden ilki çaresizlik duygusudur. Tehlike karşısında normal insanlar etkin ve cesaretli davranabilirken, kaygı sahibi kişiler çaresizlik duyabilirler. Temel kaygının diğer özelliği ise mantıkdışı olmasıdır. Mantıkdışı etkenlerin denetiminde kalmak dayanılması güç bir durum oluşturabilir. Temel kaygı taşıyan insanlar korkularının ve savunma mekanizmalarının esiri olur. Davranışlarının normal olduğunu düşünen bu insanlar, kendilerinde bir bozukluk olduğu fikrini reddederler (Geçtan, 2003: 166-167).

Temel kaygı tek başına nevrozu ifade etmez. Temel kaygı, nevrozun herhangi bir dönemde ortaya çıkabileceği bir zemini ifade eder (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 91). Horney, nevroitik gelişimin sebebi olarak yabancılaşma, düşmanlık, korku ve azalan özgüven duygularını görür, ancak bunların

tek başına nevrozu oluşturmadığını söyler. Potansiyel olarak tehlikeli görülen bir dünyada temel kaygıyı oluşturan bu duyguların birleşimi nevrozun gelişebileceği zemini oluşturur (Horney, 1994: 127). Horney'e göre insanlarla ilişkilerinde kendilerine zarar veren bir tutum içerisinde sıkışmış olmaları nevrotik kişilerin en temel özelliğidir (Burger, 2006: 173).

## 2.2. Temel Kaygıya Karşı Savunma Yöntemi Olarak Nevrotik İhtiyaçlar

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkide temel kaygı ortaya çıktığında çocuk güvensizlik duygularıyla mücadele edebilmek için bazı davranış biçimleri geliştirir ve çevrenin beklentilerine yönelik kendi kişiliğini oluşturur. Söz konusu davranış biçimlerinden birisinin kişiliğinin değişmez bir parçası haline gelmesine *nevrotik ihtiyaç* (*neurotic need*) denir. Nevrotik ihtiyaçlar temel kaygıya karşı bir savunma yöntemidir. Horney, nevrotik ihtiyaçlar olarak tanımladığı davranış biçimlerinin normal insanlar tarafından da geçerli olabileceğini ancak onlar için aşırı ve baskın bir yapıda olmadığını belirtir. Buna karşın nevrotikler için söz konusu davranışlardan biri, kişiliği ile bütünleşir ve baskın bir yapıda tüm davranışlarını biçimlendirir. Horney bu kişileri nevrotik olarak tanımlar. Horney, nevrotik kişilerin kaygıyla baş edebilmede geliştirdikleri on maddelik nevrotik ihtiyaçları şu şekilde açıklar (Schultz ve Schultz, 2002: 580; İnanç ve Yerlikaya, 2012: 93-95; Geçtan, 1996: 254-255):

*Sevgi ve onay için nevrotik ihtiyaç:* Başkalarını hoş tutmaya ve onların isteklerine uygun davranmaya yönelik ihtiyaçtır. Başkalarının kendisi hakkında iyi düşünceye sahip olmasını isterler ve reddedilmeye karşı hassastırlar. Bireyin kendisinden ziyade başkalarının görüşleri önemlidir.

*Yaşamını yönetecek bir ortağa duyulan nevrotik ihtiyaç:* Yaşama dair yükün sorumluluğunu üstlenecek bir eşe duyulan ihtiyaçtır. Sevgi tüm sorunların çözüm kaynağı olarak görülür ve çok önemsenir. Bu kişiler terk edilmekten ve yalnız kalmaktan korku duyar.

*Yaşamını dar sınırlar içinde tutmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Başkalarından bir şey beklememe ve göze çarpmama eğilimindedirler. İkinci planda olmayı tercih ederler. Beceri ve potansiyellerini küçümseme eğiliminde olan bu insanlar azla yetinir, aşırı isteklerden ve bu istekleri dile getirmekten kaçınırlar.

*Güç kazanmak için nevrotik ihtiyaç:* Başkalarını küçük düşürmeye yönelik güç kazanma isteğindedirler. Diğer insanların bireyselliğine, onuruna ve duygularına karşı saygısızdırlar. İstem gücüyle her şeyi elde edebileceğine inanan bu insanların ilgilendikleri tek şey başkalarının boyun eğmesidir.

*Başkalarını sömürmeye yönelik nevrotik ihtiyaç:* Bu kişiler diğer insanları, kullanmaya elverişli olmaları temelinde değerlendirirler. Bu şekilde hem bağımlılık ihtiyaçlarına hem de düşmanca duygularına doyum sağlamış olurlar.

*Saygınlık kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Popüler olma çabasındaki bu insanlar ilgiyi kendi üzerlerine çekerek önemli biri görüntüsü vermeye çalışırlar. Bu insanlar saygınlığını yitirme korkusu duyarlar.

*Başkalarının hayranlığını kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Kişinin kendisini abartılı şekilde değerli görmesi ve bunun diğerleri tarafından hayranlıkla onaylanmasına

duyduğu ihtiyaçtır. Bu kişiler oldukları gibi değil, görünmek istedikleri şekilde görünürler.

*Başarı kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Kişinin diğer insanları yenme ve üstün durumda olma arzusu içinde olmasıdır. Bu kişiler temel bir güvensizlik duyduğu için sürekli ilerleme ve başarı kazanma isteğindedirler. Başarısızlık ve küçük düşürülme korkuları taşırlar.

*Bağımsızlığa ve kendine yeterli olmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Başkalarıyla kurduğu samimi ilişkilerde başarısız olmuş kişilerin insanlardan uzaklaşarak tek başına ayakta durabildiğini ispatlama çabasına yönelik bir ihtiyaçtır. Bağlılıktan, yakınlıktan ve sevgiden kaçarlar.

*Kusursuz olmaya ve eleştiriye karşı savunmaya yönelik nevrotik ihtiyaç:* Bu kişiler yanlış yapmaktan korkarlar. Kendi hata ve zayıflıklarını gizleme ve başkaları tarafından fark edilmesini önleme gayretindedirler. Yetersizlik, eleştiri ve suçlanma korkusu yaşarlar.

## 2.3. Nevrotik Eğilimler

Horney, teorisini geliştirdikçe nevrotik ihtiyaçları daha sonraki yazılarında *nevrotik eğilimler* (*neurotic trends*) olarak açıkladığı üç genel kategoride toplamıştır. Söz konusu nevrotik eğilimler, *insanlara yönelme* (*moving toward people*), *insanlara karşı olma* (*moving against people*) ve *insanlardan uzaklaşma* (*moving away from people*) olarak üç gruba ayırdığı temel kaygıyla mücadele stratejileridir (Feist ve Feist, 2008: 176).

Horney'e göre nevrotik eğilimlerin en belirgin özelliği, bu eğilimlerin kendini iki temel yoldan belli eden zorlanımlı yapısıdır. Buna göre ilk gösterge, bu eğilimlerin amaçları, koşul, durum ya da nesne ayrımı olmaksızın izlenmesidir. Sevgi ihtiyacı olan kişi bunu dostundan düşmanına, işvereninden kunduracısına kadar görmek ister. Diğer taraftan bu eğilimlerde gerçeklik ve gerçek öz-çıkarması dikkate almaksızın ilerler. Örneğin yaşamın tüm yükünü taşımaması beklediği eşinin kendisi için uygun olup olmadığı ya da onu gerçekten sevip sevmediğinin farkında olmayabilir. Nevrotik eğilimlerin zorlanımlı yapısının ikinci göstergesi ise, bunların engellenmelerinden kaynaklanan kaygı tepkisidir. Zorlanımlı eylemleri iç veya dış faktör sebebiyle etkisiz kalması durumunda kişi hayati bir tehlike ile karşılaştığı hissi duyar. Sınırsız özgürlük ihtiyacı duyan kişi, kira sözleşmesi ya da evlilik öncesi nişan gibi bağlayıcılık noktasında korku duyar. Kusursuzluk ya da özgürlükten uzaklaşacağı zaman her şeyini kaybedeceğini düşünür. Zorlanımlı eğilimlerin sorumlusu bu güvenlik değeridir (Horney, 1991: 34-35).

Horney, temel kaygı ile mücadele geliştirilen nevrotik eğilimlere sahip, uysal tip, saldırgan tip ve yalıktan tip olarak tanımladığı üç nevrotik kişilikten bahseder (Horney, 1995: 39).

*İnsanlara Yönelme (Uysal Tip):* Uyumlu tip olarak bilinen bu bireyler, çaresizliklerini kabullenirler. Temel kaygıya ve korkularına karşı kendilerini güvende hissedebilmek için başkalarının sevgisini kazanmaya çalışırlar ve güçlü olarak algıladıkları kişi veya gruba yönelirler (Coolidge vd., 2001: 1388). Bir eşin yaşamlarını kontrol etmesine yönelik nevrotik ihtiyaçları vardır. Horney'e göre bu bireyler, başkaları tarafından sevilme, takdir edilme, korunma ve yönlendirilme isteği duyarlar. Yetersizliğinden kurtulmak

için bir eş arar ve onun sağlayacağı güvenlikle bir anlam bulma çabası içerisine girerler (Ryckman, 2008: 151).

Kendi başına sağlayamadığı güveni çevresinden elde etme arayışı ile insanların desteğini almaya yönelik davranışlar sergiler. Ancak bu durum diğer insanlarda yük oluşturduğunda, insanlar bu kişilerden uzaklaşmaya başlar (Geçtan, 1997: 151). Reddedilme onlar için bir felaketi ifade eder. Birey için reddedilme ya da terk edilme ürkütücü bir tehlikedir ve birey tekrar o kişinin saygısını kazanmak için umutsuzca bir çaba içerisine girer (Horney, 1995: 44). Gördükleri ilgi yaşadıkları kaygıyı geçici bir süre gidermiş olsa da daha sonra tekrar benzer tutumlar içerisine girerler (Burger, 2006: 174).

*İnsanlara Karşı Olma (Saldırgan Tip):* İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip herkesin düşman olduğuna inanır ve bunun aksini kabul etmez. Yaşamı amansız bir kavga gibi gören saldırgan tipin tutumu bazen oldukça açık olmakla beraber çoğunlukla kentli ve soylulara has bir nezakette ve iyi arkadaşlıkla gizlenir. Uysal tipin aksine korku bileşeni saldırgan tipin kabul etmediği bir şeydir ve güçlü olmaya, güç kazanmaya ya da böyle gözükmeye çalışırlar. (Horney, 1995: 51). Horney, normal insanlardaki güç duygusunun kaynağının, kişinin kendi yetenekleri, düşünce kapasitesi veya olgunluğunun farkına varması olduğunu söyler. Buna karşın nevrotik kişilerin güçlü olmak için gösterdikleri çabanın kaynağının, endişe, nefret ve aşağılık duyguları olduğunu belirtir. Dolayısıyla güce yönelik normal çaba kuvvetten, nevrotik çaba ise zayıflıktan doğar (Yavuzer, 2013: 50). Herkesin düşman olduğuna inanan saldırgan tip için kendi çıkarları peşinde koşmak büyük önem taşır. Kendi çıkarları doğrultusunda başkalarını sömürmek ve onlardan yararlanmak için güçlü bir ihtiyaç tarafından motive olurlar (Feist ve Feist, 2008: 178).

Horney, saldırgan tiplerin diğer insanları sürekli sömürme eğilimini Freud'un yansıtma kavramıyla benzerlik gösteren *dışsallaştırma* kavramı ile izah edilebileceğini belirtir. Buna göre bireyler, çocukluk döneminde ebeveynleri ile yaşadıkları sorunlar nedeniyle herkesi kötü ve düşman olarak algılar. Bu algı nedeniyle kendilerine bir kötülük yapılmadan önce onlar kötülük yaparlar. Bir kazanç elde edeceklerini görürlerse insanlarla ilişki içerisine girerler (Burger, 2006: 175). Bu yönelime sahip saldırgan tipler kendilerini güçlü, dürüst ve gerçekçi bulurlar. Kendi önermelerine göre her şeyin mantıklı olduğunu düşünürler. Acımasız olmayı bir güç, diğer insanlara yönelik saygısızlığı dürüst bir davranış, kaba bir şekilde kendi çıkarları için hareket etmeyi de gerçekçilik olarak görürler (Horney, 1995: 55).

*İnsanlardan Uzaklaşma (Yalıktan Tip):* Temel çatışmayla baş edebilmede üçüncü yöntem coşkusal yalıtım yoluyla insanlardan uzaklaşmadır. Ancak bu uzaklaşma, yaşamı ciddiye alan normal insanların zaman zaman yalnız kalma isteğinden farklıdır. Horney nevroz belirtisi olarak, kendi iç derinliklerinden kaçmayı ve yapıcı bir yalnızlık yetisinden yoksunluğu sayar. Ona göre, insanlarla ilişki kurmada katlanılması güç bir gerilim duyuluyorsa ve insanlardan uzaklaşma bu gerilimden kurtulmanın bir aracı konumuna gelmişse bu yalnız kalma isteği nevrotik coşkusal yalıtımın göstergesidir. İnsanlardan uzaklaşma eğilimindeki insan tipinin en belirgin özelliği insanlara karşı genel bir yabancılaşmadır. Söz konusu yabancılaşma, insanlara karşı olabildiği gibi nevrotik kişinin kendisine karşı da gelişebilir. Horney bu durumu, coşkusal deneyimlerdeki körelme,

kişinin sevgisinin ve nefretinin neye olduğuna, neyi küçümsediğine, ne umduğuna, neden korktuğuna ilişkin belirsizlik olarak açıklar (Horney, 1995: 59-60).

İnsanlardan uzaklaşma eğilimindeki insan tipi bilinçli olarak tamamen kendi kendilerine yeterli olduklarına inanırlar ve başkalarıyla temastan kaçınarak endişeyi azaltmaya ve güvenli sağlamaya çalışırlar (Ewen, 2003: 119). Bu kişiler insanlarla ilişkilerinde yaşayabileceği acılara karşı insanların yaklaşmasını engelleyici bir duvar örer. İnsanların bunu gerçekleştirmede gereksinim duydukları ihtiyaç, öz-yeterlilik ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın en açık şekilde yansması becerikli olmaktır. Bu kişiler yalıtımını dengelemede tek yöntem olarak gördüğü beceriklilik sayesinde kimseye ihtiyaç duymayacaklarını düşünürler (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 97).

Öz-yeterlilik ve gizlilik insanlardan uzaklaşma eğilimindeki insan tipinin tam bağımsızlık ihtiyacına hizmet eder. Bağımsızlığı, olumlu bir değere sahip olmakla eş tutar (Horney, 1995: 62). İnsanlardan uzaklaşma eğilimindeki yalıtık tipin bağımsızlık inancının temelini "geri çekilirsem, beni incitemezsiniz" düşüncesi oluşturur. Düşük bir enerji seviyesi, pasif direniş ve yakın ilişkilerden uzaklığın korunması bu tarzın ayırt edici özellikleridir (Feiring, 1983: 3). İnsanlardan uzak olma eğilimindeki kişiler sevgi, ilgi ve arkadaşlık kurmaktan kaçınırlar ve insanlarla çok az iletişime geçecekleri işleri tercih ederler. Bu kişiler, kaygıdan kaçınmak için kullanılacak en iyi yolun insanlardan uzak durmak olduğu düşüncesine sahiptirler (Burger, 2006: 175).

Hayatın zorlukları karşısında her insan bazı çatışmalar yaşayabilir. Bununla birlikte, normal insanların yaşadığı çatışmalarla nevrotik insanların çatışmaları arasında çarpıcı farklılıklar vardır. Nevrotik kişilerde çatışmalar daha da ciddi durumdadır, çözülemez görünen ikilemler içerir ve her zaman için aşırı bastırılmıştır (Ewen, 2003: 118). Horney, psikolojik açıdan sağlıklı insanların çatışmaları çözmek için üç korunma yöntemini kullanabileceğini belirtir. Ancak bir nevrotik için, kişiliğe egemen olan tek bir stratejinin yaygın olacağına ve bunun sağlıksız bir durum olduğuna işaret eder (Friedman ve Schustack, 2016: 87). Buna göre, nevrotik kişilerde kaygıyla mücadelede kullanılan üç eğilimin her birinde temel kaygı ile ilgili bir bileşen fazla vurgulanmaktadır. İnsanlara yaklaşımda çaresizlik, insanlara karşı olmada düşmanlık, insanlardan uzaklaşmada ise yalıtım öne çıkmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 97).

#### 2.4. İdealize Edilmiş Benlik İmgesi

Horney, nevrotik kişilerin söz konusu eğilimlerde kimlik duygusu arayışına girdiğini, kendisinde olduğuna ya da olması gerektiğine inandığı bir imaj yaratmaya çalıştığını söyler. Bu imaj, yaşamın birey üzerindeki gerçekliğine karşı olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçeklikten büyük oranda uzaklaştırılır. (Horney, 1995: 77) Horney, kendine yabancılaşmış bireyin yaşadığı bu çelişkiyi aşmak için oluşturduğu yanlış kişilik görüntüsünü *idealize edilmiş benlik (idealized self-image)* kavramıyla açıklar. Buna göre, idealize edilmiş benlik, kişiyi kendi gerçek benliğini anlamaktan uzaklaştıran yanıltıcı bir maskedir. Nevrotik insanlar bu yanılgı sebebiyle yaşadıkları iç çatışmaları kabul etmeye yanaşmazlar. Kendi yetersizliklerini gizlemede kullandıkları ve gerçek sandıkları benlik imajı onları

olduklarından daha üstün görmelerine neden olur (Schultz ve Schultz, 2002: 581).

Nevrotikler idealize edilmiş bir imaj yaratarak sınırsız yetenek ve güç kazandıkları görüntüsü vermeye çalışırlar. Hayallerinde, kahramanlar, dâhiler, yüce âşıklar, azizler ve tanrılar haline gelirler. Bu görüntüler onlara temel çatışmalarıyla başa çıkmak için bir yol sağlar. Horney'e göre nevroitikler, dış dünyada başarı ve zafer kazanarak idealize edilmiş benliği gerçekleştirmeye çalışırlar (Ryckman, 2008: 160-161). Benliğin idealize edilmesinde nevroitik kişiler, çatışmalarda kullandıkları savunma stratejileri ile ilişkili olarak kendilerini farklı şekillerde yüceltirler. Buna göre; iyilik, cömertlik, doğruluk, dürüstlük, cana yakınlık, alçakgönüllülük gibi özellikler insanlara yönelen uysal tipin ideal benlik imgeleridir. İnsanlara karşı olan saldırgan tipin ideal benlik imgeleri diğer insanlardan daha zeki ve gerçekçi olma, her durumda kazanan kişi olma gibi özellikler taşır. İnsanlardan uzaklaşan yalıtılan tiplerin ideal benlik imgeleri ise, öz-yeterlilik, bağımsızlık, adil olma, arzularından kurtulmuş olma, hazzı ve acıya kapalı olma gibi özelliklerden oluşur (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 99-100).

Horney, gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki farkı açıklar. Buna göre gerçek benlik, "bütün insanların sahip olduğu, ancak her bireyde kendine özgü bir biçimde bulunan, insanın gelişiminin kaynağındaki güç" olarak tanımlanabilir (Cebeci, 2004: 240). Horney, ideal benlik imgelerinin sabit bir niteliğe sahip olduğunu dile getirir. İdeal benliğin nevroitikler tarafından ulaşılmak istenen bir hedeften ziyade taptıkları ya da saplantıya dönüştürdükleri bir görüş olduğunu söyler. Horney ayrıca, gerçek ideallerin dinamik yapısı gereği gelişmeye yönelik bir güç olmasına karşın, ideal benlik imgesinin gelişmeye engel bir nitelik taşıdığını belirtir (Horney, 1995: 79). İdealize ettiği benlik imajının gerçekliğine inanan nevroitikler, gerçek benlikleriyle temaslarını kaybederler. Kişi idealize ettiği benliği kendini değerlendirme standardı olarak kullanmaya başlar. Kendini gerçekleştirmek yerine, idealize ettiği benliklerini gerçekleştirmeye doğru hareket ederler. Horney, idealize edilmiş görüntünün kişide görkem arayışı, nevroitik talep ve nevroitik gurur şeklinde üç yönü olduğunu belirtir (Feist ve Feist, 2008: 181).

## 2.5. Nevrotik Görkem Arayışı

Nevrotik kişilerin çaresizlik, insanlara karşı kızgınlık ve insanlardan soyutlanma eğilimleri kendilerini koruma amacı taşır. Bu süreçte idealize ettikleri imge ile oluşturmaya çalıştıkları kimlik duygusuna yönelik çözümler görkem arayışını içerir (Geçtan, 1996: 256-257). Görkem arayışının, *mükemmelliğe olan gereksinim*, *nevroitik hırs* ve *kinici zafer ihtiyacı* olarak adlandırılan üç ögesi vardır (Feist ve Feist, 2008: 181). Horney bu öğelerin güç ve farkındalık açısından farklı seviyelerde herkeste olduğunu belirtir (Horney, 2015: 33).

En aşırı öge olarak tanımlanan *mükemmelliğe olan gereksinim*, kişiliğin bütünüyle idealize edilmiş benlik kalıbına aktarılmasıdır. Kişi bu amaca ulaşırken kendisine dayattığı bazı zorunluluklardan hareket eder. Ancak bunu yaparken kendi ruhsal durumunu göz ardı eder. Buradaki temel dayanağı ise hiçbir şeyin imkânsız olmadığını göstermektir. Görkem arayışındaki ikinci öge olan *nevroitik hırs*, en dışa dönük ve açık öge olarak tanımlanır. Dış dünyaya karşı başarıya ulaşma dürtüsü olarak nevroitik hırs,

abartılı bir üstünlük ve başarı arayışıdır. Ancak bu kişiler abartılı bir üstünlük ve başarıya sahip olduklarını düşünseler de bunu gerçekleştirmek için ulaşılması en kolay yolu seçerler. Dolayısıyla bu hırs yaşam içerisinde değişik şekillerde olabilir. Örneğin, bir kişinin okulda en başarılı öğrenci olmaya yönelik hırsı, onu daha sonraki yıllarda en iyi gösteri köpeklerini yetiştirmeye yönlendirebilir. Bir dönem savaş kahramanı olma hırsı gösteren bir kişi başka bir zaman en büyük aziz olma eğilimi gösterebilir. Bu değişimler kişinin kendisini kolayca aldatmasına neden olur. Diğer öğelerden daha yıkıcı olarak tanımlanan *kinici zafer ihtiyacı*, gerçek bir başarı ve üstünlük kazanmanın ötesinde karşıdakini utandırarak önem ve güç kazanmaktır. Ayrıca diğer insanları küçük düşürerek iktidar sahibi olma ve acı çekirme amacı taşır. Nevrotikler kazandıkları zaferlerden sonra herhangi bir vicdan azabı çekmezler ve her başarı, yenilgi korkularını artırır. Bu durum zafere olan ihtiyaçlarını sürekli güçlendirir (Feist ve Feist, 2008: 181-182; Horney, 2015: 33-36).

## 2.6. Nevrotik Talepler

Horney, görkem arayışındaki nevroitik kişilerin, kendilerince kurguladıkları sınırsız imkanlar içerisindeki bir hayal dünyasında savrulduklarını belirtir. Dışarıdan bakıldığında normal bir yaşam sürdüğü görülen bu kişilerin kendi kurdukları dünya ile dışarıdaki gerçeklik arasında bir uyumsuzluk oluşur. Nevrotikler bu uyumsuzluğu görmek yerine dış dünyanın bu hayal dünyasına uygun davranmasını bekler. Nevrotikler, başkalarının özel ilgisini ve hürmetini hak ettiklerine inanırlar. Kapsamlı bir talebin parçası durumundaki bu iddialar bazen oldukça görünür hale gelebilir. Nevrotikler içinde buldukları bu probleme çözüm bulmak yerine diğerlerinin ona uygun davranıp kendisini rahatsız etmeyecek yolları bulmalarını beklerler (Horney, 2015: 51-52). Ancak nevroitiklerin diğer insanlara dayattığı ve gerçekçi olmayan bu talepler ve beklentiler, idealize edilmiş öz-imgeleriyle çok uyumlu olduğu için, özel ayrıcalık iddialarının mantıksız olduğunu görmelerini engeller (Ewen, 2003: 120-121).

Nevrotik talepler, normal ihtiyaçlar ve isteklerden farklıdır. Normal talepler yerine getirilmediğinde, insanlar anlaşılır bir şekilde hayal kırıklığına uğrarlar. Nevrotik talepler karşılanmadığında, nevroitikler öfkeli ve şaşkın olurlar (Feist ve Feist, 2008: 182). Diğer taraftan normal bir talep ile nevroitik bir talep arasındaki fark belirgin olsa da nevroitikler bu farkı hem görmezler hem de bunu görmeye isteksiz olurlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 103).

Nevrotik taleplerin bir diğer özelliği benmerkezci olmasıdır. Nevrotikler kendi taleplerinin karşılanması konusunda diğerlerinin durumunu dikkate almazlar. Bir nevroitik, talepte bulunduğu diğerleri ne işi varsa bırakıp onun talebini karşılamalıdır. Horney bu durumu çocuksu karakter özellikleri ile ilgili kuramsal temele dayanak olarak gösterir. Örneğin bir çocuk, annesinin de uyku ihtiyacı olduğu ya da bir oyuncak almak için yeterli parasının olup olmadığı durumuyla ilgilenmez. Nevrotikler kendilerinin herhangi bir gayret göstermeksizin taleplerinin karşılanmasını beklerler. Onlar sadece reddetmek veya kabul etmekten başka bir şey yapmak istemezler. Başkaları onlar için her şeyi düşünmeli ve yapmalıdır. Horney nevroitik taleplerin ölç alıcı özelliğine de vurgu yapar. Nevrotik kişiler kendilerine karşı hatalı

davranıldığını düşünerek misilleme yapmakta ısrarcı davranabilirler (Horney, 2015: 60-63).

## 2.7. Nevrotik Gurur

Horney, nevroitik kişilerin idealize edilmiş benlik imgesine ulaşma çabasının *gurur sistemi* olarak adlandırdığı bir olguyu ortaya çıkardığını savunur (Geçtan, 1996: 257). Horney'e göre nevroitikler mükemmel olmak için gösterdikleri tüm çabaya rağmen ihtiyaç duydukları özgüven ve haysiyeti elde edemezler. Kendilerini tanrısal bir varlık olarak hayal etmelerine karşın, sıradan bir kişinin özgüveninden bile yoksun olarak yaşarlar. Yüksek konumlara erişebilseler de bu durum onlara içsel bir güven sağlamaz. Kendisinin istenmeyen bir kişi olarak görüldüğüne inanır ve kolayca incinir. Değerli olduğunu hissettirecek dışarıdan gelecek teyitlere ihtiyaç duyarlar. Bu destekler geldiği sürece kendisini önemli ve güçlü hissederler ancak söz konusu destek kesildiğinde, başarısızlık yaşadığında ya da kendisiyle baş başa kaldığında çöküntü içerisine girerler (Horney, 2015: 101).

Gerçek özgüven, gerçekçi niteliklere ve başarıya dayanır. Genellikle sessiz bir itibarla ifade edilir. Öte yandan nevroitik gurur, idealize edilmiş bir benlik imajına dayanır ve genellikle kişinin kendisinin yüceltilmiş bir görünümünü korumak ve desteklemek için yüksek sesle ilan edilir (Feist ve Feist, 2008: 183). Nevrotik gurur; sağlıklı gurur veya özgüvenden niteliksel olarak farklıdır. Buna göre, idealize edilmiş benlik imgesiyle özdeşleşen görkem arayışındaki kişinin sahip olduğunu düşündüğü kişisel özelliklerine bağladığı abartılı ve irrasyonel gururdur. Horney nevroitik gururu, görkem arayışı ile başlayan sürecin mantıksal bir sonucu ve bu arayışın doruk noktası olarak değerlendirir (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 101-102).

## 3. Sinema ve Psikoloji

Psikoloji bilimi, insan davranışlarının doğasını anlamaya yönelik bir bilim dalıdır. Buna karşın sinema, karmaşık insan davranışlarını tüm detayları ile perdeye aktaran bir sanat dalıdır. İnsan merkezli ve insan hayatına odaklanan bir sanat dalı olarak sinema, psikoloji biliminden yararlanmaktadır. Nitekim sinema, insanların duygusal ve zihinsel tecrübeleri sonucunda elde ettikleri kazanımları anlamlandırmada etkilidir (Büdün, 2018: 157).

İki farklı yönetime sahip iki farklı alan olarak psikoloji ve sinema birbirini besleyen bir rol de üstlenir. Sinemanın psikolojiden faydalanması, bilimsel temellendirme açısından önemlidir. İnsan psikolojisine dair bilimsel teoriler sinema filmleri için senaryo, karakter ve oyunculuk becerileri için bir kaynak teşkil etmektedir. Bir sanat dalı olarak yapılan üretimde sanatsal yeteneklerin yanında insan psikolojisi hakkında akademik bilgiler sanat ürününün hedefine yaklaşımında önemli katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan psikoloji bilimi de somutlaştırma ihtiyacını sinemanın görsel gücünden yararlanarak karşılamaktadır (Gençöz, 2009; Tümlü ve Acar, 2014: 62).

Sinema, toplumu yansıtmının yanı sıra toplumu etkileme gücüne de sahip olabilmektedir. Wedding ve Niemiec (2003) filmlerin halkın zihinsel hastalık algısını, zihinsel hastalığı olan insanları ve bu bozuklukları tedavi eden profesyonelleri şekillendirme ihtimalinden bahseder. Bunun yanı sıra filmlerin eğitici etkisinin olumlu ve olumsuz olabileceğini belirtir. Rain Man filmindeki otistik adamın Amerikalıları bu

durum hakkında eğitime noktasında olumlu etkisine örnek gösterir (Wedding, Niemiec, 2003: 207).

Çalışmada, psikoloji ve sinema arasındaki bu karşılıklı ilişkiden hareketle, psikanalitik yaklaşım çerçevesinde yapılacak bir çözümlemede filmlerin içerik malzemesi ve karakterleri psikanalitik veriler olarak değerlendirilmektedir. Kayıp Kız filminin konusu ve filmin ana karakterinin yansıttığı davranışlar itibari ile nevroitik karakter çözümlemesi incelemesine uygun olduğu alanında uzman akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda belirlenmiştir.

## 4. Kayıp Kız (Gone Girl) Filminin Çözümlemesi

Vizyon Tarihi: 10 Ekim 2014; Yönetmen: David Fincher; Oyuncular: Ben Affleck, Rosamund Pike, Neil Patrick Harris, Tyler Perry, Carrie Coon, Kim Dickens; Tür: Suç, Dram, Gerilim; Ülke: ABD; Yıl: 2014 ([https://www.imdb.com/title/tt2267998/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](https://www.imdb.com/title/tt2267998/?ref_=nv_sr_1), <http://www.beyazperde.com/filmler/film-217882/>).

### 4.1. Filmin Konusu

Amerika'nın Missouri eyaletinde yaşamını sürdüren Nick ve Amy çifti evliliklerinin beşinci yıldönümünü kutlamaya hazırlandıkları sırada Amy aniden ortadan kaybolur. Polisi durumdan haber eden Nick, evdeki boğuşma izleri nedeniyle polisin şüphelendiği kişi olur. Ancak Amy'ye ne olduğuna dair herhangi bir fikri olmayan Nick'in kafası karışıktır. Olay medyaya da düşmüştür. Polis tüm aramalara rağmen Amy'i bulamaz. Dolayısıyla Nick'in üzerindeki baskı artar ve Amy'i öldürmüş olabileceği şüphesi oluşur. Amy'nin hayatta olup olmadığı ise tamamen belirsizdir (<http://www.beyazperde.com/filmler/film-217882/>, <https://www.sinemalar.com/film/220827/gone-girl>).

### 4.2. Çözümlemede Kullanılacak Yöntem ve Temalar

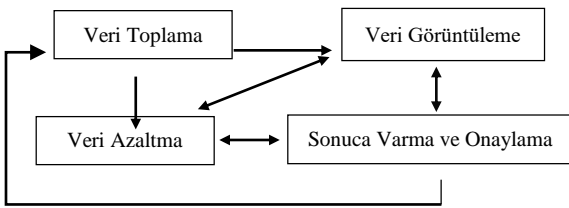
Çalışma, Kayıp Kız (Gone Girl) filminin Karen Horney'in kişilik kuramından hareketle analiz edildiği betimsel bir çalışmadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010: 336). Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel (film, video, fotoğraf vb.) materyallerin analizini kapsamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 140-141). Doküman incelemesi yönteminde verilerin analizi çeşitli aşamalardan meydana gelmektedir. Bu aşamalar; analize konu olan uygun dokümanın seçilmesi, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 150-152).

Nitel araştırmalar doğası gereği nicel araştırmalardan farklı kriterlere göre değerlendirilir. Bu konuda çeşitli görüşler (ör. Guba 1981; Leninger, 1985; Sandelowski, 1986) ortaya konmuştur. Agar (1986) nitel araştırmalar için farklı bir dilin gerekliliğini öne sürer. Buna göre, nitel araştırmalarda *güvenilirlik (reliability)* ve *geçerliliğin (validity)* yerine, *inandırıcılık (credibility)*, *temsil doğruluğu (accuracy of representation)* ve *yazarın yetkisi (authorizy of the writer)* gibi terimleri önerir (Krefting, 1990: 214-215). Bulguların doğruluğunu artırmak için bu stratejilerden bir ya da

birkaçının kullanılması önerilmektedir. Güvenirliğin artırılması için çeşitli yöntemler vardır. Üye kontrolü (member checking), olumsuz durumların araştırılması ve alternatif açıklamalar (searching for negative cases and alternative explanations), hakem incelemesi (peer review) ve üçgenleme (triangulation)dir (Creswell, 2009: 192; Holloway ve Wheeler, 2010: 304-305).

Sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük bir model, Miles ve Huberman (1994) tarafından öne sürülmüştür. Bu modele göre, sosyal olgular arasında, temellendirilebilir ve durağan sosyal olguları birleştirebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkiler kurulabilir. Bu modele göre yapılan analiz: verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Miles ve Huberman, 1994: 10-12).

**Şekil 1.** Veri Analizinin Bileşenleri: İnteraktif Model



Kaynak: Miles & Huberman (1994: 12)

Çalışmada verilerin toplanması için film tekrar izlenmiş ve tüm sahneler kontrol edilerek not edilmiştir. Horney'in nevrotik eğilimler yaklaşımında yer alan kavramlardan hareketle temalar oluşturulmuş ve temalara göre incelenecek sahneler seçilmiştir. Verilerin sunumu için veri seti, oluşturulan temalara göre gruplandırılmıştır. İlgili sahneler tablolarla temalara göre kodlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmaya konu olan Kayıp Kız filmi, psikanaliz kuramcılarında Karen Horney'in nevrotik karakterlerin temel kaygıyla baş edebilmede kullandıklarını belirttiği "nevrotik eğilimler"den biri olan, "insanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip" teması ile incelenmiştir. Ayrıca Horney'in, nevrotik eğilimlerin bir uzantısı olarak tanımladığı "idealize edilmiş benlik imgesi", "görkem arayışı" ve "gurur sistemi" temaları da çözümleme kapsamında ele alınmıştır. Çözümlemede kullanılan temalar; "temel kaygı", "nevrotik eğilimler -insanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip", "idealize edilmiş benlik imgesi", "görkem arayışı" ve "gurur sistemi" olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle çalışmada, filmin geneli dikkate alındığında çözümlemeye konu olan temalara uygunluk açısından filmin ana karakterlerinden Amy Dunne (Rosamund Pike) karakterinin söz konusu kavramlarla ilişkili sahneleri değerlendirilmiştir. Söz konusu sahnelerin analizi aşamasında yapılan değerlendirmeler, alanında uzman iki akademisyenin de görüşü alınarak oluşturulmuştur.

## 5. Bulgular ve Yorum

### 5.1. Nevrotik Eğilimlerin Oluşumunda Temel Kaygının Kaynağı Olarak Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Filmde nevrotik eğilimlerin görünür kılındığı karakter olarak Amy Dunne karakteri karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle

nevrotik eğilimlere sahip nevrotik karakter analizinde Amy Dunne karakteri değerlendirilmiştir. Film başlangıçta farklı karakterler üzerinden kurgulanmış gibi görünse de Amy karakteri tüm olayların merkezinde yer almaktadır.

Horney, kişiliğin biçimlenmesinde Freud'dan farklı olarak sosyo-kültürel faktörlerin, özellikle de çocukluk döneminde yaşananların önemini vurgular. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerindeki ihmalkâr, aşırı korumacı, reddedici ya da şımartıcı tutumların çocukların temel kaygı yaşamalarına zemin oluşturabileceğini belirtir. (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 91).

**Tablo 1.** Temel Kaygının Kaynağı Olarak Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Tema	Sahne
Temel Kaygı	Filmde Amy'nin çocukluk döneminde ailesiyle kurduğu ilişkiye dair ilk bilgileri günlüğündeki aktarımlarda görüyoruz. Amy için temel kaygının oluşumundaki işaretler burada karşımıza çıkmaktadır. Annesinin yazmış olduğu "Muhteşem Amy" kitaplarına ilham kaynağı olan gerçek Amy'nin hiçbir zaman kitaptaki muhteşemliğe ulaşamadığını görüyoruz. Düğün konseptinde yapılan "Muhteşem Amy" isimli kitabın lansmanında Amy'nin kendisiyle ilgili "Amy çelloyu on yaşında bırakırken Muhteşem Amy müzik takımından atılmışken Muhteşem Amy voleybol takımının as oyuncusu seçilmiştir; Amy'nin bir köpeği olmamışken, Muhteşem Amy'nin olmuştur; Muhteşem Amy benden hep bir adım önde olmuştur" sözlerinden temel kaygının oluşumuna sebep olan eksiklik ve ilgisizlik duygularını gözlemliyoruz.
Temel Kaygı	Amy'nin çocukluk döneminde ailesiyle yaşadığı ilişkideki sorunların daha sonraki yaşantısında düşmanca bir davranışa dönüştüğünü Nick'le evliliğinden önce Tommy ve Desi Collings'le yaşadığı iki ilişkide görebiliyoruz. Söz konusu iki kişi ile yaşadığı ilişki sorunlu şekilde bitmiştir.

Horney'in kuramına göre, çocuğun ailesinde reddedici ya da küçük düşürücü tutumlarla karşılaşması kaygının gelişmesine katkı sağlar. İtici ya da küçük düşürücü davranışlara sosyal çevreyle beraber ailesinde de rastlaması kişide yıkıcı izler bırakır ve dış dünyaya karşı düşmanca duygular beslemesine neden olur (Geçtan, 1997: 87-88).

### 5.2. Nevrotik Eğilimlerin Bağlantısı ve Konumlanması (İnsanlara Karşı Olma Eğilimindeki Saldırgan Tip)

Amy çocukluğunda yakalayamadığı mutluluğu Nick'le evliliğinde yakaladığına inanmıştır. Ancak bu mutluluk daha sonra yerini tekrar mutsuzluğa bırakmıştır. Filmde bu noktada Amy karakterinin nevrotik eğilimine dair konumlandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Amy karakterinin davranışları, insanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tipin davranışları ile örtüşmektedir. Saldırgan tipin yöneleceği birçok nevrotik ihtiyacın filmde yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Nevrotik Eğilimlerin Bağlantısı ve Konumlanması

Tema	Sahne
Nevrotik eğilim (İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip)	Filmde Amy'nin " <i>inandırıcı bir cinayet izlenimi vermek disiplin gerektirir</i> " sözüyle başlayan sahnede kendi sesinden planının tüm detayları uzun bir şekilde anlatılmaktadır. " <i>Mahalleden bir salağı arkadaş edin</i> " sözünde bahsettiği komşusu, Amy'nin başkalarını kullanmaya ve onlardan yararlanmaya yönelik nevroitik ihtiyacının açık göstergelerinden biridir. Söz konusu komşusu hamiledir ve Amy'nin planında yer bulmaktadır. Yine Amy'nin " <i>dikkatli bir şekilde suç mahallini düzenle ve birkaç hata yap ki, şüphe uyandırısın</i> " sözüyle kusursuzca yazdığına inandığı senaryosunun detaylarını anlattığı sahneler kusursuzluğa ve yanılmazlığa duyulan nevroitik ihtiyacın bir göstergesidir.
Nevrotik eğilim (İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip)	Nick olayların içinden çıkılmaz bir hal almaya başlaması üzerine umutsuz davaların avukatı olarak tanınan bir avukatla anlaşır. Avukatla soruşturma detaylarını konuşurken Amy'nin geçmişte Tommy ve Desi Collings adındaki iki kişiyle yaşadığı ilişkilerden bahseder. Bu sahnede anlatılanlar Amy'nin insanlara karşı olma eğilimindeki düşmanca tavırlara örnek teşkil etmektedir. İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tipler başkalarıyla sürekli kavga halinde olmakla beraber bu tutumlarını kentli ve soylu nezaketle gizleme eğilimi taşırlar. Nitekim Amy'nin geçmişte Tommy ve Desi Collings'e sonraları ise Nick'e yönelik düşmanca dürtüleri ve intikam hırsı başlangıçta benzer davranışlarla gizlenmiştir.
Nevrotik eğilim (İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip)	Horney'in dışsallaştırma olarak tanımladığı ve diğer insanları sürekli sömürme eğilimi olarak açıklanan (Burger, 2006: 175) durumu, Amy'nin gizlendiği yerde paralarını kaptırması sonucu Desi Collings'e tekrar yaklaşmasında görmekteyiz. Amy yazdığı senaryoya Collings'i inandırır ve Collings süper lüks göl evinde onun gizlenmesine yardımcı olur. Amy tüm imkânların olduğu lüks göl evinde Collings'in evde olmadığı bir gün yeni planının hazırlıklarını yapar. Collings geldiğinde ise planını devreye koyar ve tecavüze uğramış görüntüsü vererek bir cinayet işler. Kendisine yardımcı olan bir kişiyi kullanarak başkalarını kullanmaya yönelik nevroitik ihtiyacın bir başka örneğini gösterir. Amy burada insanlara karşı olma eğilimindeki kişilerin kendi amaçlarına ulaşmak için her şeyi yapabileceğinin hatta bir insanı gözünü kırpmadan öldürerek çaresizliği devre dışı bırakan saldırgan tipin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nevrotik eğilim  
(İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip)

Horney'e göre, nevroitik karakterler kendilerini güçlü ve başarılı bulmalarına rağmen kendilerini güvende hissetmezler. Nitekim Amy'nin tecavüze uğramış ve şiddete maruz kalmış bir şekilde kendiliğinden ortaya çıktığı ve sonrasında hastanede polislerle ifade verdiği sahnede dedektif Rhonda onun hikâyesindeki gariplikleri fark eder. Ancak Amy bitkin görüntüsünü de kullanarak konuyu değiştirmek istediğini söyler. Dedektif Rhonda ifadelerdeki çelişkileri yakaladıkça Amy sinirli ve ağır ifadeler kullanarak konuyu değiştirir. Bu örnek, nevroitik kişilerin güvenliği tehlikeye düştüğü zaman ortaya çıkan büyük korkuyu açıklar. Bu kişiler nevroitik ihtiyaçlarını karşılayan standartlardan sapma olması durumunda her şeyini kaybedeceğine inanır. (Horney, 1991: 35).

Nevrotik eğilim  
(İnsanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan tip)

Amy'i ortaya çıktığında halk, onun mağdur ve masum olduğunu düşünür. Ancak Nick onun yalanlarına inanmamaktadır. Nick, bir cinayet işlediğini hatırlatmasına karşılık Amy'nin kendisinin bir savaşı olduğunu ve kocasına dönebilmek için önüne çıkanlarla savaştığını söylemesi insanlara karşı olan saldırgan tipin yaşamı amansız bir mücadele olarak görmelerinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Nick'in kendisini terk etme restine karşılık Amy, bunun akıllıca bir hareket olmayacağını, yaralı ve tecavüze uğramış olmasına rağmen kocasına dönen eşini terk edecek bir kişinin toplumda öfkeyle karşılanacağını ve bu acıların unutulmaması için de kendisinin elinden gelen her şeyi yapacağını söylemesi yine saldırgan tiplerin bariz intikam duygusunun bir göstergesidir.

### 5.3. Amy Karakterinin İdealize Edilmiş Benlik İmgesi ve Görkem Arayışı

İdealize edilmiş benlik imgesi, kişinin kendisine yabancılaştığı kendi gerçek benliğinden uzaklaştığı yanıltıcı bir maske niteliği taşır (Schultz ve Schultz, 2002: 581). Bu kişiler tehlikeye karşı aşırı hassas davrandıkları için birçok şeyi tehlike olarak algılar. Bu sebeple algılarında bir daralma meydana gelir. Oluşturdukları benlikle gerçeklik arasındaki uyumsuzluğu fark edemezler. Kişinin kendisine yabancılaşmasının bir sonucu olarak güvenlik sağladığını zannettiği davranışlarını değiştirmeye yanaşmazlar (Geçtan, 1997: 150).



**Tablo 3.** İdealize Edilmiş Benlik İmgesi ve Görkem Arayışı

Tema	Sahne
İdealize Edilmiş Benlik İmgesi	Amy, insanlara karşı olma eğilimindeki saldırgan nevroitik karakterlerde görülen güçlü, başkalarından daha zeki, her durumda kazanan kişi olduğuna inandığı bir benlik imgesi oluşturmuştur. Bunun örneğini Nick'in öğrenci sevgilisi Andie'nin televizyona çıkararak yaşadıkları yasak aşkı bizzat açıklaması sahnesinde görmekteyiz. Basın açıklamasını ekrandan izleyen Amy, Andie'nin kıyafetindeki masumiyete takılır ve neden bebek bakıcısı gibi giyindiğini sorgular. Amy, <i>"Bir rahibe kılığına girmedeği kalmış"</i> sözüyle Andie'nin dürüstlüğü'nün altındaki ahlaksızlığa vurgu yaparken kendi durumunun farkında değildir.
İdealize Edilmiş Benlik İmgesi	Nevrotik kişilerin ulaştıklarına inandıkları benlik imgesine rağmen içsel güven hissetmedikleri durum olarak adlandırılan gurur sistemi polis Amy'in ifadesini aldığı sahnede karşımıza çıkmaktadır. Hikâyeyi inandırıcı bulmayan Dedektif Rhonda'nın sorusuna cevaben <i>"Akıl sağlığı yerinde olmadığı bilinen bir adam tarafından esir alındığım hikâyeye geri dönebilir miyim?"</i> sözünde Amy'nin yaşadığı içsel güvensizliği görmek mümkündür.
Görkem Arayışı	Görkem arayışının bir ögesi olan kinci zafer ihtiyacına yönelik bir örneği, Amy'nin cinayet görüntüsü vermeye çalıştığı kaybolma planı için eşinin kendisine gösterdiği tavrı bir intikam yöntemi olarak kullanacağı mesajında görmekteyiz. Amy, Missouri'ye taşınırken eşinin kendisini yanına yanlışlıkla aldığı ve gerektiğinde atabileceği bir yük gibi gördüğünü düşünmektedir. Amy'nin <i>"yok olabilirmişim gibi geliyor"</i> sözleri intikam yönteminin bir izahı gibi durmaktadır. Yine Amy kocasının kendisini tüketene kadar her şeyini çaldığını söyler. Ayrıca şeref, gurur, umut ve para bırakmadığından yakınmaktadır. Bunun cinayet olarak adlandırılması gerektiğini düşünerek <i>"ceza suça denk olmalı"</i> sözleriyle görkem arayışındaki insanların kinci zafer ihtiyacına denk düşen bir durum sergilemektedir.
Görkem Arayışı	Görkem arayışının en yıkıcı ögesi olan kinci zafer ihtiyacının motive edici gücü geçmişte yaşanan hayal kırıklıklarının ve aşığılanmanın öcünü almaya yönelik dürtülerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 101). Amy'nin <i>"Beni yok edip sonsuza dek mutlu yaşamasına izin mi verecektim? Hayatta olmaz. O kazanmayı hak etmedi. Benim tatlı, sevimli Missouri'li delikanlım. Dersini alması icap ediyordu"</i> sözlerinde nevroitiklerdeki görkem arayışının en yıkıcı ögesi olan kinci zafer ihtiyacı örneği görülmektedir.

Görkem Arayışı	Filmde Amy'nin kinci zafer ihtiyacına bir başka örneği Nick'in avukatla yaptığı konuşmada görmekteyiz. Nick, Amy için en önemli şeyin insanlara ders vermek olduğunu söyler. Andie'yle onu aldattığı için sahte bir cinayet kurguladığını ve ipuçlarını onu aldattığı yerlere koyarak iyice yüzüne vurmaya çalıştığını belirtir. Nitekim kinci zafer ihtiyacında asıl amaç başarının kendisinden ziyade başarıyla başkalarını utandırmak, küçük düşürerek acı çektirmektir.
Görkem Arayışı	Filmin finalinde Amy'nin kinci zafer ihtiyacının ulaştığı nokta ve Nick'e karşı elde ettiği zafer karşımıza çıkmaktadır. Nick'le Amy arasında fütursuzca bir tartışma geçer. Amy kolay pes etmeyeceğini ve Nick'e kendisi için adam öldürdüğünü belirtir. Karşısındaki insanı çaresiz bırakacak şu sözleri söyler: <i>"Kim senin için böyle bir şey yapar? Köylü bir kızla mutlu olabileceğini mi sanıyorsun? Hayır yavrum. Seni ancak ben paklarım."</i> Nitekim Nick yenilgiyi kabul eder ve ekranlarda Amy ile beraber mutlu çift görüntüsü veren bir konuşma ile film son bulur.

## 6. Sonuç

İnsanlar yaşamları boyunca çok sayıda zorlukla karşılaşır. Normal insanlar bunlarla baş etmek için bir takım yöntemler geliştirir. Başlangıçta başarılı olamazlarsa daha sonra başka yöntemler geliştirerek çoğunlukla sorunların üstesinden gelmeyi başarırlar. Başarısız oldukları zamanlarda da bununla yüzleşerek gerekli çıkarımları yaparlar. Ancak nevroitikler için durum böyle olmamaktadır. Nevrotikler bu durumlarda insanlara karşı düşmanca davranışlar sergiler ya da tam zıddı olarak insanlara daha fazla yönelerek onlara sığınmaya çalışırlar. Bir üçüncü yol olarak da kendilerini hayattan ve insanlardan uzak tutacak bir yalıtılmışlık içerisine girerler. Bu tutumlarının mantıkdışı ve uyumsuz niteliğinin farkında olsalar da görmezden gelirler (Geçtan, 1997: 149-150).

Sinema filmleri, psikoloji kuramlarına örnek teşkil etmesi ve kuramsal bilginin somutlaştırılmasında kullanılmaktadır. Sinema filmleri bu açıdan bir araç niteliği de taşımaktadır (Boyacı ve İlhan, 2016: 742). Çalışma bu bağlamda Kayıp Kız filmi üzerinden Horney'in nevrozlar ve insan gelişimine yönelik oluşturduğu kuramın somutlaştırılmasına örnek teşkil etmektedir. Nitekim alanyazına bakıldığında psikoloji kuramlarından hareketle film analizi içeren çeşitli çalışmalar mevcuttur. Miller (1999) *Sıradan İnsanlar (Ordinary People)*, filmini depresif bir çocuğun tedavisinin tasvir edildiği bir film olarak değerlendirmiştir. Erikson (1976) ise, İsveçli yönetmen Ingmar Berkman'ın *Yaban Çilekleri (Wild Strawberries)* filmini psikososyal gelişim kuramını açıklamada kullanmıştır (Morsünbül, 2015: 182). Durak ve Fışiloğlu (2007) aile terapisi kuramının uygulamasını örnekleme amacıyla *Annem Uğruna (One True Thing)* filminin; Turan (2013) ise, Lacancı psikanalitik yaklaşım çerçevesinde *Kuyu* filmindeki arzu kavramının çözümlemesini yapmıştır.

Bu çalışmada *Kayıp Kız (Gone Girl)* filminin, Horney'in psikanalitik yaklaşımı çerçevesinde nevroitik ihtiyaçlar çözümlemesi yapılmıştır. Filmde nevroitik bir karakter olarak

incelediğimiz Amy Dunne, karşılaştığı sorunlarla mücadelede insanlara karşı olma eğiliminde düşmanca davranışlar gösteren saldırgan kişiliğe denk düşmektedir. Amy'nin çocukluk döneminde ailesiyle yaşadığı sorunlu ilişkide nevroz gelişimine zemin hazırlayan temel kaygıyı görmek mümkündür. Nitekim daha sonraki dönemlerde karşılaştığı insanlarla ilişkilerinde farklı yöntemler kullanarak düşmanca tutumlar geliştirmeye devam etmiştir.

Filmde Amy, nevroitik ihtiyaçlar olarak tanımlanan ve insanlara karşı olma eğilimindeki kişilerde görülen, nevroitik güç ihtiyacı, başkalarını kullanmaya ve onlardan yararlanmaya yönelik nevroitik ihtiyaç, kişisel başarı kazanmaya yönelik nevroitik ihtiyaç, kusursuz olmaya ve eleştiriye karşı savunmaya yönelik nevroitik ihtiyaç gibi nevroitik eğilimli davranışlar göstermektedir. Amy karakterinde ayrıca, herkesi potansiyel olarak düşman görmek, çaresizliği devre dışı bırakmak, kavgaya ve savaşı kendi yapısının doğal bir parçası haline getirmek gibi insanlara karşı olma eğilimine sahip saldırgan kişiliğe ait özellikleri görmek mümkündür.

Amy, yaşamı boyunca insanlara karşı her durumda kazanan ve herkesi zekâsıyla yenebileceğini sandığı bir benlik imgesi oluşturmuştur. Kendisiyle özdeşleştirdiği bu imgenin itkisiyle görkem arayışının ikinci zafer ihtiyacına dönük eylemlerini gerçekleştirmiştir. Amacına ulaşmak için hayata geçirdiği planda bunun ayrıntıları görülmektedir. Kendisine haksızlık yapıldığı düşüncesiyle eşinden nevroitik hak talebinin ikinci yapısı ile intikam almıştır. Bunu gerçekleştirirken herkesi ve her şeyi kendi çıkarı için kullanmıştır.

Filmde incelenen Amy karakterinin, Horney'in kuramı çerçevesinde nevroitik eğilimlerle örtüşen davranışlar sergilediği çok sayıda sahnenin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Kayıp Kız filmi, nevroitik eğilimlerin, kişilerin davranışları ve diğer insanlarla iletişimi üzerindeki etkileri konusunda sinema ve psikolojinin odaklandığı bir ortak nokta örneği teşkil etmektedir. Film, kişilik kuramları çerçevesinde psikanalitik yaklaşımla ele alındığından alana katkı sunacak bilimsel temele dayanan bir çalışma niteliği taşımaktadır. Buradan hareketle çalışmanın psikanalitik yaklaşım çerçevesinde diğer kişilik kuramları ve farklı sinema örnekleri üzerinden yapılacak yeni çalışmalara katkı sunması beklenmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda gerek diğer psikanaliz kuramları çerçevesinde yapılacak analizlerle gerekse de oyunculuk, kurgu vb. teknik özellikler üzerinden elde edilecek bulgular geniş çerçevede bir değerlendirme fırsatı oluşturabilir.

## Kaynakça

- Boyacı, M. & İlhan, T. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımının Film Analizi Yöntemiyle İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746.
- Büdü, E. (2018). Milyoner (Slumdog Millionaire) Filminin Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Çözümlemesi, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29), 151-164.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, İ. D. Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cebeci, O. (2004). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Coolidge, F. L. vd. (2001). On The Relationship Between Karen Horney's Tripartite Neurotic Type Theory And Personality Disorder Features, *Personality and Individual Differences*, 30, 1387-1400.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Third Edition, Sage Publications.
- Doruk, E. K. (2015). *İknanın Sosyal Psikolojisi*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Durak, E. Ş. & Fışıloğlu, H. (2007). Film Analizi Yöntemi ile Virginia Satir Aile Terapisi Yaklaşımına Bir Bakış, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 43-62.
- Erikson, E. H. (1976). Reflections on Dr. Borg's Life Cycle, *Daedalus*, (2), 1-28.
- Ewen, R. B. (2003). *An Introduction to Theories Of Personality*, Sixth Edition, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feiring, C. (1983). Behavioral Styles in Infancy and Adulthood: The Work of Karen Horney and Attachment Theorists Collaterally Considered, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22(1), 1-7.
- Feist J. & Feist G. J. (2008). *Theories of Personality*, 7th Edition, New York: McGraw-Hill Education.
- Friedman, H. S. & Schustack, M. W. (2016). Miriam W., *Personality Classic Theories and Modern Research*, Sixth Edition, Boston: Pearson.
- Geçtan, E. (1996). *Psikanaliz ve Sonrası*, 7.Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1997). *İnsan Olmak*, 18.Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençöz, F. (2009). Sinema ve Psikoloji, *Sekans Sinema Kültürü Dergisi*, erişim adresi <http://sekans.org/tr/arsiv/yazarlarimizdan/158-sinema-ve-psikoloji> Erişim Tarihi: 20.02.2020.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*, Third Edition, Wiley-Blackwell.
- Horney, K. (1999). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, (Çev. S. Koçak). 4.Baskı, Ankara: Öteki Yayınları.
- Horney, K. (1991). *Kendi Kendine Psikanaliz*, (Çev. S. Budak). 3.Baskı, Ankara: Öteki Yayınları.
- Horney, K. (2015). *Nevrozlar ve İnsan Gelişimi*, (Çev. E. Erbatur). 2.Baskı, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Horney, K. (1994) *Psikanalizde Yeni Yollar*, (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınevi.

- Horney, K. (1995). *Ruhsal Çatışmalarımız*, (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları.
- İnanç, B. Y. & Yerlikaya E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*, 6.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıp Kız (Gone Girl). Erişim adresi [http://www.imdb.com/title/tt2267998/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](http://www.imdb.com/title/tt2267998/?ref_=nv_sr_1) Erişim Tarihi: 12.08.2018.
- “Kayıp Kız (Gone Girl)” Erişim adresi <http://www.beyazperde.com/filmler/film-217882/> Erişim Tarihi: 12.08.2018.
- “Kayıp Kız (Gone Girl)” Erişim adresi <http://www.sinemalar.com/film/220827/gone-girl> Erişim Tarihi: 12.08.2018.
- Kiraz, S. (2015). Kitle, Kültür, Bunalım ve Yabancılaşma, *Mavi Atlas*, 5, 126-147.
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness, *The American Journal of Occupational Therapy*, March, Volume 45, Number 3, 214-222.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Second Edition, California: Sage Publications.
- Miller, F.C. (1999), Using The Movie Ordinary People To Teach Psychodynamic Psychotherapy With Adolescents, *Academic Psychiatry*, (23), 174–179.
- Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta Filmlerinin Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı Açısından Analizi, *İlköğretim Online*, 14(1), 181-187.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Ryckman, R. M. (2008). *Theories of Personality*, Ninth Edition, Belmont: Thomson Wadsworth Learning.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002) *Modern Psikoloji Tarihi*, (Çev. Y. Aslay). 2.Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schatz, S. M. (2004). The Relationship Between Horney’s Three Neurotic Types And Eysenck’s PEN Model Of Personality, *Personality and Individual Differences*, 37, 1255–1261.
- Turan, M. O. (2013). “Kuyu Filmindeki Arzu Kavramının Lacancı Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Çözümlemesi”, *Selçuk İletişim*, 7(4), 169-185.
- Tümlü, G. Ü. & Acar, N. V. (2014). “İssız Adam” Filminin Gerçeklik Terapisine Dayalı İncelenmesi, *İnsan&İnsan* Sayı 2, Güz, 62-73.
- Wedding D. & Niemiec, R. M. (2003). “*The Clinical Use of Films in Psychotherapy*”, *Psychotherapy in Practice*, Vol. 59(2), 207-215.
- Yavuzer, N. (2013). İnsanın Saldırgan ve Yıkıcı Doğasını Anlamak, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, (12)23, Bahar, 43-57.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## Araştırma Makalesi • Research Article

### Seçim Sosyolojisi ve Lübnan'da Seçimler

#### *The Sociology of Election and Elections in Lebanon*

Gökhan Bozbaş,<sup>a,\*</sup> Badria Al-Rawi<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, 42090, Konya/Türkiye.  
ORCID: 0000-0003-3715-8402

<sup>b</sup> Sakarya Üniversitesi, Ortadoğu Enstitüsü (ORMER), Doktora Öğrencisi, 54050, Sakarya/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-5383-682X

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 31 Mart 2020  
Düzeltilme tarihi: 01 Mayıs 2020  
Kabul tarihi: 14 Mayıs 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Seçim sosyolojisi  
Lübnan,  
Mezhepçilik  
Seçmen davranışları

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 31 March 2020  
Received in revised form 01 May 2020  
Accepted 14 May 2020

##### Keywords:

Election sociology,  
Lebanon,  
Sectarianism  
Voter behavior

#### ÖZ

Lübnan'da 2018 yılında 9 yıllık bir aranın ardından ilk defa seçimler yapıldı. Seçimler Lübnan'da tartışmaları bitirmemiş bilakis daha da derinleştirmiştir. Fakat bu derinleşen tartışmalar Lübnan için bir çıkış, bir üst kimlik inşa sürecine dönüşebilir. Lübnan bir asrı aşkın bir süredir bireylerin kendilerini mezhepleri üzerinden tanımladıkları bir sosyal yapıya sahiptir. Lübnan mezhepçilik kavgasından sadece içeride sorunlar yaşamamıştır. Aynı zamanda dışarıdan müdahalelere de sosyal olarak her daim açık bir yapı sunmuştur. Lübnan'da son dönemlerde ortaya çıkan yeni gelişmeler ülke içerisinde üst kimliğin inşası adına umut verici gelişmeler olmakla beraber karar alıcıların yanlış tercihleri onları daha derin çatışmaların içine itebilir. Zira Lübnan son yıllarda özellikle bazı siyasi aktörlerin mezhep üstü tercihlerle karşılaştığı bir siyasi alan olmuştur.

#### ABSTRACT

In Lebanon, in 2018, after a 9-year break, the elections were held for the first time. The elections, far from putting an end to debates, it made debates deepen. However, the debates for Lebanon, may turn into a way out and an upper identity building process. Lebanon, for more than a century, has a social structure where individuals define themselves through their sects. Lebanon, not only had sectarian fight problems inside but also had an open structure to outside interventions. Although recent developments in Lebanon are promising developments for the construction of upper identity within the country, the wrong choices of decision-makers can push them into deeper conflicts. Yet, in recent years, Lebanon has been a political area, where some political actors have faced sectarian preferences.

### 1. Giriş

Lübnan'da 9 yıl aradan sonra gerçekleşen 2018 Mayıs seçimlerinin üzerinden 2 yıl geçmiş olmasına rağmen ülke siyasi sükûnete kavuşmamıştır. Duruma makro zeminde bakıldığında seçimlerin gerçekleşmesinden ancak dokuz ay sonra hükümet kurulabildiği, bunu takiben henüz altı ay geçmeden sokaklar karıştığı ve bir milyonu aşkın insanın hükümet aleyhine gösterilerde bulunduğu görülmektedir. Henüz bir yılını doldurmadan istifa etmek zorunda kalan hükümetin yerine kaim olan yeni hükümet de ancak üç aylık

bir zaman diliminden sonra kurulabildiği için yeni hükümetin başbakanın yapılmasını öngördüğü icraatlarının ilk maddesini seçim kanunu değiştirilmesi teşkil etmiştir. Lübnan'ın ahvali, ülkenin gidişatta ciddi bir siyasi krize gebe olduğunu göstermesi bir yana sonu gelmeyen bu krizlerin arkasında yatan etmenlerin ne olduğunu yönelik bir istifhamı da akla getirmektedir.

2018 Lübnan seçimleri akabindeki havadisler genel olarak değerlendirildiğinde yaşananların temelinde yer alan esas müşkülâtın önemli ölçüde “temsil sorunu” olduğu

\* Sorumlu yazar/*Corresponding author.*  
e-posta: [gbozbash@gmail.com](mailto:gbozbash@gmail.com)

görülmektedir. Son iki yıllık süreçte iki kez hükümet kurma çabaları esnasında ortaya çıkan siyasi kavgalar bunun en net şekilde algılanması için zannımızca kâfi gelecektir. Siyasi kavgaların temelinde ülkenin etnik ve mezhebî bölünmüşlüğü yer almakla birlikte son dönemde yaşanan tartışmalar, aynı din çatısı altındaki mezhepler arası kavgaların farklı din müntesipleri arasındaki mücadele kadar derin ve köklü olduğunu göstermiştir. Nitekim seçim sonrası hükümet kurulmasına ilişkin yaşanan tartışmalarda hangi mezhebî grubun kaç bakanla temsil edilmesi kontenjanlar önceden belirlendiği için bir sorun teşkil etmezken bu kontenjanların mezhebî-etnik gruplar arasında nasıl taksim edileceği sorunu hükümetin teşekkülünü dokuz ay ertelemiştir.

Lübnan'da son günlerde yaşanan kimlik temelli bu çatışmaların yeni olmadığı bir gerçektir. Lübnan'ın kimlik farkındalığını hissetmeye başladığı Osmanlı'nın son dönemlerine tekabül eden 19.yüzyılın ortalarından bugüne dek bu tartışmalar sürekli devam edegelmiştir. Aslında benzer tartışmalar Orta Doğu coğrafyasındaki neredeyse bütün devletlerde mevcut olmasına rağmen her devlet içerisindeki kimlik kavgasını yorumlamak imkânsız gözükmektedir. Zira birçok ülkede iktidarı elde tutan siyasi kimlik diğer kimlikleri bastırmaktadır. Lübnan'da ise birkaç istisnai durum dışında 1922 yılından günümüze yaklaşık bir asırdır müteselsilen seçimlerin yapılması, kimlikler arası tartışmaları analiz edebilme imkânını vermektedir.

Bu makale Lübnan'da bugüne kadar gerçekleşen seçimleri analiz ederek ülkedeki mevcut etnik ve mezhebe dayalı kimliksel bölünmüşlüğü seçimler üzerinden açıklamayı hedeflemektedir. Zikredilecek izah ve analizler, geçtiğimiz yüzyıl kavramsallaştırılmış olan ve siyaset sosyolojisinde önemli bir yer edinen seçim sosyolojisi üzerinden gerçekleşecektir. Zira Lübnan'da seçim sosyolojisi denildiğinde Lübnan halkının siyasal tercihleri anlaşıldığı gibi bu kavram, aynı zamanda ülkenin kültürel fay hatları temelindeki etnik ve mezhebe dayalı sosyolojik bölünmüşlüğüne de karşılık gelmektedir. "Lübnan'da günümüz sekteryan bölünmüşlük hangi tarihi temellere dayanmaktadır?", "Lübnan'da asırları aşan temsil sorunu hangi nasıl bir değişim ve dönüşüm yaşamıştır?" gibi sorular, Lübnan'da bugüne kadar gerçekleşen seçimler merkeze alınarak analiz edilmeye çalışılacaktır.

## 2. Teorik ve Kavramsal Çerçeve

Sosyal Demokratik kültüre sahip olduğu düşünülen ülkelerin hemen hemen tamamında periyodik olarak serbest ve adil seçimler yapılmaktadır. Bu ülkelerdeki mevcut siyasi otoritenin meşruiyeti ise bu seçimlerin yapıp yapılmadığı ve yine seçimlerin ne derece özgür ve adil olduğu ile orantılıdır. Seçimler demokratik yollarla gelen yasa koyucu güç ile temsilciler üzerinden halkla bir bağ inşa etmektedir. Bu sebeple seçimler seçilmişlerin eylemlerini kontrol etmek ve siyasal elitleri barışçıl yollarla değiştirmek için kurumsallaşmış bir yol sunmaktadır. Seçimler sadece siyasal seçkinlerin nasıl seçileceği ile alakalı bir şablon vermez, aynı zamanda seçmen davranışlarını da yazılı, standartlaştırılmış ve önceden yapılandırılmış elit bir davranış hâline getirmektedir (Schmitt, 2005).

Günümüz dünya ülkeleri arasında halkın seçtiği temsilciler parlamentolarda toplanarak halk adına kararlar almakta ve bu anlayış temsili demokrasi olarak adlandırılmaktadır.

Temsilî demokrasilerin merkezinde bulunan siyasi katılımın en yaygın biçimi olarak oy verme davranışı görülmektedir ve bu durum seçim sosyolojisinin en temel konusudur. Günümüzde birçok ülkede düzenli olarak seçimler gerçekleştirilmektedir. Bu seçimler özellikle sosyologlar ve siyaset bilimcilerin geliştirdikleri birtakım yaklaşımlar aracılığı ile seçmenlerin sosyal ve siyasal yapılara dayalı davranışlarını açıklamaya çalışmaktadır. Konuya ilişkin yaklaşımlar incelendiğinde ise temelde üç farklı modelin ön plana çıktığı görülmektedir (Schoen, 2009: 181-188). Birinci model özellikle Kolombiya okulundan Paul Lazarsfeld' in sıklıkla kullandığı ve ön plana çıkardığı mikro sosyolojik yaklaşımdır (Manza ve Brooks, 1999: 12). İkinci olarak Lipset ve Rokkan tarafından yoğun bir şekilde kullanılmış olan makro sosyolojik yaklaşımlar seçmen davranışlarını yorumlayan ve değerlendiren temel anlayışlardandır (Lipset ve Rokkan, 1967). Son olarak kullanılan üçüncü yaklaşım ise sosyo-psikolojik anlayışa dayanmaktadır.

Mikro sosyolojik yaklaşım açısından önemli olan, seçmenler üzerinde birincil grupların ve yüz yüze etkileşim içerisinde buldukları yakın aile, meslektaşları ve yakın arkadaşlarının etkilerini incelemektedir. Bu yaklaşımı benimseyenler özellikle sosyopolitik davranışlarını bu birincil grup baskılarına göre adapte ettiklerini varsaymaktadır. Burada örneğin aile babası ve ailedeki baskın karakter, seçmenin sosyal ortamında tercih edilen partiyi belirleyecektir. Sonuç olarak aynı sosyal çevre içerisinde bulunmak aynı veya benzer seçmen davranışı sergilemeye neden olmaktadır.

Mikro sosyolojik yaklaşımın yanı sıra seçmen davranışlarının değerlendirildiği bir diğer önemli yaklaşım ise özellikle toplumdaki temel çıkar çatışmalarının analiz edildiği ve bu çatışmaların dengelenmesi çabalarını değerlendiren makro sosyolojik yaklaşımdır. Bu makro yaklaşımda ise iki temel anlayış vardır: Bunların ilki daha çok ulusal bir anlayışla merkez ve çevre arasındaki çatışmaları daha çok etnik, bölgesel, kültürel çatışmalar ve mezhebî bölünmüşlüklerin belirlediği siyasal davranışları incelemektedir. İkinci makro yaklaşım ise daha çok sosyoekonomik ve sınıfsal çatışmaları analiz ederek politik davranışları değerlendirmektedir. Makro sosyolojik yaklaşımın sınıfsal çatışmaya dayanan bu anlayışı, aslında toplum içerisinde var olan çatışma durumuna göre bir çerçeve çizerek bireylerin kendi ideolojik ve sınıfsal gruplarına göre bir siyasal davranış gösterdiğini iddia etmektedir.

Seçmen davranışlarının analizinde kullanılan üçüncü yaklaşım ise sosyopsikolojik anlayışa dayanır ki bu yaklaşım, özellikle Michigan Üniversitesi'nde Angus Campbell tarafından son dönemlerde geliştirilen bir araştırma ile yaygınlaşmıştır. Bu yaklaşım, seçmen davranışlarını özellikle adayların özellikleri, dönemlik tartışmalara yönelik politikacı davranışları ve bunlar ile bağlantılı olarak ortaya çıkan bir parti kimliği üzerinden açıklamaktadır. Bu yaklaşım yine parti kimliğinin oluştuktan sonra daha uzun vadeli bir tercihi belirleyici olarak görürken aday ve konu tercihlerini ise daha kısa vadeli bir değişken olarak değerlendirmektedir.

### 3. Osmanlılar Döneminde Cebel-i Lübnan ve Siyasal Katılım

Osmanlılar döneminde Cebel-i-Lübnan olarak bilinen bugünkü Lübnan topraklarına bölge halkı sadece Cebel demektedir. İki kavramında kastettiği aslında bugünkü Lübnan'dır. Lübnan denildiğinde Orta Doğu toplumları içerisinde etnik ve dinî açıdan en karışık topraklarından birisi akla gelmektedir. Ülke halkının sahip olduğu dinî ve kültürel bölünmüşlüğü bu karmaşık nüfus yapısının kendi aralarındaki çatışmalarının da başlıca sebebidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Fransızların ilgi alanına giren bu topraklar, Osmanlı'nın dağılmasından sonra Fransız mandası olmuş ve İkinci Dünya Savaşı esnasında 1943 yılında bağımsızlığını kazanmıştır.

Ülkenin dağlık olması ise onun karmaşık olan bu sosyopolitik ve dinî yapısını daha da komplike bir hâle getirmiştir/getirmektedir. Tarihî olarak Lübnan denince akla aslında iki grup gelmektedir: Bunların birincisi Lübnan'daki en büyük nüfusa sahip olan Maruni Kilisesi'ne bağlı Hristiyan-Katolik grup olan Marunilerdir. Maruniler sadece Lübnan değil, bugün aynı zamanda Filistin ve Kıbrıs'ta da bulunmaktadır. Lübnan'da geleneksel olarak yaşayan ikinci grup ise Müslümanlardır. Bazı kaynaklar İslamiyet'in Şiiilik mezhebinin İsmailiye kolundan doğan olan Dürzileri de Müslüman grubun içine katarken bazı kaynaklar onları müstakil bir çerçevede ele almaktadır (Bağlıoğlu, 2008).

Osmanlı'nın güçlü olduğu dönemlerde dahi birçok mezhebe dayalı tartışmaların yaşandığı bu bölge, özellikle 19.yüzyılın ortaları ile birlikte birçok kanlı çatışmanın merkezi konumuna gelmiştir. 1840-1861 yılları arasında yaşanan çatışmalar, Osmanlı otoritesinin bu bölgede ilk defa mezhebe dayalı esaslara dayanan birtakım yönetim şekillerine başvurmasına sebep olmuştur. Bu yönetim şekilleri aslında bugünkü seçimlerin ve temsil mekanizmasının geliştirilmesinin de ilk örneklerini teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir (Mo'az, 1968).

Lübnan'daki Maruni nüfusu 18.yüzyıldan itibaren Şihabi Sünnîlerin ve Lam Dürzilerin Hristiyanlaşmasıyla birlikte artmaya başlamıştır. Aslen Sünnî Müslüman olan Şihab ailesi, özellikle Dürziler ile çok ciddi çatışmalar yaşamıştır. Bu durum onları önce Marunilere yakınlattırılmış ve daha sonra Hristiyanlaşmalarına sebep olmuştur. Aile, 18.yüzyılın sonunda Hristiyanlığı kabul etmiş ve iktisadi konumlarını güçlendirmek için Avrupa'dan gelen Hristiyan göçmeleri desteklemişlerdir. Hatta bu durum belli bir dönem sonra Fransızların gelmesiyle onların bölgedeki etkinliklerini artırma gayretine dönüşmüştür. Şihabilerin yanı sıra yakın dönemlerde Lübnan'ın önemli Dürzî ailelerinden Ebu'l-Lam mensupları da Hristiyanlığa geçtiler. Özellikle Emir Beşir Şihabi döneminde Dürzî emirlerin hoşgörü ve destekleri ile misyonerlerin faaliyetleri artmış ve bu ailenin dışında birçok Dürzî de Marunilere katılarak Hristiyanlaşmıştır. Bu dönemde yaşanan bir dizi yerli, bölgesel ve uluslararası olaylar neticesinde Maruni kilisesi Lübnan'ın sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik hayatında büyük role sahip olmaya başlamıştır (Deringil, 2012: 179).

1861 yılı öncesi Lübnan'ın sosyopolitik yapısını ifade eden en önemli kurum Arapçada lider anlamına gelen 'zaimlik'tir. Zaimlik veya çoğulu olan zuema sistemi, aslında bizdeki toprak ağalığı sisteminin bir benzeri hatta aynıdır. Lübnan özelinde değerlendirildiğinde bu kurum, olağan şekli

daha fazla geliştiği söylenebilir. Güçlerini doğrudan ağıdan alan zaimler, Osmanlı'nın buradaki otoritesinin sağlanmasında da aktif rol üstlenmişlerdi. Özellikle 1840 yılı bu noktada oldukça önemlidir. Zira güçlenen Marunî topluluğu, gerek demografik, sosyal ve ekonomik gelişmeler neticesinde gerekse o dönem Mısır valisi Muhammed Ali'nin yenilgiye uğratılmasıyla Avrupa'dan aldıkları cesaretle Marunî Patrik'i Yusuf Habeş'in (1823-1845) öncülüğünde Marunî özerkliği talep etmiştir. Patrik, Fransa aracılığıyla Osmanlıdan yine çeşitli dinî, sosyal, kültürel, ekonomik ve idari isteklerde bulunmuştur. Talep edilenler arasında konumuz açısından en dikkat çeken husus, Lübnan'da 12 üyesi olan ve bu üyelerin müsteşar sıfatını taşıyacağı bir meclis ile anayasal bir sistem oluşturulmasıdır (Harîk, 1982: 123). Bu taleplerin hiçbiri 1861 yılına kadar sürecek olan iç çatışmalardan dolayı gerçekleşmemiştir. Aslında bu zaimlik sistemi seçim sosyolojisi bakımından bireylerin temel davranış kalıplarını yüz yüze etkileşim içerisinde buldukları grupların belirlediğini söyleyen teorik anlayışı doğrulayan bir yapısallık doğurmaktadır. Zira zaimler genellikle güçlü ve baskın ailevi ve aşirete dayalı bir yapı inşa etmektedir. Nitekim bu ailevi yapıların ileride seçmen davranışlarını nasıl etkilediği görülecektir.

1840 yılında ortaya çıkan ilk dönem çatışmalarında Lübnan'daki Marunilerin özerklik talepleri ve Fransa'nın da baskıları ile 1843 yılında ikili bir kaymakamlık sistemi ihdas edilmiş (Keleş, 2008), Lübnan'ın kuzeyi Maruniler ve güneyi ise Dürziler tarafından seçilmiş bir kaymakam tarafından yönetilmesi kararlaştırılmıştır. Bu sistem 1861 yılında ortaya çıkacak olan kanlı iç çatışmaları engelleyememiş, yönetim ve temsil sisteminde bir değişikliğe gidilmiştir. Arap kaynaklarında 1800'lü yıllara atfen 'atmış olayları' (Havâdi's-sittin) olarak geçen bu çatışmalar akabinde soruşturma yapma amacıyla Fransa, İngiltere, Rusya, Prusya ve Avusturya'nın içinde bulunduğu beşli bir komite görevlendirilmiştir. Beyrut ve İstanbul'da gerçekleştirilen toplantıların sonucunda Lübnan'da uygulanan kaymakamlık sistemi kaldırılmıştır (Duman, 2007).

1861 yılında son olarak Türk kaynaklarında "Beyoğlu Protokolü" olarak geçen anlaşma ile Lübnan, Avrupalı devletlerin tavsiyesi ve Osmanlı otoritesinin ataması ile Lübnanlı olmayan Hristiyan bir mutasarrıf tarafından yönetilmeye başlanmış, Lübnan'da yaşayan cemaatlerin temsil edileceği 10 kişilik bir istişare meclisinin de bu mutasarrıfa yardımcı olacağı kabul edilmiştir. Lübnan, bu protokol ile Osmanlı vilayetleri arasında ayrıcalıklı bir statü kazanmış ve bu hüviyetini 1920 yılında Fransızlar tarafından tam olarak işgal edilene dek sürdürmüştür (Çelik, 2012: 126). 1864 yılında tekrar düzenlenen bu protokol, Cebel-i Lübnan mutasarrıflık sistemi içerisinde Beyrut, Bekaa, Trablus ve Seyda kazalarını muaf tutmuştur. Bu esas nizam ile Cebel-i Lübnan artık Eş-Şof, El-metin, Kesrevan, El-Betron, El-Kura, Jezin ve Zahle olmak üzere yedi ilçeden müteşekkil hâle gelmiş, yeni bir düzenleme ile Daru'l-Kamar müdürlüğü de bu alana dahil edilmiştir. Lübnan'ın ilk mutasarrıfı olarak Katolik bir Ermeni Davut Paşa tanzim edilmişken çok kısa bir zaman sonra Arap Hristiyanlarından Franko Paşa bu göreve tayin edilmiştir (Arselân, 2011: 39; Duman, 2006 ).

Zaimlik sonrası kaymakamlık ve mutasarrıflık sistemleri Lübnan'daki siyasi olayları aslında mikro seviyeden daha

makro bir seviyeye doğru evrilmesine sebep olmuştur. Zira bireyler kendi aileleri ve aşiretleri üzerinden birtakım tutum ve davranışları belirlerken yeni sistemleri bireyleri mezheplerine ve etnik orijinlerine göre sınıflandırmıştır. Bu durum uzun vadede bireylerin kendi ideolojik ve sınıfsal gruplarına göre bir siyasal davranış kalıbı içerisine sokmaya başlayacaktır.

Cebel-i Lübnan yönetimi mutasarrıfın yanında halkı temsil eden 12 kişilik bir meclis ihdas etmiştir. Bu protokolün ilk hâli olan 1861 nüshasının ikinci maddesi, Cebel-i Lübnan'da yaşayan Maruni, Ortodoks Rum, Katolik Rum, Dürzi, Müslüman ve Metavle (Şiiler) gibi 6 farklı grubun eşit sayıda temsilini öngörmüş (Heraclides ve Dialla, 2015: 141), buna göre toplumdaki nüfus oranına bakılmaksızın her bir grubun 2 üye ile mecliste temsil edilmesi kararlaştırılmıştır. 6 Eylül 1864 tarihinde protokole getirilen düzenleme çerçevesinde nüfus ile temsilci sayısı orantılanmış, bu doğrultuda mecliste 4 Maruni, 3 Dürzi, 3 Ortodoks ve Katolik Rum, birer tane de Sünni ve Şii temsilcinin olması kararlaştırılmıştır (Cobban, 2019: 35-61). 1868 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile Daru'l-Kamar bölgesi adına tayin edilen beşinci Maruni üye ile Hristiyan üye sayısı sekiz, Müslüman üye sayısı ise beşe yükselmiştir. Bu mecliste yönetim kurulu başkanı genelde mutasarrıf tarafından Maruniler arasından seçilir, oy kullanamaz ve mutasarrıf adına toplantılara başkanlık ederdi (Tarbîn, 1967: 347). Bu düzenlemeler Lübnan'da yaşayan halkı daha makro düzeyde keskin bir şekilde sınıflandırarak temsil edilmelerinin yolunu açmıştır. Toplumda yaşayan bireylerin muhatabı artık devlet değil kendi mensup oldukları etnik ve mezhebî grupların temsilcileri olmuştur. Bu durum Lübnan'da günümüze kadar çözülemeyecek olan bir kutuplaşmanın başlangıcıdır.

Fransızların Lübnan'ı bütünüyle işgal ettiği 1920 yılına kadar bu sistem geçerliliğini sürdürmüştür. Bu döneme tarihi bir perspektiften bakıldığında bölgedeki siyasi çatışmaların mutasarrıflar ile bölgelerin önde gelen kişileri arasında gerçekleştiği söylenebilir. Özellikle Hristiyanların ve yabancı ülke konsoloslarının her türlü müdahale ve baskı kurmaya yönelik çabaları dikkat çekmektedir. Çatışmaların temelinde ise daha ziyade Hristiyan ve Dürzilerde çok baskın bir şekilde görülen, bireylerin kendi mezhebî gruplarına olan aşırı taassubiyeti ve bu bağlılığın bir üst kimlik inşasına engel oluşu yer almaktadır. Ayrıca oluşturulan istişare meclisine gönderilen üyelerin de bu mezhebî kimliğe göre belirlenmesinin, Lübnan'ın bugünkü siyasal katılımına ve tercihlerine etki edecek kadar derin bir izdüşümü olmuştur. Çünkü her mezhebî ve etnik topluluk, kendisine karşı olan veya olduğunu algıladığı ötekilerine karşı kendi nüfuzunu güçlendirmek için çalışmaktaydı.

#### 4. Fransız Mandası Lübnan ve Siyasal Katılım

General Henri Gouraud 01/09/1920 yılında Beyrut, Trablus, Seyda, Sur ve Bekaa ilçelerini Cebel-i-Lübnan'a dâhil etmek suretiyle bugünkü modern Lübnan haritası belirlenmiştir. Bu birleşme, Osmanlılar döneminde demografik yapı nedeniyle Hristiyan, Dürzi ve Müslümanlar arasında mevcut olan siyasi ayrılıkları iyice derinleştirmiştir. Daha kuruluş aşamasında ortaya konan harita üzerinde dahi Lübnan halkı anlaşamamış, "Suriye bağlanmak" ya da "müstakil bağımsız bir devlet olmak" şeklinde tezahür eden iki tercih üzerinde ciddi tartışmalar vuku bulmuştur. Balebek, Bekaa, Hasbeyya ve Raşeyya bölgelerinde bulunan Müslümanlar tam

bağımsızlık fikri karşıtı olarak Suriye'ye bağlanmayı tercih etmiş, Emir Faysal'a lider olarak biat etmişlerdir. Çoğunluğunu Cebel-i-Lübnan sakinlerinin oluşturduğu Hristiyan nüfus ise Lübnan'ın bölgeden ayrılmasını ve Fransız himayesinde bir bağımsızlık talep etmişlerdir (Er-Rabî', 2014: 212,213).

Bu tartışmalar ve Cebel-i Lübnan'ın geleceğinin konuşulduğu 1919 Paris Barış Kongresi'ndeki Marunî heyetin istekleri ve savları, günümüze kadar süren seçim ve temsil problemlerinden farklı değildir. Bu görüşmelerde Marunilerin temel istekleri şu doğrultudadır (Rezzak, 1998: 44,45):

- 1- Osmanlı Devleti döneminde Lübnan'dan ayrılmış bölgelerin tekrar Lübnan'a bağlanması,
- 2- Lübnan devletinin tam bağımsızlığının tanınması ve uygun rejimini seçmesi,
- 3- Nüfusa orantılı, temsile dayalı bir parlamento tesis edilmesi (bu istekleri 2017 yılına kadar devam etmiştir),
- 4- Fransa'nın Lübnan'da bağımsızlık yanlısı hükümete destek vermesi.

Bu kongre, devletin henüz kuruluş aşamasında Lübnan toplumunda mezhebe dayalı ve kültürel bölünmüşlükler kaynaklı ciddi bir ayrışma söz konusu olduğunu göstermektedir. Ülkenin günümüz meselelerinde de bu ayrışmaların yansımalarının olduğu bir gerçektir. Paris'teki barış görüşmelerinde tam bağımsızlık isteyen grup Maruniler olmasına rağmen Fransız mandasını zaruri görmelerini, savlarını Fransa gibi bir kuvvet desteklediği takdirde dâhilî bölünme ve çatışmaların kaçınılmaz olacağına ilişkin endişeleriyle izah etmek mümkündür. Diğer yandan Lübnan'ın Arap milliyetçiliğinin ilk mayalandığı topraklar olması hasebiyle o dönemde Arap birliğini savunan bir Pan-Arabist bir bölünmenin de varlığı Maruniler arasında önemli bir korku sebebi olduğu ifade edilmelidir. Barış görüşmelerinde özellikle dinî kimlikleri ile ön plana çıkan Sünniler Suriye ile birleşmeyi tercih ettiklerini deklare etmişler (Salibî, 1996: 205), Şii Müslümanlar ise herhangi bir tarafı zikretmemiş olsalar da kaynaklarda zikredildiği üzere aslında Kral Faysal'ın çatısı altında bir araya gelmeye sıcak baktıklarına dair birtakım işaretler vermişlerdir (Şuayb, 1987: 72).

Fransız mandası altında ilk parlamento seçimleri 1922 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu seçimlerde Fransızlar, temsilcilerin etnik gruplara ve kabilelerin gücüne göre seçilmesini sağlayarak toplum içindeki çatışmayı daha da derinleştirmiş, öyle ki bazı verilere göre Fransızlar aynı etnik gruplar arasında var olan farklılıkları dahi gündeme getirmiştir (Ziemer, 1978: 609).

1922 seçimlerinde doğrudan bir partinin varlığından söz etmek imkansızdı. 30 üyeden müteşekkil bu ilk parlamentoda Beyrut için seçilen 5 milletvekili statüsünün ikisi Sünnilere, birer de Marunî, Rum Ortodoks ve azınlık gruplara verilmiştir. Bekaa için belirlenen 6 temsilcilik görevinin ise ikisi Şiilere, birer tane de Rum Ortodoks, Rum Katolik, Maruni ve Sünnilere verilmiştir (Nisan, 2017:32). Bu meclis 1925 yılında Fransız yüksek komiseri General Sarrail tarafından feshedilmiştir. Fesih sebebi ise Suriye, Lübnan, Alevi ülkesi, Dürzi dağı, bölgelerinde devlet başkanlığı için yapılan seçimlerde aday sunulamamasıdır. Asıl sebep, seçimlerde Müslümanların da desteğini alan,



Fransızların bölgedeki varlığına karşı çıkan Marunî Bişara Huri'nin seçilmiş olmasıdır (Baaklini vd. 1999: 80,81). Peşi sıra teşekkül eden bütün parlamentolar bu şekilde devam ettiği Lübnan'da Fransız mandasının doğrudan etkisi altında kalınmış, sunulan her yasa teklifi Fransızların keyfi kararlarına bağlı kalmıştır.

İlk dönem seçimlerinin özellikle fesih sonrası süreçteki ortak özelliği, Müslüman cemaatlerin çoğunluğunun seçimlerde zorlama ve baskı olduğu iddiası ile seçimleri boykot etmiş olmalarıdır. İstatistikî verilere göre bu dönemde yapılan seçimlere katılımın, genellikle kayıtlı seçmenlerin üçte biriyle gerçekleştiği yönündedir (Beyhem, 1968: 130). İkinci Dünya Savaşı'na kadar Fransızların etkisi altında teşekkül eden temsilciler meclisinin birçoğu, bu şekilde boykotlar ve Fransızların baskısı altında devam etmiş, bu durum nihai noktada özellikle cemaatler, mezhepler ve etnik gruplar arasındaki mevcut kutuplaşmaları keskinleştirmiştir. Bu dönemin genel özelliklerine bakıldığında uzun dönemde iç savaş ve sonu gelmeyen etnik çatışmaların mayalandığı devir olmasına taaccüp etmemek gerekir.

Bu dönemi takiben 1943'te kurulan 1947 yılına dek görev yapan temsilciler meclisi çok önemli bir misyon üstlenmiş ve neticede Lübnan'ı bağımsızlığa götüren meclis olarak kayıtlara geçmiştir. Bahsi geçen tarihi kapsayan İkinci Dünya Savaşı dönemi, bu bölgeleri daha önce paylaşmış olan Fransa ve Birleşik Krallığın bir rekabete giriştiği dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu durum Lübnan üzerinde de tesirini göstermiş, Fransa'nın etkin olduğu Lübnan'a nüfuz edebilme gayesini taşıyan İngilizler, Fransızlara muhalif grupları örgütleme çabasına girişmişlerdir. Bu durumun, hâlihazırda zaten bölünmüş ve kutuplaşmış olan toplumda yıkıcı etki yaparak mevcut etnik kimlikleri daha da keskinleştireceği kaçınılmazdır.

Bu küresel çatışmanın gölgesinde 1943 yılında Lübnan'da önemli bir parlamento seçimi düzenlenmiştir. Seçimlerde bir tarafta Fransa'ya bağlı olan ve Lübnan'ın müstakil bağımsız bir Arap devleti yerine Fransızların himayesinde Hristiyan bir devlet olmasından yana olan Emile Edde ve kurduğu "Ulusal Blok" (el-Kütletü'l-Vataniyye) bulunmakta iken bu blok karşısında İngiliz yanlısı, Arap milletçiliği akımından etkilenmiş ve geçmişte başbakanlık da yapmış olan Bişara Huri ve onun temsil ettiği "Anayasal Blok" (el-Kütletü'd-Düstüriyye) bulunmaktadır. Bu iki grup arasında özellikle bağımsızlık öncesi 1943 yılında yaşanan rekabet, Lübnan toplumunda hâlen tartışma konusudur. Huri'nin seçimi kazanması ile Lübnan manda yönetiminden kurtulmuş olsa da seçim öncesinde yaşanan siyasi kavgalar toplumsal bir çatışmaya evrilmiştir (Zamir, 2014: 92-101). Diğer yandan bu dönemde zaten etnik ve mezhebî olarak bölünmüş olan Lübnan toplumunun, İsrail Devleti'nin kurulması ve Filistinlilerin göçe zorlanmasıyla çok sayıda Filistinliyi kabul etmek zorunda kaldığı da özellikle belirtilmelidir.

## 5. Bağımsızlık Sonrası Lübnan Seçimleri

Çalışma 22 Kasım 1943 tarihinde bağımsızlığını kazanan Lübnan'da birinci parlamento seçimleri 1947 yılında gerçekleşmiştir. Ardından 1951, 1953, 1957, 1960, 1964, 1968, 1972 yıllarında yedi kez seçim düzenlenmiştir. 1972 yılı seçimlerinde oluşan meclisin görev süresinin iç savaş nedeniyle 8 kez uzatılarak görev süresinin 1992 yılına kadar 20 yıl devam etmiş olması bir yana müteselsil olarak gerçekleşen seçimler Lübnan'da bağımsızlık sonrasında

düzenli bir seçim kültürünün geliştirildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Genel olarak bakıldığında Lübnan'ın ilk dönem bütün seçimlerinde Dürzi kökenli, Arap milliyetçisi ve sosyalist Canpolat, ikinci cumhurbaşkanı Kamil Şemun'un da tabii olduğu Marunî aile Şemunlar, Rum Ortodokslarından el-Murr ailesi, Sünni Hariri, Şii Hamada ailesi ve son olarak Marunî Huri ailelerinin varlıkları ve etkileri dikkat çekmektedir.

Çok fazla dinî, mezhebi ve etnik grubun birlikte yaşadığı Lübnan'daki politik yapı, 1943 yılında Lübnan toplumunun toplum sözleşmesi olarak da nitelendirilebilecek ülkenin kurucu belgesi olarak tanımlanan Ulusal Pakt ile şekillendirilmiştir. Bu ittifaka göre Marunî toplumundan bir Hristiyan cumhurbaşkanı, Sünni toplumunu temsilen bir Müslüman başbakan olacak meclis başkanı da Şii Müslümanlardan tayin edilecektir. Ulusal Pakt'ta zikredilen son önemli husus ise meclis üyelerinin Hristiyanlar ile Müslümanlar arasında 6'ya 5 nispetinde paylaşılmasıdır.

1947 yılı seçimleri önceki dönemlere kıyasla %61 gibi bir oranla seçmen katılımının yüksek olduğu ve bağımsız adayların daha fazla meclise girdiği bir seçim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu seçimlerde daha önce belirlenmiş olan 55 milletvekili sayısı değiştirilmemiş olmakla birlikte Lübnan tarihinde yolsuzluğun en çok konuşulduğu seçimler olmuştur. Bu seçimlerde 25 tane toprak ağasının parlamentoya girdiği düşünüldüğünde aslında güçlü aile yapısının siyasette ne kadar etkili olduğu anlaşılacaktır (Landau, 1961: 129). Bu durum aslında seçim boykotları ile paralel bir durumdur. Seçimi makro düzeyde mezhebi veya etnik bir grubun boykot etmesi durumunda mikro aktörler ortaya çıkarak seçimlerde bağımsız olarak meclise girmektedir.

1951 yılında yapılacak olan seçimler için bir yıl öncesinde seçim yasasında bir değişiklik yapılmış ve parlamento üye sayısı 55'ten 77'ye çıkarılmıştır. 1953 yılında 44'e indirilip 1957'de 66'ya, daha sonra yapılan başka bir düzenleme ile 99'a çıkarılmıştır. Yapılan tüm düzenlemelere rağmen Lübnan parlamentosundaki mezhebe ve etnik duruma dayalı sistem hiçbir zaman değişmemiştir. Lübnan parlamenter sistemi özellikle Fransız dinden bağımsız ve laik sistemine dayalı bir şekilde meydana getirilmiş olmasına rağmen siyasal sistemlerin Batı'da geçirdiği evrim burada yaşanmamıştır. Lübnan sisteminde dinî yapının ve soy bağının siyasal yapıda temel belirleyici etki olması hiç değişmemiştir (Çelik, 2019: 63,64).

Dine dayalı olarak geliştirilen bu sistem Hristiyan ve Müslümanlar arasında bir dengeye kavuşturulmuş olmasına rağmen dinlerin kendi içindeki mezheplere daha farklı oranlarda dağıtılmıştır. Bununla beraber mezhepler arasında dağılımlardan dolayı özellikle Hristiyanlar içerisinde Marunilerin ülke içerisinde genele oranla çok daha fazla avantajlı bir hâle gelmiştir. Bu baskın karakter özellikle cumhurbaşkanının görev ve yetkilerinde açıkça ortaya çıkmış, cumhurbaşkanı sürekli olarak Marunilerden seçilmiştir. Cumhurbaşkanını sahip olduğu yetkililer Başbakanı ve kabine üyelerini aday göstermesi ve bakanlar kuruluna başkanlık edebilmesi sıkıntılı görülen yetkilerden bazılarıdır. Bu durum Lübnan'da iç savaşa giden süreçte de çok etkili olmuştur (Diss ve Steffen, 2017: 2).

## 6. 1975 Lübnan İç Savaşı ve Temsil Sorunu

Osmanlı'nın son dönemleri de dâhil olmak üzere Fransız işgali ve bağımsızlık sonrası dönemde sürekli olarak mezhepler ve etnik yapısı üzerinden kutuplaşan Lübnan, 1975 yılında yine etnik siyasi ve mezhebe dayalı karakterler üzerinden iç savaşın içine düşmüştür. Savaş boyunca genel olarak ülke "Lübnan Cephesi" (el-Cebhetü'l-Lübnaniyye) ve "Lübnan ulusal hareketi" (el-hareketü'l-vataniyyetü'l-Lübnaniyye) etrafında kutuplaşmıştır.

İç savaş boyunca adından en çok söz ettiren grup Arap milliyetçiliği temelinde politikalar izleyen Dürzi lider Kemal Canpolat'ın önderlik ettiği Lübnan Ulusal Hareketi olmuştur. Bu grup kendi içerisinde Arap Milliyetçisi, solcu ve Suriye ulusalcılarını da barındırmaktaydı. Çoğu kaynaktan Müslüman Solcu Hareket olarak zikredilmekle birlikte (Moumneh, 2019: 51), iç savaş esnasında Müslüman, Dürzi, Şii ve solcu Hristiyan birlikteliğinin çatı yapısı olmuştur/olmaya çalışmıştır. Bu hareket aynı zamanda Filistin kurtuluş örgütünü de desteklemiş, özellikle iç savaşın ilk yıllarında savaşın iki ana akımından birisini temsil etmiştir.

Lübnan iç savaşının ilk dönemleri itibari ile etkin olan ikinci taraf Kamil Şemun' un etrafında toplanan Lübnan Cephesi'dir. Cephe hareketi, daha ziyade 1932 yılında yapılan nüfus sayımına göre Lübnan'daki çoğunluğu oluşturan Maruni Hristiyanlar tarafından ihdas edilmiştir. Filistinli göçmenlerin ülkeye yerleşmesiyle demografik yapının değişmesinden rahatsız olan Maruniler, Filistinlilerin Lübnan topraklarından İsrail' e karşı yürüttüğü silahlı operasyonlardan rahatsız olduğunu deklare etmişlerdir (Moumneh, 2019: 140,141).

Lübnan'da mezkûr iki grup etrafından şekillenen iç savaşın tarafları aslında birdenbire yapılanmış değildi. Öncelikle devletin bağımsızlığını kazanması ile birlikte ülkede Hristiyan üstünlüğünün yasal olarak kabul edilmiş olması, buna karşın özellikle Müslüman ve dinden bağımsız sol kimliğe sahip grupların yeni bir nüfus sayımı istemeleriyle ciddi bir sürtüşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu taleplerin genelde Hristiyanların özelde ise Marunilerin nüfuzunu bitirecek olması, bu grupların ciddi bir tehdit olarak algılanması sonucunu doğurmuştur. Yaşanan olaylara bu çerçeveden bakıldığında Lübnan'da gerçekleşen iç savaşın batılı kaynaklarda yansıtıldığı gibi salt bir Müslüman-Hristiyan savaşıdan çok daha öte bir anlam taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

### 6.1. Taif Anlaşması ve Temsil'de Yeni Dağılım

Lübnan'da yaşanan iç savaş 1989 yılında Suudi Arabistan'ın Taif şehrinde imzalanan ve kaynaklarda Taif Anlaşması olarak geçen ittifakla sona ermiştir. Taraflardan birisinin de Suriye olduğu bu anlaşma, Lübnan'da uzun yıllar sürecek bir vesayeti beraberinde getirmiştir. Bu anlaşma ile 6'ya 5 temsil oranının Müslümanlar ve Hristiyanlar arasında yarı yarıya olacak şekilde değiştirilmesi, Hristiyan cumhurbaşkanının yetkileri kısıtlanması, Müslüman Sünni olan başbakanın yetkileri artırılması ve Şii'lerden seçilen Meclis başkanının görev süresinin uzatılması gibi birtakım değişiklikler gündeme gelmiştir. Fakat bu anlaşmanın Lübnan'a çok büyük bir yenilik getirdiğini söylemek zordur Lübnan'a görece olarak bir istikrar getirdiği söylenebilir de özünde Müslüman-Hristiyan ayrımına dayalı düzen devam

ettirilmiştir. Nitekim Lübnan'da mevcut ana sorunlar ve temsilden kaynaklanan krizler çözülmemiş, neticede Lübnan'daki mevcut politik sistem dine ve mezhebe dayalı kimlikler üzerinden kendisini tanımlamaya devam edegelmiştir. Taif Anlaşmasının temsilciler meclisi özelinde getirdiği yenilikleri ana hatları ile özetleyecek olursak (Taif Anlaşma Metni, www.presidency.gov.lb);

- 1- Meclis başkanı ve vekilleri seçildikleri dönem süresi boyunca görev yaparlar.
- 2- Meclis bir defaya mahsus olmak üzere 10 vekilin dilekçesiyle iki yıl sonra yapılan ilk oturumda meclis başkanını veya vekillerinden herhangi birisini oyların üçte ikisiyle görevden alabilir. Görevden alınımın gerçekleşmesiyle meclis yeni başkan veya görevden alınan vekili seçmek üzere acilen toplanır.
- 3- Seçim çevreleri illerdir. Meclis ise mezheplerden bağımsız olarak aşağıda belirtilen kurallara göre şekillendirilmelidir:
  - Vekil sayısı Müslümanlar ile Hristiyanlar arasında eşit şekilde olmalıdır.
  - Mecliste Müslüman ve Hristiyan toplumları arasında orantılı dağılım sağlanmalıdır.
  - Milletvekillikleri bölgeler arasında orantılı dağılım gerçekleştirilmelidir.
- 4- Hristiyan ve Müslümanlar arasında eşit olarak dağıtılacak olan parlamento koltuk sayısı 108'e yükseltilmeli. Bu belge ile ortaya çıkan merkezler veya ilan edilmeden önce dolan merkezler, kurulması planlanan milli ittifak tarafından bir kereye mahsus olarak doldurulmalıdır.
- 5- Mezhebî ve etnik olmayan esaslarla, millî bir ruhla seçilen birinci meclisten sonra belli ailelerden seçilen kanaat önderleri meclisi kurulmalı ve bu meclisin görevi sadece ulusal güvenlik ile alakalı konularla sınırlı olmalıdır.

Taif Anlaşması'nda yer alan reformların önemli bir kısmı gerçekleşmemiştir. Örneğin kanaat önderlerinden oluşturulması planlanan İstişare Meclisi kurulmadığı gibi seçim sisteminde temsil oranına yönelik düşünülen düzenlemelerin gerçekleşmemesi nedeniyle seçimler de mezhebî ve etnik kökenlerden tecrit edilememiştir (Al-Aloosy, 2020: 69).

Seçim kanunu ile ilgili olarak Taif Anlaşması'nda zikredilen ve âdeta antlaşmanın merkezinde yer alan aşağıdaki maddeler de yürürlüğe sokulamamıştır:

- Meclis seçimleri il bazlı yeni bir seçim kanunu ile gerçekleşir.
- Bütün halk kitlelerin doğru ve etkin bir şekilde temsil edilmesi ve Lübnan halkının kardeşçe yaşamasının ön planda tutulması.
- İdari düzenin toprak, halk ve kurumların birliğini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi.

Sonuç olarak Taif sonrası Lübnan'da yeniden ihdas edilmeye çalışılan siyasi sistem, ülkede var olan büyük sosyoekonomik sıkıntıları ve bu sıkıntılar üzerinden varlığını sürdüren yapıyı değiştirmemiştir. Bu, anlaşma sonrası yapılan seçimlerde seçim öncesi ve sonrası tartışmalarda daha net olarak görülmektedir.

Lübnan'da en son 1972 yılında yapılmış olan genel seçimler, tekrar ancak 20 yıl sonra, 1992 yılının yazında yapılabildiği. Seçimlere girilmeden önce 1992 yılında çıkarılan 154/92 numaralı kanun, 26 Nisan 1960 tarihinde çıkarılmış olan ve çoğunluk sistemine dayanan seçim kanununu değiştirilmiştir. Fakat bu değişiklikler içerisinde Taif Anlaşması'nın işaret ettiği birçok madde uygulanmamıştır. Yapılan değişikliklerde meclis koltuk sayısının 128'e yükseltilmesi, seçim çevreleri olarak illerin belirlenmesi, koltukların Müslümanlar ve Hristiyanlar arasında eşit olarak paylaşılması karara bağlanmıştır (Geukjian, 2016: 59). Müslümanlar kendi aralarında Sünni ve Şii'lere 27 koltuk olacak şekilde paylaşım yapılmasını karara bağlamıştı. Buna rağmen özellikle Hristiyanlar bu paylaşım mantığı kabul etmediği gibi seçimler Hristiyanların çoğu tarafından boykot edilmiştir. Adil temsil hakkı üzerinden başlattıkları bu şikâyetlerini 2018 yılına kadar devam ettirmişlerdir. Bu adil temsil istekleri 2018 seçimleri öncesi yapılan değişiklik sonrasında son bulmuştur (Rabil, 2011: 90).

1992 seçimleri genel olarak değerlendirildiğinde 128 sandalyenin 92 tanesi bağımsız olarak seçimlere giren adaylardan oluştuğu görülmektedir. Buna karşılık parlamentoda en baskın bloğu 8 milletvekili ile ilk defa seçimlere katılan Hizbullah grubu oluşturmuş, eskiden beri mevcut olmasına rağmen varlığını gösteremeyen, iç savaş sonrası güçlenen Suriye Sosyal Milliyetçi Partisi (el-Hizbu's-Suri'l-kavmi'l-ictimâi) ise 6 milletvekili ile ikinci en büyük blokta yer almıştır. Seçimlere blok olarak girerek 5'er milletvekili yerleştiren diğer iki parti İlerici Sosyalist Parti (el-Hizbu't-takaddumi'l-İştiraki) ve Emel Hareketi (Hareketü'l-Emel) olmuştur (Khazin, 1998).

Mezhepler	Mecliste sandalye sayısı	Aday Sayısı	Adayların Koltuklara Oranı
Sünni	27	211	Tem.81
Şii	27	185	Haz.85
Dürzi	8	39	Nis.88
Alevi	2	4	2.00
Müslüman	64	439	Haz.86
Toplam			
Marunî	34	102	3.00
Ortodoks Rum	14	57	4.Tem
Katolik Rum	8	24	3.00
Ermeni Ortodoks	5	7	Oca.40
Ermeni Katolik	1	1	1.00
Protestan	1	4	4.00
Azınlıklar	1	5	5.00
Hristiyan	64	187	Şub.92
Toplam			
Genel	128	639	Nis.99
Toplam			

Not: Kayıtlı birçok aday seçim günü adaylıktan çekilmiş olmasına rağmen bunlar iç işleri bakanlığının kayıtlarından düşürülmemiştir. Bu veriler iç işleri bakanlığının verilerine göre düzenlenmiştir.

Kaynak: Figures for the number of candidates are from La Lettre de Cassandre, August 1992, s. 10 ve September 1992, s.14. Aktaran, Khazin, 1998

Yukarıdaki tablo, 1992 seçimlerinde her bir mezhebe mecliste verilen sandalye sayısını ve her bir mezhebin sandalye sayısına göre vekil adaylığına başvuru sayısını göstermektedir. Müslümanların seçime yönelik teveccühünün Hristiyanlarınkine nispetle iki kattan fazla olduğunu sandalye başına başvuran aday oranından görülebilmektedir. Müslümanlar içerisinde Sünni Müslümanların, Hristiyan nüfus içerisinde ise Ortodoks Rumların rağbeti daha fazla olmuştur.

Seçim sonuçlarına bakıldığında 1992 yılı seçimleri Lübnan iç savaşı sonrasında ülkedeki siyasal İslam'ın yükselişinin izlerini taşıdığı görülmektedir. Nitekim Hizbullah ve Lübnan Müslüman Kardeşleri siyasi arenada zahiren görünmüş, Suriye Sosyal Milliyetçi Partisi'nin de mecliste bir güç olarak doğması ile Müslüman kesimi temsil eden blokların çoğunluğunun Suriye rejimine bağlı veya en azından düşman olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan seçimlerde Hristiyanların iç savaş sırasında Filistin Kurtuluş Örgütü'ne ve Suriye ordusuna karşı kurdukları Lübnan Güçleri (El-Kuvvetü'l-Lübnaniyye), 1992 seçimlerini Hristiyan tarafların küçültülmeye çalışıldığı ve Suriye'nin etkisinin arttırıldığı bir seçim olarak değerlendirmişlerdir (Norton, 2007: 480-81). Aslında bütün bunlar ve yeni seçim kanunu Lübnanlıların siyasi olarak yeniden ayrışmasına neden olmuştur. Bu minvalde 1992 yılı seçimleri şöyle değerlendirilebilir:

- Taif Anlaşması ile Lübnan'da etkisini arttıran Suriye'nin vesayeti altında yapılan bu seçimlerde Suriye'nin kendisine tabi bir meclis çıkartacağı korkusu hâkim olmuştur. Bu nedenle hedefin 1995 yılında seçilecek cumhurbaşkanının seçilmesi değil, bu cumhurbaşkanının kim olacağıın belirlenmesiydi.
- Seçilmiş meclisten öncelikli olarak 1991 yılında başlayan Orta Doğu barış müzakerelerinde Suriye ile beraber bir tutum sergilemesi ve Lübnan'da Suriye'nin çıkarlarına aykırı bir tutumun ortaya çıkmasına engel olması beklenmektedir.
- Seçimlerle meclise giren İslamcılar siyasete dahil edilmiş ve siyasetin içinde önemli bir aktör olmakla birlikte sürekli Suriye'nin Lübnan'daki kolu olarak sayılmışlardır.

1992 yılını takip eden dönemde 1996 ve 2000 seçimleri de gerek şartlar açısından ve gerekse sonuçları açısından çok farklı olmamıştır. Suriye'nin vesayeti altında gerçekleşen bu üç seçimi de Suriye Lübnan'daki varlığını meşru göstermek için hem manipüle etmiş hem de araçsallaştırmıştır. 1992 yılında değiştirilemeyen seçim kanununda bu dönemi takiben yine herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Özellikle ülke içerisinde iç savaş ile derinleşmiş olan mezhepsel ve etnik bölünmeyi minimize edebilmek için Taif'te büyük seçim bölgelerinin oluşturulması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştı. Fakat 1992 yılında zorunluluktan dolayı kazalar üzerinden belirlenen ve ileride değiştirilecek denilen seçim bölgeleri değiştirilmemiştir. Seçim bölgeleri küçüldükçe mezhebî ve etnik kimlik üzerinden tanımlanan bir seçmen davranışı profili ortaya çıkmıştır. Bu durumdan da en çok Suriye istifade etmiştir (Osoegawa, 2013).

2000'li yıllar artık Lübnan'da birçok şeyin eskisi gibi olmayacağını habercisiydi. Öncelikle Güney Lübnan'da

asker bulunduran İsrail askerlerini çekeceğini deklare etti. Bu durum ülkede Suriye varlığına karşı duran Marunî ve Dürzileri hareketlendirmiştir. Uzun bir süre Suriye karşıtı gösteriler yapılmış ve 2001 yılında Suriye'nin Beyrut'tan çekilmesi sağlanmıştır. Bu durum Suriye karşıtı muhalifleri bir araya getirmesi açısından önem arz etmektedir. Suriye karşıtlığı Lübnan'da asırları aşan Maruni- Dürzi gerginliğini de bitirme noktasına getirmiştir (Tür ve Ayhan, 2008: 6).

2005 yılı, Lübnan siyasi tarihi açısından ciddi bir dönüm noktasının yaşandığı bir yıl olarak dikkat çekmektedir. Öncelikle yıllarca ülkenin başbakanlığını yapmış olan Refik Hariri bir suikastta öldürülmüştür. Bu suikast ile birlikte gerek BM gerekse ABD doğrudan Lübnan'da varlığını hissettirmiş ve Suriye'nin Lübnan'daki askeri varlığını sonlandırmışlardır. ABD'nin Lübnan'daki Hariri suikastıyla birlikte oluşturduğu baskıdan cesaretlenerek sokaklara inen halk hareketine "Sedir Devrimi" (Sevratu'l-Erz) denmiştir. Suriye'nin çekilmesinin hemen ardından ülkede hüküm süren Suriye yanlısı hükümet istifa etmiştir. Bu istifanın hemen ardından yapılan seçimlerde ise ABD doğrudan gözlemci göndermiş ve iç savaş sonrasında ilk defa Suriye bu seçimlerde etkin bir rol üstlenememiştir (Köprülü ve Ebrem, 2013: 15,16; Kurtuluş, 2009: ).

Refik Hariri Suikasti ve Suriye'nin Lübnan'dan askerlerini çekmesi olayı ülkede toplumsal ve siyasi arenada önemli birtakım yeni kutuplaşmalara sebep olmuştur. Bunların ön plana çıkan ve günümüze kadar etkisini gösteren ikisi 8 Mart (Tahalufu Azhar) ve 14 Mart (Tahalufu 8 Azhar) gruplarıdır. Suriye karşıtı Sedir gösterilerini tepki olarak 8 Mart 2005 tarihinde Beyrut'ta birtakım gösteriler düzenlenmiştir. Bu gösterilere Hizbullah, Emel Hareketi, Marunî Ulusalçılar, Dürzi demokratlar, Sünni Gruplar, Solcu Ermeniler ve Aleviler katılmışlardır. Bu gösterilerde Sedir Devrimi'nin tam tersine Suriye desteklenirken Lübnan'a yaptığı katkılardan dolayı Suriye'ye teşekkür edilmiştir. Parti ve grupların mezkûr gösterilere katılımı, daha sonra 8 Mart İttifakı olarak anılmıştır ( Köprülü ve Ebrem, 2013: 17).

Sedir gösterilerine tepki olarak yapılan 8 Mart gösterilerine de birtakım reaksiyonlar gündeme gelmiştir. Bu bağlamda Saad Hariri'nin başını çektiği Gelecek Hareketi, Emin Cumeyyil' in başkanlığını yaptığı Marunîlerin Ketaib Hareketi, Velid Canpolat'ın başını çektiği Sosyalist Dürziler, Semir Ceca' nın önderliğindeki Marunî Lübnan Güçleri grubu ve son olarak Müslüman Kardeşlerin kolu olan Cemaati İslami hareketi 14 Mart'ta meydanlarda protesto gösterileri yapmışlardır. Bu olaydan sonra 14 Mart grubu olarak anılmaya başlanmışlardır. Bu gösterilerdeki temel talepler ise eski Suriye yanlısı Cumhurbaşkanı Emil Lahud' un sürgüne gönderilmesi, Hariri Suikasti için özel bir mahkemenin kurulması ve Lübnan sınırlarının netleştirilmesi olmuştur (Kurtuluş, 2009: 197-198).

2005 seçimlerinde ortaya çıkan gruplar içerisinde bazı kişi ve grupların geçmişlerinden bağımsız birtakım tercihlerde buldukları da görülmektedir. Mesela General Mişel Avn, beklenildiği gibi Suriye muhaliflerinin şekillendirdiği 14 Mart koalisyonu ile değil, Hizbullah'la beraber hareket eden 8 Mart ittifakı içerisinde etkili bir rol oynamıştır. İslami kanatta ise, Hariri'nin oğlunun liderliğindeki grup, kuzeyde bulunan Sünni oyların çoğunu elde etmiş, güneyde bulunan Şii oylarını ise Suriye destekçisi güçler elde etmiştir. Sonuç olarak seçimlerin en başarılı tarafı 14 Mart ittifakı yani Sedir Devrimi adı verilen gruplar olmuştur.

## 6.2. Doha İttifakı

2005 seçimleri sonucunda meclise gelen vekillerin görev süresi dolmadan önce Mayıs 2008 tarihinde karşıt taraflar arasında Beyrut ve Cebel bölgelerinde ortaya çıkan silahlı çatışmalar, 1990 yılında biten iç savaş sonrası en tehlikeli ve en şiddetli çatışmalar olarak kayda geçmiştir. Bu gerginliğin nedeni ise hükümetin Hizbullah tarafından kullanılan sinyal dağıtım araçlarının elinden alınması ve Beyrut uluslararası havaalanında emniyet sorumlusu olan ve Hizbullah'a yakınlığıyla bilinen albayın görevden alınması olmuştur. Bu durum millî direnişi destekleyen bakanlar kurulu kararına ters olarak görülmüş ve Hizbullah militanları meydanlara dökmüştür.

2008 yılında yaşanan olayların başlangıcı muhalefetin hükümeti meşru bir hükümet olarak görmemesinden dolayı ona karşı güç kullanmayı uygun bulmasından kaynaklanmaktadır. Aslında kutuplaşmanın bu kadar keskin olduğu ortamlarda bu durum çok da sürpriz değildir. Sokak olaylarının patlak vermesi ve 62 kişinin ölümünün ardından hükümet anlaşmazlık yaratan iki kararı geri alınca durum düzelmiştir (Tucker, 2017: 195).

Lübnan'da birbirleriyle takriben 18 aydır çatışan grupların Doha'da yaptıkları toplantı ve akabindeki anlaşma metninde temel olarak aşağıdaki maddeler üzerinde anlaşma sağlanılmıştır (BM GK, Belge NO: 2008/s578 );

- 24 saat içerisinde taraflar vekiller aracılığıyla usule göre meclisi toplantıya çağırıp cumhurbaşkanı olarak ortak aday General Mişel Avn' ı aday göstereceklerdir.
- Kurulacak olan millî ittifak hükümetinin 30 bakanlık ile kurulmasına, hükümet kanadına 16, muhalefete 11, cumhurbaşkanına 3 bakan verilmesi, hiçbir tarafın istifa etmeyeceği ve hükümete engel olmayacağı üzerine ittifak edilmiştir.
- 1960 yılı seçim kanununun uygulanması ve dolayısıyla her ilçenin bir seçim dairesi olarak kabul edilmesine karar verilmiştir.

Lübnan'daki çatışmalı siyasi grupların Katar'ın başkenti Doha'da Arap Birliği'nin aracılığı ile bir araya gelerek yaptıkları bu anlaşma, muhaliflerin zaferi olarak değerlendirilmiştir. Lübnan'ı Doha Anlaşması'na götüren süreç ve Doha'dan çıkan sonuç, aslında ülkenin siyasi mezhepçi yapısını daha da derinleştirmiştir. Ülke içerisinde güç dağılımındaki mezhebe dayalı anlayış; siyasi, kültürel ve ekonomik özerkliklerini muhafaza ettiği gibi mezhepsel grupların egemenlikleri tasdiklenmiş ve daha da yerleşmiştir.

Doha Anlaşması'nın hemen akabinde Lübnan'da gerçekleşen genel seçimlerden nasıl bir seçim sonucunun çıkacağı oldukça önem kazanmıştır. Bu seçimlere giderken ilk dikkat çeken husus, Rum Ortodoks gruplarının lideri Michel Murr' un seçim öncesi taraf değiştirmesi olmuştur. Ayrıca Cumhurbaşkanı Mişel Süleyman'da yeni seçimlerden önce tarafını değiştirerek 14 Mart ittifakını desteklemeye başlamıştır. Hatta danışmanı milletvekili adayı olmuş, Süleyman'da aleni olarak ona oy istemiştir (Ayhan, 2009: 44)

2009 seçimlerini önceki seçimlerinden ayıran bir özellik olarak taşınabilir oy sistemi ile dışarıdan getirilen seçmenlerin oy kullanmasının, seçim sonuçlarına doğrudan etki ettiği

düşünülmektedir. Söz gelimi; sadece Türkiye'den 1-6 Haziran 2009 tarihleri arasında 5 bin civarında Lübnanlı oy kullanmak için Lübnan'a gitmiştir. Diğer yandan 14 Mart İttifakı'nın özellikle Hristiyan bölgelerde 8 Mart İttifakı'na nazaran daha fazla oy almış olması bu seçimin ayırt edici diğer bir yönünü teşkil etmektedir (A.g.e.: 44).

2009 seçimlerine ilişkin bir diğer arızı durumda, seçimde alınan oyların meclisteki grupların temsilinde yaşanmış olmasıdır. 128 sandalyenin 71'ini elde etmiş olan 14 Mart İttifakı, seçimde yaklaşık 700 bin civarında bir oy almış iken 850 bin civarında oya sahip 8 Mart grubu mecliste 57 sandalye elde etmiştir (Ayhan, 2009: 46). Böyle bir ortamda 2018 yılında yapılacak seçimine kadar seçimin gerçek galibinin kim olduğuna ilişkin tartışmalar devam etmiştir.

Son olarak 2009 seçimleri diğer seçimlerden farklı olarak uluslararası düzeyde çok yakından takip edilen ve bölgesel ve küresel aktörlerin taraf aldığı bir seçim olmuştur. Bu seçim, özellikle Sünniler ve Şiiler arasındaki gerginliklerin bir yansıması olarak görünmüş, bu süreçte Dürzi gruplar Sünnilerin yanında yer almıştır. Maruni ailelerden küçük bir azınlık özellikle Hizbullah'ın İran ile olan ilişkisine vurgu yaparak Arap Kimliği ve Hristiyan mezhebinin bu ilişkiden ciddi zarar göreceğini deklare etmiştir. Buna karşılık Maruni kesimin büyük bir kesimi, Şiiler ile ittifak kurmuş ve 2009 seçimlerinde hep birlikte 8 Mart İttifakı'na destek vermişlerdir. Dış politikada ise özellikle 14 Mart İttifakı Suudi Arabistan tarafından iktisadi olarak desteklenmesinin yanı sıra Mısır medyası, ABD ve İsrail kanadı çok açık bir şekilde 14 Mart İttifakı'nı desteklediklerini açıklamışlardır.

## 7. 2018 Seçimleri ve Lübnan'da Temsil Sorunu

Lübnan'daki Lübnan'daki 2009 seçimi, bölgesel ve küresel aktörlerin de açıktan taraf edindiği bir siyasi arenaya dönmüş, bu durum tabii olarak seçimin bölgesel ve küresel olarak kazananları ve kaybedenlerini ortaya çıkardığı gibi 2009 sonrası dönemin çok daha sancılı geçmesine sebep olmuştur. Nitekim daha bir yıl sonra hükümetin güçlü ortaklarından Velid Canpolat hükümetten çekildiğini açıklamasının ardından dış aktörlerin devreye girmesi, zaten kendi iç kutuplaşması çok keskin olan Lübnan'ı yeni bir istikrarsızlık sürecine sokarken uzmanlar iç savaşın patlak vermesinden korkmaktaydılar (Badrakhan, 2013).

Lübnan'da normal şartlar altında 2013 yılında yapılması gereken genel seçimler yapılamamış ve siyasi kutuplaşmalardan ötürü 2 defa, teknik sebeplerden dolayı da bir kez seçimler ertelenmiştir. Seçimlerin daimî tehiri, hükümetin 2013 sonrası politik meşruiyetinin de sorgulanmasına sebebiyet vermiştir. Bu süreçte salt genel seçimler değil, 2014 yılında yapılması gereken cumhurbaşkanlığı seçimleri de gerçekleşmemiş ve 2016'nın sonuna sarkmıştır.

Siyasal olarak ortaya çıkan bu istikrarsız yapıyı Lübnan'da tarihi bir derinliği olan komşu ülke Suriye'deki iç savaş daha da sarsmıştır. Suriye'de yaşanan iç savaş Lübnan'da ezelden beri var olan istikrarsız yapıyı ve ideolojik bölünmüşlüğü daha da derinleştirmiştir. Diğer yandan yeni gelen mülteciler ve ülkenin kendi ekonomik yapısındaki sıkıntılar iktisadi krizi ve güvenlik sorunlarını tetiklemiştir. Sosyal, iktisadi ve siyasi yapıdaki sıkıntılar, halkın siyasilerine olan güvenini

sarstığı gibi halk nezdinde derin bir umutsuzluğa sebep olmuştur.

Konuya ilişkin temas edilmesi gereken önemli bir nokta da Lübnan'da belli bir süre varlığını hissettiren ve daha sonra çekilen Suriye konusunda halkın iki kutba ayrılmış olmasıdır. Suriye'de iç savaşın patlak vermesiyle birlikte bir taraf Esad'ı desteklerken diğer grup devrimcileri desteklemiştir. Lübnan, özellikle Hizbullah'ın İran talimatıyla Suriye'ye girmesiyle Suriye devriminden daha derin bir şekilde etkilenmiştir. Hizbullah'ın desteği ile Suriye rejimi, Lübnan sınırı boyunca birçok bölgeyi devrimcilerden geri almıştır. Bu durum Suriye devrimini destekleyen Lübnan'daki Sünnî kesimin Hizbullah'a karşı kinini arttırmıştır (Bkz: Young, 2014).

Bütün bu yaşananların yanı sıra seçimlerin uzun süre ertelenmesinin altında, Hristiyanların Taif Anlaşması'ndan beri seçim yasasına yönelik dile getirdikleri şikâyetler de yer almaktadır. 2018 yılının ilk çeyreğinde uzun süredir devam eden tartışmalar nihayete ermiş ve yeni seçim yasası yürürlüğe girmiştir. Yeni seçim yasasının en önemli yenilikleri, daha önce uygulanan çoğunluk sisteminin yerine nispî temsil sistemine göre seçimlerin gerçekleştirilecek olması, yıllardır dile getirildiği üzere 26 seçim bölgesinin 15'e indirilerek seçim çevrelerinin büyütülmesi ve tercihli oy sistemine geçilerek seçmenlerin ilan edilen seçim listelerinden sadece bir adaya oy vermesinin kararlaştırılmış olmasıdır (Hyndman-Rizk, 2020: 89).

Yapılan seçimlere sonuçları açısından bakıldığında; Suriye'nin müttefiki olarak 8 Mart hareketinin liderliğini yürüten Hizbullah'ın çok büyük kazanımlar elde ettiği görülmektedir. Hizbullah mecliste sahip olduğu koltuklarını korumuş ve müttefikleri de diğer bölgelerde büyük kazanımlar elde etmişlerdir. Sayıları 15 olan seçim dairelerinin 14'ünde Hizbullah ve müttefikleri kazanmış ve meclis koltuklarının yarısından fazlasını elde etmişlerdir. Lübnan'da ve bölgede İran'ın nüfuz aracı olarak değerlendirilen Hizbullah'ın başarısı, Tahran'ın sadece Lübnan'da değil, bölgedeki etkisini de daha fazla arttıracığına yönelik spekülasyonlara sebep olmuştur.

14 Mart bloku ve onun liderliğini yapan Hariri'nin Gelecek Partisi ise bu son seçimlerin kaybedeni olmuş ve 33 olan koltuk sayısı 21'ye kadar düşmüştür. Buna rağmen Hariri, meclisteki Sünnî gurubun lideri olarak 128 koltuk içerisinde en çok koltuk sayısına sahip Müslüman grup olmuş ve hükümeti kurmak için yine en güçlü aday hâline gelmiştir. Diğer taraftan Hizbullah'a karşı olan Hristiyan Lübnan Güçleri Partisi 15 koltukla koltuk sayısını ikiye katlamıştır (Öztürk, 2018: 66).

## 8. Sonuç

Lübnan Orta Doğu'nun tüm karmaşık özelliklerini tek başına uhdesinde barındıran bir yapıya sahiptir. Öncelikle etnik ve dinî açıdan en karmaşık toprakların başında gelmektedir. Osmanlı son dönemlerinde Osmanlı toprakları bir bir kendisinden koparılırken her bir yerde işgalciler belli bir azınlığa yaslanarak o ülkelerde kontrollerini yürütmeye çalışmışlardır. Bu durum Lübnan için de geçerli olmakla beraber bu ülke içerisinde dikkatten kaçan temel özellik bu toprakların adeta azınlıkların toplamından oluşuyor olmasıdır. Bu ülkede Hristiyan sadece bir Hristiyan olmadığı gibi Müslümanlar da sadece birer Müslüman değildir.

Osmanlı toprakları emperyalistler tarafından işgal edilmeye başlanıldığı zaman önce etnik sonra dinî azınlıkların kışkırtılmalarıyla süreç yönetilmeye çalışılmıştır. Lübnan Osmanlı döneminde özellikle ayan denilen taşranın önde gelenleri, eskiden idarecilik yapmış ya da içinde bulunduğu topluluk içerisinde ön plana çıkmış saygı görmekte olan insanların öne çıktığı bir anlayışa sahipti. Bunlar merkezden gelen vali ve yöneticilerin hâkimiyeti altında toplumu idare etmekteydiler. Elbette böyle bir ortamda her bir topluluk kendi inancına, mezhebine göre ön plana çıkardıkları etkin kişileri kendilerinin temsilcisi olarak merkezi otoriteyle muhatap ettiriyordu.

19.yüzyılın karmaşık ortamında Avrupalı devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine karıştıkları bir ortamda burada yaşayan azınlıkların hemen hemen tamamı farklı devletler için buradaki meselelere müdahil olmak için araçsallaştırılmıştır. Öncelikle mikro düzeyde toplulukların kendilerini temsil ettikleri bir yerde üst kimlik olarak inşa edilen Hristiyanlık veya Müslümanlık birbirine düşmanlaşmış mezhepler arasında itilafa sebep olmuştur. Avrupa'nın 30 yıl veya bir asır boyunca birbirleriyle mezhepleri üzerinden savaşarak yaşadıkları travmalı süreç Lübnan Osmanlı sonrasında girmiştir/sokulmuştur.

Modern Lübnan tarihi incelendiğinde Lübnan'da var olan demografik yapısının artık daha henüz üzerin de ittifak edilmemiş bir temsil ve seçim sistemine dayandığı görülmektedir. Uzun yıllardır yapılan tüm çabalara rağmen 2020 yılında kurulan hükümetin başbakanı ilk icraatlarından birisinin seçim sisteminin değiştirilmesi olacağını söylemektedir. Lübnan'da ulusal ittifakla beraber 1943 yılında üzerinde ittifak edilen en temel prensip ülkenin Cumhurbaşkanı'nın Marunî Hristiyan ve Başbakanın Sünni Müslüman ve meclis başkanı da Şiiler içerisinde seçilecektir. Bu temel prensip üzerinden aslında öncelikle Lübnan'da dış müdahalelerin kimler tarafından kimler üzerinden ilerleyeceği de belirlenmiş olmaktadır.

Lübnan toplumdaki temel çıkar çatışmalarının analiz edildiği ve bu çatışmaların dengelenmesi çabaları ülkedeki etnik, bölgesel, kültürel çatışmalar ve mezhebî bölünmüşlükleri sürekli olarak daha da derine itmiştir. Makro yaklaşımların üzerinde ittifak ettikleri prensiplere göre bireyler tercihlerini etnik ve mezhebi aidiyetlerine göre belirleyebilmektedir. Fakat bu durum Lübnan özelinde Hariri Suikasti, Suriye'nin Lübnan'dan çekilmesi ve akabinde gelen Doha Anlaşması'na kadar devam etmiştir. Bu süreçle birlikte Lübnan toplumu tercihlerini yaparken artık olayları merkeze alarak her bir yeni olayda yeniden gruplara bir anlayışa dönüşmeye başlamıştır. Lübnan'ın günümüzdeki seçmen davranışlarını aslında Sosyopsikolojik yaklaşım daha iyi bir şekilde açıklamaktadır. Yani seçmen davranışlarını dönemlik tartışmalara yönelik politikacı davranışları ve bunlar ile bağlantılı olarak ortaya çıkan bir parti veya grup kimliği üzerinden açıklanmalıdır. Doha anlaşması aslında tam da böyle bir Lübnan doğurmuştur.

Bu durumun en önemli örneklerinden birisi özellikle Taif düzenine Hristiyanların haklarını yediğini söyleyerek karşı çıkarak 16 yıl sürgün hayatı yaşayan Mişel Avn Hariri suikastından sonra 2005 yılında ülkeye dönmüştür. Ancak döndükten sonra çoğunluğunu Hristiyanların oluşturduğu Suriye karşıtı blok olan 14 Mart grubunda değil Suriye destekçisi 8 Mart grubu ile siyaset yapmıştır. Bir diğer örnek olarak ise Rum Ortodoks'u olan Lübnanlı iş adamı ve

siyasetçi Mişel Murr' un bu dönem içerisindeki siyasi tercihleri gösterilebilir. Suriye sonrası dönemde yapılan 2005 seçimlerinde Mişel Avn ile ve dolayısı ile 8 Mart bloku ile ittifak yapan Murr 2009 seçimlerinde 14 Mart ittifakı ile seçime girmiştir.

Son seçimlerde yine artık göstermiştir ki bir üst kimlik olarak Hristiyanlık ve Müslümanlık yeterli değildir. Hatta bu dinî kimliklerin altındaki mezhepler bile artık bir anlam ifade etmemektedir. Lübnan'da 2018 yılında yapılan seçimler ve sonrası göstermiştir ki Şiilere verilen 6 bakanlık Hizbullah ve Emel hareketi arasında nasıl dağıtılacağı kavgasına, Hristiyan Marunîlere verilen 11 bakanlık hangi Marunî aileler ve gruplar arasında pay dilediği kavgalarına sahne olmuştur. Yine bugüne kadar Sünnilere verilen 6 bakanlığı tek başına kullanan Hariri'nin Müstakbel partisinin bile otoritesi son seçimde 8 Mart bloku ile meclise giren 10 Sünni milletvekili tarafından sorgulanır olmuştur.

Sonuç olarak Lübnan'da artık seçmen davranışları ve temsil meselesi doğrudan mezheplere göre belirlenen ve şekillen bir olgu olmayı aşmıştır. Siyasi tercihler yeni olaylar ve bireyler üzerinden şekillenen ve neredeyse her yeni olay ve dönemde yeniden şekillenen bir davranış kalıbına dönüşmüştür. Bunlar bireylerin ve grupların sosyopsikolojik tavırları üzerinden açıklanabilmektedir. Lübnan aslında en karmaşık olduğu bir dönemde yapılan analizler göstermektedir ki bir aşırı yakın bir süredir Lübnan'ın üst kimliğini oluşmasına engel olan Mezhepçilik artık aşılımaya başlanmıştır. Bu durumda Lübnan belki de tarihinde ilk defa mezhep üstü bir üst kimlik oluşturmaya bu kadar yakın durmaktadır. Elbette böyle bir eşikte siyasi karar alıcıların kararları bu mezhep üstü siyasetin ne tarafa evrileceğini gösterecektir.

## Kaynakça

- Al-Aloosy, M. (2020). *The Changing Ideology of Hezbollah*. Springer Verlag.
- Al-Khazin, F. (1998). *Lebanon's First Postwar Parliamentary Election, 1992: An Imposed Choice*. Centre for Lebanese Studies.
- Arselân, Ş. (2011), *Müdevvenetü Ahdâsi'l-âlemi'l-Arabî ve vakâi'*, Beyrut: Dâru't-takdîmiyye
- Baaklini, A. I. Denooux, G. & Springborg, R. (1999). *Legislative politics in the Arab world: The resurgence of democratic institutions*. Lynne Rienner Publishers.
- Badrakhan, A. (2013). *Lebanon Seeking National Unity Government for Sectarian Tension*, <https://studies.aljazeera.net/en/reports/2013/04/2013429103357611395.html> en son erişim. 14.02.2020.
- Bağloğlu, A. (2008). *Lübnan'ın Tarihsel Dokusu ve Yönetim Anlayışındaki Mezhebi Etkiler*. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(1), 13-36.
- Beyhem, M. C. (1968). *El-Ahdü'l-muhdaram fi Suriye ve Lübnan*, Beyrut: Dâru't-talîa.
- Çelik, Ü. (2012). *İç Çatışmalar ve Dış Müdahaleler Arasında Lübnan*. History, 4, 1.

- Deringil, S. (2012). *Conversion and Apostasy in the late Ottoman Empire*. Cambridge University Press.
- Diss, M. & Steffen, F. (2017). *The Distribution of Power in the Lebanese Parliament Revisited*. GATE WP, 1723.
- Duman, O. (2006). Bir Orta-Doğu Buhranı Cebel-i Lübnan Olayları (1860-61). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5).
- Er-Rebî'î, A. (2014). *El-İnkisâmu'l-vatanî li-Lübnânî fi ahdi'l-intidâbi'l-Fransî 1920-1943: Dirâsât târihiyye*, Irak: Câmîatü'l-Basriyye.
- Geukjian, O. (2016). *Lebanon After the Syrian Withdrawal: External Intervention, Power-sharing and Political Instability*. Taylor & Francis.
- Harîk İ. (1982). *Et-Tahavvulu's-siyâsî fi târihi Lübnani'l-hadîs*, Beyrut: Mektebetü Ehliyye.
- Heraclides, A. and Dialla, A. (2015). *Humanitarian Intervention In The Long Nineteenth Century: Setting The Precedent*. Manchester: Manchester University Press.
- Keles, E. (2008). Cebel-İ Lübnan'da İki Kaymakamlı İdari Düzenin Uygulanması Ve 1850 Tarihli Nizamname. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27(43), 131-158.
- Köprülü N. ve Ebremler İlker Salih, (2013). Lübnan'da Çoklu Güç Paylaşımı ve Ortaklıkçı Demokrasi Zemininin Arap Ayaklanmaları Sonrası Geleceği, *Akademik Ortadoğu*, Cilt 8, Sayı 1
- Kurtulus, E. N. (2009). 'The Cedar Revolution': Lebanese Independence and The Question of Collective Self-Determination. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 36(2), 195-214.
- Landau, J. M. (1961). Elections in Lebanon. *The Western Political Quarterly*, 14(1), 120-147.
- Lipset, S. M. & Rokkan, S. (1967). *Party Systems And Voter Alignments: Cross-National Perspectives (Vol. 7)*. Free Press.
- Ziemer, K. (1978), *Djibouti: Französisches Territorium der Afar nd Issa*, içinde: Nuscheler, Franz ve Ziemer, Klaus, (1978) *Die Wahl der Parlamente*, Afrika Berlin/New York.
- Young, W. Stebbins, D. Frederick, B. & Al-Shahery, O. (2014). Spillover of the Syrian Conflict into Lebanon. In *Spillover from the Conflict in Syria: An Assessment of the Factors that Aid and Impede the Spread of Violence*. RAND Corporation.
- Hyndman-Rizk, N. (2020). *Lebanese Women at the Crossroads: Caught Between Sect and Nation*. Lexington Books.
- Öztürk, S. (2018). Ortadoğu'daki Gelişmeler Çerçevesinde Mukteda El Sadr ve Hareketinin Irak'ta Yükselişi. Ma'oz, M. (1968). *Ottoman Reform in Syria and Palestine, 1840-1861: The Impact of The Tanzimat on Politics And Society*. Clarendon Press.
- Moumneh L. (2019), *The Lebanese Forces: Emergence and Transformation of The Christian Resistance*. Hamilton Books
- Nisan, M. (2017). *Politics And War in Lebanon: Unraveling The Enigma*. Routledge.
- Norton, A. R. (2007). The Role of Hezbollah in Lebanese Domestic Politics. *The International Spectator*, 42(4), 475-491.
- Osoegawa, T. (2013). *Syria And Lebanon: International Relations and Diplomacy in The Middle East*. Bloomsbury Publishing.
- Rabil, R. (2011). *Religion, National Identity, and Confessional Politics in Lebanon: The Challenge Of Islamism*. Springer.
- Rezzak, H. (1998) *Lübnan Beyne'l-Vahde Ve'l-İnfisâl, Hezâim Müteaddide (1919-1927)*, Beyrut: Mektebetü Beysân.
- Salîbî, Kemal S. (1996). *Târihu Lübnani'l-Hadîs*, Beyrut: Dâru'n-Nehar.
- Şuayb, A. (1987). *Matâlibu Cebel: Âmilu'l-vahdeti'l-müsâvât fi Lübnâni'l-kebîr*, Beyrut: el-Müessesetü'l-câmi'iyye
- Tarbîn, A. (1968) *Lübnân münzü ahdi'l-mutasarrifiyye ile'l-intidâb*, Kahire: Ma'hedü'd-dirâsâti'l-arabiyyeti'l-alemiyye
- Tucker, S. C. (Ed.). (2017). *Modern Conflict in the Greater Middle East: A Country-by-Country Guide*. ABC-CLIO.
- Tür, Ö. & Ayhan, V. (2008). İçsel Dinamikler Ve Ulusal Aktörler Bağlamında Lübnan Krizinin Analizi. *Akademik Orta Doğu*, 3(1).
- Zamir, M. (2014). *The Secret Anglo-French War in the Middle East: Intelligence and Decolonization, 1940-1948*. Routledge.
- Güvenlik Çalışmaları Dergisi, Yıl: 20, Cilt: 20, Sayı: 1

#### Internet Kaynakları

- <http://www.presidency.gov.lb/Arabic/Pages/TaifAgreement.aspx> (Son Erişim Tarihi: 01.03.2020),
- Milli İttifak Belgesi'nin Tam Metni İçin Bkz. Lübnan Cumhurbaşkanlığı Sitesi, S.1, Ulaşabileceğiniz Link:  
<https://www.lebarmy.gov.lb/ar/content/الميثاق-بين-قبيلة-بشارة-الخورى-وطربوش-رياض-الصلح-ضمنة-24-قبراطا> en son erişim 09.02.2020
- BM güvenlik konseyi, 22/8/2008 tarihli sözlü bildiri, genel sekreterden katar daimî temsilcisine, belge no: 2008/s578







## Araştırma Makalesi • Research Article

### Analîzek Li Ser Helbestên Kemal Fevzi yê Bilîsî

#### Bitlisli Kemal Fevzi'nin Şiirleri Üzerine Bir İnceleme

#### A Review on the poems of Kemal Fevzi from Bitlis

Mehmet Emin Purçak <sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniv. Fen Edebiyat Fakültesi, Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü  
ORCID: 0000 0003 1875 5842

#### AGAHİYÊN MAKALEYÊ

##### Rabirdûya Makaleyê:

Dîroka serlêdanê: 05 Mijdar 2019  
Dîroka sererastkirinê :03 Adar 2020  
Dîroka pejirandinê:23 Adar 2020

##### Peyvên Nifteyî:

Kemal Fevzi,  
helbest,  
*Ordudan Bir Ses*,  
*Elem Çiçekleri*.

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 05 Kasım 2019  
Düzeltilme tarihi: 03 Mart 2020  
Kabul tarihi: 23 Mart 2020

##### Anahtar Kelimeler:

Kemal Fevzi,  
Şiir,  
Elem Çiçekleri,  
Ordudan Bir Ses.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received: 05 November 2019  
Received in revised form: 03 March 2020  
Accepted: 23 March 2020

##### Keywords:

Kemal Fevzi,  
Poem,  
Elem Çiçekleri,  
Ordudan Bir Ses

#### KURTE

Kemal Fevzi rewşenbîrekî Kurd e ku di çaryeka dawiya sedsala nozdemîn hatiye dinyayê û wek leşkerekî Osmanî tev li şerê Balqan bûye û ji ber ku di vî şerî de birîndar dibe tê teqewitkirin. Piştî ku ji artêşê vediqete girîngiyê dide xebatên edebiyatê, di heman demê de ji 1912an heta 1925an li Stenbolê di kovar û rojnameyên ku ji aliyê rewşenbîrên Kurd ve derketine de nivîsên wî tînen çapkirin, di saziyên ku wan de cih girtiye. Lê di her du pirtûkên wî yê helbestî yê ku bi formek nûjen ve hatine nivîsîn de, ev aliyê wî naxuyê. Pirtûka wî ya yekem ya helbestî *Ordudan Bir Ses* e û temayên netewperestîya Osmanî, netewperestîya Tirkî, dijminahiya Êrisan, hezkirina welat derdikevin pêş. Di pirtûka wî ya bi navê *Elem Çiçekleri* de jî tenêti, evîn, keserên evîndaran, lêgerîna wateya jiyânê, bîrîkirina evîndarê temayên sereke ne.

#### ÖZ

Kemal Fevzi, on dokuzuncu asrın son çeyreğinde dünyaya gelmiş ve askeri okulda okuduktan sonra Balkan Harbine katılmış ve burada yaralandığı için emekli edilmiş bir Kürt aydındır. Ordudan ayrıldıktan sonra edebiyat çalışmalarına ağırlık vermiş, aynı zamanda 1912'den 1925'e kadar İstanbul'daki Kürt entelektüellerinin çıkardıkları dergi ve gazetelerde yazılar yazmış, politik oluşumlarında yer almıştır. Modern tarzda kaleme aldığı iki şiir kitabında ise onun bu yönü görülmez. İlk şiir kitabı olan *Ordudan Bir Ses*, onun Osmanlı ordusuna sevgisini milliyetçi bir yaklaşım gösterdiği, düşmanlara, özellikle de Ruslara olumsuz bir gözle bakılan, yurt sevgisi, Türkçülük temalarının işlendiği şiirlerden oluşmaktadır. *Elem Çiçekleri* ise, yalnızlık, aşk acısı, yaşam için anlam arayışı, sevgiliye duyulan özlem gibi daha çok ferdî temalardan oluşan şiirlerden müteşekkil bir eserdir.

#### ABSTRACT

Kemal Fevzi is a Kurdish intellectual who was born in the last quarter of the nineteenth century, joined the Balkan War after studying at a military school and was retired since he got wounded in this war. After leaving the army, he concentrated on literary studies, and from 1912 to 1925, he wrote for the magazines and newspapers published by Kurdish intellectuals in Istanbul and took part in their political formations. However, this aspect of him cannot be seen in his two poetry books written in the modern style. His first book of poems, *Ordudan Bir Ses (A Voice from the Army)*, consists of poems in which he shows his love for the Ottoman army with a nationalist approach, poems in which the enemies, especially the Russians are mentioned with a negative perspective and the themes love for the country and Turkism are handled. As for *Elem Çiçekleri (Flowers of Sorrow)*, it is a work composed of poems consisting of more individual themes such as loneliness, pain of love, search for meaning for life and longing for the beloved.

### 1. Destpêk

Di dîroka Kurdan de gelek rewşenbîrên Kurd hene ku ji aliyê nifşên nû ve yan qet nayên nasîn yan jî pir kêm û bi agahiyên

nezelal tînen nasîn. Em dikarin bibêjin ji van rewşenbîran yek jî, Kemal Fevzi yê Bilîsî ye. Her çi qas jiyana wî û berhemên

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

wî ji hinek aliyan ve bûbin mijarên berhemên cuda jî<sup>1</sup>, bi ya me, hewcedariyek heye ku berhemên wî yê helbestî ji alî form û naverokê ve bîn tehlîlîkirin. Lewre ji aliye xebatên polîtîk bête nasîn û helbestvaniya wî bête zanîn jî, qasî ku me tesbît kiriye, heta îro xebatek xwerû li ser helbestên wî nehatiye kirin. Ji ber vê, em dixwazin di vê xebata xwe de berê bi kurtasî li ser jîyan û berhemên Kemal Fevzi bisekinin; dû re li ser helbestên Kemal Fevzi bisekinin û wan ji aliye form û naverokê ve tehlîl bikin.

## 2. Kemal Fevzi Kî ye?

Di derheqê malbata Kemal Fevzi (1890/91-1925) kal û bavê wî, jîyana wî, meraq û daxwazên wî de em nikarin zêde agahiyên bi dest bixin. Çunkî arşîv, agahî û çavkaniyên bi rêkûpêk tunin. Naci Kutlay derheqê dîroka zayîna wî de agahiyên ku ji M. Veysi Hızal ê biraziyê Kemal Fevzi girtiye, dibêje Kemal Fevzi di sala 1884an de hatiye dinyayê (Kutlay, 2015: 313). Lê agahiyên ku em bi dest dixin, vê agahiyê xelet derdixin. Agahiya yekem, Kemal Fevzi di beşeke helbesta xwe ya bi sernavê “Sabâvet Günleri” angoyê “Rojên Zaroktiyê” de behsa rojên şadiyên sêzdeh saliya xwe dike û dibêje di ser wan rojên şadiyê re deh sal derbas bûye (Fevzi, 1919; 9). Di dawîya helbestê de jî ev dîrok qeydkirî ye: “Haziran 1328” angoyê di teqwîma miladî de Puşper/Tîrmeh 1912. Wê gavê divê Kemal Fevzi wan salan bîst du sê salî be û vê jî 1912an derxin, dîroka zayîna wî wekî sala 1890 derdikeve holê. Agahiya duyem jî ji belgeyên darizandinê de derdikeve pêşîya me. Di darizandina piştî serhildana Şêx Seîd de di belgeyên mehkemê de temenê wî wekî 34 sal hatiye qeydkirin. Ev sal di biryara mehkemê ya aîdî dîroka 23 Mayıs 1341 angoyê 23 Gulan 1925an de cîh digire (Akyürekli, 2014; 294). Ku di sala 1925an de sî û çar salî be, wê gavê di sala 1890 yan jî 1891î de hatiye dinyayê.

Naci Kutlay dibêje biraziyê Kemal Fevzi gotiye, bavê Kemal Fevzi Reşîd û diya wî Hüsnîye ye. Xûçeke(abla) wî ya bi navê Şefîka, kekê wî bi navê Kadri Bey û birayekî wî yê piçûk bi navê Ziya Bey hebûne (Kutlay, 312-313). Di çavkaniyan de tê gotin ku malbata wan ji Xîzanê (Hizan) ye. Lê malbat paşê bar dike, tê li Bilîsê bi cîh dibe (Malmîsanîj, 1993: 11; Cemilpaşa, 2007: 88). Ji vê gotina re jî nivîsa ku di kovara *Jînê* de bi îmza “Kurdîyê Bitlîsî” hatiye weşandin sîd digire (Bozarslan, *Jîn*: C. 2: 338). Dîsa di jimara kovara *Jînê* ya 18min de reklama pirtûka *Elem Çiçekleri* ya Kemal Fevzi heye û bi van peyvên behsa wî dike: “Li Bilîsê ji malbata Xîzanî ya ku ji berê ve bi karê belavkirina ilm û îrfanê ve meşqûl e, hemşehriyê me Kemal Fevzi[...].” (Bozarslan, J. 18: 21).

Derheqê perwerdeya wî de agahiyên berfireh tunebin jî, wî perwerdeya leşkerî ditiye. Tev li şerê Balqan ya sala 1912-1913an bûye li Yewnanîstanê, li wir birîndar bûye û ew ji leşkeriyê teqewît kirine (Malmîsanîj, 1993: 12-13; Kutlay, 2015: 313).

Piştî ji artêşa Osmanî seqet vedigere, li Stenbolê bi cîh dibe û mamostetî û rojnamevaniyê dike. Di nava rêxistin û sazîyên Hêvî, Kürdistan Tealî Cemiyetî (Cemiyeta Pêşketina Kurdîstanê) de cîh digire. (Malmîsanîj, 2002: 45-51; Cemilpaşa, 2007: 30; Kutlay, 2015: 311). Biryara dawî ya mehkemê 23 Mayıs 1341 [23 Gulan 1925] de tê dayîn û Malmîsanîj dibêje biryara darvekirinê di 27ê Gulana 1925an,

sibê saet 4.53an de li pêşîya Ulucamiya Amedê pêk anîn (Malmîsanîj, 1993: 86).

## 3. Nivîskariya Kemal Fevzi û Berhemên Wî

Kemal Fevzi, wekî li jorê em li ser sekinîn, mirovekî aktîf e û di nava gelek xebatan de jî cîh girtiye. Lê ne tenê bi aliye fîzîkî ve, heman demê bi pênûsa xwe ve jî di nava van xebatan de cîhê xwe girtiye. Em dê di vê beşê de li ser nivîs û berhemên wî bisekinin. Li vir em dixwazin tespît û danasîna van xebatên wî bikin.

Qasî ku me tespît kiriye sê pirtûkên Kemal Fevzi yê çapkirî hene. Ji vana pirtûka wî ya yekem bi navê *Kahraman Orduya Armağan* (ango “Ji Artêşa Qehreman Re Diyarî”) hatiye çapkirin. Ev pirtûk ji şanzdeh rûpelan pêk tê û metnekî pexşanî ye. Cara yekem di sala 1916an de hatiye çapkirin. Navê çapxanê Tekfurdağı Matbaası ye. Her çiqas cîhê çapê diyar nebe jî, ihtimalek mezin Stenbol e (Fevzi, 1916).

Pirtûka wî ya duyem *Ordudan Bir Ses* (ango “Dengek Ji Artêşê”) e. Sala 1917an de, ji alî Kader Matbaası ve hatiye çapkirin û cîhê çapê diyar nîn e. Pirtûk sîh û du rûpel e, ji metnê manzûm pêk tê. Di vê pirtûkê de donzdeh helbest hene. Heman demê de di nava rûpelan de çend heb resim û şeklên tezhîbî ji cîh digirên (Fevzi, 1917).

Pirtûka wî ya sêyem, *Elem Çiçekleri* (ango “Kulîkên Elemê”) ye. Di sala 1919an de li Stenbolê, ji aliye Necm-i İstikbal Matbaası ve hatiye çapkirin. Di dawîya pirtûkê de di rûpelekê de xeletiyên çapê jî nîşan dane. Di pirtûkê de sîh û heft manzûme hene (Fevzi, 1919).

Xêncî van berheman, di rûpelên dawî yê van her sê pirtûkan de navê hinek berhemên wî yê ku me hê xwe negihandine wan derbas dibin. Di dawîya pirtûka wî ya bi navê *Kahraman Orduya Armağan* de îzehetek waha heye:

“Kemâl Fevzi’nin Âsâr-ı Gayr-ı Matbûisi:

Eshâr-ı Melâl: Mensûr Parçalar

Ezhâr-ı Melâl: Mecmua-i Eş’âr (Derdest-i tab’dır)

Tefelsûf: Makâlât-ı Muhtelif

Bîçareler: Aleksî Boviye’den tercüme

Kara Safhalar: İctimâ’î birtakım hikâyeler” (Fevzi, 1916).

Di vê lîsteyê de navê pênc berhemên Kemal Fevzi yê ku hê çap nebûne cîh digire. Ji vana yek helbest, çar heb jî pexşan in (Fevzi, 1916).

Di dawîya pirtûka wî ya sêyemîn angoyê *Elem Çiçekleri* de jî cîh dane vê agahiyê:

**Muharririn matbu’ âsârî (Berhemên Çapkirî yê Nivîskar):**

Kahraman Orduya Armağan (Mensur risale),

Ordudan Bir Ses (Mecmua-i eş’âr)

**Derdest-i tab’ (Yên li ber çapê ne):**

Ölmeyen Sevgi (Mecmua-i Eş’âr) Türkçe Şiirler,

Karlı Yurd(Mecmua-i Eş’âr) Aruz vezninde” (Fevzi, 1919)

<sup>1</sup> Bi vê gotinê qesta me berhemên Malmîsanîj û Naci Kutlay in û di nava xebata me û çavkaniyên me de cîh digirin.

Di vê listeyê de jî qala du pirtûkên wî yê de çap bibin dike. Bi vî awayî em hîn dibin ku xêncî sê pirtûkên wî yê di destê me de ne, yek werger û şeş jî telif, bi giştî heft pirtûkên wî yê din jî hene. Lê heta îro jî, qasî ku em dizanin, ev berhem hê nehatine dîtin.

Ji bilî van pirtûkan di hinek nivîsên wî di kovarên Kurdî de çap bûne. Malmîsanîj û Seîd Veroj behsa du nivîsên wî yê ku di kovara Mehmed Mîhrî Hîlav ya bi navê *Kurdistan* de derketine dikin. Nivîsa yekem bi sernavê “Kürdistan Mecmuası Münasebetiyle” (Bi Munasebeta Kovara Kurdistanê) di jimara sêyemîn ya ku di 25e Sibata 1919an de, ya duyem jî bi sernavê “Bir Cevap” (Bersivê)ê 11ê Pûşpera 1919an de di jimara nehemîn de tê çapkirin (Malmîsanîj, 1993: 90-94; Veroj, 2015: 64, 69).

Di kovara *Jinê* de jî gelek nivîsên wî derdikevin. Ji hejmara duyem heta ya bîst û çarem yek jê helbest û neh jî jê peşan bi giştî deh nivîsên bi îmza Kemal Fevzi yan jî Hizanîzade Kemal Fevzi di kovarê de çap bûne. Di jimara hîjdemîn de jî reklama *Elem Çiçekleri* ya Kemal Fevzi cîh digire.<sup>2</sup>

#### 4. Helbestên Kemal Fevzi

Kemal Fevzi, qasî ku me tespît kiriye, xwediyê du pirtûkên helbestê yê çapkirî ye. Ev her du berhem jî ji alî form û naverokê ve ji hev cuda ne. Em dixwazin di vê beşê de li ser helbestên wî bisekinin. Di serî de em dê li ser taybetiyên teşeya helbestan bisekinin. Wekî teşeyê, em ji aliyê naverokê ve jî bi forma berawerdkirinê li ser helbestan bisekinin dibe ku dê çêtir be. Armanca me bi taybetiyên helbestan, danasîn û nirxandina helbestên Kemal Fevzi ye.

##### 4.1. Ji Alî Teşeyê Ve Helbestên Kemal Fevzi

Di lêkolînên li ser teşeya helbestê de teşeya nezmê, yekeyên nezmê, wezn û serwa derdikevin pêş. Di helbestên klasîk de helbest bi formên diyarkirî hatibûn nivîsîn. Lê di helbesta nûjen de ev qalibên diyarkirî gav bi gav ji holê hatine rakirin û ji helbestê re qadeke azad hatiye çêkirin.

Di helbestên Kemal Fevzi de em ji aliyê formê ve xêncî çend heban, mînakên metnên edebiyata klasîk nabînin. Lewre ew bêhtir şopdarê edebiyata nûjen e. Di vir de em dikarin bêtîr bandora serdemê li ser wî heye. Wekî Kenan Akyüz û Mehmed Kaplan jî bilêv dikin, ji 1860î vir ve helbesta Tirkî rûyê xwe ber bi nûjeniyê ve dike û di Serdema Edebiyata Tanzimatê (1860-1896) de di navbera alîgirên helbestvanên kevnerperest û yê nûjenperest de pevçûnên pênûsî çêbûbin jî, em dikarin bibêjin Serdema Servet-i Fünunê (1896-1901), êdî hem di helbestê de û hem jî di cûreyên din de nûjeniyê xwe bi rewşenbîr û nivîskarên Osmanî dabû pejirandin. Piştî Servet-i Fünunê jî Serdema Fecr-i Âtî (1909-1913) derket. Em dikarin bibêjin ew jî şopdarê nûjeniyê bûn û helbestên wan jî dişibîyan helbestên helbestvanên ekola Servet-i Fünunê.<sup>3</sup> Dema em li helbestên Kemal Fevzi dinîhêrin, em dibînin hem ji alî formê hem jî ji aliyê mijarê ve (bi taybet di *Elem Çiçekleri* [“Kulîlkên Keserê”] de) ew di binê bandora Abdülhak Hâmid (1852-1937), Tefîk Fikret (1867-1915), Fâik Âlî (1876-1950) û Ahmed Haşim (1884-1933) de ye. Hem di pêşgotina *Elem Çiçekleri* de û hem jî çend helbestên

di vî pirtûkê de van kesan refere dike. Lewre em dikarin bibêjin ew şopdarê edebiyata nûjen e.

Cemal Kurnaz peşanê wekî reşandinê, belavkirinê; nazmê jî wekî berhevkinê, serhevdeanîne pênase dike û dibêje, di nezmê de hevok bi alîkariya wezn û qafiyeyê tîn tertîpkirin, tîn organîzekirin (Kurnaz-Çeltik, 2010: 1). Filiz Kılıç jî dibêje “taybetiyên binyadî yê wekî jimara riste û qit’eyân, rêzbûyîna van û pergala qafiyeyê” şêklî nazmê pêk tîne (Kılıç, 2003: 199). Em jî dê niha li taybetiyên forma helbestên wî binîhêrin. Di beşên pêşî de em dê li ser yekeyên helbestê, hevoksazî, wezn, serwa û paşerwayê bisekinin; ji aliyê naverokê ve analîza helbestan bikin.

##### 4.1.1. Yekeyên Helbestan

Di lêkolîna helbestê de taybetiya şêklî ya ewil yeke ango beşên helbestê ye. Em dixwazin bersivên pirsên wekî helbest di nava xwe de ji çend beşan, ji çend risteyan pêk tê bidin.

Kemal Fevzi di binê bandora hişmendiya desthilat ya helbesta serdemê de bû ango di binê bandora hişmendiya Servet-i Fünun û Fecr-i Âtîyê de bû. Di helbestên wî de jî wekî helbestvanên van koman, şikênandina desthilatdariya beytê diyar e. Di helbestên wî de yekeyên ji çar risteyan pêk tîn zêde ne. Heman demê çend helbestên xwe de forma *sonyê* bi kar aniye. Jimara wan kêr jî be, çend helbestên serbest jî nivîsiye.

Dema ji alî şêklî ve em li helbestên wî mêze dikin, dibînin ku hinek helbestên wî dirêj, hinek jî kin in. Wekî mînak, helbesta wî ya bi sernavê “Bayrak Altında” (Di Binê Alê De) ji çar beşan, her beş ji çar risteyan pêk tê; “Osmanlı Ordusu” (Artêşa Osmanî) ji heşt beşan pêk tê. Ji van beşan çar heb çar riste, sê heb sê riste ne û du heb jî beyt in. Jimara ristayan ya di nava beşan û beşên helbestê bi vî awayî ne: 4+3+4+3+2+4+2+3. Di “Gâzinin Sadası” (Banga Gazî) de beşên helbestê li gor jimara risteyan bi vî awayî ye: 4+2+4+2+4+2+4+2+4+2+4+2+4+2 û wekî tê dîtin şeş yekeyên çar riste û şeş yekeyên du riste hene. Em dikarin bibêjin helbesteke dirêj e. “Yanya Yollarında” (Di Riyên Yanyayê De) jî ji şeş çarîk û du beşên ji sê risteyan pêk tê. Şiklê rêza beşan jî bi vî awayî ye: 4+4+3+3+4+4+4+4. Di “Gazinin Duası” (Diya Gazî) de jî şiklê rêza risteyan bi vî awayî ye: 4+2+4+2+4+2+4+2. Xêncî van mînakên ji *Ordudan Bir Sesê* (Bangek Ji Artêşê) em dikarin çend mînanan jî ji *Elem Çiçekleri* yê ango “Kulîlkên Keserê” bidin. Di vî pirtûkê de helbesta herî dirêj em dikarin bibêjin “Sabâvet Günleri” (Rojên Zaroktiyê) ye û ji bîst çarîkan pêk tê. “Tefelsûf-i Merizâne” jî helbesteke dirêj e. Bi forma beytan hatiye qafiyekirin û bîst û heşt riste ye. “Ömr-i Giryân” bîst û neh riste ye û di forma serbest de hatiye nivîsîn. Lewre hinek riste ji peyvekî, hinek jî ji çar-peyvan pêk tîn. “Bingöl!” (Çewlig) ji yekeyekê pêk tê û çil û heft riste ye. Xêncî vana, di helbesta sernavê wê “Hastahanede” (Di Nexweşxaneyê de) ji formeke cuda pêk tê. Em ji alî şêklî ve wê dikarin bikin du beş. Lewre beşa ewil de riste, ji yê beşa duyem kintir in. Risteyên beşa ewil ji heft kîteyan, yê beşa duyem jî ji çardeh kîteyan pêk tîn. Beşa yekem bîst û çar, ya duyem deh riste ye.

Di helbestên Kemal Fevzi de ji alî yeke û formê ve ceribandînen ji “Di Nexweşxaneyê de” cuda jî hene. Wek

<sup>2</sup> Ji bo van agahiyan me ji xebata M. Emin Bozarlan ya wekî pênc cild hatiye amadekirin sîd girt.

<sup>3</sup> Ji bo van agahiyan me ji van pirtûkan sîd girt: Kenan Akyüz, *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923*, İnkılâp Kitabevi, (dîroka çapê tune.)

İstanbul; Mehmet Kaplan, *Tevfik Fikret : Devir-Şahsiyet- Eser*, Dergâh Yay., 1995, İstanbul.

mînak, di “Yaklaşma ki...” (Nêzîk Nebe Ku...) de forma mustezatê hatiye ceribandin. Wekî tê Cem Dilçin jî dibêje, di edebiyata klasik de ev form gelek hatiye bi kar anîn. Li pey risteyên dirêj, risteyek yan jî çend risteyên kin tèn lêzêdekirin û ji wan rê “ziyade” tê gotin. Giringiya ziyadeyan ya eslî, di kamilkirin yan jî tamamkirina wateya risteyê ye (Dilçin, 2004). Ji helbestê em dikarin van risteyan wekî mînak nişan bidin:

“Daye min wê rengê te yê xeyalî yê di dilan de

Perekî îlhamê

Her xwe bakirinên te yên di sibehên ciwantiyê

Wateyên cuda dide min”

(Vermiş bana gönüllerdeki o reng-i hayâlin,

Bir şehper-i ilhâm

Eshâr-ı şebâbımdaki her lertzîş-i bâlin,

Eyler bana efhâm) (Fevzi, 1919: 72)

Ev helbest ji heşt risteyên normal û ji heşt ziyadeyan pêk hatiye. Her çiqas mustezad di edebiyata klasik de cih bigire jî, helbestvanên Servet-i Fünûnê ji ve formê bo armançeke cuda sûd girtine. Wekî Kenan Akyüz (r. 93-94) Mehmet Kaplan jî li ser disekine, di helbesta nûjen ya Tirkî de temayulek hebû ku nezmê nêzîkî pexşanê bikin û mecbûriyete qaliban li ser helbestê bişikînin. Li gor Kaplan, berê Şînasî, Recâizâde Ekrem û helbestvanên din yên serdema Tanzimatê li vî tiştî digeriyan. Lê Tevfik Fikret vê keşf dîke. Bi vî avayî ew şîkl û wezna diguherîne, lê ahenga helbestê diparêze (Kaplan, 1995: 90-94). Bi vî avayî em dikarin bibêjin di aliyê şîklî de, bandora Tevfik Fikret û şopdarên wî di helbesta Kemal Fevzi de em dibînin.

Di helbesta “Bûhran-ı Rûh” (Tengijiya Rih) de jî şîklekî cuda hatiye ceribandin. Di vê helbestê de jî jimara yekeyan ya risteyan wiha ye: 4+4+1+3+3+3+3+ 4+1+3.

Kenan Akyüz dema li ser helbesta Servet-i Fünûnê disekine, dibêje dema helbestvanên serdema Tanzimatê de helbestnavan di aliyê formê ve hem ji edebiyata klasik û hem jî edebiyata frensî sûd digirtin. Lê di dema Servet-i Fünûn de ev rewşa nava helbesta Rojhilat û Rojava de diguhere û helbestvanên vê ekolê serkeftineyê yeqîn bi dest dixin. Di vê serdemê de formên helbestê yên ku Servet-i Fünûnê de hatine bi karanîn, di nava çar sernavan de dabeş dîke. Ji vana yek jî sone ye ku rasterast ji helbesta Frensî hatiye girtin (Akyüz, 193). Cem Dilçin jî dibêje sone cara yekem ji aliyê helbestvanên Servet-i Fünûnê ve ji Rojava (Awrûpa) hatiye girtin (Dilçin, 368). Di pirtûkên Kemal Fevzi de şîklekî herî zêde hatiye ceribandin sone ye û em dikarin vê jî bi bandora Servet-i Fünûn û Fecr-i Âtiyê ya li ser helbestvaniya Kemal Fevzi şîrove bikin. Bi taybet di *Elem Çiçekleri* (“Kulîlkên Keserê”) de gelek helbestên wî bi vê formê ve hatine nivîsîn. Taybetiya soneyê jî du heb çar-riste û du heb sê-risteyan pêk tê. Rêza beşan bi vî şîklî ye: 4+4+3+3.

Di van helbestên wî de ev forma soneyê hatiye ceribandin: *Di Orduvan Bir Ses* (“Bangêk Ji Artêşê”) de, “Ağlayan Yurda” (Ji Welatê Digirî Re), “Yanya”(Yanya); di *Elem Çiçekleri* (“Kulîlkên Keserê”) de jî “Hummâ-yı Gam” (Tayê Xamê), “Yalnızlığın”(Tenêtiya Mîn), “Niyâz”(Niyaz), “Ayrılmadan Bir Gün Evvel”(Rojek Beriya Veqetîne),

“Hummâ-yı Hicran”(Tayê Veqetîne), “Hummâ-yı Emel”(Tayê Emel), “Mesâ-yı Derya”(Êvara Deryayê), “Hazân-ı Mâtem”(Payîza Şîne), “O Dâhiyeye”(Ji Wê Dahiyê Re), “Bir Nev-edâya”(Ji Nû-edayekê Re).

Ji teşeyên nazmê yên ku bi beytan tèn çêkirin û pir hatiye ceribandin yek jî xezel e. Di *Elem Çiçekleri* de “Rûh-ı Fuzûliye” (Ji Rihê Fuzûlî Re), “Fuzûlî” û helbesta ku ji xezela Fuzûlî ya bi peyvên “eyler beni” ku redîfê pêk tîne re wekî nazîre hatiye nivîsîn de em forma xezelê dibînin. “Rûh-ı Fuzûlî ye” û ya ji risteyên Fuzûlî re nazîre ye ji donzdeh risteyan pêk tîn, ya sernavê wê “Fuzûlî” ye jî jî bîst û heşt risteyan pêk tîn. Helbesta sernavê wê “Gazel” e jî ji vê kategoriyê ye û ji xezela Cevdet Paşa ya bi redîfa ji komepeyvya “ağlasın gülsün” ê pêk tî re nazîre ye û çardeh riste ye.

Di *Elem Çiçekleri* de *qit’eyek* jî heye ku ev jî formeke nazmê ye û ji çar risteyan pêk tî. Lê *qit’eya wî*, bi pênaseya Cem Dilçin re hev du nagire, lewre Dilçin dibêje di *qit’eyê* de tenê risteyên bi hev re bi qafiye ne yên duym û çarem in ango şemaya rêzbandê **xaxa** ye (Dilçin, 2004: 202). Lê di *qit’eya Kemal Fevzi* de şemaya rêzbandê **abba** ye.

#### 4.1.2. Kêş, Serwa, Paşserwa

Di helbestê de xemilandina gotinê, tezyînata peyvê, ahenga navbera peyv û hevokan girîng e. Ritm û ahenga ji dengên û bi alikariya weznê pêk tî armoniyekî çêdike. Wekî tî zanîn, ev jî bi wezn, qafiye û redîfê, asonans û aliterasyonê, dubarekirina peyv, komepeyv û hevokan ve pêk tî.

Di beşên beriya vê de jî hat diyarkirin ku bandora edebiyata nûjen ya Tirkan ya li ser Kemal Fevzi bandoreke sereke ye. Di edebiyata Servet-i Fünûn û Fecr-i Âti de her çiqas xwestibin xwe ji qaliban rizgar bikin jî, bi taybet wezna arûzê pir baş bi Tirkî re bi kar anîne (Akyüz, 94). Kemal Fevzi di helbestên xwe de dem bi dem forma serbest bi kar anîbe jî piraniya helbestên wî bi wezna arûzê ve hatine nivîsîn.

Ji helbestên wî, “Ömr-i Giryan” û “Marmara’nın Sabahları” mînakên helbestên serbest in. Lewre di van helbestan de hinek riste ji peyvekê, hinek jî ji heft-heş peyvên pêk tîn. Lê disa jî ev çend helbest, wekî îstîsna dimînin. Piraniya helbestên wî bi arûzê hatine nivîsîn. Qasî ku me tesbît kir, qalibên arûzê yên di her du pirtûkên wî de hatine bikaranîn ev in: Di “Yanya”, “Osmanlı Ordusu”, “Dağistanlı Fâzıl Paşa’nın Tasvîri Karşısında”, “Gazel” “Hakikat” “Bükâ-yı Hüsrân”, “Rûh-ı Fuzûliye” de **mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün**; di “Hazan”ê de yekeya ewil de **mefâilün mefâilün fe’ûlün**; yekeyên din bi qaliba **mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün**-ê hatiye nivîsîn.

“Sâ’at-i İktirâb”ê de di her du risteyên ewil yên ku kiteyên wan kême de qaliba **mefâilün mefâilün fe’ûlün**, risteyên din de jî qaliba **mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün** hatiye bikaranîn. Helbesta ku ji helbesta Fuzûlî ya bi komepeyvên “eyler beni” ve redîfê çêdike û helbesta sernavê wê “Fuzûlî” ye bi qaliba **fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilünê** hatine hûnandin.

Di helbestên bi sernavê “Anneme”, “Son Darbe”, “Hicrân Yollarında”, “Hummâ-yı Hicrân”, “Bingöl”, “Tefelsûf-i Merizâne”, “Hummâ-yı Gam”, “Rûyâ-yı Zafer” de qaliba **mefûlû mefâilü mefâilü fe’ûlün** hatiye bikaranîn. Di helbestên din de jî wezna arûzê hatiye bikaranîn, lê ji ber ku mijar dirêj nebe, em bi van mînakên îktîfa dikin.

Di helbestên Kemal Fevzi de ji bo aheng û muzîkalîteyê ji dubarekirina riste, komepeyv, peyv û dengan sûd hatiye girtin. Hinek cihan de di wezîfeya qafiyê û redîfê de dubarekirina dengan derdikeve pêş. Ji vî aliyê ve ku em li metnan dinihêrin, dibînin ku bi piranî di metnan de qafiyê hatiye bikaranîn. Em dixwazin li ser dubarekirina riste, komepeyv, peyv û dengan bisekinin; ger hebin, şemayên qafiyeyên ku derdikevin holê nîşan bidin. Lê, îmkana ku em bikaribin bikaranîna redîfan û şemayên qafiyeyê di hemû helbestan de yek bi yek li wê derê tehlîl bikin tune. Lewre rûpêlên makaleyê sînorkirî ye. Ji ber vê em dê li ser çend mînakên bisekinin.

Warren- Wellek di xebata xwe de li ser ahenga dengan, rîtîm û weznê disekinîn û dibêjin “Her berhemên edebî yê hunerî, beriya her tiştî komek rêza dengan ya ku wate ji wê dizê ne.” (Warren-Wellek, 2011: 179) Di dewama gotinên xwe de dibêjin her çiqas di hinek cureyên berhemên edebî de ev girîngiya dengan kêmbûbe yan jî wisa bixuyê jî, lê tebeqeya dengan di wan de jî zarûreta pêş-şertê wateyê ye. Ji vir derbasî behsa qafiyeyê dibe û dibêje “Qafiyê wekî dubarekirina dengan (yan jî dubarekirina dengên nêzîkî hev) karekî hêsan yê ahengê ye” (Warren-Wellek, 2011: 180-181). Ev aliyê qafiyeyê, aliyekî girîng be jî, taybetiya sereke ya wê nîn e. Îşaretkirina xilasbûyîna risteyan fonksiyoneke wê jî aliyekî wê yê girîng e. Bi ya Warren-Wellek taybetiya herî girîng ya qafiyeyê, xwedî watebûyîna wê ye. Dibêjin, qafiyê xwedî wateyekê ye. Bêje, bi wasitetiya qafiyeyê tîm cem hev, bi hev re tîm girêdan yan jî li dijî hev dibin.

Wekî ji gotinên Warren-Wellek jî derdikeve holê, qafiyê di helbestê de xwedî girîngiyekê ye. Dema em li helbestên Kemal Fevzi dinihêrin, dibînin ku xêncî çend îstîsnayan, di piraniya helbestên wî de qafiyê hatiye bikaranîn. Em dixwazin çend mînakên ji *Ordudan Bir Ses* (“Dengek Ji Artêşê”) û ji *Elem Çiçekleri* (“Kulîlkên Keserê”)yê bidin. Heman demê jî em dê li ser redîf, nakaratan û şablona qafiyeyê bisekinin.

Di *Elem Çiçekleri* de “Gazel” (Xezel), “Rûh-ı Fuzûlîye” (Ji Rihê Fuzûlî Re), “Fuzûlî” û helbesta ku ji xezela Fuzûlî ya bi peyvên “eyler beni” redîfê pêk tîne re wekî nazîre hatiye nivîsîn de em forma xezelê dibînin û şemaya qafiyeyê **aa xa xa xa** ... bi vî avayî dewam dike.

Helbesta bi sernavê “Son Darbe”yê (Darbeya Dawî) de her riste ji çardeh kiteyan pêk tê û şablona qafiyeyê bi vî avayî ye: **aa bb cc dd ee ff gg hh ii**. Her du riste bi hev re bi qafiyê ne û qafiyeya rast (düz) hatiye bikaranîn. Dema em li deng û komedengên ku ji bo pêkanîna qafiyeyê hatiye bikaranîn dinihêrin, di hinek risteyan de wekî pêyvên “**ol-sun**”- “**dol-sun**”; “**vaşet**”- “**tebâh et**”; “**medyûn**”- “**medfûn**” de qafiyeya tam û ya dewlemend hatiye bikaranîn.

Di “Gâzînin Duası” (Dia Qazî) de riste ji yanzdeh kiteyan pêk tîm û şemaya qafiyeyê aaaa AA bbbb AA cccc AA dddd AA ye.<sup>4</sup> Di yekeya ewil ya helbestê de di navbera peyvên “**islâm-i**”- “**eyyâm-i**”- “**selâm-i**”- “**niyâm-i**” de qafiyê heye. Tîpa “i” jî redîf e. Di helbestê de beyta ku ji risteyên “Ey Allah’ım muzaffer kıl İslâm’ı / Bir zaferdır İslâmlığın bayaramı” (Ya Rebbî tu îslamê serkeftî ke/ Serkeftinek e cejna îslamê) pêk tê naqarat e û çar caran dubare bûye. Di yekeya duyem de jî ew peyvên ku di dawîya risteyan de cîh digirin “**çok**”- “**yok**”- “**tok**”- “**ok**” in û di van peyvên de komedenga “ok” qafiyeyê tam pêk tîne. Di heman demê

de peyva “oldu” di herçar risteyan de jî hatiye dubarekirin ku Ünsal Özünlû ji vî re dibêje epistrophe (artyineleme) (Özünlû, 118). Bi ya wî epistrophe hem ji aliyê dengan ve ahengekî çêdike hem jî dikare wateya ku helbestvan dixwaze bibandortir bide hîskirin, dikare wateyê zêdetir derxe pêş. Di yekeya sêyem de di navbera peyvên “**düşmân**”- “**kan**”- “**şân**”- “**zamân**” de bi alîkariya tîpên “-ân”; di yekeya dawî de jî di navbera peyvên “**al-malî**”- **kal-malî**”- “**kalk-malî**”- “**dal-malî**” de bi alîkariya dengên “-al” qafiyê pêk tê. Di yekeya dawî de em dikarin bibêjin tîpa “k” jî ji ahengê re dibe alîkar û dewlemendiyekî çêdike. Komedenga “-malî” jî di Tirkî de tê lêkeran û wateya “hewcedarî/pêdivî”yê dide lêkerê û li vir di peywira redîfê de ye.

Piştî ev çend mînakên li jorê yê me ji *Ordudan Bir Ses*’ê, niha jî em ji *Elem Çiçekleri*’yê çend mînakên binihêrin. Di helbesta bi sernavê “Hazan”ê de çarîna yekem ji aliyê kinbûn-dirêjbûnê ve li hember yekeyên din yê helbestê, ji yê din kintir e. Yekeya ewil de riste ji yanzdeh kiteyan pêk tê. Ji ber ku yekeyê de risteyan yekem û duyem bi peyva “soluk”ê dest pê dikin, li vir pêşdubare/anaphora(önyineleme) heye ku Özünlû vî bikaranîne jî ji bo ahengê û bihêzkirina wateyê ya riste û hevokan, hinek peyvên ji sùddar dibîne(Özünlû, 118). Xêncî vî, di vî yekeyê de risteyên sêyem û çarem de riste bi peyvên ‘deniz’ û ‘döker’ê ve bi dest pê dike û dengê d’yê tê dubarekirin. Em dikarin bibêjin bi vî avayî jî dengê “d”yê li vir jî ahengekî pêk tîne. Dîsa di dawîya risteyan de bi alîkariya bikaranîna qafiyê û redîfê em dikarin bibêjin ahengeke fonetîk pêk hatiye. Di dawîya risteyên yekeya ewil de di peyvên “**ihzân**”, “**nümâyân**”, “**giryân**”, “**nihâlân**” de komedenga “-ân”ê qafiyeya dewlemend çêdike û şemaya qafiyeyê jî **aaaa** ye. Xêncî yekeya ewil, ji yekeya duyem şunde şemaya qafiyeyê bi vî avayî ye: **abba cccc dddd xexe ffff**. Ji bo bikaranîna qafiyê û redîfê jî, di risteyan de pêyvên eleqedar û rêza wan bi vî avayî ye:

“...**hazân ağlar** /...**yâr ağlar**/...**medâr ağlar**/...**mihricân ağlar**

...**mestûr** /...**mağrûr** /...**mehcûr** /...**dûrâdûr**

...**giryezâr olsun**/...**bî-karâr olsun**/ ...**şûrezâr olsun** /...**mezâr olsun**

...**mezarlıkta** /...**hep bu varlıkta**/...**mezârlıkta**/...**pür-teb bu varlıkta**

...**hirâm eyle** /...**câm eyle** /...**kıyâm eyle** / ...**kâm eyle**”

Wekî di komepeyvên di jorê de jî tê dîtin, di hemûyan de qafiyeya dewlemend hatiye bikaranîn. Tîpên reşkirî/bold hatine nivîsîn, qafiyeyê pêk tînin. Di helbestê de tê dîtin ku hinek peyv û komedeng rasterast hatine dubarekirin ku em dikarin bibêjin di peywira redîfê de hatine bikaranîn. Ew jî li jorê bi nivîsa xar/ îtalîk hatine diyarkirin. Di dawîya risteyên yekeya duyem de “ağlar”, di ya çarem de “olsun”; di ya pîncem de di dawîya risteyên yekem û sêyem de “mezarlıkta”, duyem û çarem de “bu varlıkta”; di dawîya risteyên yekeya şeşem de “eyle” wekî peyv an jî komepeyv di peywira pêşdubare/ epistropheyê (artyineleme) de hatine bikaranîn. Wekî me li jorê jî got, bi vî avayî hem ahengek hatiye pêkanîn hem jî bala xwendevan hatiye kişandina ser wateya van peyvên û wateya van risteyan.

<sup>4</sup> Tîpa mezin, nakaratê/dubareyê temsîl dike.

Helbesta ku sernavê wê “Niyâz” e, di forma soneyê de ye û qalibê qafiyeya wê **abab cdcd efe ghh** e. Di helbestê de di çarîna yekem de, di dawîya risteya yekem û sêyem de komedenga “-em” tam qafiye; peyvên di dawîya risteyên duyem û çarem de dengê “-n”yê niv qafiye çêdike. Di çarîna duyem de peyvên “râz” û “yaramaz”, “hülyâya” û “sâye” de qafiye tam û dewlemend heye.

Di *Kulîkên Keserê* de *qit’eyek* jî heye. Dilçin dibêje di *qit’eyê* de tenê risteyên bi hev re bi qafiye ne yên duyem û çarem in, ango şemaya qafiyeyê **xaxa** ye (Dilçin, 2004: 202). Lê di *qit’aya Kemal Fevzi* de şemaya qafiyeyê **abba** ye.

Di van çend mînakên me de jî diyar e ku Kemal Fevzi tenê li ser naveroka helbestên xwe nesekiniye. Heman demê girîngî daye taybeya forma vegotinê, li ser aliyê şeklî yê helbestên xwe jî sekiniye û ji ahenga ku ji dubarekirina deng, peyv û komepeyvvan pêk tê jî ceribandîye. Bi vî avayî hem ji erûzê hem jî ji qafiye û redîfê sûd girtiye.

#### 4.2. Naveroka Helbestên Kemal Fevzi

Gava ku herdu pirtûkên helbestê yên Kemal Fevzi ji aliyê naverokê ve bîn berawerdkirin dê bê dîtîna ku ev herdu berhem jî aliyê tema û mijaran ve ji hev pir cuda ne. Di yêkê de temayên şer, hezkirina welat, netewperestîya Tirkan û Osmanîyan, dijminahî (bi taybet jî dijminahiya Êrîsan), xweza derdikevin pêş; di ya din de takekes, evîna ferdî, bihtengiya ji jiyane, zarokatî, daxwaziya ji jiyane revîn û hwd heye. Niha em dê hurgiliya naveroka van berheman bikin.

*Ordudan Bir Ses* ji alî naverokê ve bêhtir metnên ku li ser şer, dagirkirina axa Osmanî û tekoşîna li hember dagirkirinê û rizgarkirina axa welatê Osmanî dihewîne. Ku em tenê li navê pirtûkê û sernavê helbestên di pirtûkê de ne binihêrin jî dibê ku fikrek di serê me de şên bibe. Hewce nake em navê pirtûkê dubare bikin lê, sernavê helbestên ku di naveroka wê de cih digirin donzdeh heb in. Ji vana “Bayrak Altında”, “Osmanlı Ordusu”, “Gâzînin Sadâsî”, “Ağlayan Yurda”, “Gâzînin Duası”, “Rüyâyı Zafer”, “Şehid Yavrularına” bi sernavên xwe ve, derheqê naveroka xwe de fikrekî dikarin bidin xwendevanan. Yên xencî van jî bi naveroka xwe ji vana kêmanînin.

Manzûmeya yekem ya vê pirtûkê “Bayrak Altında” (Di Binê Alê De) de helbestvan rasterast xîtabî alê dike. Di helbestê de al, azadiyê temsîl dike. Vegêranê helbestê bi alê re diaxive û dibêje nûra te ji hilalê tê (wekî tê zanîn hilal Îslamê temsîl dike). Dibêje rengê sor yê alê jî xwîna Ertuğrul e. Alê dişîbîne perîya ku li ser bircê dikene û dibêje “hebûna te ji welatê ezîz re şan e”, lawê Tirkan im, evdê vê alê me, evdê vî welatî me, di dilê min de rikê birûskî yê Oğuz Han heye, ez ji nîfşê namdarê pêncezar salî yê Altındağiyê me. Peyv û komepeyvên wekî “hilal”, “nûr”, “Ertuğrul’un kanî”, “Türkoğluyum”, “Oğuz Han”, “Muhammed’in güneş gibi dini”, “Moskof” jî rasterast bi naverok û peyama helbestê re têkildar in. Di dawîya helbestê de diyar dibe ku dijminahiya hatiye ziman ji bo Êrîsan e: “Xîreta min ji bo tunekirina te ye Moskof tu ji viya bawer ke!” (Fevzi: 1917: 2). Wekî vê

helbestê di helbestên wî yên din de jî pesindayîna dîrok û netewa Tirk, dijminahiya Êrîsan, daxwaziya serkeftina Tirk, Osmanî û Misilmanan derdikeve pêş. “Osmanlı Ordusu” (Artêşa Osmanî) jî helbesteka pesindayîna artêşa Osmanî ye. Di helbestê de rewşa artêşa Osmanî ya wê demê hatiye vegotin. Helbestvan dibêje herkesî hevîya xwe ji te birî bû, lê tê nîşan da dijminê xwe ku tu hê jî tiş neçûyî, ew jî dijminan re metirsî û ji gelê bindest re jî hevî ye (Fevzi, 1917: 3-5).

Di manzûmeya bi sernavê “Gâzînin Sadâsî”yê de jî şer, pesnê Tirkan û rikê dijmin derdikeve pêş. Helbestvan jî leşkerê Tirk re dibêje “Bimeşe leşker, bira çiyayên bala binalin / Warê dijmin li pêşiya te bira wêran be!” Di berdewamê de helbestvan daxwaza serkeftin û zaferê tîne ziman. Lewre ev helbest aîdî dawîya sala 1914 û destpêka 1915an e. Dema em rewşa dewleta Osmanî ya wan salan bidin ber çavan, ev daxwazên di helbestê de watedar dibin. Kemal Fevzi bi xwe jî wekî endamekî vê artêşê bû û li şer birîndar dibe. Tê teqewîtkirin. Dibe şahidê şikestina împaratoriye. Ev şikestin û têkçûn jî wî tengezar dike. Di helbestê da dubare hene. Di van risteyên dubare de pesindayîna netewa Tirkan derdikeve pêş. Wekî mînak em dikarin li van beşan binihêrin:

“Yürü asker tanrım sana yâr olsun/ Damarında **Oğuz kanı** var olsun”<sup>5</sup> [Fevzi, 1917: 6]

“Yürü asker peygamberin yâr olsun/ Damarında **İlhan kanı** var olsun”<sup>6</sup> [r. 7]

“Yürü asker Allah sana yâr olsun/ Damarında **Tuğrul kanı** var olsun”<sup>7</sup> [r. 7]

“Yürü asker tali’ sana yâr olsun/ Damarında **Fatih kanı** var olsun”<sup>8</sup> [r. 8]

“Yürü asker Allah sana yâr olsun/ Damarında **Yavuz kanı** var olsun”<sup>9</sup> [r. 8]

“Yürü **ey Türk** düşman yurdu dar olsun / Gülzarları mezâr olsun, hâr olsun”<sup>10</sup> [r. 9]

Di risteya yekem de her çiqas navê netewê derbas nebe jî di yên din de, her wekî ku ji mînakên jî diyar e, netewa Tirk derdikeve pêş. Pesnê xwîne herçiqas hişmendiyê ne nîjadperest be jî, ku ev gotin ji pênuşa yekî Kurd derkeve, mijarê balkêştir dike. Lewre di heman salan de netewa Kurd jî di nava xebatên azadixwaziya xwe de ye û têkiliya Kemal Fevzi jî bi van rêxistin û tevgeran re heye. Lê ji aliyekî ve em dikarin bibêjin perwerdeya Kemal Fevzi ya di dibistanên leşkerî bandorê li ser wî dike, li aliyê din jî, wekî ku Djene Rhys Bajalan dibêje, rewşenbîrên Kurd di dema Siltan Abdulmahit de jî, heta hilşandina dewletê jî bi hişmendiya “welatperweriya Osmanî” tevdigerin. Ji bo gotina xwe piştrast bike çend mînakên dide. Ji wana yek jî van gotinên Babanzade İsmail Hakkı yên ku di Kürt Teavün ve Terakki Gazetesi de derdikeve ne: “Di dinyayê de tu hêz nikare bendê dîrokî, pîroz û samîmî yê di navbera Kurdîti û Osmanîtiyê de ji holê rake. [...] Xwedê nîşan nede, lê ger Osmanîti hilşê, kurdîti jî birîndar dibe. Bi heman şiklî, xwedê biparêze lê ger kurdîti zeyîf be yan jî qels bibe, Osmanîti jî bêquwet

<sup>5</sup> “Bimeşe leşker bira Yezdan ji te re bibe yar/ Xwîna Oğuz ya di tamarê de her hebe”

<sup>6</sup> “Bimeşe leşker bira pêxember ji te re bibe yar/ Xwîna İlhan ya di tamarê de her hebe”

<sup>7</sup> “Bimeşe leşker bira Xwedê ji te re bibe yar/ Xwîna Tuğrul ya di tamarê de her hebe”

<sup>8</sup> “Bimeşe leşker bira bext ji te re bibe yar/ Xwîna Fatih ya di tamarê de her hebe”

<sup>9</sup> “Bimeşe leşker bira Xweda ji te re bibe yar/ Xwîna Yavuz ya di tamarê de her hebe”

<sup>10</sup> “Bimeşe ey Tirk bira warê dijmin teng bibe / Xwîna Oğuz ya di tamarê de her hebe”

dimîne.” (Bajalan, 2010: 109) Dibe ku van gotinê Babanzade û şîroveyên Bajalan, ji bona sekna Kemal Fevzi ya bê fehmkirin, bibe alîkar.

Di manzûmeya bi sernavê “Ağlayan Yurda” (Welatê Ku Digirî) de jî mijar welatê dagirkirî ye. Di helbestê de welat wekî “dê/dayik/mader”, gel û artêş jî wekî zarokên welat/dayikê hatine teşhîskirin: “Ey hasta-i bîdâd ü elem, ey güzel anne”<sup>11</sup> (Fevzi, 1917: 10). Di dewama wê de ji ber ku welat hatiye dagirkirin, ezman û aso jî reş in. Welat ji ber vê rewşa xirab xemgîn e û di şînê de ye.

Di “Son Darbe”yê de jî dibêje rizgarkirina welat û têkbirina dijmin li benda derbeke dawî ye: “Son darbeyi indir, yeter Allah için olsun, / Kafkas eli baştanbaşa al kan ile dolsun”<sup>12</sup> (Fevzi, 1917: 12). Di van gotinan de jî wekî dijmin Êris dertên pêş û di dewama helbestê de pesnê Tirkan tê dayîn û Êris bi çavekî rexneyî û piçûkdîtîni cîh digirin. Bi ya gotina helbestê rabirdûya wan di binê piyê mexrûr yê Tirkan de mirî ye/binaxkirî ye; ew hêmanê nemerd yê rûzemînê ne. Bi ji van risteyan jî em vê berawerdkirinê dikarin bibînin:

“Bir kavim ki senin hasta sesinden çekinirdi;

Bir kanlı heyûla gibi serhade dayandı,

Her Türk’ü ölü, Türk elini makbere sandı.”<sup>13</sup>

Wekî di van risteyan de jî dixûyê, Tirk bi îmajekî erênî, Êris jî bi tasvîrên neyênî cîh digirên.

Ev pesndayîna Tirkan ne tenê di van mînakên de, em dikarin bibêjin ji serî heta dawîya pirtûkê de bi vî çavî hatiye vegotin. Lê ji ber ku hurgiliyêke dirêj re xebateke sereke divê, em mijarê li vir dibirin û derbasî *Kulîlkên Keserê* dibin.

*Elem Çiçekleri* (“Kulîlkên Keserê”) ya ku piştî *Ordudan Bir Ses* (“Dengek Ji Artêşê”) ê hatiye çapkirin, ji alî mijarên xwe ve pir cuda ye. Helbesta yekem “Hummâ-yı Gam” (Tayê Xemê) e. Di vê de kesekî ku ji xem û keserên jiyane bêzar bûye, heye. Ev kes ji keserên ku her roj di jiyana wî de ne westiyaye. Daxwaziya ji mirovan, ji beşeriyetê bireve derdikeve pêş. Lewre wî ji jiyane ev tişt fehm kiriye: “Heyhât ki bütün ömr-i beşer bir sürü feryâd!”<sup>14</sup> kesê helbestê wekî kesekî nîhilîst e û bi reşbîniya (pesimist) xwe, em dikarin bibêjin helbesta Tevfik Fikret ya bi sernavê “Gayya-yı Vücut” tîne bîra me (Fikret, 2010: 99-100). Ji ber ku Kemal Fevzi di pêşgotina *Elem Çiçekleri* de jî navê vî helbestvanê Tirk bilêv dike, em dikarin di navbera van metnan de miqayeseyekê bikin ku Mehmet Kaplan jî li ser reşbîniya vî helbesta Tevfik Fikret disekine (Kaplan, 112-113). Di “Şekvâ-yı Şebab”ê (Gazîne Cîwanîyê) de jî fikr û hestên nêzikî vî helbestê heye. Di vî helbestê de jî têkçûna hêvî û xeyalan derdikeve ber xwendevanan:

“Gençliğin mübtesim bahârında, (Di bihara rûken ya ciwantiyê de)

Açılan goncalar türâb oldu; (Gulpikên vekirin pûç bûn)

O bahârın bütün civârında, (Di hemû derûdora wî biharê de)

Kurduğum lâneler harâb oldu!” (Hêlîmên min çêkirin wêran bûn) (Fevzi, 1919: 7).

Hem di van risteyan de û hem jî di risteyên dewamê de ev hestên têkçûyîne û bêhêvîbûne diyar in.

Di “Sabâvet Günleri” (Rojên Zaroktiyê) li gor dîroka dawîya helbestê qeykiriye, di sala 1912an li Selanik’e hatiye nivîsîn. Em dikarin bibêjin ku Kemal Fevzi di vî helbestê de li xurbetê rojên zaroktiya xwe tîne bîra xwe û xemgîniya xwe û heyfâ xwe tîne ku niha ji Bilîsê û ji rojên zaroktiyê yên şad dîr e, deh sal ser re derbas bûye. Temaya hesretê xwedî bandor e di helbestê de (Fevzi, 1919: 9-14). Di “Yalnızlığım”ê (Tenêtiya Min) de temaya evîn û tenetiye heye (Fevzi, 1919: 15-16). Hest bi vî avayî hatine ziman:

“Yine hiç kimse yok...

Yalnız, hasta, münfa’îl, muğber,”<sup>15</sup>

“Buhrân-ı Rûh” (Qeyrana Rih) temaya reşbîniya li hember jiyane, bêhêvîtiyê ihtiva dike. Bi vî aliyê xwe ve jî her çiqas nêzikî “Hummâ-yı Gam”, “Yalnızlığım”ê be jî, taybetiya vî ew e ku, li hember xemgîniya xwe jî ji jiyane naxeyide. Xwe nêzikî xizanan, belengazan, çîprûtan dike û bi vî avayî jî xwe ji kaos û qeyrana derûnê derûnê dixê. Di helbestê de mirovên çavbirçî hatine rexnekirin:

“Beşerin doymayan harîs kalbi,

Arar her şeyde bitmeyen lezzet;

Bilmiyor varlığın nedir sebebi;

Bilmiyor varlığın her ümîdi,

Şen geçen günlerin güzel yâdı,

Kararır son günün zevâliyle!”<sup>16</sup> (Fevzi, 1919: 70).

Di van risteyan de mirovan dikişîne fikirîne ji bo daxwazên wan yên li vî dinyayê. Lê ji bo axretê vî nake.

Wekî me di destpêka vî beşê de jî got, di *Elem Çiçekleri* de temaya herî zêde derdikeve pêşberî me, evîn e. Lê di van helbestan de ne yek temayek, hinek caran herî kême du, sê tema derdikevin pêş. Dema em li helbestên di nava vî pirtûkê de cîh digirin dinihêrin, dibînin ku di van helbestan de evîn, xeyalîşkestîbûn, veqetîn/dûrketina evîndaran, temayên sereke ne di van helbestan de: “Hazan”, “Niyaz”, “Ömr-i Giryan”, “Tulû”, “Gazel”, “Şî’r-i Âfil”, “Yeldâ-yı Mesrûr”, “Mersiye”, “Sâ’at-i İktirab”, Rüyâ-yı Visâl”, Hummâ-yı Hicran”, “Hummâ-yı Emel”, “Buhrân-ı Rûh”, “Yaklaşma ki”, “Hazân-ı Mâtem”, “O Dahiyeye” ve “Bir (Nev-edâya)”. Xêncî vî temayê, di “Bingöl”ê de hezkirina ji vî bajarî, di “Hastahanede” pêvajoya xwe ya piştî birîndarbûna li qada şer ya Şerê Balqanan vegotiyê. Di “Anneme” de hezkirina ji dayika xwe, di “Hicran Yollarında” mirin û jihevduketin, di “Kıt’a”yê de mijar û temayek civakî derdixê pêş. Di “Marmara’nın Sabahları” de xweza, hezkirina xwe ya Marmarayê û bedewiya xwezaya wê tîne ziman.

<sup>11</sup> “Ey nexweşa bîdâd û keserê, ey dayika bedew”

<sup>12</sup> “Wê derba dawî lêxe, ji bo xatirê Xwedê / Welatê Qafqasyayê bîra ji serî heta dawî bi xwîna sor ve tîjî be”

<sup>13</sup> “Qewmek ku ji dengê te yê nexweş ditirsiya / Wekî bêtareyekê (heyûlayekê) xwe gîhande serhedê/ Gotin qey her Tirk mirî, welatê Tirkan gorîstan e”

<sup>14</sup> “Heywax ku hemû emrê beşer birek feryad e!”

<sup>15</sup> “Dîsa tu kes tune... / Tenê, nexweş, şikestî, xemgîn, xeyîdî,”

<sup>16</sup> “Dilê beşer yê tîrbûnê nizane yê / xarîs Digere di her tiştî de lezzetêke bêdawî / Nizane sedemê hebûnê çî ye // Nizane her hêviya evînê / Bîranînen rojên şad derbasbûne / Reş dibe bi zevala roja dawî ve!”

## 5. Encam

Kemal Fevzi li Bilîsê dest bi jiyana xwe dike. Piştî perwerdeya leşkerî li mektebên artêşa Osmanî, diçe nava şer û birîndar dibe û ji artêşê tê teqewîtkirin. Di heman demê de di nava rêxistinên kurdevar de cih digire û piştî têkçûna qiyama Şêx Seîd, tê darvekirin. Lê ku jiyana wî û berhemên wî bi hev re bîn nîrxandin, dê du şaxên ji hev pir cuda bîn dîtin. Li aliyekî leşkerekî ku bi hişmendîya bîrdoziya İttihat-Terakkiyê hatiye perwerdekirin û bi vê perwerdeyê ve girêdayî, nijadperestek sadiq derdikeve pêşîya me. Vê taybetîya wî di *Ordudan Bir Sesê* de em dibînin. Aliyê din jî kesekî romantîk, xemgîn, bedbîn, mexlûb û mexdûr heye. Em vî Kemal Fevziyî jî di *Elem Çiçekleri* de dikarin bibînin. Ku em ji alî naverokê ve miqayese bikin, em dikarin bibêjin *Ordudan Bir Ses* çiqas xwedî mijarên çivakî be, ber eqsê wê *Elem Çiçekleri* jî ewqas temayên takekesî ihtiva dike.

*Ordudan Bir Ses* bêhtir li ser şer, şikestinên Osmanîyan, daxwaza serkeftina artêşa wan, xemgîniya têkçûnê disekine û hestên vegêran yan jî helbestvan digihîne xwendevanan. Di *Elem Çiçekleri* de jî evîn, xeyalên evîndarê, daxwazên şadbûnê, dîrketina evîndaran ji hev, xengîni temayên herî zêde derdikevin ber xwendevan in. Ji aliyê temayan ve em dikarin bibêjin di helbestên Kemal Fevzi de şopa nijadperestîya Tirkan jî heye, şopa hestên ferdî yê ku dişibin helbestên helbestvanên koma Servet-i Fünûn û Fecr-i Âtî jî.

Lê forma gotinê jî qasî “çi hatiye gotin” ango mijar û temaya helbestê girîng e. Ji ber vê jî wî jî forma helbesta nûjen ya Tirkî ceribandîye. Helbestên wî bi piranî bi erûzê hatine nivîsîn. Yekeyên helbestan bi piranî çarîn û beyt bin jî forma serbest jî hatiye ceribandin.

Di helbestan de ji bo ahengê ji erûzê, dengên bi aheng, bikaranîna qafîye û redîf, carcaran ji helbestê de bikaranîna nakaratan, dubarekirina komepeyv, peyv û dangan derdikeve pêş. Bi van taybetiyên xwe, em dikarin bibêjin Kemal Fevzi li gor serdema xwe, helbestên nûjen nivîsîne.

## Kaynakça

- Akyürekli, M. (2014). *1925-1927 Diyarbakır - Elazığ Yargulamaları Gerekçe ve Hükümleriyle Şark Islahat Mahkemesi Kararları (2 cilt)*. İstanbul: Nûbihar.
- Akyüz, K. (yy). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bozarslan, M. E. (Ocak 1985- Ekim 1988). *Jîn (5 cilt)*. Upsala: Deng.
- Cemîlpaşa, Q. (2007). *Doza Kurdistan*. Diyarbakır: Bîr.
- Dilçin, C. (2004). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Doğan, A. (2005). *Açıklamalı ve Örnekli Aruz Bilgisi*. Ankara: Akçağ.
- Fevzi, K.(1335). *Elem Çiçekleri*. İstanbul: Necm-i İstikbâl Matbaası.
- Fevzi, K. (1331). *Kahraman Orduya Armağan*. Yy: Tekfurdağı Matbaası.
- FEVZİ, K. (1333). *Ordudan Bir Ses*. Yy: Kader Matbaası.
- Fikret, T. (2010). *Rûbâb-ı Şikeste*. Hazırlayanlar: Dr. Abdullah Uçman – Dr. Hasan Akay. İstanbul: Çağrı.
- Göldaş, İ. (1991). *Kürdistan Teali Cemiyeti*. İstanbul: Doz.
- Kaplan, M. (1995). *Tevfik Fikret Devir – Şahsiyet – Eser*. İstanbul: Dergâh.
- Kılıç, F. (2003). Nazım Şekilleri. İçinde: İsen, M., Macit, M., Horata, O., Kılıç, F., Aksoyak, İ.H. *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Kurnaz, C., Çeltik, H., (2010). *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*. İstanbul: H.
- Kutlay, N. (2015). *İttihat Terakki ve Kürtler*. Ankara: Dipnot.
- Malmîsanij. (1993). *Bitlisli Kemal Fevzi ve Kürt Örgütleri İçindeki Yeri*. İstanbul: Fırat.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Saraç, M.A. Y. (2007). *Klasik Edebiyat Bilgisi: Biçim-Ölçü-Kafiye*. İstanbul: 3F.





## Yazım Kuralları

**anemon**, 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Derginin asıl amacı sosyal bilimler alanında nitelikli akademik çalışmaların yayımlanmasına katkı yapmaktır.

Dergide yayımlanan makaleler yazı işlerinin izni olmaksızın başka hiçbir yerde yayımlanamaz veya bildiri olarak sunulamaz. Kısmen veya tamamen yayımlanan makaleler kaynak gösterilmeden hiçbir yerde kullanılamaz. Dergiye gönderilen makalelerin içerikleri özgün, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Makaledeki yazarlar isim sırası konusunda fikir birliğine sahip olmalıdır.

Makalenin hazırlanması sırasında yardımcı olması amacıyla, internet sitemizde yazarlar için linkinin altında yer alan **anemon** Dergisi yazım kurallarına göre hazırlanmış "örnek\_makale" dosyasını bilgisayarınıza indirmeniz ve makalenizi bu makaleyi örnek olarak hazırlamanız, düzenlemelerde kolaylık ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Bu makaleyi bilgisayarınıza Word programında şablon (template) olarak kaydederek de makalenizi hazırlayabilirsiniz.

- Makaleler MS Word 2007 veya üstü bir sürümde hazırlanarak gönderilmelidir.
- Sayfa yapısı A4 kâğıdı (210 x 297 mm) boyutunda, MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 10 punto, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 2 cm olmak üzere diğer kenarlar için 1.5 cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır.
- Yazar(lar)ın ad(lar) ve soyad(lar), kurumsal unvanları; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar), e-posta adres(ler) bilgileri ve ORCID nuraları verilmelidir. Ayrıca makalelerde sorumlu yazar belirtilmelidir.
- Makale başlığı, içerikle uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Başlık, kalın ve 13 punto büyüklüğünde olmalı ve ilk harfler büyük olacak şekilde sola hizalanarak yazılmalıdır. Makaleler aynı özellikte İngilizce bir başlık/title içermelidir.
- Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 75, en fazla 120 kelimedenden oluşan Türkçe "Öz" bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler makale içeriği ile uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Aynı şekilde makaleler İngilizce bir başlık/title, anahtar sözcükler/keywords ve özet/abstract içermelidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir. Diğer dillerde yazılan makalelerde yazım dili dışında ayrıca Türkçe ve İngilizce başlık, anahtar sözcükler ve öz bulunmalıdır.
- Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulmuş olan çalışmalar kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilerek yayımlanabilir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.) desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası ilk sayfanın altında verilmelidir.
- Makaleler giriş, gelişme ve sonuç yer alacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Formüller ve denklemler Math Type ya da Word Denklem Düzenleyici kullanılarak yazılmalıdır.
- Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.
- Bir makalede sırasıyla özet, ana metnin bölümleri, kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. Makalenin bir "Giriş" ve bir "Sonuç" bölümü bulunmalıdır. "Giriş" çalışmanın amacı, önemi, dönemi, kapsamı, veri metodolojisi ve planını mutlaka kapsamalıdır. Konu gerektiyorsa literatür tartışması da bu kısımda verilebilir. "Sonuç" araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı, ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara "Sonuç"ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.
- Tablo/Şekillerin numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo/Şekil numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo/şekil adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Kaynakça verilmesi gereken bir durum varsa tablonun altında metin içi kaynak gösterme formatında verilmelidir.

- Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makale başlığı dışındaki diğer tüm başlıklar yalnız ilk harfleri büyük, 11 punto (üst 12 nk; alt 6 nk) ve sola hizalı olarak yazılmalıdır. Birinci derece başlıklar koyu karakterde; ikinci derece başlıklar, koyu olmayan; üçüncü derece başlıklar ise koyu olmayan ve italik harflerle yazılmalıdır.

## 1. Birinci Derece Başlık

### 1.1. İkinci Derece Başlık

#### 1.1.1. Üçüncü Derece Başlık

- Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

(i) Türkçe kitap:

Meriç, C. (2009). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(ii) Çeviri kitap:

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Editörlü kitap:

Çetin, İ. (Ed.) (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Nobel.

(iv) Editörlü kitapta bölüm:

Okçu, M., Aktel, M., & Kerman, U. (2007). İki Süreci Anlamak: Kamu Yönetiminde Küreselleşme ve "Avrupalılaşma". İçinde: A. Yılmaz & Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* (s.43-67). Ankara: Gazi Kitabevi.

(v) Makale:

Esen, Ö. (2012). Türkiye'de Döviz Kuru Belirsizliğinin İhracat Üzerine Etkisi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49(568), 87-97.

(vi) Çift yazarlı makale:

Bayrak, M., & Esen, Ö. (2014). Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu ve Çözümüne Yönelik Arayışlar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 139-158.

Çok yazarlı makale:

Esen, Ö., Aydın, C., & Aydın, R. (2016). Inflation Threshold Effect on Economic Growth in Turkey. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 7(22), 1983-1993.

(vii) Tezler:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

(viii) İnternet tabanlı kaynaklar:

Eğilmez, M. (2017). *İşsizlik Niçin Düşmüyor?*. (Erişim: 01.02.2018), <http://www.mahfiegilmez.com/2017/12/issizlik-nicin-dusmuyor.html>

- Metin içi atıflar ilgili bölümde parantez içinde gösterilmelidir.

(i) Tek Yazar İçin: (Soyad, Basım Yılı: Sayfa Numarası)

(ii) Birden Çok Yazar İçin: (Soyad vd., Basım Yılı: Sayfa Numarası)

- Bir yazarın makalesine ulaşılamıyorsa ikincil kaynaklardan alıntı yapan bir kaynağa referans veriliyorsa asıl yararlanılan kaynağa göndermede bulunulur.

(i) "(Aktarılan kaynağın yazarının [veya yazarlarının] Soyadı, Yılı)'dan aktaran" ifadesi getirilerek atıf yapılır. Buna bağlı olarak da kaynakçada sadece ikincil kaynağa yer verilir. (Smith, 1890'dan aktaran: Esen, 2006: 1) gibi

(ii) Smith (1890) her bireyin kendi kârını arttırmaya çalışırken amacı hiç de bu olmadığı halde bütün toplumun zenginliğinin artmasına hizmet ettiğini ve bunu yaptırmanın ise piyasanın gizli eli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran: Esen, 2006: 1).

- **anemon**'a yazım kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Dergide intihal denetimi iThenticate programı ile yapılmaktadır ve intihal denetiminde kabul edilebilir benzerlik oranı en fazla %20 olmalıdır.

- Yayın aşamasının ilk adımı için makaleler Online Başvuru Sistemi aracılığıyla yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Daha fazla bilgi için <http://dergipark.gov.tr/anemon> elektronik adresi aracılığıyla editörümüzle bağlantıya geçilebilir.



## Instructions for Authors

**anemon** is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University. The purpose of the journal is to make contributions to publishing qualified academic studies in social sciences and humanities.

The articles that are published in the journal cannot be published or presented anywhere else unless permission is granted from the editorial board. The articles that are published either partially or completely cannot be used anywhere else unless reference is given. The articles that are sent to the journal has to be authentic, not previously published or sent to be published. The authors of the articles have to have a consensus regarding the order of the authors' names in the article.

If you download the "sample article" that was prepared according to spelling rules and format of the Journal of **anemon** from our website through the link for authors to help you prepare the article, this will save your time and facilitate the preparation process. You can also prepare your article by saving this sample as a template on the Microsoft Word program.

- The articles should be in MS Word 2007 or higher version.
- The layout has to be custom-designed A4 paper (210 x 297 mm). The file format has to be MS Word. The font has to be Times New Roman or a similar one with a size of 10. The file has to have single-line spacing. Page margins have to be 2 cm on the top and 1.5 cm for all the other sides. The pages have to be numbered.
- The articles should include the name(s), surname(s), institutional title(s), institution name(s), e-mail address(es), and ORCID of the author(s). In addition, the corresponding author has to be indicated in the articles.
- The title of the article has to be consistent with the content and must reflect the content in the best way possible. The title has to be boldface with a font size of 13. The first letter of all the words has to be uppercase. The title has to be left-aligned. The articles should have an English title with the same properties.
- The article needs to include an "Abstract" at the beginning not less than 75 words nor longer than 120 words summarizing the content in the most precise and concise way. The abstract must not include references, figures, and table numbers. Leaving a space under the abstract, the author has to add keywords including at least 3 and utmost 5 words. The keywords have to be consistent with the content and should be comprehensive. Similarly, the articles have to include an English title, keywords, and abstract.
- **anemon** is published in Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal. The articles written in other languages have to have Turkish and English titles, keywords, and abstracts in addition to those written in its original language.
- The works that are presented in any symposium or congress can be published after specifying the name, place and the date of the congress. The works (BAP, TUBITAK, Word Bank ect.) that are supported by a research organization or fund have to indicate the name of the supportive organization and the number of the project.
- The articles should be organized as introduction, body, and conclusion. Subtitles and lower-level titles must have a font size of 11 (12 nk before and 6 nk after) and be left-aligned.
- Formulas and equations should be written via Math Type or Word Equation Editor.
- The study has to comply with grammatical rules. The latest Turkish Language Association Spell Check has to be employed regarding the use of punctuation, spelling of the words, and abbreviations. The text is expected to be clear and simple. No expressions out of purpose and scope must be included in the work. The valid scientific methods have to be employed to prepare the article. The content, purpose, scope, justification, etc. of the study have to be provided as much as needed in a certain order.
- An article is expected to include abstract, sections of the main text, references, and appendices (if there is any) respectively. An article has to have an "Introduction" and "Conclusion" sections. The "Introduction" is definitely expected to include the purpose, importance, period, scope, data methodology, and outline of the study. If it is necessary for the subject to be dealt with, literature review can be given in this section as well. The "conclusion" needs to be in compliance with the study's purpose and scope. It needs to be given generally and concisely. The points that are not mentioned within the text must not be included in "conclusion". Headings, titles, and subtitles can be used to organize the text.
- Tables/Figures should be numbered and given with their titles. No vertical lines must be used to draw the tables. Horizontal lines can only be used to separate the subtitles within the table from each other. Table/Figure number has to be at the top left-aligned and non-Italic. The name of tables/figures has to be written with each word having its first letter uppercase. In addition,

tables/figures have to comply with black and white print. If there is anything in the table that requires reference, the references must be given at the bottom of the table with in-text reference format.

- Headings, titles, and subtitles can be used to ensure an ordered information transfer. All the other titles except for the title of the article have to have a font size of 11. First-level titles should be uppercase but boldface; the first letters of all the words in the second-level titles should be uppercase and not boldface; and only the first letters of the words in the third-level titles should be uppercase, and these titles have to be italic. In addition, the titles have to be organized with 6 nk before and after the title.

## 1. First-Level Title

### 1.1. Second-Level Title

#### 1.1.1. Third-level Title

- The citation format is APA (American Psychological Association) Style 6th Edition. The authors have to follow the spelling principles and format specified by American Psychological Association in American Psychological Association Publication Manual regarding both quotations and bibliography. For detailed information: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>
- (i) Reference to a book:  
Stopford, M. (1997). *Maritime Economics*. New York: Routledge.
- (ii) Translated book:  
Davison, A. (2006). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Trans.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- (iii) Reference to a chapter in an edited book:  
Esen, Ö., & Aydın, C. (2018). Tunisia. In: S. Özdemir, S. Erdoğan, & A. Gedikli (Eds.), *Handbook of Research on Sociopolitical Factors Impacting Economic Growth in Islamic Nations* (pp. 68-94). USA: IGI Global.
- (iv) Reference to a journal publication:  
Esen, Ö. (2016). Security of the energy supply in Turkey: Prospects, challenges and opportunities. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(2), 281-289.
- (v) Two authors:  
Aydın, C., & Esen, Ö. (2018). Does the level of energy intensity matter in the effect of energy consumption on the growth of transition economies? Evidence from dynamic panel threshold analysis. *Energy Economics*, 69, 185-195.
- (vi) Theses and dissertations:  
Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye’nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University.
- (vii) Internet Based Sources  
IATA (2016). *Annual Reports Review*. (15.10.2017), Retrieved from <https://www.iata.org/about/Documents/iata-annual-review-2016.pdf>
- In-text references have to be indicated in brackets where relevant.
  - (i) For single author: (Surname, Date of Publication: Page Number)
  - (ii) For multiple authors: (Surname et al., Date of Publication: Page Number)
- The manuscripts that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. The journal uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. If the similarity level is above 5%, the manuscript is not accepted for publication.
- The articles are sent through Online Application System for the first step of the publication. An automatically-sent confirmation message is sent to your e-mail address upon the completion of the application. For further information, please contact the editor via <http://dergipark.gov.tr/anemon>.



## Değerlendirme Süreci

- **anemon**'a gönderilen yazılar, önce Yayın Kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından bir ön değerlendirmeye tabi tutulur. Dergi kapsamına girmeyen veya bilimsel bir yazı formatına içerik ve şekil şartları açısından uymayan yazılar, hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da bazı değişiklikler istenebilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir.
- **anemon**'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde intihal denetimi, iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. İlgili çalışmada herhangi bir intihale rastlanmadığı takdirde değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. **anemon** Dergisi, sürecin her aşamasında, hakem ve yazarların isimlerinin saklı tutulduğu çift-kör hakemlik sistemini kullanmaktadır. Hakem raporları beş yıl süreyle saklanır. Makaleyi değerlendiren iki hakemden birisinin olumlu diğerinin olumsuz rapor vermesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilmekte veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı vermektedir.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalarda yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate alırlar. Katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Dergideki hakemlik sürecinde, akademik unvana sahip kişilerin yayınları için ancak eşit ya da üst derecede akademik unvana sahip kişiler hakem olabilir.
- **anemon**'un hakem değerlendirme süreci, normal koşullarda editör tarafından ön değerlendirme aşaması bir hafta; hakem değerlendirme süreci de 8 hafta olarak planlanmaktadır. Ancak hakemlerden zamanında dönüş olmaması nedeniyle yeniden hakem atama vb. nedenlerden dolayı hakem değerlendirme süreci uzayabilmektedir.
- **anemon**'a makale gönderen yazar/yazarlar, Derginin söz konusu hakem değerlendirme koşullarını ve sürecini kabul etmiş sayılırlar.
- **anemon**'da yayımlanmasına karar verilen (kabul edilen) çalışmaların telif hakkı, Muş Alparslan Üniversitesine devredilmiş sayılır.



## Peer Review Process

- The papers that are sent to **anemon** are subjected to preliminary assessment by the Editorial Board to see whether the work complies with the principles of the journal. The papers that are out of the scope of the journal or do not comply with the format of a scientific text either in terms of content or style are either rejected or demanded to be corrected prior to peer-review process. Academic objectivity and scientific quality are the most important criteria for the assessment of the articles that are submitted to be published.
- The articles that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. The journal allows an overall similarity of 20% for a manuscript to be considered for publication. After determining an acceptable similarity rate, the article is sent to two reviewers who are known for their studies in the relevant field. **anemon** employs double-blind review system in which the names of neither the reviewers nor the authors are disclosed in any of the phases of the process. Reviewer reports are saved for five years. If one of the reviewers gives positive feedback while the other gives negative feedback, the article is sent to a third reviewer or Editorial Board examines the reviewer reports to make the final decision.
- The authors submitting papers to **anemon** take into account the criticisms and suggestions of the reviewers and the Editorial Board. The authors also have the right to object to the points with which they disagree. In the reviewing process, the publications of people with academic titles are only reviewed by academics of either an equal or a higher degree.
- Assessment process of **anemon** may sometimes take long periods of time due to undesired reasons. Normally, preliminary assessment by the editor takes a week while reviewer's assessment period takes 8 weeks. However, reviewer assessment process may get longer when reviewers do not respond on time or in cases of appointing a new reviewer and so on.
- The author/authors submitting papers to **anemon** is/are considered to have accepted the aforementioned reviewing conditions and process of the journal.
- The copyrights of the works that are decided to be published (accepted) in **anemon** are transferred to Muş Alparslan University.



## Yayın İlkeleri

- **anemon**, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmaları, bilimsel bir yaklaşımla ele alarak sosyal bilimler alanlarındaki çalışmaların niteliğinin yükselmesine, yöntem ve uygulamaların gelişmesine, kuram ve uygulama alanlarındaki çalışmalar arasında iletişimin güçlenmesine ve sosyal bilimler alanındaki literatürün zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yayımlanmaktadır.
- **anemon**'da, dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb. tüm sosyal bilimlere ait özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları destekleyerek bilim camiasında üretilen bilgileri akademisyenlerin ve kamuoyunun istifadesine sunmak amacıyla yeni ve özgün çalışmalara yer verilmektedir.
- **anemon**'a gönderilecek çalışma, alanında bir boşluğu dolduracak özgün bir yazı olmalı ya da daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, konuya dair yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir inceleme olmalıdır.
- **anemon**'a gönderilecek yazılar makale, çeviri ve kitap tanıtımı türünde olmalıdır. Dergimize gönderilen çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
- **anemon**'a gönderilmeden önce akademik çalışmalar, söz konusu dili iyi düzeyde konuşan editörler tarafından düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir. Ayrıca bu durum belgelendirilmelidir (Türkçe hazırlanan çalışmalar hariç).
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve halihazırda yayımlanmak üzere sunulmamış olmalıdır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, durum açıkça belirtilmek şartıyla dergiye gönderilebilir.
- **anemon**, Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.
- **anemon**'a gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez. Yayımlanan makalelerin telif hakkı Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.
- **anemon**'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
- **anemon**'da yer alan yazılardaki görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı olduğu kurumların görüşlerini yansıtmaz.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar, TÜBİTAK ULAKBİM'in DergiPark Sistemi (UDS) üzerinden elektronik ortamda gönderilmektedir. Bu sisteme <http://dergipark.gov.tr/anemon> da yer alan "Kullanıcı Sayfası/Yeni Gönderi" linkinden ulaşılabilir. Söz konusu sisteme kayıt yapıp makale gönderildikten sonra hakem süreciyle ilgili gelişmeler ve hakem değerlendirme raporları yazarlar tarafından kolaylıkla takip edilebilir.



## Editorial Principles

- **anemon** is an international peer-reviewed journal that publishes authentic and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. It is published to contribute to raising the quality of the social sciences studies, development of methods and practices, to strengthen the communication between theoretical and practical studies, and to enrich the literature.
- **anemon** supports all the authentic and qualified scientific studies in the social sciences field including business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology etc. It publishes new and authentic works to offer the knowledge produced by scientific circles for the benefit of academics and public.
- The works that are sent to **anemon** must be either an authentic work to eliminate a lack in the literature or a review assessing the previously-published works and suggesting relevant, new, and noteworthy opinions.
- The texts that are sent to **anemon** include articles, translations, and book promotions. For the translated texts, publication permission of the owner of the article and the source text are required.
- Publication languages of **anemon** are Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal.
- Before academic studies submitted to **anemon**, they should be proofread and edited by native the language-speaking editors related to language used in the paper. This should also be documented (excluding study prepared in Turkish language).
- The works that are sent to **anemon** must not be published previously anywhere. They have to be ready for publication. The papers that have previously been presented in a scientific meeting can be sent to the journal if it is clearly indicated.
- **anemon** is regularly published bimonthly in February, April, June, August, October and December by Muş Alparslan University.
- No copyright payment is made for the papers that are sent to **anemon**. The copyrights of the works that are published in the Journal are transferred to Muş Alparslan University Journal of Social Sciences (**anemon**).
- Scientific and legal liabilities of the articles published in **anemon** belong to the authors.
- All the opinions and ideas indicated in the articles that are published in **anemon** are authors' personal opinions and do not reflect the opinions of the Journal or the affiliated institutions by any means.
- The works that are sent to **anemon** are sent to TUBITAK ULAKBİM's DergiPark System (UDS) in electronical environment. This system can be accessed via <http://dergipark.gov.tr/anemon> under the link "User Page/New Submission". After registering in the system and submitting the paper, the developments regarding the reviewing process and reviewer reports can be followed by the authors.

### Yazışma Adresi / Address

Anemon Dergi Editörlüğü

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

49250 – MUŞ/TÜRKİYE

Tel: 0 436 249 49 49 / 3622 - Fax: 0 436 249 10 22

Web: <http://dergipark.gov.tr/anemon>

e-mail: [anemon@alparslan.edu.tr](mailto:anemon@alparslan.edu.tr)