

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Adnan KAN
Prof. Dr. Abdullah ŞAHİN
Prof. Dr. Ali TEMİZEL
Prof. Dr. Akartürk KARAHAN
Prof. Dr. Duygu UÇGUN
Prof. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU
Prof. Dr. Ferruh TUZCUOĞLU
Prof. Dr. Kamil İŞERİ
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU
Prof. Dr. Zeynep TEZEL
Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU
Doç. Dr. Nezih ÖNAL
Doç. Dr. Elif ÖKSÜZ GÜNEŞ
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU
Doç. Dr. Kamil UYGUN
Doç. Dr. Mesut DOĞAN
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Doç. Dr. Sezgin KAYA
Doç. Dr. Sinan AYTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARAAĞAÇLI
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KIRMIZI
Dr. Öğr. Üyesi Esra KILIÇ CEYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SELVİ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet RAMAZANOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Murat CURA
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk CANTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Öznur ÖZDARICI
Dr. Öğr. Üyesi Tarana OKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Tuba DALAR
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Aydın GÜNGÖR
Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI
Dr. Öğr. Gör. Tuba BARUTCU
Arş. Gör. Dr. Abdullah DÜVENÇİ
Arş. Gör. Dr. Ahmet SATICI
Arş. Gör. Dr. Duygu YÜCEER
Arş. Gör. Dr. Nuray TAMİR
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU
Dr. Ali CÜLHA

Yazışma Adresi:
Mebusevleri Mah. Önder Cad. 3/1
Çankaya -ANKARA
Tel: 0312 222 56 83
e-posta: tsadergisi@gmail.com
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

KAMU KURUM VE KURULUŞLARINDA BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIĞI Ayşe ÖZDEMİR- Çelebi ULUYOL	649
DUVAR RESİMLERİNİN İNCELENMESİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: MULTİSPEKTRAL GÖRÜNTÜLEME YÖNTEMLERİ Bengin BİLİCİ GENÇ Bekir ESKİCİ Evin CANER	667
AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTA ASYA DIŞ POLİTİKASINDA ENERJİNİN ROLÜ Kaan DİYARBAKIRLIOĞLU.....	685
BOLOGNA EŞGÜDÜM KOMİSYONU BAŞKANLARININ-BOLOGNA KOORDİNATÖRLERİNİN TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ BOLOGNA SÜRECİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ Canan ÜNVAN.....	697
YÖNETİMSSEL MÜLKİYET, SERMAYE YAPISI VE ŞİRKET BÜYÜKLÜĞÜNÜN KURUMSAL DEĞER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BIST100 ŞİRKETLERİ ÜZERİNE ARAŞTIRMA Yusuf TEPELİ, Yunus Emre KAHRAMAN	711
YEREL YÖNETİM HİZMETLERİ KAPSAMINDA YAŞLI BAKIM HİZMETİ VEREN PERSONELİN YAŞAM DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK ARAŞTIRMASI Velittin KALINKARA, Fatma ARPACI	727
GENELLENEBİLİRLİK KURAMINDA ÇOK YÜZEYLİ DESENLERİN İNCELENMESİ Zarife TAŞTAN, N.Bilge UZUN.....	743
KARIŞIK LEHÇELİ ESERLERDE KULLANILAN FARKLI BİR KARŞILAŞTIRMA YAPISI: {+dAn köre} Ali İhsan YAPICI.....	757
EDİP CANSEVER'İN "SU ALTINDA KANAT ÇIRPAN ÜVEYİK" ŞİİRİNDE TAŞRA İMGESİ Şener Şükrü YİĞİTLER.....	769
"MAHREM" VE "KIRMIZI ZAMAN" ROMANLARINDA BİRTAKIM POSTMODERN ANLATIM TEKNİKLERİ Funda BALCI BAYKOÇ.....	779
AYDIN'DA MEVLEVİLİK Bircan KAYACAN	793
TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ YETERLİKLERİ Hatice ALTUNKAYA, Mehmet Emre ÇELİK.....	813

1981 VE 2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİNLEME EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI Cafer ÇARKIT	827
TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN GÜNCEL SORUNLAR ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ İrem BAYRAKTAR, Sıdıka ERKOÇ.....	839
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ Gökmen GÜNEŞ, Tolgahan AYANTAŞ, Cennet GÜNEŞ, Onur GÜLERYÜZ, Alaattin ARIKAN	859
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME DÖNÜK GÖRÜŞLERİNİN VE SANAL RİSK ALGISILARININ İNCELENMESİ Şener ŞENTÜRK, Volkan DURAN.....	891
PISA UYGULAMALARINDA TÜRKİYE’NİN PERFORMANSI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER Yılmaz SARIER.....	905
OKUL YÖNETİCİLERİNİN POLİTİK BECERİLERİ: YÖNETİM SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA Gökçe ÖZDEMİR	927
SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMİ ÖNÜNDEKİ ENGELLER: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ Mithat BÜYÜKHAN, Erdal Tanas KARAGÖL.....	941

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi beşinci yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında ve son dönemlerinde eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, iktisat alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Ayşe Özdemir - Çelebi Uluyol'un ‘Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Bilgi Güvenliği Farkındalığı’, Bengin Bilici Genç- Bekir Eskiçi- Evin Caner'in ‘Duvar Resimlerinin İncelenmesinde Yeni Yaklaşımlar: Multispektral Görüntüleme Yöntemleri’, Kaan Diyarbakırlıoğlu'nun ‘Avrupa Birliği'nin Orta Asya Dış Politikasında Enerjinin Rolü’, Canan Ünvan'ın ‘Bologna Eşgüdüm Komisyonu Başkanlarının - Bologna Koordinatörlerinin Türk Yükseköğretim Kurumlarındaki Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşleri’, Yusuf Tepeli- Yunus Emre Kahraman'ın ‘Yönetimsel Mülkiyet, Sermaye Yapısı ve Şirket Büyüklüğünün Kurumsal Değer Üzerindeki Etkisi: Bıst100 Şirketleri Üzerine Araştırma’, Velittin Kalıncara - Fatma Arpacı'nın ‘Yerel Yönetim Hizmetleri Kapsamında Yaşlı Bakım Hizmeti Veren Personelin Yaşam Doyumu ve Tükenmişlik Araştırması’, Zarife Taştan-N.Bilge Uzun'un ‘Genellenebilirlik Kuramında Çok Yüzeyle Desenlerin İncelenmesi’, Ali İhsan Yapıcı'nın ‘Karışık Lehçeli Eserlerde Kullanılan Farklı Bir Karşılaştırma Yapısı: {+Dan Köre}’, Şener Şükrü Yiğitler'in ‘Edip Cansever'in “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” Şiirinde Taşra İmgesi’, Funda Balcı Baykoç'un ‘Mahrem ve Kırmızı Zaman Romanlarında Birtakım Postmodern Anlatım Teknikleri’, Bircan Kayacan'ın ‘Aydın'da Mevlevilik’, Hatice Altunkaya - Mehmet Emre Çelik'in ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilikleri’, Cafer Çarkıt'ın ‘1981 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Dinleme Eğitimi Açısından Karşılaştırılması’, İrem Bayraktar, Sıdıka Erkoç'un ‘Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Yaşanan Güncel Sorunlar Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi’, Gökmen Güneş- Tolgahan Ayantaş- Cennet Güneş- Onur Gülyeryüz- Alaattin Arıkan'ın ‘Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi’, Şener Şentürk- Volkan Duran'ın ‘Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Dönük Görüşlerinin ve Sanal Risk Algıların İncelenmesi’, Yılmaz Sarier'in ‘Pisa Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı ve Öğrenci Başarısını Yordayan Değişkenler’, Gökçe Özdemir'in ‘Okul Yöneticilerinin Politik Becerileri: Yönetim Süreçleri Bağlamında’ ve Mithat Büyükhan-Erdal Tanas Karagöl'ün Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi Önündeki Engeller: Ankara İli Örneği başlıklı makalelerdir.

Dergimizin yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor; bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

**KAMU KURUM VE KURULUŞLARINDA BİLGİ GÜVENLİĞİ
FARKINDALIĞI*****Ayşe ÖZDEMİR**
Çelebi ULUYOL*******ÖZ**

Bu çalışmanın amacı kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalıklarını ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan 302 erkek ve 199 kadın olmak üzere 501 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .97' dir. Ölçek otuz dört soru ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ilk alt boyut saldırı ve tehditler, ikinci alt boyut ise kişisel verilerin korunmasıdır. Çalışanlardan cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu ve çalıştığı birim olmak üzere çeşitli demografik ve ölçek sorularını cevaplamaları istenmiştir. Çalışma sonunda kamu çalışanlarının ölçek genelinden aldıkları ortalama puana göre orta seviyede bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları görülmüştür. Erkek ve kadın katılımcıların benzer seviyede bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları, 40 yaş altı katılımcılar ile teknik eğitim almış olan bilgi teknolojileri çalışanlarının ise bilgi güvenliği farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada üniversite düzeyinde eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların lise ve altı eğitim seviyesine sahip olan katılımcılara göre daha yüksek bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları görülmüştür. Bilgi güvenliğinin sürekli yenilenen bir süreç olduğu noktasından hareketle, çalışanlara yönelik verilen eğitimlerin yenilikleri barındıracak biçimde güncellenmesi, çalışanların güvenlik farkındalıklarının sağlanabilmesi ve sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi güvenliği, farkındalık, kamu çalışanı

INFORMATION SECURITY AWARENESS IN PUBLIC ORGANIZATIONS**ABSTRACT**

The study aims to reveal the information security awareness of public employees. The research is a descriptive survey model. The research was conducted with 501 people, 302 males and 199 females, working in public organizations. Information Security Awareness Scale was used as data collection tool. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was .97. In this study, the Cronbach alpha reliability coefficient was once again calculated as .97 for the whole scale. The scale consists of thirty-four questions and two sub-dimensions. The first sub-dimension of the scale is attacks and threats, and the second sub-dimension is the protection of personal data. The employees were asked to answer the questions of the scale, including gender, age range, education, and unit where they worked. At the end of the study, it was seen that public employees had a moderate level of information security awareness based on the average score they received from the overall scale. Among the participants, male and female participants had a similar level of information security awareness and the information security awareness levels of Information Technology employees who were under the age of 40 with technical training were high. Also, it was seen that the participants who have university-level education have higher information security awareness than those who have higher education level or lower. Starting from the point that information security is a process that is renewed, updating the training provided for employees to accommodate innovations is crucial in terms of ensuring safety awareness and sustainability of employees.

Keywords: Information security, awareness, public employee

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler günlük hayatımızı kolaylaştırmakta ve sağladığı imkânlarla kendini vazgeçilmez hale getirmektedir. Bilgi insanlığın en başından beri kıymetli kabul ettiği bir varlık olarak hangi ortamda saklanırsa saklansın kullanıcısı ve sahibi tarafından korunmaya muhtaç olmuştur. Bilginin korunma gereği onun güvenliğini sağlama yöntemlerini ve bilgi güvenliği kavramını hayatımıza katmıştır. Bilgi güvenliğinin temel unsurları olan gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik sağlanarak bilginin korunabileceğine dair bilgi güvenliği modelleri oluşturulmuştur

* Bu makale Ayşe ÖZDEMİR'in yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yüksek lisans, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Adli Bilişim ABD. ayseozdemir807@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4812-3072>

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, celebi@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9774-0547>

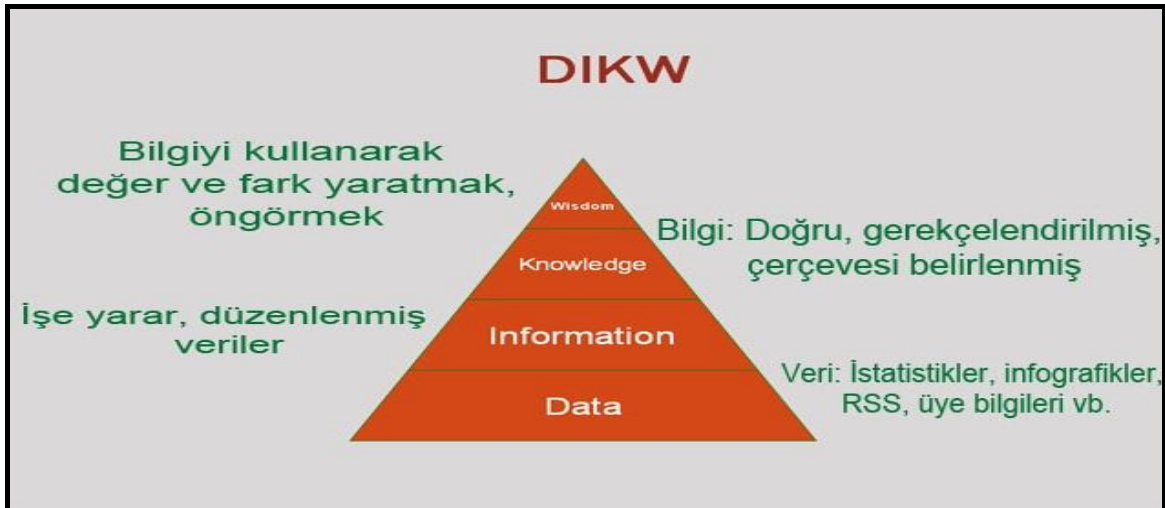
(Boyacı, Benzer ve Cıylan, 2016).

Bilgi güvenliği politikaları her ne kadar tedbirli ve sıkı oluşturulsa dahi sistem içindeki en zayıf halkalardan birisi insandır. İnsanın göz ardı edilmesi ciddi risklerin ortaya çıkmasına neden olabilir. İnsandan kaynaklanan açıklardan dolayı güvenlikle ilgili tehlikenin boyutu da değişmektedir. İnternetin hayatımızda yaygınlaşmasıyla birlikte bu riskler ve tehditler kullanılan bilgi sistemiyle aynı ortamda bulunmadan uzaktan yapılan saldırılar haline gelmiştir. Son yıllarda siber saldırıların boyutu değişmiş, bireysel saldırılar yanında çok ciddi ülkeler arası saldırılar yaşanmaya başlamıştır. Bu saldırılardan en çok etkilenen beş sektör arasında kamu kurum ve kuruluşları da bulunmaktadır (Bıçakçı, Ergün ve Çelikpala, 2015). Kamu kurumları aynı zamanda kritik sektörler arasında da yer aldığı için bu kurumda görev yapan tüm çalışanların iş süreçlerinde daha dikkatli çalışması, yapacakları hataların nelere neden olabileceğinin bilincinde ve farkında olarak sorumluluklarını yerine getirmesi, hem kurumsal bilgi güvenliği hem de ulusal bilgi güvenliği açısından önem arz etmektedir. İnternetin sunduğu olanaklar sebebiyle pek çok kamu kurum ve kuruluşunun çoğu hizmeti elektronik ortamlar üzerinden kullanıcıya sunması kullanıcı ve çalışanların bilgi güvenliği farkındalığının önemini daha da artırmaktadır.

BİLGİ NEDİR?

Bilim sayesinde gelişen ve teknolojinin baş döndürücü şekilde ilerlemesiyle birlikte pek çok kavram yeni boyutlar kazanmıştır. Bilgi kök itibarıyla bilmek kelimesinden geldiğini bildiğimizden bilmek arzusu ile yanan insanoğlunun bilgiye ne kadar önem verdiği ilk insandan beri bilinmektedir. İlk insandan beri tüm din, felsefe ve ilim alanlarında bilgi çok kıymetli bir varlık olmuştur. Günümüzde bilgi kelimesini sıkça kullanılmasına rağmen kesin bir tanım yapmak mümkün değildir. Sparrow (2008)' a göre bilgi günlük yaşamda öğreti, sezgi, his ve yargı gibi kavramlarla iç içe geçmiştir. İngilizcede kullanılan data, information, knowledge gibi kavramlarının çoğunun karşılığının dilimizde bilgi olarak karşılık bulması da kafa karışıklığını artırmaktadır. Bu terimlerin karşılığını bilgi piramidi ile anlatmak aradaki farkın anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Şekil 1'de verilen bilgi piramidine bakıldığında bilgiye ulaşmanın kolay bir iş olmadığı anlaşılır. En alttan yukarıya doğru daha çok çaba ve çalışma gerektirmektedir. Her bir aşama genellikle atlanmadan geçilir ve yukarı doğru çıktıkça elde bulunan şeyin miktarı azalırken değeri inanılmaz derecede artar. Bütün bu zorluklardan sonra aşağı basamakta verinin paylaşımı kolay iken yukarı basamaklarda bilginin paylaşımı zorlaşır.



Şekil 1. Bilgi piramidi (DIKW Hiyerarşisi ve Dijital Devrim, 2011)

Veri (Data): İşlenmemiş ve ham halde bulunan parçalara verilen isimdir (Bennet ve Gabriel, 1999).

Enformasyon (Information): Bir amaca yönelik olarak verinin düzenlenmesine verilen isimdir (Davenport ve Prusak, 2001).

Bilgi, Malumat (Knowledge): Enformasyon ile tecrübenin birleştirilerek anlamlı bir yapı içerecek şekilde sunulmasına verilen isimdir (Brakensiek, 2002). Başka bir deyişle, enformasyon birbirleriyle ilişkisi olan anlamlandırılmış veri, bilgi ise değeri olan enformasyondur (Erol, Şahin, Yılmaz, Haseski, 2015; Şimşek, Okul, Hafçı ve Barış, 2018). Verilerin bir araya getirilip anlamlandırılmasıyla enformasyon oluşturulsa malumat bu bilgilerin toplamından çok daha değerli bir varlıktır.

Hikmet (Wisdom) : Bilgelik diye adlandırılan hikmet ise mevcut ve sahip olunan malumatın nasıl kullanılacağı, nasıl karar verileceği, nasıl değerlendirileceği yönünde bir keşif ve buluş aşamasıdır. Hikmet, güvenilir bir sonuca varmak ve doğru karar vermek için bilginin nerede, nasıl, ne şekilde kullanılacağını kavramak olarak tanımlanmaktadır (Canbek ve Sağiroğlu, 2006).

Bilginin çok kıymetli ve önemli olması bilgiye sahiplik konusunda bazı düzenlemeleri ve şartları da beraberinde getirmektedir. Bilgi sadece kişiler için değil, kurum ve ülkeler için de elde edilmesi ve korunması zor bir metadır. Bu metanın korunması hayati bir önem arz ederken onu elde etmede zorluklar yaşayan özel ya da tüzel kişilerin haklarını korumayı hem de bilginin kullanımındaki karmaşa, yozlaşma ve kötüye kullanılmasının da önüne geçecektir. Bunun için telif hakkı, patent gibi önlemler alınmıştır. Ancak bilginin korunması elektronik ortamda çok daha zordur. Bu sebeple bilgi güvenliği, dünya gündeminde ilk sıralarda yer almakta ve bu konuda yapılan çalışmalar giderek artmaktadır.

BİLGİ GÜVENLİĞİ

Bilgi güvenliği, bilgiye erişim yetkisi olan kişilerce güvenilir ve her an erişilebilir ortamda tutulması ve bilgiyi gönderen ve alan taraflar arasında bozulmadan güvenli bir şekilde iletilmesi olarak tanımlanmıştır (Ünver, Canbay ve Mirzaoğlu, 2011). Ancak bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte dijital veri güvenliği kavramı ortaya çıkmıştır. Canbek ve Sağiroğlu (2006)'na göre dijital veri güvenliği, sayısal ortamlarda verilerin veya bilgilerin saklanması ve iletilmesi işleminde iletilen şeyin bütünlüğü bozulmadan, yetkisiz erişimlerden korunması güvenilir bir ortam oluşturulmasına dair yapılan işlemlerin tümüdür. Başka bir tanımda ise “*bilgi varlıklarının güvenliğini tehdit eden her türlü tehlikeden korunması için bilgi güvenliğini sağlayacak doğru teknolojinin, doğru zamanda doğru yerde doğru şekilde kullanılması*” olarak tanımlanır (Güngör, 2015).

Bilgi güvenliği bilginin koruyucusu ve sahibine göre çeşitli şekillerde gruplanabilmektedir (Güngör, 2015). Bu gruplar;

- Kişisel Veri Güvenliği,
- Kurumsal Bilgi Güvenliği,
- Ulusal Siber Güvenlik olarak adlandırılmaktadır.

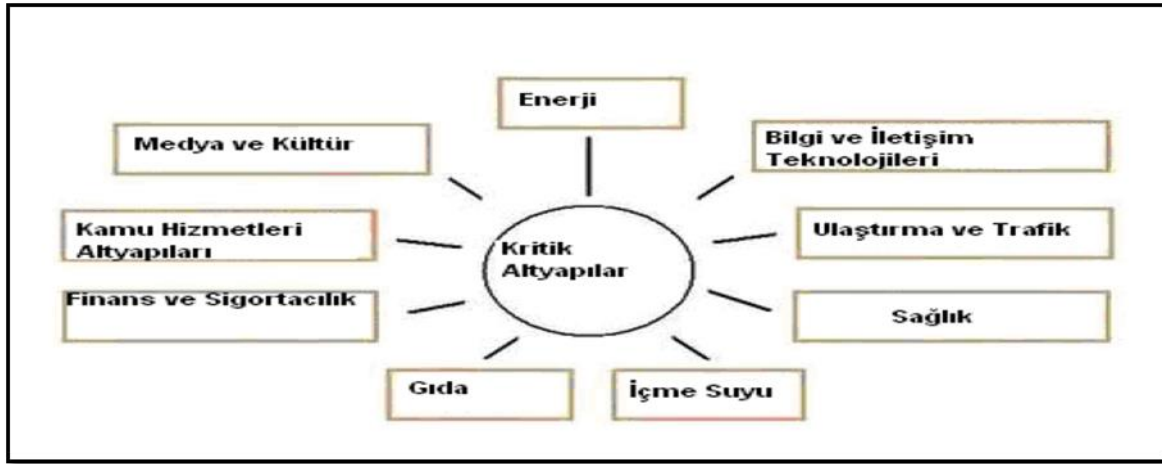
İsimler üzerinden anlaşılacağı gibi bilginin sahibi ve kıymeti büyüdükçe isimler de değişiklik göstermektedir. Kişisel veri, Kişisel Verileri Koruma Kanunu'na göre (KVKK, 2018), belirli bir kimliğe sahip veya kimliği tespit edilebilir gerçek kişiye ait her türlü veri olarak tanımlanmıştır. Bu tanım çerçevesinde kişinin kimlik bilgileri, banka bilgileri, bilgisayarının ip adresi, elektronik posta adresi, fotoğrafı, eğitim bilgileri, parmak izi, sağlık bilgileri, kurum sicili, emeklilik bilgileri, sosyal medyada yazdığı yayımladığı her türlü yazı, fotoğraf, ses ve görüntü kayıtları vb. veriler kişisel veri olarak kabul edilebilir.

Kurumsal bilgi güvenliği, kurumların bilgi varlıklarının güvenlik zafiyetleri belirlenerek bu varlıkların kendisine yönelik her türlü arzu edilmeyen tehdit ve saldırılardan korunması için gerekli olan güvenlik altyapılarının oluşturularak tedbirlerin alınması şeklinde tanımlanabilir. Kurumsal bilgi güvenliği, sistem, teknoloji, insan, eğitim gibi pek çok faktörü tek çatı altında toplayarak yönetilmesi zor bir süreçtir. Bu sürecin yönetilmesinde güvenlik sistem ve politikalarının uluslararası standartlarda yönetilmesi ve yapılandırılmasına yönelik tüm dünyada kurumsal bilgi güvenliğinin standartlaştırılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Baykara, Daş ve Karadoğan, 2013). Ulusal bilgi güvenliği bir organizasyon ya da kurumun kurumsal bilgi güvenliği çalışmalarından çok daha kapsamlı olup kurumsal bilgi güvenliğinin sağlanmasındaki gerekliliklerle birlikte uluslararası işbirliği, siber suçlarla mücadele, kamu- özel işbirliği, ulusal güvenlik gibi kavramları da bünyesinde toplamaktadır (Güngör, 2015).

Bilgi Güvenliğinin Kapsamı

Bilgi güvenliği kişisel bilgisayar ve mobil cihazlardan başlayarak kurumsal ve ulusal çaptaki tüm iletişim cihazlarını ve kritik bilgi altyapılarını da kapsayan geniş bir çerçevede bilgi sistemlerinin dahil olduğu güvenlik yönetimi anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2015). Bu güvenlik yönetimi anlayışı sayısal ortamda saklanan verinin göndericiden alıcıya bütünlüğü ve doğruluğu bozulmadan taşınması, saklanan veriye her an güvenli bir şekilde erişilmesi ve bilginin izinsiz ve yetkisiz erişimlerden korunması için gerekli tüm çalışmalardır. Bu anlayış çerçevesinde bilgi güvenliği yönetim politikaları oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Bu politikalar bilginin gerekli ve yeteri kadar erişimine izin vermeli, bilginin silinmesi işlemlerini sınırlandırılmalı ve yapılan bütün işlemler için sağlıklı log kayıtlarına olanak sağlamalıdır.

Kritik altyapılar bilgi güvenliği açısından büyük öneme sahiptir (Şekil 2). Genel geçer bir kritik altyapı tanımı olmamakla birlikte nerede kullanıldığına göre ülkeler ya da kurumlar bazında çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Kullanıldığı yer ve duruma göre tanımlar farklılık gösterse de ortak özellikleri ele alındığında işlevlerini kısmen veya tamamen, yerine getirmediğinde, kurum düzeninin ya da toplumsal düzenin sürdürülebilirliğinin kesintiye uğrayabileceği ve/veya kamu hizmetlerinin verilmesinde olumsuzluklar yaşanacağı tüm ağ, varlık, yapı ve sistemlerin tamamı olarak kısaca tanımlamak mümkündür.



Şekil 2. Kritik altyapı sektörleri (Güngör, 2015)

Bilgi Güvenliğinin Amacı

Bilgi güvenliği, bilgi sistemlerinin işleyişinin kesintisiz, kaliteli ve güvenilir bir şekilde devam ettirilmesini sağlamaktır. Böylece kurum ve ülke imajının zedelenmemesi güvenliğin sağlanması ile bilgi varlıklarının korunması ve yetkisiz kişilerin erişiminin engellenmesidir.

Bilgi Güvenliğinin Konusu

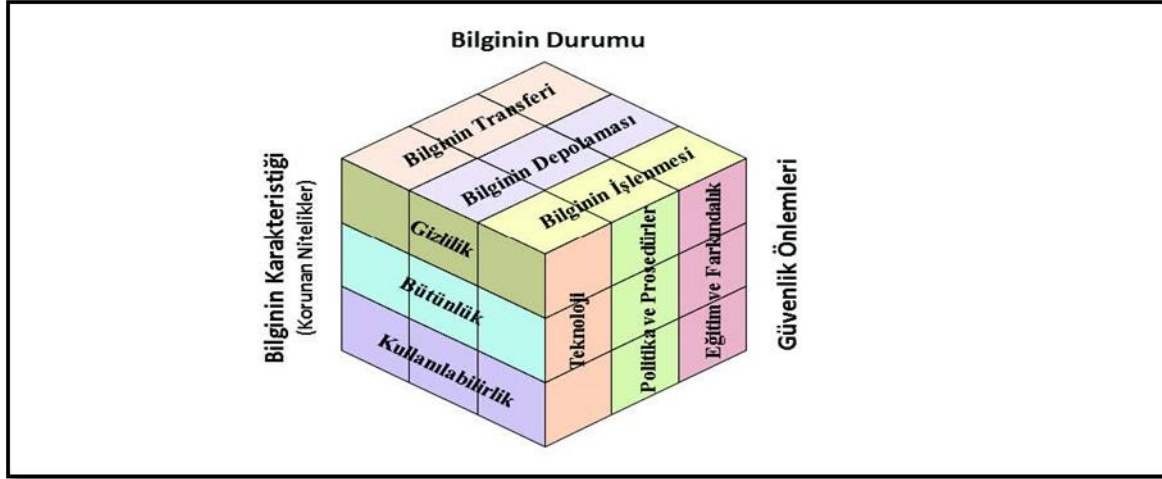
Bilgi güvenliğinin temeli bilginin gizlilik, bütünlük ve kullanılabilirliğine yönelik her türlü saldırı ve tehditlere karşı korumak ve bu tehditlerin yararlanabileceği güvenlik açıklarının belirleyerek önlem almaktır. İlk bakışta basit ve anlaşılır görünse de tehdit ve saldırıların çeşitlenmesi, çoğalması ve karmaşıklaşması sebebiyle bilgi güvenliğini sağlamak giderek zorlaşmaktadır.

Bilgi Güvenliği Unsurları

Bilgi güvenliğinin sürekli korunması gereken nitelikleri bir diğer ifadeyle korunması gereken ilkeleri bulunmaktadır. Bilgi güvenliği Solomon'un (Solomon ve Chapple, 2005) bilgi güvenliği üçgeninde anlattığı gibi gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik olmak üzere bu üç unsurun bileşimi kabul edilmekte ve bu üç unsur üzerine kurulmaktadır.

Şekil 3'te gösterilen McCumber Bilgi Güvenliği modeli bilgi güvenliği alanında hem ulusal hem de uluslararası boyutta bilgi güvenliği politikası geliştirebilmek ve bilgi güvenliğini gerçekten tüm

yönleriyle ele alabilmek için temel alınabilecek en uygun ve anlamlı modellerden biridir. Bilgi güvenliğini tüm unsurlarıyla birlikte farklı boyutlarda gruplandırarak gösteren McCumber modeli 1991’ den beri geçerliliğini korumuş ve diğer geliştirilen modellerde temel kabul edilerek yol gösterici olmuştur. McCumber bu modeline göre bilgi güvenliği politikaları oluşturulurken ve uygulamaya dönüştürülürken tüm yönleri ile birlikte ele alınmadığı sürece bilgi güvenliğinin sağlanması ve bilgi güvenliği politikalarının başarıya ulaşması mümkün değildir.



Şekil 3. McCumber bilgi güvenliği modeli (McCumber, 1991)

Bilginin gizliliği, bütünlüğü, erişilebilirliği kadar bilgi güvenliği sürecinde etkili olan bilgi güvenliği politika ve prosedürlerinin ve insan faktörünün büyük önemi bulunmaktadır. Bilgi güvenliği politikalarını olabilecek en iyi ve katı ve kapsamlı kurullarla uygulayan kuruluşlar da McCumber bilgi modeline temel bilgi güvenliği kavramları içerisinde yer ayırmaktadır (Öğün ve Kaya, 2013).

Bilgi güvenliği politikalarına farklı açılardan ve detaylı bir perspektiften bakmayı sağlayan McCumber modeli, kurumlar için bilgi güvenliği politika ve prosedürlerini oluştururken dikkate alınması gereken önemli bir modeldir. Modelde bilgi güvenliğinin farklı boyutlarını gösteren gruplar yer almaktadır. Bir yüzünde bilgi güvenliğinin temel unsurları olarak kabul edilen gizlilik, bütünlük ve kullanılabilirlik ilkeleri bilginin karakteristiği adı altında toplanmıştır. Diğer yüzde ise bilginin transferi, bilginin depolanması ve bilginin işlenmesi işlemleri bilginin durumu ismiyle gruplandırılmıştır. Küpün üçüncü ve son yüzünde ise teknoloji, politika ve prosedürler ile eğitim ve farkındalık alanları güvenlik önlemleri başlığı altında toplanmıştır.

BİLGİ GÜVENLİĞİNİ TEHDİT EDEN UNSURLAR

İnternetin hayatımıza girmesiyle birlikte internet kullanıcı sayısı müthiş bir şekilde artmaktadır. Dünya nüfusunun yarısından fazlası internet ve mobil cihaz kullanmakta iken yarısına yakını sosyal medya kullanmaktadır. Türkiye’ de ise durum farklı değildir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2018 yılında yayınladığı TÜİK Bilgi Toplumu İstatistikleri Raporuna göre ülkemizde bir önceki yıla göre internet kullanıcı oranı artarak %80,7 olarak açıklamıştır. Yine aynı rapora göre web sitesi sahipliği oranı ise %72,9 olarak raporlanmıştır.

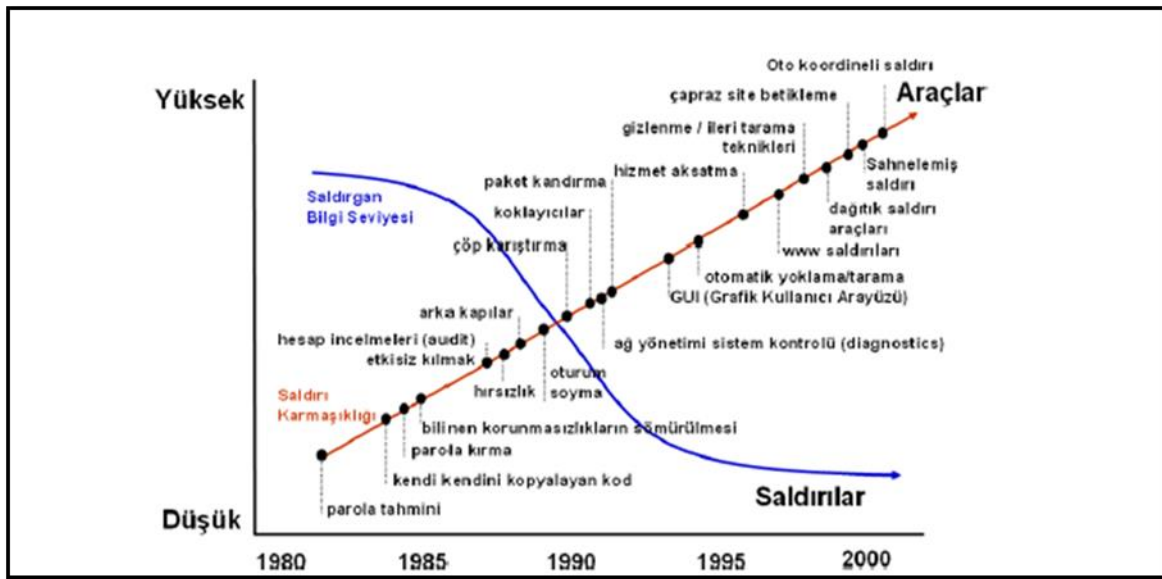
Türkiye ve Dünyada internet kullanım rakamlarına bakıldığında internetin hayatımızda ne kadar yer aldığı anlaşılmaktadır. İnternetin sağladığı pek çok kolaylık, rahatlık ve avantajın yanında çeşitli güvenlik sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu durum kullanıcılar için birçok risk ortaya çıkarmıştır.

İnternetin kullanılmasıyla ortaya çıkan riskler kullanıcıyı hem ruhsal hem de fiziksel yönden etkilediği gibi, maddi ve sosyal açıdan zarar da verebilmektedir. Bu riskler saldırı, atak veya tehdit olarak adlandırılmaktadır. Kısaca bilgi veya bilgisayar güvenliğinde kötü niyetli kişiler tarafından yapılan saldırılardır. Bilgi sistemini geçmek veya aldatmak, zayıflıklarını kullanmak, kişilere veya sistemlere

direkt olarak veya dolaylı olarak zarar vermek, sistemlerin sürdürülebilirliğini bozmak, durdurmak, işlemez hale getirmek gibi kötü amaçlarla yapılan eylemler saldırı veya atak olarak isimlendirilmektedir (Canbek ve Sağıroğlu, 2006). Bu kötü niyetli kişiler amaçlarına ulaşabilmek için çok çeşitli yöntemlerle saldırılar gerçekleştirmektedirler. Kötü niyetli kişiler olarak tanımlanan aslında bilgisayar korsanları olarak da adlandırılmaktadır.

Bilgi Güvenliğine Yönelik Tehdit Çeşitleri

Basit düzeyde başlayan kötü niyetli ve kötücül saldırılar zaman içerisinde daha çok çeşitlenip artarak devam etmiştir. Şekil 4'te görüldüğü gibi teknoloji geliştikçe saldırılar da farklılıklar göstermektedir. İlk zamanlar kurumlarda notların yazıldığı kağıt çöplerini karıştırma ve parola tahmin etme gibi basit saldırıların yerini günümüzde çapraz site betikleme (cross site scripting), dağıtık hizmet engelleme saldırıları (distributed denial of service), oto koordineli saldırı (auto coordinated attack), hizmet aksatma (denial of service) ve sahnelenmiş saldırılar (staged attacks) gibi çok daha karmaşık ve kapsamlı, çok daha detaylı, çok daha anlaşılması zor ve önlem alınması uğraştırıcı ve maliyetli saldırılar almıştır.



Şekil 4. Saldırı karmaşıklığı ve saldırgan teknik bilgisi (Canbek ve Sağıroğlu, 2006)

Vural (2007), tehditlerin bilgi sistemlerinde etkili olabilmek için sistem açıklarını kullandıklarını ve bilgi varlıklarına etkilerinin tehlikenin gerçekleşme olasılığı sistemdeki açık miktarı ve bilginin değerine göre değiştiği bilgisini üzerinde durmuştur. Böylece tıpkı vücudumuza girmeyi bekleyen virüs ve bakteriler gibi bağışıklığın çöktüğü an ya da açık verdiği an etkili olmakta tıpkı bunun gibi bilgi sistemlerindeki güvenlik açığı fark edildiği an bilgi sistemlerine zarar vermektedir. Tehditlerin bilgisayar sistemlerine zarar verecek düzeye gelmesinde en önemli etken teknik ve bireysel zafiyetlerdir.

TEHDİTLERE KARŞI ALINMASI GEREKEN ÖNLEMLER

Genel olarak bilgi güvenliğini sağlamak için öncelikle en küçük birimin yani bireyin alması gereken kişisel veri güvenliği önlemlerini daha önceki yapılmış çalışmalardan aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Karakoç, 2011; Yavanoğlu ve Sağıroğlu, 2012).

- Web sayfalarında istemsiz olarak açılan pencerelerin kapatılması,
- Web sayfalarında güvenlik sertifikalarının kontrol edilmesi,
- Bilgisayarda güncel güvenlik yazılımının bulundurulması,
- Lisanslı işletim sistemleri ve lisanslı yazılımların kullanılması,
- Bilgisayarda kullanılan yazılımların (özellikle antivirüs ve işletim sistemi) güncel olması,
- Farklı amaçlar için kullanılan şifrelerin (yani internet alışveriş siteleri, banka şifreleri,

bilgisayar açılış şifresi, vb.) birbirinden bağımsız olması, farklı simge, rakam, karakter içermesi ve en az 8 karakterden oluşması,

- Şifre hatırlatma için kullanılan gizli soruların ve yanıtlarının zor olması,
- Bilgisayarda yer alan önemli olduğu düşünülen dosyaların güvenli bir ortama yedeklerinin alınması,
- Güvenli olmayan ve kaynağı bilinmeyen e-postaların açılmadan silinmesi,
- E-postalarda gelen bilinmeyen web sayfalarına giriş işlemi yapılmaması,
- Şifreli işlemlerde sayfadan ‘Oturumu Kapat’ komutuyla çıkılması,
- Kablosuz ağ modemlerinin şifresiz kullanılmaması (fakat kolay şifreler de belirlenmemeli Örn:12345),
- Kablosuz internet modemlerinin parolalarının belirli aralıklarla değiştirilmesi,
- Sosyal paylaşım sitelerinde kişisel bilgilerin paylaşılmaması,
- Sosyal paylaşım sitelerinde mümkün olduğunca özel olan fotoğraf, video gibi medyaların paylaşılmaması,
- Sosyal ağlarda mümkün olduğunca ve gerekmedikçe yer bildirim yapılmaması,
- Sosyal paylaşım sitelerinde yabancı kişilerden gönderilen arkadaşlık isteklerinde dikkatli davranılması,
- Sosyal paylaşım ağlarından veya e-posta yoluyla gelen para, kontör, vb. isteklerin dikkate alınmaması,
- Sosyal paylaşım veya sohbet sitelerinde yabancı kişiler ile görüntülü, sesli ve hatta gerçek hayatta yüz yüze iletişime geçilmemesi,
- Bankacılık ve çevrimiçi alışveriş işlemlerinin ortak alan bilgisayarlarından yapılmaması,
- Çevrimiçi alışveriş işlemlerinde düşük limiti sanal kartlar kullanılması,
- İnternet üzerinden tehdit, şantaj veya cinsel istismara maruz kalma durumlarında hukuksal yollarının öğrenilerek bu yollara başvurulması

olarak sıralamak mümkündür.

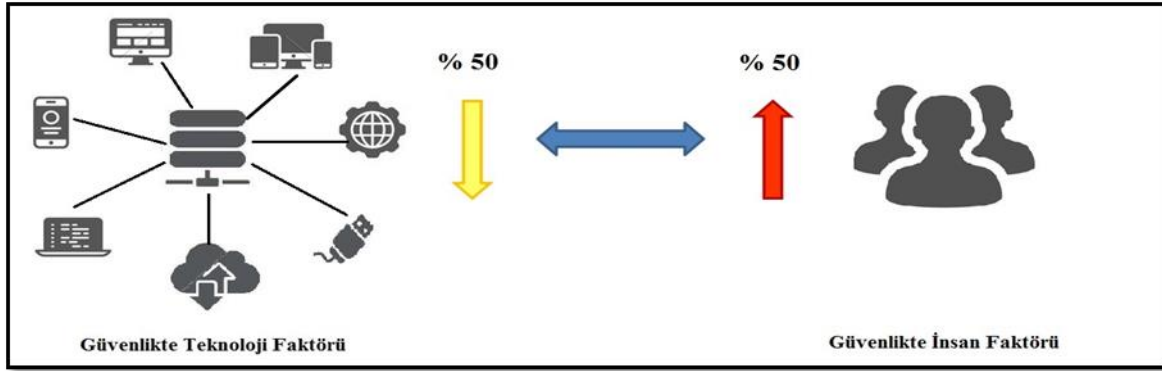
Kişilerin bilgi güvenliği kadar kişilerin bilgi güvenliğini doğrudan etkileyen kurumsal bilgi güvenliğini de sağlamak da önemlidir. Kurumsal bilgi güvenliğini sağlamak için çok çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. Bu sistemler güvenlik duvarları, dıştan içe saldırı tespit sistemleri ve içten dışa saldırı sistemleri olarak sıralanabilir. Ağlar arasında taşınan verinin bütünlüğü ve gizliliğini sağlamak için kimlik doğrulama ve gönderilen verilerinin şifrelenmesi tercih edilmektedir. Ayrıca yukarıda sayılan kişisel bilgi güvenliği önlemlerine ek olarak kurum personeli tarafından uygulandığında kurum bilgi güvenliğine katkı sağlayacak bazı önlemler bulunmaktadır. Bunlar;

- Kötücül yazılımlardan koruma programlarının ve işletim sistemlerinin güncellemelerinin düzenli olarak yapılması,
- Bilgisayara kurulan yazılımların paylaşımına açık olup olmadığına dikkat edilmesi,
- Bilgisayar ekranlarının şifreli ekran koruyucularla korunması,
- Bilgisayarda işlem yapılmayan sürelerde ekranı kilitlemeden ayrılması,
- Bilgisayar başından uzun süre ayrı kaldığında kurum bilgi sistemlerinden çıkış yapılması,
- Disk ve dosya paylaşımlarında dikkatli olunması,
- Önemli dokümanların parola koyularak korunması veya şifrelenerek saklanması,
- Gizli ve önemli bilgilerin güvenli olan yollardan gönderilmesi,
- Önemli bilgi içeren belge ve dosyaların düzenli olarak yedeklenmesi

olarak sayılabilir.

Yukarıda sayılan güvenlik tedbirleri hem bireysel hem de kurumsal olarak uygulandığında önemli derecede başarılar elde edilmesine rağmen bu yöntemlerin etkinliği insan faktörünün devreye girmesiyle zafiyete uğramaktadır (Şekil 5). Bu önlem ve tedbirlerin pek çoğu bilgisayar virüsleri, aldatmacalar, yetkisiz erişim, siber dolandırıcılık, bilgi hırsızlığı gibi teknoloji kaynaklı riskler ve tehditler için uygulandığında önemli ölçüde etkili olacak tedbirlerdir. Tüm bu tedbirlere rağmen sistemin kullananının insan olması unutulmamalıdır. Bazen kötü niyet taşımadan bilinçsizce yapılan bir işlem dahi ciddi tehlikeler oluşturmaktadır. Kurumlar teknolojik olarak güvenlik önlemlerini alsa

dahi insan kaynaklı tehditleri de göz ardı etmemek durumundadır. Bu noktadan hareketle güvenlik tehditlerini en aza indirmenin yollarından birisi de farkındalık oluşturmaktır.



Şekil 5. Güvenlikte insan faktörü (Şahinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009)

Bilgi güvenliği üzerine yapılan çalışmalarda insan ve teknoloji faktörünün aynı oranda etkili olduğu görülmektedir. Bu durum bilgi güvenliği bilinci ve farkındalık düzeyinin yüksekliğinin kişisel veri güvenliği yanında kurumsal bilgi güvenliğini de sağladığını göstermektedir. Kurumsal bilgi güvenliğinin sağlanması da ulusal siber güvenliği getirecektir.

Farkındalık

Farkındalık sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “*farkında olma durumu*” olarak ifade edilmektedir. Farkında olmak ise “görülmesi veya bilinmesi gereken şeylerden haberi bulunmak, kavranması gereken bir şeye dikkat etmek” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Kurumsal bilgi güvenliği farkındalığı

Kurumsal bilgi güvenliği farkındalığı sağlamak için üst düzey yöneticiden çalışana kadar bilgilendirilmesi, farkındalık bilincinin oluşturulması, güvenlik politikalarının benimsenmesi, önemsenmesi, desteklenmesi ve birlikte geliştirilmesi gerekmektedir.

İnsan faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik risklerinin tamamen yok edilmesi mümkün değildir ancak iyi planlanmış bir bilgi güvenliği politikası ve bu politikayı uygulamak için kararlı, bilgili ve farkındalık düzeyi yüksek çalışanlar ile bu risklerin kabul edilebilir seviyelere düşmesi sağlanabilir.

Kurumsal bilgi güvenliğinden sadece kurumun bilgi güvenliği personeli ya da teknik çalışanlar değil kurumun tüm çalışanları, bilgi paylaşımında bulunduğu tüm paydaşları yani kurum bilgi güvenliği politikasında bulunan taraflar sorumludur. Bu sorumluluk bilincinin bilgi güvenliği farkındalık eğitimleri ile tüm çalışanlara verilmesi, hangi tür risklerle karşılaşabilecekleri ve bu sorunlar karşısında nasıl tedbirler almaları ve davranmaları gerektiği anlatılmalıdır.

Bilgi Güvenliği Farkındalığı Oluşturma Önerileri

Günümüz koşullarında kurumun esas değerini oluşturan insan varlığıdır. Kurum politikası olarak insan varlığına yatırım yapıldığında aslında kuruma yatırım yapıldığıdır. Kurum çalışanlarında bilgi güvenliği farkındalığı oluşturmak için öncelikle yöneticilerin farkındalık çalışmalarını sahiplenmesi ve gerekliliğini inanması gerekmektedir. Sonrasında bu konuda personele eğitim vermek bilgi güvenliği personeline bırakılmalıdır. Eğer bu konuda bilgi güvenliği çalışanları yeterli bilgi donanımına sahip değilse danışmanlık hizmeti alınmalıdır (Şahinaslan ve arkadaşları, 2009)

BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIĞI ÜZERİNE YAPILAN YURT İÇİ ve YURT DIŞI ÇALIŞMALAR

Bilgi güvenliği farkındalığı bireylerin bilgi iletişim teknolojileri kullanımında, kişisel verileri bilgi güvenliğine karşı oluşabilecek risk ve tehlikelerden korumak için gerekli güvenlik tedbirlerini

uygulamak ve bu tehditlerin farkında olması durumudur (Vural ve Sağıroğlu, 2008). Bu sebeple bu konuda bilgi güvenliği eğitimiyle alakalı yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaları incelemek gerekmektedir. Bilgi güvenliği ile ilgili araştırmaların yapılması, hem internet ve bilgisayar olmak üzere siber alan kullanıcılarının hem de bu konuda eğitim verecek olanlara yol göstermesi açısından önemlidir. Bilgi güvenliği farkındalık boyutunu inceleyen araştırma çalışmalarında genellikle veri toplama aracı olarak yüz yüze görüşme, anket veya ölçek kullanılmıştır.

Alanyazında bilgi güvenliğinin sağlanmasına yönelik oldukça çalışma bulunmaktadır. Ancak McCumber Bilgi Güvenliği Modelinde kabul edildiği gibi küpün tamamlayıcı niteliklere sahip yüzünde yer alan Eğitim ve Farkındalık yani insanın dâhil olduğu alanın öneminin son yıllarda keşfedildiği görülmektedir.

Herath ve Rao (2009), çalışma alanlarını biraz daha değiştirerek bilgi güvenliği politikalarına uyma niyetleri gibi insan davranışlarını incelemişlerdir. Ancak bu çalışma ne kadar bilgi güvenliğine etkisi olan güvenlik politikaların davranışların etkisini incelese de bilgi güvenliği farkındalığını belirlemeye yönelik bir çalışma değildir.

Ünver, Canbay ve Mirzaoğlu (2009), araştırmalarında daha çok bilgi güvenliği zafiyetlerine üzerinde durmuştur. İnternet üzerinden yapılan işlemlerin çoğunda kimlik numarasının kullanılması ve kimlik numarasından bütün kişisel bilgilere ulaşılmasından dolayı oluşan tehlikelerden bahsetmişlerdir.

Lao ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada özellikle sosyal ağlarda yayılan ve kullanıcılar tarafından fark edilmeyen tehditler üzerinde durulmuştur. Bu tehditlerin kullanıcıları ve sosyal paylaşım sitelerini nasıl etkilediği ayrı ayrı anlatılmış ve bu tehditlere karşı alınabilecek olan önlemler ile sosyal ağlar için özel bir güvenlik arabirimi önerilmiştir. Aynı zamanda kullanıcıların farkındalığının yükseltilmesi önerisinde de bulunulmuştur.

Vroom ve vonSolms (2004) tarafından yapılan araştırmada bilgi güvenliği farkındalığının oluşmasında bilgi güvenliği politikalarının, kurumsal olarak yapılan bilgilendirme çalışmalarının, kişisel özellikler de dahil olmak üzere kurum kültürü gibi etmenlerin dahi bilgi güvenliği farkındalığı oluşturulmasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Tekerek ve Tekerek (2013) tarafından yapılan çalışmada Kahramanmaraş ilindeki ilk ve orta öğretim öğrencilerine bilgi güvenliği farkındalık seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ölçeği uygulamışlardır. Araştırma sonucu öğrencilerin etik konularda yeterli düzeyde farkındalıklarının olduğu ancak teknik konularda farkındalıklarının düşük olduğu yönündedir. Bunun sebebi olarak bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık eğitim ve etkinliklerinin yetersiz olması gösterilmiş, bu konudaki eğitimlerin artırılması yönünde öneride bulunulmuştur.

Kınay, Sözcü, Taşkın ve İpek (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği, İstanbul ilinde özel bir üniversitenin öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekte eğitim, bilgi ve davranış düzeylerinde 32 soru bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar 100-80 arası 'yüksek', 79-60 arası 'orta', 60 ve aşağısı ise düşük seviye olarak belirlenmiştir. Her farkındalık seviyesi için alınması gereken kararlar tartışılmıştır.

Araştırmalar arasında en dikkat çekici olanı 2000-2009 yılları arasında Tayvan' da devlet desteğiyle uygulanan İnternet Güvenliğinde Öğretmen Farkındalığı (TAIS) projesidir. Tayvan Milli Eğitim Bakanlığı internetin risklerinin farkına vararak ada çapında ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik hazırladığı projede araştırmacılar internet güvenliğini öğretmenlerin fikir sahibi oldukları dört alan üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu alanlar iletişim güvenliği, bilgi anlayışı ve uygunluk, çevrimiçi kişiler arası güvenlik, bilgisayar ve internet kullanımı güvenliğidir. Üç aşamalı olan projenin ilk aşamasında yalnızca bilgisayar öğretmenleri dahil olurken ikinci aşamasında tüm ilk ve ortaokul öğretmenleri dahil edilmiştir. Ancak projenin son aşaması olan veliler, lise öğrencileri, lise öğretmenleri ve öğretmen adayları projeye dâhil edilememiştir. Proje kapsamında eğitim seminerleri, atölye çalışmaları, konferanslar gibi çeşitli etkinlikler yer almıştır.

Bilgi güvenliğinin sağlanmasında donanım ve yazılım destekli tedbirler alınmaya ve bilgi güvenliği politikaları oluşturulmaya çalışılsa da en zayıf halkanın insan faktörü olduğu unutulmamalıdır. Eminağaoğlu ve Gökşen (2009), çalışmasında bilgi güvenliğinde başarı sağlanmasındaki en kritik faktörün bilinçli ve bilgili insanlar olduğunu vurgulamaktadır. Geliştirilen donanım ve yazılımları bilgi

güvenliği hakkında bilgisi olan kullanıcılar bilinçli olarak kullandığında veri kayıplarının ve zararın çoğu önlenir. Şahinaslan ve arkadaşları (2009) yaptığı çalışmada kurumlarda bilgi güvenliğini sağlamak amacıyla sadece teknik önlemlerin alınmasının yeterli olmayacağını en önemli faktörün insan olduğunu ve bilgi güvenliği risklerinin önlenmesinin ancak farkındalık düzeyinin artırılmasıyla mümkün olacağını belirtmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Problemleri

Bu araştırmanın amacı kamu kurum çalışanlarının siber saldırılar karşısında bilgi güvenliği farkındalık seviyeleri ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalığı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalığı yaş aralığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalığı eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalığı görev yapılan birime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

METODOLOJİ

Çalışmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. King ve He (2005) betimsel tarama yöntemini nicel bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Betimsel tarama, grupların herhangi bir olgu ya da konu ile ilgili görüşlerinin betimlendiği araştırmalardır. Bu çalışmada veri toplama aşamasından önce Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan 91610558-302.08.01- sayılı kararı ile (Araştırma kod no: 2019-243) gerekli izinler alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya 302 erkek (%60,3) ve 199 (%39,7) kadın katılmıştır. Katılımcıların 59'u (%11,8) 20-30 yaş aralığında, 211'i (%42,1) 31-40 yaş aralığında, 159'u (%31,7) 41-50 yaş aralığında ve 72'si (%14,4) 51-70 yaş aralığındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite mezunu olup (%89,4), 72'si (%85,6) Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığında, 429'u (%85,6) ise destek veren kurum ve kuruluşların diğer birimlerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Keser ve Güldüren (2015) tarafından geliştirilen Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 'Kişisel Verilerin Korunması' ve 'Saldırı ve Tehditler' olmak üzere iki alt faktör ve 34 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .97'dir. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları "Saldırı ve Tehditler" alt boyutu için .96; "Kişisel Verilerin Korunması" alt boyutu için .96; ölçeğin tümü içinse .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bilgi güvenliği farkındalığı toplam puanları cinsiyete, yaş aralığına, eğitim düzeylerine ve çalışılan birime göre karşılaştırılmış, cinsiyete, çalışılan birime, eğitim düzeylerine ve yaş aralığına göre ortalamalar belirlenerek gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin "Saldırı ve Tehditler" ile "Kişisel Verilerin Korunması" alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim düzeylerine ve çalıştıkları birime göre karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Cinsiyet ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı

Katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin "Saldırı ve Tehditler" ile "Kişisel Verilerin Korunması" alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre

farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda, hem alt boyutlar hem de ölçeğin tümü için, kadın ve erkek katılımcıların ortalama puanları belirlenmiş, ortalama puanlar arasında farkın anlamlılığının testi içinse t değeri hesaplanmıştır. Bulgular ölçeğin tümü için aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ort	Ss	Sd	t	p
Kadın	302	110,00	31,08	499	1,952	,052
Erkek	199	104,64	28,43			

Tablo 1 incelendiğinde, kadın katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puan ortalamalarının 110,00 (ss=31,08) olduğu, erkek katılımcıların elde ettikleri puan ortalamalarının 104,64 (ss=28,43) olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise, kadın ve erkek katılımcıların ortalama puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t(499)= 1,952$; $p> ,05$). Bir başka deyişle, genel olarak kadın ve erkek katılımcılar benzer düzeyde bilgi güvenliği farkındalığına sahiptirler.

Yaş ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı

Katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin “Saldırı ve Tehditler” ile “Kişisel Verilerin Korunması” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların yaş aralıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda, hem alt boyutlar hem de ölçeğin tümü için, yaş aralıklarına göre katılımcıların ortalama puanları belirlenmiş, ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığının ortaya konulması amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bulgular ölçeğin tümü için Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının yaş aralıklarına göre dağılımı

Yaş Aralığı	N	Ort.	Ss
20-30 Yaş	59	110,74	27,47
31-40 Yaş	211	114,18	29,54
41-50 Yaş	159	103,34	29,10
51-70 Yaş	72	97,01	32,00

Tablo 2 incelendiğinde Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin toplamı için 20-30 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalamalarının 110,74 (ss=27,47); 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalamalarının 114,18 (ss=29,54); 41-50 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalamalarının 103,34 (ss=29,10); 51-70 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalamalarının ise 97,01 (ss=32,00) olduğu görülmektedir. 31-40 yaş aralığındaki katılımcılar en yüksek puan ortalamasına sahip iken 51-70 yaş aralığındaki katılımcılar en düşük puan ortalamasına sahiptir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların yaş aralıklarına göre karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	20641,885	3	6880,628	7,887	,000
Grup İçi	433605,939	497	872,447		
Toplam	454247,824	500			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların ortalamalarının yaş aralıklarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(497)=7,887$; $p<,05$). Çizelge 12 gruplar arasında farkın olduğunu söylemekle birlikte, hangi gruplar arasında bu farkın olduğunu bildirmemektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla ise Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların hem 41-50 yaş aralığındaki hem de 51-70 yaş aralığındaki katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Ek olarak, 21-30 yaş aralığındaki katılımcılar 51-70 yaş aralığındaki katılımcılar anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

Bilgi Güvenliği Farkındalığı ve Eğitim Düzeyi

Katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin “Saldırı ve Tehditler” ile “Kişisel Verilerin Korunması” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Lise ve altı eğitim düzeyine sahip katılımcılar bir grup, üniversite mezuniyetine sahip katılımcılar ise diğer bir grup olarak ele alınmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda, hem alt boyutlar hem de ölçeğin tümü için, katılımcıların eğitim düzeylerine göre ortalama puanları belirlenmiş, ortalama puanlar arasında farkın anlamlılığının testi içinse t değeri hesaplanmıştır. Bulgular ölçeğin tümü için Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	Sd	t	p
Lise ve Altı	53	90,87	31,90	496	-4,505	,000
Üniversite	445	110,14	29,15			

Tablo 4 incelendiğinde, lise ve altı eğitim düzeyine sahip katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puan ortalamalarının 90,87 ($ss=31,90$) olduğu, üniversite mezunu katılımcıların elde ettikleri puan ortalamalarının 110,14 ($ss=29,15$) olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise, üniversite mezunu katılımcıların ortalama puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(496)=-4,505$; $p<,05$). Bir başka deyişle, üniversite mezunu katılımcılar bilgi güvenliği konusunda lise ve altı eğitim düzeyine sahip katılımcılara oranla daha yüksek farkındalığına sahiptirler.

Bilgi Güvenliği Farkındalığı ve Görev Yapılan Birim

Katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin “Saldırı ve Tehditler” ile “Kişisel Verilerin Korunması” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların görev yaptıkları birime göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığında görev yapan katılımcılar bir grup olarak ele alınırken, diğer tüm birimlerde görev yapan katılımcılar ise “diğer” olarak ele alınmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda, hem alt boyutlar hem de ölçeğin tümü için, katılımcıların çalıştıkları birime göre ortalama puanları belirlenmiş, ortalama puanlar arasında farkın anlamlılığının testi içinse t değeri hesaplanmıştır. Bulgular ölçeğin tümü için Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yaptıkları birime göre karşılaştırılması

Çalışılan Birim	N	Ort	Ss	Sd	t	p
Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığı	72	135,13	22,63	499	8,924	0,000
Diğer Birimler	429	103,29	28,81			

Tablo 5 incelendiğinde, Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığında görev yapan katılımcıların Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin toplamından elde ettikleri puan ortalamalarının 135,13 (ss=22,63) olduğu, diğer birimlerde görev yapan katılımcıların elde ettikleri puan ortalamalarının 103,29 (ss=28,81) olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda ise, Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığında görev yapan katılımcıların ölçeğin toplamından elde ettikleri puanların diğer birimlerde görev yapan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(499)= 8,924; p< ,05$). Bir başka deyişle, Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığında görev yapan katılımcılar diğer birimlerde görev yapan katılımcılara oranla daha yüksek bilgi güvenliği farkındalığına sahiptirler.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaşamımızı kolaylaştırmanın yanında pek çok riski ve tehlikeyi de beraberinde getirmiştir. Bu teknolojilerin kötü niyetli ve uygunsuz kullanımının sonucu ortaya çıkabilecek tehditlerin farkında olunmaması ve tehditlerden habersiz olunması nedeniyle bilgi güvenliği riskleri de artmaktadır. Riskleri gidermenin ve kabul edilebilir seviyelere düşürmenin yolu insana yatırım yapmaktan geçmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgi güvenliği konusunda bilgi sistemlerinin güvenliğini sağlamaya yönelik olduğu ve kullanıcıların bilinçlendirilmesine yönelik çeşitli tavsiyeler ve alınması gereken tedbirler yer almaktadır.

Bu çalışmada kadın katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı ile erkek katılımcıların bilgi güvenliği farkındalığı benzer seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Okul, Şimşek, Hafçı ve Barış (2018) konaklama işletmesi yöneticilerinin bilgi güvenliği farkındalığını inceledikleri çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Bu durum Keser, Çetinkaya ve Güldüren (2016)'in ortaöğretim öğrencilerine uyguladığı bilgi güvenliği farkındalığı belirleme çalışmasından farklıdır. Ortaöğretim öğrencileri arasında erkek öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmaz, Şahin ve Akbulut (2016)'un öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı üzerine yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital veri güvenliği farkındalığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arıtürk (2015)'ün mühendislik öğrencileri arasında yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklere göre bilgi güvenliği ve bilgi farkındalığı konusundaki davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Tekerek ve Tekerek (2013)'in ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin farkındalıklarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Kamu çalışanlarının bilgi güvenliği farkındalıkları yaş aralıklarına göre incelendiğinde 40 yaş altı gruplarda bilgi güvenliği farkındalık seviyesinin 40 yaş üstü katılımcıların bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinden aldıkları toplam puandan yüksek olduğu görülmektedir. Gökmen ve Akgün (2015) çalışmalarında yaşın öğretmen adaylarının bilgi güvenliği bilgilerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Okul, Şimşek, Hafçı ve Barış (2018) konaklama işletme yöneticilerinde bilgi güvenliği farkındalığı incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak Bostan ve Akman (2011) çalışmalarında kadın ve ileri yaştakilerin bilgisayar güvenliği hakkındaki hassasiyetlerinin azaldığını tespit etmişlerdir.

Bilgi güvenliği farkındalığı eğitim düzeyine göre incelendiğinde lise ve altı eğitim seviyesine sahip katılımcıların farkındalık seviyelerinin düşük, üniversite ve üstü eğitime sahip katılımcıların ise yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitim seviyesi arttıkça bilgi güvenliği farkındalığının arttığını göstermektedir. Oktay ve Çakır (2012) ise öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığını inceledikleri

çalışmalarında durumu destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans düzeyi ile ön lisans düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup eğitim seviyesi arttıkça farkındalığın arttığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Tekerek ve Tekerek (2013)' in ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin farkındalıklarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi arttıkça farkındalığın arttığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Kamu çalışanlarının çalıştıkları birime göre bilgi güvenliği farkındalıkları karşılaştırıldığında Bilgi Teknolojileri Dairesi Başkanlığı gibi teknik eğitim almış çalışanların olduğu birimin ölçeğin toplam puanından çok yüksek olduğu dolayısıyla birimde çalışanların farkındalıklarının diğer birimlerde çalışanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Karacı, Akyüz ve Bilgici (2017)' nin yapmış olduğu çalışmada internet ve bilgisayar güvenlik eğitimi alan öğrencilerin bilgi güvenliği tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum beklenen sonucu desteklemektedir.

Siber güvenlik ve bilgi güvenliği konusunda yaşanan tehditler ve yaşanan kayıplar ileride yaşanabilecek tehdit ve kayıplar konusunda bilgi vermektedir. Bu konuda alınması gereken tedbirlerin çeşitliliği, çokluğu ve ihtiyaç duyulan koordinasyon ve işbirliğini ortaya çıkarmaktadır.

İnternet teknolojisinin baş döndürücü hızla gelişmesine paralel olarak getirdiği tehditler artmakta ve bunlara karşı alınabilecek güvenlik önlemleri ve teknolojileri de gelişerek artmaktadır. Ne var ki, yasal ve idari düzenlemeler bu hızı gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle konunun hukuki boyutu gelişmeler dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Mart (2012) çalışmasında bilgi güvenliği okullarda zorunlu bir ders olarak küçük yaşlardan itibaren verilmesi, bilgi iletişim teknolojileri ve internetin kullanımında bilgi güvenliği farkındalığını oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu önerisi ileriye ışık tutacak şekildedir. Zira okul çağında eğitim gören çocuklar gelecekte bir kurum çalışanı olacaklardır. Gelecekte bireyler hangi konumda ve işle alakadar olursa olsun devletle ve özel sektörle yapacakları işler bilgisayar ortamında internet üzerinden yapılacağı düşünüldüğünde bilgi güvenliği ile ilgili bilincin okul çağında verilmesi hem kişisel verilerin korunmasında hem de kurumsal açıdan personelden kaynaklanan bilgi güvenliği risklerini en aza indirilmesinde etkili olacağı öngörülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte artık geleneksel bilgi güvenliği yaklaşımları yerini kurumsal hatta ulusal ve küresel bilgi güvenliği yaklaşımları ve bilgi güvenliği politikalarına bırakmıştır. Ülkemizde ise bilgi güvenliği alanında ve farkındalık konusunda sıkıntılar görülmektedir. Bunun için öncelikle bilgi güvenliğine bakış açılarının değiştirilmesi gerekmektedir. Bilgi güvenliğini sadece bilginin korunması işi olarak düşünmek yerine ülke kalkınmasında gerekli olan kritik altyapılar, e-devlet hizmetleri vb. vatandaş hizmette yararlanmak için kullandığı her bilgisayar ve cihazın güvenliği olarak düşünmek gerekir.

Şahinaslan ve arkadaşlarına (2009) göre son yıllarda kurumlara yapılan saldırılar artık yıkıcı olmaktan ziyade bilgi sızdırma, bilgi hırsızlığı ve istihbarat amacıyla yapılmaktadır.

Kurumlarda bilginin paylaşıldığı o bilgiye erişmek için yetkisi olan kişilerin yapacakları çok küçük hatalar ve dikkatsizlikler, bilerek ya da bilmeyerek yapılan her türlü ihmal veya suistimal teknik olarak tüm önlemleri boşa çıkaracaktır. Bu nedenle kurumlar, özellikle kamu kurumları kurum faaliyetlerine uygun olan güvenlik politikalarını da kapsayan kurum çalışanlarının niteliklerine göre farkındalık eğitimleri vererek kamu bilgi güvenliği kültürü oluşturma noktasında çalışmalıdır.

Araştırmadaki bulgular ve alanyazın incelemelerinden elde edilen sonuçlar neticesinde bilgi güvenliği farkındalığının bir defaya mahsus oluşturulup bırakılacak bir iş değil sürekli yenilenmek zorunda olan bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sebeple yenilikler takip edilerek sürekli ve belirli periyodlarla çalışanlara verilen eğitimlerin yenilenmesi gerekmektedir. Bu şekilde çalışanların konuya verilen önemin farkına varması, görevlerini yerine getirirken yeterli sorumluluğu hissetmesi ve doğabilecek risklerden sorumlu olduğunu bilmesi ile bu farkındalığı sürdürmesi sağlanabilecektir. Ancak eğitim ile bilgilendirmenin tek başına yeterli farkındalığı oluşturmadığı bilimsel çalışmalarda yer almaktadır. Pek çok çalışan yeterli bilgi seviyesine sahip olduğu halde sürekli ekran köşelerinden çıkan bilgilendirme ve uyarılar sebebiyle duyarsızlaştığını aktarmaktadır. Bu sebeple çalışanların dikkatlerini çekecek ve akılda kalacak şekilde bilgilendirmeler yapılırken kendi bilgilerini de sınama imkânı bulabilecekleri güvenlik testleri veya habersiz tatbikat ve sınamalar yapılarak ödüllendirme

yöntemiyle teşvik sağlanmalıdır. Ayrıca çalışanlar aynı zamanda vatandaş konumunda oldukları için Güvenli İnternet Günü gibi belirli tarihlerde kutlanan ve bilgi güvenliği farkındalığını amaçlayan ulusal çalışmaların kapsamının artırılarak etkili olması için gerekli desteğin ilgili kurumlarca verilmesi ve daha geniş bir kesimde ilgi uyandırması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Arıtürk, M. (2015). Bilgi farkındalığı ve bilgi güvenliğinin karşılaştırılması. *XVII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 178-185, Eskişehir.
- Baykara, M., Daş, R. ve Karadoğan, İ. (2013). Bilgi güvenliği sistemlerinde kullanılan araçların incelenmesi. In *1st International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS'13)* (pp. 231-239).
- Bıçakcı, S., Ergun, F. D. ve Çelikpala, M. (2015). Türkiye’de siber güvenlik. *Ekonomi ve Dış Politika Araştırma Merkezi (EDAM) Siber Politika Kağıtları Serisi, 1*, 1-35.
- Bostan, A. ve Akman, İ. (2011). Kullanıcı açısından bir durum tespiti. *IV. Ağ Ve Bilgi Güvenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s.51-55.
- Boyacı, M., Benzer, R. ve Cıylan, B. (2016). Siber güvenlik ve yapay sinir ağları yaklaşımıyla bir değerlendirme. *3. Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri Konferansı*, 32.
- Brakensiek, F. C. (2002). Knowledge Management for EHS Professionals. *Occupational Health-Safety*, 72-74.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2006). Bilgi güvenliği ve süreçleri üzerine bir inceleme, *Politeknik Dergisi*, 9(3), 165-174.
- Davenport, T. H. ve Prusak, L. (2001). İş dünyasında bilgi yönetimi. (Çev.: Günhan Günay), Rota Yayınları, İstanbul.
- Eminağaoğlu, M. ve Gökşen, Y. (2009). Bilgi güvenliği nedir, ne değildir, türkiye’ de bilgi güvenliği sorunları ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 1-15.
- Erol, O., Şahin, Y. L., Yılmaz, E. ve Haseski, H. İ. (2015) Kişisel siber güvenliği sağlama ölçeği geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, Sakarya.
- DIKW Hiyerarşisi ve Dijital Devrim. (2011). 18.12. 2018 tarihinde <http://www.ulugsungur.com/2011/11/bilgi-bilgi-hiyerarşisi-ve-dijital.html> adresinden erişilmiştir.
- Güldüren, C., Çetinkaya, L., & Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *Elementary Education Online*, 15(2).
- Güngör, M. (2015). Ulusal bilgi güvenliği: Strateji ve kurumsal yapılanma. T.C Kalkınma Bakanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Gökmen, Ö. F. ve Akgün, Ö.E. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1).
- Karacı, A., Akyüz, H. İ. ve Bilgici, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6).
- Karakoç, M. A., (2011). Bilişim suçlarına genel bakış, bilişim suçlarını önleme çalışmaları ve güvenli internet kullanımı. Suç Önleme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s.419-423, Bursa.
- Keser, H. ve Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) Geliştirme çalışması, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1167-1184.
- King, W. R. ve He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.
- KVKK. (2018). 100 Soruda Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. 15.11.2020 tarihinde <https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/7d5b0a2f-e0ea-41e0-bf0b-bc9e43dfb57a.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mart, İ. (2012). *Bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalığı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Oktay, S. ve Çakır, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Öğün, M. N. ve Kaya, A. (2013). Siber güvenliğin milli güvenlik açısından önemi ve alınabilecek tedbirler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, İstanbul.

- Öğütçü, G. (2010). *E-dönüşüm sürecinde kişisel bilişim güvenliği davranışı ve farkındalığın analizi*. Başkent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solomon, M. ve Chapple, M. (2005). *Information security illuminated*. Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Şahinaslan, E., Kantürk, A., Şahinaslan, Ö. ve Borandağ, E. (2009). Kurumlarda bilgi güvenliği farkındalığı, önemi ve oluşturma yöntemleri, *Akademik Bilişim*, 9, 11-13.
- Şimşek, G., Okul, T., Hafçı, B. ve Barış, Z. (2018) Konaklama işletmesi yöneticilerinde bilgi güvenliği farkındalığı: Kuşadasındaki beş yıldızlı oteller örneği. *Uluslararası 83 Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, Kastamonu.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı (2011). *Bilgi Toplumu İstatistikleri 2011*.
- Tekerek, M. ve Tekerek, A. (2013). A research on students' information security awareness. *Turkish Journal of Education*, 2(3), Kahramanmaraş.
- Türkiye Cumhuriyeti 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu, Kişisel Verileri Koruma Kanunu, 2016.
- Ünver, M. ve Canbay, C. (2010). Ulusal ve uluslararası boyutlarıyla siber güvenlik. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 438, 94-103, Ankara.
- Ünver, M., Canbay, C. ve Mirzaoğlu, A. G. (2011). Siber güvenliğin sağlanması: Türkiye'deki mevcut durum ve alınması gereken tedbirler. *Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu*, Ankara.
- Vural, Y. ve Sağiroğlu, Ş. (2008). Kurumsal bilgi güvenliği ve standartları üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(2), 507-522.
- Yavanoğlu, U., Sağiroğlu, Ş. ve Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. *Politeknik Dergisi*, 15(1), 15-27.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, Sakarya.

Extended Abstract

The purpose of this study is to reveal the information security awareness of public employees. In order to ensure information security, security policies are determined and implemented individually, institutionally and nationally. However, no matter how cautiously and strictly these policies are formed, every system is as strong as its weakest link, and when the human factor is ignored, it causes serious problems for the system. It is important for the user to be aware of the value of the information to be endangered and the risks that may occur depending on which area the system is being used in order to ensure information security. The beginning of the cyber-attacks started with the broadcasting of some unidentified slang messages during the public presentation of the radio receiver, which is said to be safe in England. In the ongoing process, simple attacks such as cross site scripting, distributed denial of service, auto coordinated attack, denial of services and staged attacks, much more complex and comprehensive, much more detailed, much more difficult to understand and precautionary systems have taken tough and costly attacks. While the attack complexity increases, the level of knowledge of the attacker identity decreases and the variety of attacks continues to increase. Attacks use security vulnerabilities in the system in order to penetrate and damage information systems. Just as immunity collapses or breaks open, aggressors such as viruses and bacteria waiting to enter our body damage information systems. The most important factor in causing threats to harm computer systems is technical and individual weaknesses. Weaknesses and weaknesses in security systems can be considered as security vulnerabilities. Threat sources and threat actors who see these vulnerabilities damage the information system. Failure to make software updates or sufficient security configurations, the lack of sufficient technical knowledge of the personnel, and the low level of knowledge and awareness of the personnel against security breaches cause information security violations. In general, there are personal data security measures that the smallest unit, namely the individual, should take to ensure information security. Among these, the passwords used for different purposes (ie internet shopping sites, bank passwords, computer opening passwords, etc.) must be independent from each other, contain different symbols, numbers, characters and at least 8 characters, secret questions and answers used for password reminders are difficult to find. backing up files that are thought to be important on the computer to a secure environment, deleting unsafe and unknown e-mails without opening them, not logging in to unknown web pages in e-mails, leaving the page with the 'Logout'

command in encrypted transactions, not sharing personal information, money, credits, etc. from social networks or via e-mail. ignoring requests etc. such measures are included. It is also important to ensure corporate information security, which directly affects the information security of individuals as well as information security. A wide variety of technologies is used to ensure corporate information security. The main ones of these systems are firewalls, outside-inside attack detection systems and inside-outside attack systems. Authentication and encryption of the data sent are preferred to ensure the integrity and confidentiality of the data transported between networks. Cyber-attacks in recent years have moved from an individual dimension to a cross-country dimension. These attacks mostly target critical structures, and public institutions are among these critical structures. Therefore, the awareness of information security of personnel working in public institutions and organizations is important. This research is a descriptive survey model. In the literature review, scales that were previously carried out for various groups such as teachers, university students, high school students, secondary school students, lecturers and parents were examined. Information Security Awareness Scale developed by Keser and Güldüren (2015) was used as data collection tool. Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale is 97. In this study, once again, the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as 97 for the whole scale. The scale consists of thirty-four questions and two sub-dimensions. In the scale, the first sub-dimension is attacks and threats, and the second is the protection of personal data. Data collection was carried out with 501 public employees. Employees were asked to answer scale questions with various information including gender, age range, education level and the unit they work in. At the end of the study, it was seen that public employees had a medium level of information security awareness according to the average score they got from the scale. It has been observed that our participants have a similar level of information security awareness among the male and female participants, and the information security awareness level of the Information Technologies employees who have received technical training and the participants under the age of 40 are high. In addition, it was seen in the study that our participants with a university level education have higher awareness of information security than those with a high school or lower education level. In our study, although the information security level of the participants was at a medium level, they knew that information security is important during face-to-face interviews, but they thought that this was the responsibility of the technical unit, and they thought that they did not need to be aware of this situation. This situation once again shows the importance of information security awareness in establishing a corporate information security culture. For this reason, efforts should be made to increase the information security awareness of public employees throughout the country, because awareness of information security is not a job to be created and left only once, but a process that must be constantly renewed. For this reason, it is necessary to renew the trainings given to the employees continuously and periodically by following the innovations. In this way, it will be ensured that employees become aware of the importance given to the subject, feel sufficient responsibility while performing their duties, and maintain this awareness by knowing that they are responsible for the risks that may arise.

DUVAR RESİMLERİNİN İNCELENMESİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: MULTİSPEKTRAL GÖRÜNTÜLEME YÖNTEMLERİ

Bengin BİLİCİ GENÇ*

Bekir ESKİCİ**

Evin CANER***

ÖZ

Duvar resmi, tarih boyunca, en erken dönemdeki kaya resimlerinden, günümüz duvar resimlerine kadar uzanan süreçte insanın yaratıcılığının kültürel anlatımı olmuştur. Uygarlık tarihi açısından büyük değer taşıyan, bu kültürel varlıkların korunması, araştırılması ve belgelenmesinde ileri teknolojik yöntemler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri "multispektral görüntüleme" yöntemidir. Yöntem, sistemindeki farklı dalga boyları sayesinde resim tekniği (fresco, secco vb.), pigmentlerin özelliği, sinopya (hazırlık çizimi), fırça darbeleri, kaybolan yüzeylerin görünürlüğü (UV, IR), onarım geçiren alanlar (rötuş, sansür vb.) gibi verilerin toplanması ile koruma uzmanına 3 boyutlu (3D) belgeleme ve haritalama imkânı sunmaktadır. Multispektral görüntüleme yöntemleri ve bu yöntemlerin koruma biliminde kullanımı ve yararları önemlidir. Uluslararası kullanımı yaygın olan yöntemin ulusal kullanımının yaygınlaşması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duvar resmi, multispektral görüntüleme, belgeleme, koruma

NOVEL APPROACHES IN THE INVESTIGATION OF WALLPAINTINGS: MULTISPECTRAL IMAGING METHODS

ABSTRACT

Wall paintings have been cultural expressions of human creation throughout history, from the earliest beginnings, such as rock art, extending up to present day murals. Advanced technological methods are used in the protection, research and documentation of these cultural assets, which are of great value in terms of the history of civilization. One of these techniques is the "multispectral imaging" method. The method, thanks to the different wavelengths in its system; by collecting data such as wall painting technique (fresco, secco, etc.), properties of pigments, sketch (preparatory drawing), brush strokes, visibility of disappearing surfaces (UV, IR), areas undergoing repair (retouching, censorship, etc.) provides the conservation expert with 3D documentation and mapping. Multispectral imaging methods and the use and benefits of these methods in conservation science are important. The method, which is widely used internationally, has been aimed to be made widespread in national use.

Keywords: Wall painting, multispectral imaging, documentation, conservation

GİRİŞ

Duvar resimleri, tarih boyunca en erken dönemdeki kaya resimlerinden, günümüz duvar resimlerine kadar uzanan süreçte insan yaratıcılığının kültürel anlatımı olmuştur****. Yazılı dönem öncesi, insanoğlunun sosyal yaşamı hakkında bilgi edindiğimiz duvar resmi, yazılı dönem ve sonrasında gelen uygarlıkların, imparatorlukların inanç biçimlerini, sosyal yaşamlarını, savaşlarını, zaferlerini, sosyal statülerini vb. bilgilerini aktaran tarihi belge niteliği taşımaktadır. Duvar resimleri, ana taşıyıcı, sıva ve boya tabakasından oluşan çok katmanlı yapılara sahiptir (Dikilitaş 2015: 17). Duvar resminde çok katmanlı yapılar genellikle fresco (gerçek, yarı, kuru), secco ve tempera tekniğinde görülmektedir (Weyer vd. 2015: 71-89). Sanatçının izlerini (sinopya, fırça darbeleri vb.) ve kullandığı malzemeleri günümüze kadar taşıyan duvar resmini, belgelemek, korumak ve bozulma sorunlarına yönelik çözümler geliştirmek konservatör-restoratörün asli görevlerinden biridir. Konservatör-restoratör, bu görevi

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü Doktora Öğrencisi, (100/2000 YÖKDoktora Bursiyeri), Ankara. e-posta: bilicibengin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7195-4077>

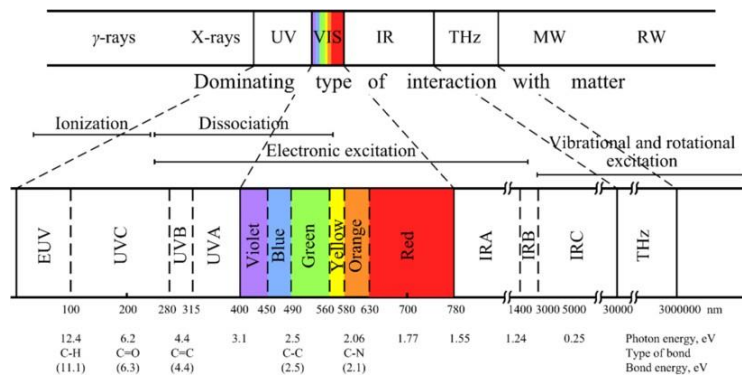
** Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara. e-posta: b.eskici@hbv.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-5080>

*** Pamukkale Üniversitesi, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, Denizli. ecaner@pau.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-7517>

**** http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0533768001536913431.pdf 30.12.2019

gerçekleştirmek için farklı bilim dalları (fizik, kimya, arkeometri, jeoloji) ile ortak çalışmalar yürütmektedir. Kültürel miras alanında, geçmişten günümüze yürütülen birçok disiplinler arası çalışmanın temeli elektromanyetik radyasyona dayanmaktadır.

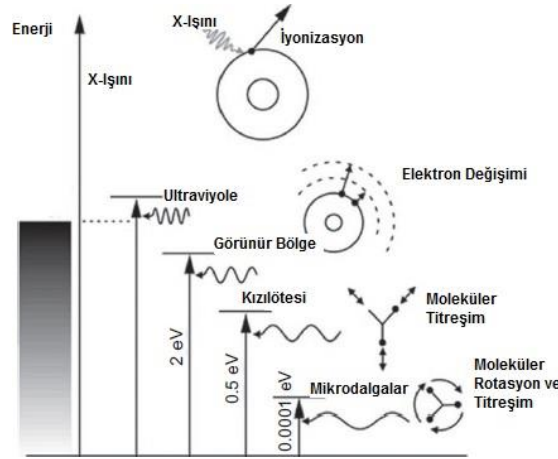
Elektromanyetik radyasyon ilk olarak 1864'te Maxwell denklemlerinde tahmin edilmiş ve varlığı 1888'de Heinrich Hertz tarafından gösterilmiştir (Halkman vd. 2014: 962). Elektromanyetik radyasyon, neşredilen ve taşınan enerjinin elektromanyetik dalgalar halinde yayılması ve iletilmesidir. Elektromanyetik radyasyon, uzayda veya madde boyunca kendiliğinden yayılan bir dalgadır ve normal olarak fazda 90 °'lik bir açıyla ve dalganın veya enerjinin yayılma yönünde salınan hem elektriksel hem de manyetik bileşenlere sahiptir. Elektromanyetik dalgalar boşlukta (yaklaşık olarak) $3,00 \times 10^8$ m/s veya 186000 mil/s hızıyla hareket etmektedir. Elektromanyetik dalganın hızı (ışık hızı) c harfi ile dalga boyları ise genellikle nanometre (nm) birimi ile gösterilmektedir. Elektromanyetik dalgalar, dalga boyu ve frekanslarına göre çeşitlilik göstermektedir (Şekil 1). Bunlar; radyo dalgaları, mikrodalgalar, terahertz radyasyon, kızılötesi radyasyon, görünür ışık, ultraviyole/morötesi, x-ışınları ve gama (γ) ışınlarıdır (Chang 2000: 246-247, Dervić vd. 2019: 513).



Şekil 1. Elektromanyetik Spektrum Bandı(Kaynak: Tuchin 2015: 8)

Çeşitli bilim insanları tarafından keşfedilen elektromanyetik dalgalar, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında yapılan deneysel çalışmalar ile analitik spektroskopi boyutunu kazanmıştır. Bu yüzyılda yapılan ölçümler, belirli sıcaklıklardaki cisimlerin yaydığı radyasyon enerjisinin miktarının radyasyonun dalga boyuna bağlı olduğunu göstermiştir. Planck tarafından kuantum olarak adlandırılan bu teoremin, Einstein tarafından açığa kavuşturulması ile spektroskopi bilimi gelişme göstermiştir. Madde ve ışık arasındaki fotoelektrik etkiyi bulan Einstein, elektromanyetik dalgaların bir ışık demeti (foton) olduğunu ileri sürmüştü ve maddedeki elektronları harekete geçirdiğini veya koparabildiğini ifade etmiştir (Kirchoff ve Bunsen 1860: 94-107, Chang 2000: 247-250).

Fotoelektrik etki, *compton* etki ve çift oluşumu gibi etkenler atomun incelenmesine olanak sağlamıştır. Tarih boyunca bilim insanları ve filozoflar tarafından araştırılan atom; proton, nötron (çekirdek) ve elektronlardan oluşan bir yapıya sahiptir (Hacıosmanoğlu 2013:7-15). Elektromanyetik radyasyonun madde ile ilişkisi iyonlaştırıcı radyasyon ve iyonlaştırıcı olmayan radyasyon başlığı altında incelenmektedir. **İyonlaştırıcı radyasyon**; madde içerisinden geçerken enerjisini ortama aktarmak suretiyle, ortamdaki atomları doğrudan veya dolaylı yollarla iyonlaştıran radyasyon türüne denilmektedir. İyonlaştırıcı radyasyon, alfa, beta ve nötron parçacık türü radyasyonlar ile yüksek enerjili morötesi ışınlar, gama ışınları ve x-ışınlarını içeren elektromanyetik dalga özelliğine sahiptir. Madde içindeki atomlardan elektron koparmayan radyasyona ise **“iyonlaştırıcı olmayan radyasyon”** denilmektedir. İyonlaştırıcı olmayan radyasyon düşük enerjiye sahip görünür bölge, kızılötesi ışınlar, ultraviyole ışınlar, radyo dalgalar ve mikrodalgalardan oluşmaktadır (Eren 2014: 9, Erdoğan 2017: 141). Elektromanyetik radyasyonun ışın türleri ve madde arasındaki etkileşimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Elektromanyetik Radyasyonun Madde ile Etkileşimi(Kaynak: Tanzi vd. 2019: 402)

Elektromanyetik radyasyon, madde ile etkileşime girdiğinde absorpsiyon (soğurulma), emisyon (yayıma), floresans, saçılma, kırılma ve kırınım gibi özellikler göstermektedir. Bu özellikler, aynı zamanda maddenin yapısı hakkında bilgi veren ileri teknik yöntemler ile ölçülmektedir. **Absorpsiyon**; elektromanyetik radyasyon enerjisinin bir kısmının ya da tamamının, üzerinde buldukları veya geçtikleri maddeye aktarılma sürecini ifade etmektedir (Michels ve Freeman 1956: 4). Bu aktarım, *Absorpsiyon Spektroskopisi (Optik, Ultraviyole, Atomik, X-ışını vb.)*, *Ultraviyole ve Görünür Bölge (UV-VIS) Spektroskopisi*, *Infrared (Kızılötesi) Spektrofotometresi*, *Nükleer Manyetik Rezonans (NMR) Spektroskopisi* gibi yöntemler ile incelenmektedir (Palchoudhury vd. 2015: 157, George vd. 2017: 57-58, Pérez-Juste ve Faza 2015: 19-20, Tanzi vd. 2019: 400-409).

Emisyon; atomların (veya moleküllerin) termal ya da elektriksel olarak uyarılması sonucu absorplanan enerjinin ışın şeklinde geri verilmesidir. Eğer atomlar (veya moleküller) ışın tarafından uyarılacak olursa yapılan emisyon **floresans** olarak adlandırılmaktadır (Çalışır 2008: 19). Floresans, elektromanyetik radyasyonun, elektromanyetik veya partikül olabilen bazı radyasyonlardaki enerjinin, emilmesinin bir sonucu olarak bir madde tarafından yayılması işlemidir. Floresans, uyarma durduktan sonra yaklaşık 10

~ 8 saniye içinde sona eren bir lüminesanstır (Michels ve Freeman 1956: 347). Emisyon temelli ileri teknik yöntemler *Optik Emisyon Spektroskopisi (OES)*, *Atomik Emisyon Spektroskopisi (AES)*, *Fourier Dönüşümlü Kızılötesi Spektroskopisi (FTIR)* gibi yöntemlerden oluşurken, floresans; *X-ışını Floresansı(XRF)*, *Floresans Mikroskopu* gibi yöntemlerden oluşmaktadır (Tanzi vd. 2019: 420-431).

Saçılma, fotonların çarpma kaynaklı yön değişikliğini ifade etmektedir. Bu yön değişiklikleri *Rayleigh*, *Raman*, *Compton* vb. saçılmalar ile ifade edilmektedir (Michels ve Freeman 1956: 347,749). Saçılma kaynaklı yöntemler *İyon Saçılma Spektroskopisi (ISS)*, *Geniş Açılı X-ışını Saçılımı (WAXS)*, *Küçük Açılı X-ışını Açılımı (SAXS)*'nden oluşmaktadır.

Kırılma; bir ışık ışınının veya radyasyonun bir maddeden geçerken bükülerek farklı kırılma indisi göstermesidir. Bu kırılmayı ölçmede *Refraktometre ve Zayıflatılmış Toplam Yansıma Spektroskopisi (ATR)* kullanılmaktadır (Michels ve Freeman 1956: 764-765, Tanzi vd. 2019: 408). **Kırınım**, x-ışınları ışınının bir kristale yönlendirilerek, atomları ve kafes dizilimleri nedeniyle ışınları bir dizi düzlem yüzey gibi yansıtmasıdır. Kırınımı ölçmede *X-ışını Kırınım Spektroskopisi (XRD)* kullanılmaktadır (Michels ve Freeman 1956: 106, Tanzi vd. 2019: 416-417).

Günümüzde kullanılan birçok ileri teknik yöntem elektromanyetik radyasyondaki ışık türü ve madde etkileşimi ile ilişkilidir. İleri teknik yöntem, kültür varlıklarının incelenmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Tarihi açıdan ileri teknik yöntem, malzeme karakterizasyonu ile belli bir dönemin teknolojisini aydınlatırken, konservasyon açısından malzemede bozulmaya yol açan kaynağın bulunmasına katkı sağlamaktadır. Duvar resmini incelemeye birden çok ileri teknik yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları; kızılötesi kamera (nem-sıcaklık değişimi), *GPR* (temassız radar

yöntemi – taşıyıcı ve duvar resmi arasındaki boşluk ve yüzeye bağlılık durumu) gibi duvar resmi sorununa yönelik iken, malzeme karakterizasyonunun yapılmasında *XRD (X-Işını Kırınım)*, *RS (Raman Spektroskopisi)*, *SEM-EDX (Taramalı Elektron Mikroskobu ve Enerji Dağılımlı X-Işını Spektroskopisi)*, *XRF (X-Işını Floresans)*, *FTIR (Fourier Dönüşümlü Kızılötesi Spektroskopisi)* gibi minimum tahribatlı yöntemler ve *P-XRF (Taşınabilir X-Işını Floresans)*, *Handheld Raman Spektrometre (Taşınabilir Raman Spektrometre)* gibi tahribatsız yöntemlerden oluşmaktadır (Artioli 2012: 266-278; Kaswezski 2018: 1-8; Pierraccini ve Miccinesi 2018: 1-7).

Bu teknikler haricinde, son zamanlarda ön plana çıkan multispektral görüntüleme yöntemleri duvar resimlerinin *in situ* incelenmesine olanak sağlamaktadır. Multispektral ve hiperspektral görüntüleme yöntemleri son 20 yılda hızlı bir gelişme gösteren yenilikçi ve çok yönlü araçlardır (Edwards ve Vandenebeele 2012: 369). Multispektral görüntüleme yeni bir teknik olmamakla birlikte, sürekli gelişen bir yöntemdir (Edwards ve Vandenebeele 2012: 369). Bu yöntemi son zamanlarda yenilikçi kılan *MSI (Multispectral Imaging)* kütüphanesi sayesinde, duvar resmindeki pigmentleri tahribatsız bir şekilde tanımlamasıdır. 1999 yılında ICCROM'un (*International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property*) Roma'da düzenlediği seminerden itibaren duvar resimlerinin incelenmesinde faydalı olarak görülen bu yöntem, 2017 yılında düzenlenen bir komisyonda küresel olarak kabul edilmiştir (Schmid 2000: 77-193, Pamart vd. 2017: 559-565).

Duvar resminin teknik açıdan araştırılması ve belgelenmesine dair tüm süreçleri kapsayan bu yöntem, uluslararası normda sıkça ele alınırken, ulusal çalışmalarda çok fazla görülmemektedir****. Bu makale, uluslararası norm tarafından kullanılması kabul edilen multispektral görüntüleme yöntemlerini, konu ile ilgili uzmanlara aktarmak ve bu yöntemin ulusal çalışmalarda kullanımını yaygınlaştırmak amacı ile hazırlanmıştır.

1. Multispektral Görüntüleme Sistemi ve Yöntemleri

Multispektral veya hiperspektral görüntüleme spektroskopisi, boyanmış bir yüzeyin *VIS*, (Görünür), *UV* (Ultraviyole) ve *IR* (Kızılötesi) aralığında spektral yansıma özelliklerini kaydeden bir yöntemdir***** (Şekil 3). Yöntemin çalışma prensibi temel olarak, fotografik olmayan sensör, optik kısım ve dedektörden oluşmaktadır. Optik kısım; radyasyon toplama ve radyasyon sıralama düzeneğini içermektedir. Teleskopik bir düzenden oluşan bu kısımda mercek ve aynanın yanı sıra, farklı dalga boyu aralıklarındaki radyasyonu ayırmak için ızgaralar, prizmalar ve interferometreler gibi optik cihazlar kullanılmaktadır (Gupta 2003: 75).

Vidikonlar ve geniş süpürge (pushbroom) tarayıcılar gibi bazı durumlarda, lens veya dedektörleri kaplayan uygun bant geçirimli optik filtreler ile spektral ayırma yapılmaktadır. Radyasyon sıralamadansonra, seçilen dalga boyu aralıklarının radyasyonu dedektöre yönlendirilmektedir (Gupta 2003: 75).

Dedektör kısmı, optik enerjiyi elektrik enerjisine dönüştüren bölümleri içermektedir. Cihazın ana bölümü kuantum veya foto-dedektör ünitesidir (Gupta 2003: 76). Bu ünite, uyarıcı foton dedektör materyalinin elektronik enerji seviyesi ile etkileşime girer ve elektronlar veya yük taşıyıcıları serbest bırakılır. Foto-dedektörler yanıt olarak çok hızlıdır ve elektriksel sinyal çıkışının yoğunluğu, belirtilen bir enerji aralığında meydana gelen fotonların yoğunluğu ile orantılıdır. Bu bölümde iki temel kuantum dedektörü türü kullanılmaktadır. Bunlar: foto-emisyonlu dedektörler ve foto-iletken

* **** Multispektral görüntüleme yöntemleri uluslararası makalelerde yöntem adı ile anılırken, bazı araştırma merkezlerinde fırça darbeleri, eskiz (sinopya), rötuş gibi onarıma ait belgeleme çalışmalarında ise teknik fotoğrafçılık olarak ifade edilmiştir. Bu makalede yöntem, bütün yönleri ile ele alınmıştır.

***** Kubik 2007: 203. Literatürde sıklıkla karşımıza bu iki yöntemin kullanım amacı ve çalışma prensibi benzerdir. Her iki yöntemi birbirinden ayıran nokta hiperspektral sensörlerin dar dalga boylarına sahip bantlar, multispektral sensörlerin geniş dalga boylarına sahip bantlar içermesidir. Ayrıntılı bilgi için bkz: Ferrato, 2012: 5.

dedektörleridir. Bu dedektörü soğutmada sıvı helyum ve azot kullanılmaktadır (Gupta 2003: 76). Multispektral görüntüleme sisteminin çalışma prensibi bu dedektörlerden oluşurken, fotoğraf makinasına ait prensibinde geniş dalga boyu tepkisine sahip ve yüksek çözünürlüklü bir CCD dedektörü kullanılmaktadır. Sistem saha kullanımı için tasarlandığından, dizüstü bilgisayar tarafından kontrol edilebilen ve termostatik olarak soğutulan küçük bir portatif CCD dedektör olarak tercih edilmiştir. Dedektör için temel kriterler, inceleme ve odaklanma için gerçek zamanlı spektral görüntüleme, yüksek spektral çözünürlük ve aralık, düşük karanlık akım^{*****}, uzun pozlama sürelerini önlemek için yüksek verim ve hassasiyetten oluşmaktadır (Balas vd. 2003: 332-333). CCD, filtre tekerleri ve bilgisayar teknolojisi gibi diğer ekipmanlarla sorunsuz bir şekilde ara yüze bağlanabilmektedir (Guntupalli ve Grant 2004: 63-64).

CDD dedektör haricinde, aydınlatma, optik, filtre ve işletimden (MSI) oluşan yöntem, incelenen yüzeyin halojen lambalar gibi geniş bantlı kaynaklarla sürekli ışınlanması ve dar spektral aralıklarla geriye saçılan radyasyonun uygun bir cihazla tespit edilmesi üzerine kuruludur. Daha spesifik olarak, serideki her görüntü, görüntülenen nesnenin spektral bir bant genişliği içindeki optik dalga boyları için yansıtıcılığını temsil etmektedir. Veriler, spektrumun UV ve NIR aralığı boyunca farklı dalga boylarınakarşılık gelen çok sayıda görüntü şeklindedir (Melessanaki vd. 2001: 2338-2345).

Bu görüntü şekli reflektörden çıkan ışının, dalga boyuna, yansımaya, soğurulmasına, saçılmasına ve emisyonuna bağlı olarak değişiklik gösterdiği gibi incelenen yüzeyin geometrisine, kırılma indisine ve fiziksel yapısına göre de değişiklik göstermektedir (Mairinger 2000: 42; Turner ve Bentley 1997: 86-99). Bunun nedeni pigment türlerinin, pürüzsüz ve pürüzlü yüzeylerde reflektörden çıkan ışını farklı şekilde yansıtmasıdır. Pürüzsüz bir yüzeyde reflektörden çıkan ışın yüzeyde paralel olarak kalıp düzenli bir yansıma sağlarken, pürüzlü yüzeyde ışın rastgele dağılmakta ve dağınık bir yansıma vermektedir. Yansımanın bir kısmı, daha büyük parçacıkların yüzeylerinde, kırınım (ışığın daha büyük parçacıklar etrafında bükülmesi) ve saçılmaya (ışık parçacıklarının içinde asılı küçük parçacıklar ile çarpışmalar yoluyla sapması) uğrayarak boya katmanında kırılmaktadır. Dağınık saçılma miktarı dalga boyuna bağlıdır. Pigment partikülleri seçici olarak renk görünümüne neden olan radyasyonun belirli dalga boylarını emer ve bunun sonucunda çoklu yansıma oluşturmaktadır. Radyasyonun boya katmanına nüfuz etme derinliği, dalga boyuna bağlıdır, daha uzun dalga boyu radyasyonu (NIR aralığında) resminzemin katmanına kadar yayılmaktadır (Kubik, 2007: 203). Farklı dalga boylarına sahip VIS, IR, NIR ve UV ile incelemelerin yapıldığı bu yöntemde duvar resminde eskiz, rötuş ve bozulmaların tespiti yapılırken aynı zamanda 18 bant filtre [(merkez dalga boyu (nm)): 405, 430, 450, 467, 480, 500, 532, 560, 580, 610, 640, 671, 700, 730, 760, 840, 860, 920] ile pigmentlerin spesifik absorpsiyon veya bükülme noktalarına göre tanımları da yapılmaktadır^{*****}.

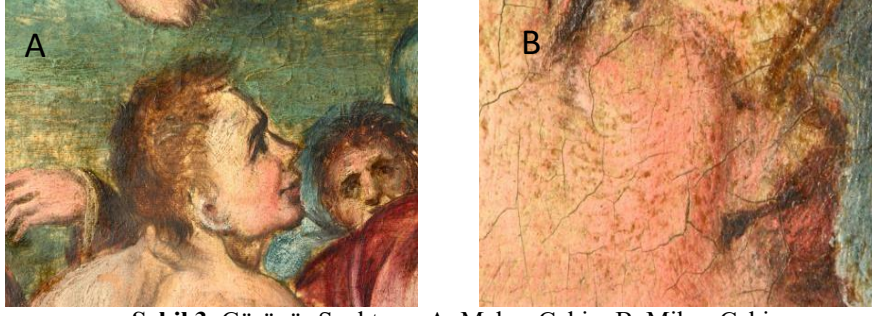
1.1. Görünür İnceleme (Visible/VIS)

Görünür inceleme, 400 ve 700 nm aralığında, yüksek dijital sensör çözünürlüğü sayesinde duvar resimlerinde makro ve mikro çekimleri yaparak belgelemede ve detayları görmeye (yüzeyde bulunan çatlak vb.) kullanılmaktadır^{*****} (Şekil 3).

* ***** Karanlık akım, elektrotlar üzerinde herhangi bir radyant akı olayı olmadığında (tam karanlık) fotoemisif ve fotoiletken dedektörlerde (kızılötesi) akan bir akımdır. Michels ve Freeman 1956: 214.

***** <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> 17.12.2019

* ***** Giacometti vd. 2012: 302; Pamart vd. 2017: 559



Şekil 3. Görünür Spektrum A. Makro Çekim B. Mikro Çekim
(Kaynak: URL1)

1.2. Yan Işık İnceleme (Raking Light/RAK)

Yan ışık ile incelemede iki ayrı ışık kaynağı kullanılmaktadır. Bu kaynaklardan ilki görünür ışık aralığı, diğeri ise kızılötesi (IR) aralığıdır (Cosentino vd. 2014: 25-31). Her iki yöntemde ışık duvar resmi yüzeyine eğik açılarla gelmektedir. Bu inceleme; duvar resim tekniği, araç-gereçler (firça vb.), koruma durumu ve geçirdiği onarımlar hakkında bilgi edinmek için kullanılmaktadır (Pamart vd. 2017: 559, Weyer vd. 2015: 263) (Şekil 4 ve 5).



Şekil 4. Duvar Resim Tekniğini RAK: Görünür Işık İle Yan Işık ve IR-RAK: Kızılötesi Işık ile Yan Işık İnceleme(Kaynak: Cosentino vd. 2014: 28)



Şekil 5. Duvar Resmi Yüzeyinde Fırça Darbeleri (Görünür Işık Aralığında Yan Işık Kullanımı)
(Kaynak: Cosentino vd. 2014: 29)

1.3. Kızılötesi İnceleme (Infrared/ IR)

Kızılötesi ışığı, genel olarak 700 nm ile 1 mm dalga boyu aralığında tanımlanır ve yakın, kısa, orta, uzun ve uzak elektromanyetik spektrum bantlarına göre dalga boyları değişiklik gösterir (Dietz vd. 2011: 33; Hof 2003: 41; Theophanides 2014: 1-3). Yakın kızılötesi “near infrared (NIR)” şeklinde tanıma sahip olup bandı 700-1400 nm ve dalga boyu 0,7 – 2,5 µm aralığındadır (Dietz vd. 2011: 33; Theophanides 2014: 2). Kısa dalga boyu kızılötesi, “short wave infrared (SWIR)”, tanıma sahip olup bandı 1400-3000nm ve dalga boyu 1,4 – 3 µm, orta dalga boyu kızılötesi “mid-wave infrared (MIR)”, şeklinde tanıma sahip olup bandı 3000 nm - 1 mm, dalga boyu ise 2,5 – 25 µm’dir (Dietz vd. 2011: 33; Theophanides 2014: 2).

Uzun dalga boylu kızılötesi “long wave infrared (LWIR)” tanıma sahip olup bandı 3000 nm – 1 mm, dalga boyu ise 8 – 15 µm’dir. Uzak kızılötesi “far infrared (FIR)” şeklinde tanımlanıp elektromanyetik spektrum bandı 3000 nm – 1 mm olup, dalga boyu 25 – 300 µm’dir (Dietz vd. 2011: 33; Theophanides 2014: 2). Multispektral kızılötesi görüntüleme genellikle farklı sayıda piksel (64 64 ila 1024 1024 piksel) ve farklı spektral algılama aralığına (1 ila 12 mm) sahip çeşitli malzemelere (InGaAs, InSb, HgCdTe ve QWIP) dayalı FPA’lar***** kullanılmaktadır (Tran, 2003: 135). Bu pikseller kızılötesinin geneldalga boyunda ya da kızılötesi bölgede yer alan yakın, kısa, orta, uzun ve uzak dalga boylarında kullanılmaktadır. Duvar resimlerin incelemesinde kızılötesine ait çeşitli dalga boylarının kullanılmasının nedeni, pigmentlerin farklı absorpsiyon özelliklerinin olmasıdır. Bu özellik pigmentlerin karakterizasyonunu belirlediği gibi aynı zamanda duvar resim tekniğini (çizim, kömür tozu uygulaması vb.) tanımlamada da kullanılmaktadır (Daffara ve Fontana, 2011: 691-695; Fontana vd. 2007: 1-15; Liang vd. 2010: 189-191). Duvar resmini incelemeye en çok kullanılan kızılötesi bölge dalga boyları NIR ve SWIR’dır (Bendada vd. 2003: 88-99; Pelagotti vd. 2008: 6-9; Pronti vd. 2019: 2276-2284).

Kızılötesi bölge dalga boyları haricinde multispektral yöntemlerde söz konusu ışın, numune yüzeyine yansıtılması veya kullanım amacına göre sınıflara ayrılmaktadır. Bunlar; kızılötesi (Infrared / IR), kızılötesi geçirme (Infrared Transmitted / IRT), kızılötesi yanlış renk (Infrared False Color / IRFC), kızılötesi floresans (Infrared Fluorescence / IRF) ve kızılötesi yansıtma (Infrared Reflectography / IRR)’dır (Cosentino 2016: 1-6).

Kızılötesi (IR): Bazı sanatçılar, duvar resmini oluştururken ikinci kat sıvaya (arriccio) hazırlık çizimi (sinopya) yapmaktadır. Hazırlık çizimi, bazen fırça ile bazen de sert bir kılavuzun üstüne kömür tozunun uygulanmasından oluşur. Bu çizimin üstünde son kat sıva (intonaco) yer aldığından boya tabakası hasar görmediği sürece gözle görülmesi pek mümkün değildir (Weyer vd. 2015: 73-77). Çok katmanlı bir sıva tabakasından oluşan duvar resminin oluşum sürecini görebilmek için kızılötesi ışığa ihtiyaç vardır (Şekil 6). Hazırlık çiziminde karbon (C) bazlı boya radyasyonu kuvvetle emdiğinden, resimden yansıyan kızılötesi ışığın koyu renkli olması bize bu teknik hakkında bilgi verilmesini sağlamaktadır (Hain 2003: 9). Bu teknik bilgi, duvar resmindeki dönem ekinin ayırt edilmesini kolaylaştırmaktadır (Pronti vd. 2019: 2276-2284).

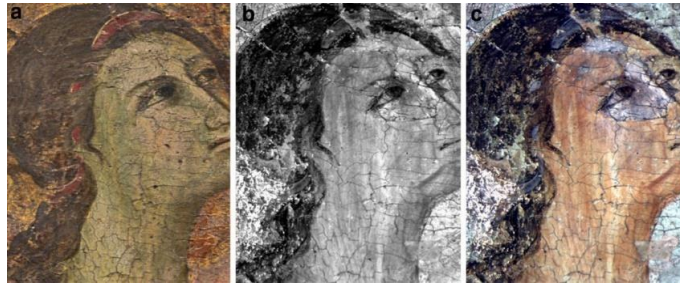
* ***** Odak düzlem dizisi (Focal-plane array/FPA), her dalga boyunda ayrı bir görüntü sağlayan cihazdır. Spektral ayırım FPA'nın kendisi tarafından sağlandığından, filtre radyometresinin karmaşıklığı önlenir. Dizi aynı anda tüm dalga boylarında görüntüleri toplamak ve sınıflandırmak için kullanılmaktadır. Genellikle görünür ve kızılötesi dalga boyları arasında ayırım oluşturan bu düzlem, VIS, NIR/SWIR, MWIR, LWIR dalga boyları arasında ayırımı sağlamaktadır. Ayrıntılı bilgi için için bkz: McAdoo 2001: 60-63, Rienstra ve Ballard 1998: 235-239.



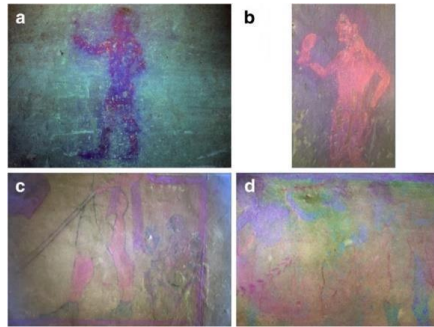
Şekil 6. Hazırlık Çizimi (Kızılötesi NIR Aralığı)(Kaynak: URL2)

Kızılötesi Geçirme (IRT): Bu yöntem daha çok tuval ve kâğıt üzerinde ön çizim uygulamasını belirlemede kullanılmaktadır (Cosentino 2016: 4).

Kızılötesi Yanlış Renk (IRFC): Kızılötesi yanlış renkli görüntü, incelenen resmin VIS ve IR görüntülerini dijital olarak AIC PhD yöntemi* ile kalibre etmesi sonucu oluşur (Cosentino 2016: 4-5; Delaney vd. 2016: 9). IRFC, resimde kullanılan orijinal pigmentler ve rötuşların (onarım) tespitinde kullanılmaktadır (Delaney vd. 2016: 9) (Şekil 7). Son yapılan çalışmalara bakıldığında bu yöntemin UV gibi, kaybolmaya yüz tutmuş duvar resimlerinin algılanmasında kullanıldığı görülmektedir (Şekil 8)



Şekil 7. Duvar Resminde Rötuş Yapılan Yer ve Orijinal Alanlar A: Görünür B: Kızılötesi C: Kızılötesi YanlışRenk (Gri Alan Rötuş) (Kaynak: Delaney vd. 2016: 9)

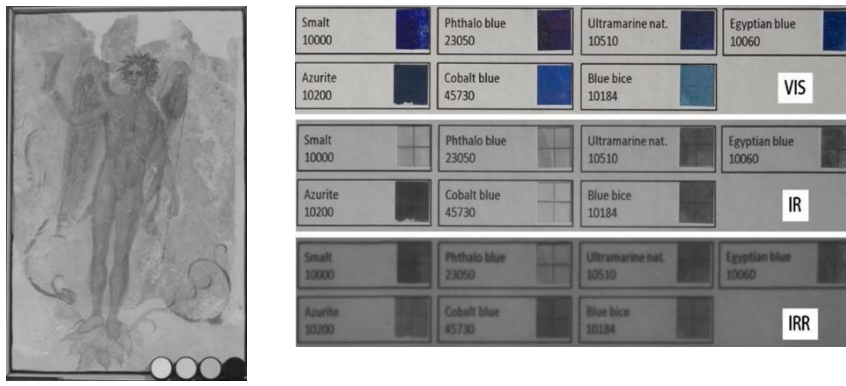


Şekil 8. Kaybolmaya Yüz Tutmuş Duvar Resminin IRFC Görüntüsü(Kaynak: Legnaioli vd. 2013: 6)

* ***** Amerikan Koruma Enstitüsü (AIC) tarafından fotografik dokümantasyon için açıklanan hedefler AIC PhD olarak tanımlanmaktadır. AIC Fotodokümantasyon hedefleri, fotografik referans standartlarının yanı sıra görüntü ve yapay kimlik bilgilerini dahil etmenin kolay ve verimli bir yolunu sağlamak için kullanılmaktadır. Bu yöntem, beyaz dengesini ve pozlama ile ışık ayarını ve standardizasyonunu kolaylaştırmaktadır. <https://www.culturalheritage.org/docs/default-source/resource-guides/aic-photodocumentation-targets-instructions.pdf?sfvrsn=3> 20.10.2020

Kızılötesi Floresans (IRF): Bazı moleküller ve mineraller (mineral pigmentleri) kızılötesi floresans özelliği göstermektedir. Bu yöntem, bir ultraviyole ışık huzmesinin görünür ışık emisyonunu tetiklediği ultraviyole floresanına benzemektedir. Kızılötesi floresans durumunda, görünür ışığın ışını bir kızılötesi emisyon üretmekte ve pigmentler bu şekilde incelenmektedir. Kızılötesi floresans sergileyen pigmentler: Mısır mavisi, kadmiyum kırmızısı, kadmiyum sarısı ve kadmiyum yeşilidir (Cosentino, 2016: 5-6).

Kızılötesi Yansıtma (IRR): 1960'lı yılların sonundan itibaren kızılötesi yansıtıcı, resimlerin tahribatsız analizleri için temel bir tanı aracı olarak kullanılmış, hazırlık çizimi (sinopya) ve rötuş gibi temel özelliklerin görüntülenmesine olanak sağlamıştır (Daffara ve Fontana 2011: 691). Kızılötesi yansıtma NIR bandında olup, InGaAs kamerası aracılığı ile kullanılmaktadır (Cosentino 2014: 8, Daffara ve Fontana 2011: 691). Son zamanlarda bu yöntem NIR bölgesi üzerinde 2.500 nm'ye kadar olan pigmentlerin değişken yansıma özellikleri ve resim katmanlarını analiz etmede kullanılmaktadır (Daffara ve Fontana 2011: 691). Bu yöntem özellikle kobalt bazlı pigmentler ve organik bağlayıcıların tanınmasında kullanılmaktadır (Şekil 9). IRR'de kobalt bazlı pigmentler ve organik bağlayıcılar kızılötesi bandında genellikle daha az saydam görünmektedir (Cosentino 2014: 8; Dyer vd. 2013: 4.).



Şekil 9. Sol Görsel: IRR ve Organik Bağlayıcı, Sağ Görsel: IRR ve Kobalt Bazlı Pigmentler (Kaynak: Dyer vd. 2013: 4; Cosentino 2014: 7)

1.4. Ultraviyole İnceleme (UV)

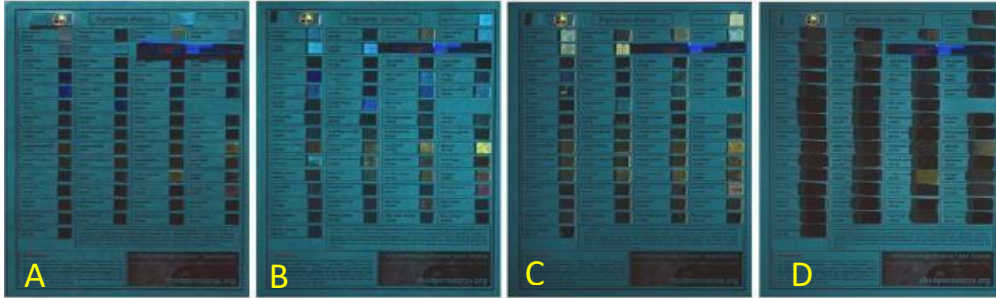
UV / VIS spektral bölgesi, 190 - 400 nm UV aralığı ve 400 - 780 nm görünür aralığı (VIS) kapsamaktadır (Sablinskas 2002: 63). Multispektral görüntüleme incelemede ultraviyole ışın; ultraviyole floresans (*Ultraviolet induced fluorescence/ UVF*), ultraviyole yansıtma (*Reflected ultraviolet / UVR*) ve ultraviyole yanlış renk (*False Colour Ultraviolet / UVFC*) olarak adlandırılmaktadır (Pamart vd. 2017: 559 – 560).

Ultraviyole Floresans (UVF): Floresans, elektromanyetik radyasyon ultraviyole ışığı ile ışınlanan pigment gibi bazı maddelerin görünür renkte ışık yaydığı bir tür lüminesanstır (Hain 2003: 11). Ultraviyole floresans yöntemi ise UV radyasyonu ile aydınlatılan yüzeyin görünür bölgedeki (400-700 nm) ışık emisyonunun görüntüsünü kaydetmede kullanılmaktadır (Dyer vd. 2013: 4). Bu görüntü, organik bağlayıcılar ve pigmentler gibi lüminesans sonucu ışıldayan malzemelerin dağılımını araştırmak için kullanılmaktadır (Cosentino 2015a: 58; Dyer vd. 2013: 4). Özellikle yumurta ve keten tohumu yağı gibi organik bağlayıcılar yoğun mavi-beyazımsı ışık yaymaktadırlar (Cosentino 2015b: 292) (Şekil 10 ve 11). Fresco tekniğinde yapılmış bir duvar resmi organik malzemeler gibi emisyonla sahip olmadığı için aynı lüminesans özelliği göstermemektedir (Cosentino 2015b: 292). UVF ile incelen duvar resminde lüminesansın varlığı veya yokluğu o duvar resminin organik bağlayıcı ile secco tekniği ya da fresco tekniğinde yapıldığı hakkında net bilgi vermemektedir. İncelenen her materyalin korunma/bozulma durumu değişiklik gösterdiği için lüminesansın olmadığı bir yüzeyde organik malzemenin yokluğundan söz etmek hatalı olacaktır (Dyer vd. 2013: 4). Bu tür durumlarda incelenen duvar resminin başka tanı yöntemleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

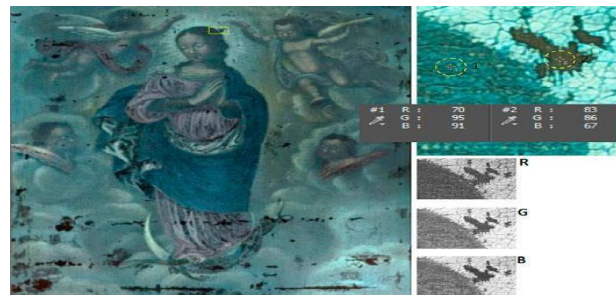
UVF yöntemi literatürde ayrıca duvar resmindeki rötuşların tespitinde (Şekil 12), ve pigmentlerin tanımlanmasında kullanılmaktadır (Cosentino ve Stout 2014: 93; Dyer vd. 2013: 4). Pigment tanımlanması için Cosentino, UVF fotoğrafçılığının her zaman ek bir teknik olarak görülmesi gerektiğini, çünkü bu yöntemin sadece UV ile indüklenen malzemelerin görünür floresansı hakkında niteliksel bilgi sağladığını ifade etmiştir (Cosentino, 2015a: 58).



Şekil 10. VIS: Görünür Bölge, UVF: Ultraviyole Floresansı Acı Sant'Antonio'daki (Sicilya) Ana Kilise'nin Haç Şapeli'ndeki Fresconun UVF Sonucu Secco Tekniğine Ait Floresansı Kaynak: (Cosentino, 2015a: 58)



Şekil 11. Duvar Resminde Kullanılan Farklı Bağlayıcı Türlerinin Ultraviyole Floresansı A: Arap Zambkı B: Tempera C: Yağ D: Fresco (Kaynak: Cosentino, 2015b: 292)



Şekil 12. Duvar Resmindeki Rötuşların UVF İle Tespiti (Kaynak: Cosentino ve Stout 2014: 93)

Ultraviyole Yansıtma (UVR): Bu yöntem boya yüzeylerinin üzerinde görünür olmayan UV yansımalarını yakalamak veya belirli pigmentlerin tespitinde kullanılmaktadır (Pamart vd. 2017: 559). Ultraviyole yansıtma ışığı, duvar resminin yüzeyindeki boya tabakası ile etkileşime girdiğinden, sıvanın alt katmanlardaki boya katmanı (sinopya, üstüne boyama, rötuş vb.) hakkında bilgi vermemektedir (Cosentino 2014: 58-61). Bu nedenle UVR görüntüsü en üst pigmente özgü bilgi sağlamaktadır. Cosentino tarafından farklı bağlayıcılarla yapılan çalışmada çeşitli pigmentlerin UVR

yansımaları incelenmiştir (Şekil 13).



Şekil 13. Farklı Bağlayıcı Türlerine Göre Çeşitli Pigmentlerin UVR Sonucu(Kaynak: Cosentino, 2015b: 295)

Organik bağlayıcıların incelemesi sonucunda arap zankının, yumurta kullanılan tempera tekniğinden ve keten tohumu yağından UV ışığı daha fazla absorbe ettiği için parlak bir görüntüye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat bu farklılığın, bağlayıcıların birbirinden ayırt edilmesinde yeterli olmayacağı düşünülmüştür (Cosentino, 2014: 58-61). Fresco tekniğinde bazı farklılıkların gözlemlendiği bu araştırmada, her pigmentin (örn: titanyum beyazı) ayırt edici bir özellik sergilemediği tespit edilmiştir (Cosentino, 2015: 292-295).

Ultraviyole Yanlış Renk (UVFC): Kızılötesi yanlış renk (IRFC) benzerlik gösteren bu yöntem, görünür bölgedeki görüntüyü, kırmızı, yeşil ve mavi (RGB) renk bileşenlerine bölerek incelenen malzemenin karakteri hakkında bilgi sağlar (Dyer vd. 2013: 4; Fisher ve Kakoulli 2006: 8; Rogge ve Lough 2013: 242) (Şekil 14). Bu yöntem özellikle beyaz renkli pigmentlerin farklılığını tespit etmede kullanılmaktadır (Fisher ve Kakoulli 2006: 8).



Şekil 14. Ultraviyole Yanlış Renk(Kaynak: URL3)

1.5. Pigmentlerin Tanımlanması

Multispetkral görüntüleme yönteminde, pigmentler iki şekilde tanımlanmaktadır. İlk yöntem, farklı dalga boylarında incelenen pigmentlerin absorpsiyonlarının parlaklık ve koyuluk derecesine göre yapılır. İkinci yöntem ise MSI kütüphanesinde tanımlı olan pigmentlerin spektral banttaki özelliğidir.

-Farklı Dalga Boylarına Göre Pigmentlerin Absorpsiyon Özellikleri

Bu yöntem pigment kartında yer alan materyallerin, farklı dalga boylarındaki absorpsiyon özelliklerini tanımlamada kullanılmaktadır. Cosentino tarafından yapılan araştırmada, 54 tarihi pigment arap zankı bağlayıcısı ile kâğıt yüzeyine sürülerek UV ve IR absorpsiyon özellikleri incelenmiştir (Cosentino, 2014: 1-12).

UV ve IR ışını ile inceleme sonucunda pigmentler parlak ve karanlık olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yanlış renk incelemede ise pigmentler genellikle: mor, siyah, kırmızı, mavi ve pembe özellik göstermiştir (Şekil 15). Farklı ışın (yansıtma, floresans) özelliklerinin denendiği bu çalışmada bazı pigmentlerin absorpsiyon göstermediği sonucuna varılmıştır.

Şekil 15: Prusya Mavisinin Kızılötesi ve Kızılötesi Yanlı Renkteki Absorpsiyon Özelliği (Kaynak: Cosentino,



2014: 6)

Pigmentlerin tanımlanması için hazırlanan kartlar, farklı bağlayıcı türlerine göre hazırlandığı için hem pigment hem de duvar resim tekniği hakkında uzmanlara bilgi sağlamaktadır (Cosentino, 2015b: 287-298).

-MSI Kütüphanesi

MSI (*Multispectral Imaging*) kütüphanesi, pigment kartında tanımlanan materyallerin spektrum verilerinden oluşur ve incelenen nesnelere pigmentleri bu veriler doğrultusunda tanımlar^{*****}. Kütüphanede pigmentlere ait verilerin oluşturulması için 18 banttan oluşan farklı dalga boyları (merkezdalga boyu nm: 405, 430, 450, 467, 480, 500, 532, 560, 580, 610, 640, 671, 700, 730, 760, 840, 860, 920) ile incelemeler yapılmıştır ve pigmentlerin spesifik emilim veya bükülme noktaları kaydedilmiştir^{*****}. Bazı pigmentlerin spektral banttaki tespiti Tablo 1'de gösterilmiştir^{*****}.

Tablo 1. Bazı Pigmentlerin Spektral Banttaki Dalga Boyları

Renk	Pigment	Dalga Boyu
	Titanyum beyazı	405 nm
	Litopon	670 ve 725 nm
	Prusyan mavisi	450 ve 700 nm
	Çivit	760 ve 840 nm
	Kobalt mavisi	525 nm
	Azurit	405 ve 480 nm
	Ultramarin	405 ve 480 nm
	Malakit	500 ve 525 nm
	Viridian	760 nm
	Kobalt yeşili	532 nm
	Krom oksit yeşili	405 nm
	Vermillion (zincifre kırmızısı)	600 nm
	Kırmızı kurşun oksit	575 nm
	Alizarin	600 ve 610 nm
	Kök boya	600 ve 610 nm
	Karmin	630 ve 640 nm
	Orpiment (sarı zırnık)	532 nm
	Safran	532 nm
	Kurşun oksit sarısı	532 nm
	Massicot	450 nm

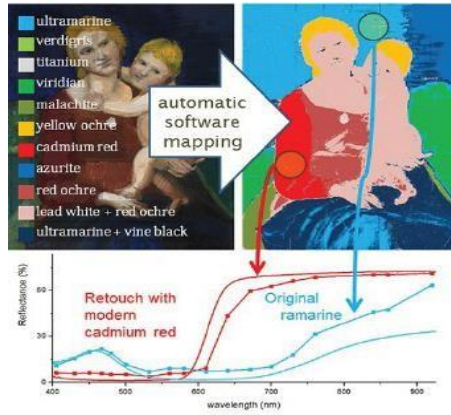
MSI görüntüleri, genellikle “tam spektrumlu”, ultraviyole-görünür kızılötesi fotoğrafçılık (yaklaşık 360 ile 1100 nm arasında) için modifiye edilmiş bir Nikon D800 DSLR (36 MP, CMOS sensör) dijital kamera ile elde edilmektedir (Cosentino, 2014: 2). Bu yöntemde, incelenen nesnenin spektral banttaki görüntüleri alınır ve görüntüler kaydedilip kalibre edildikten sonra, yansıma görüntü küpüne yüklenir. Bu küp, X ve Y eksenlerindeki her görüntünün piksellerini temsil ederken, Z boyutu her spektral görüntünün dalga boyunu göstermektedir. MSI analizi, yansıma spektroskopisi kavramlarına dayanmaktadır. MSI ile pigmentler bir noktadan ziyade geniş alanlarda tanımlanabilir ve

* ***** Multispektral kütüphanesi, İtalya’da bulunan Kültürel Miras Bilim Merkezi’nde Antonello olarak isimlendirilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> 08.01.2020.

* ***** <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> (27.12.2019)

* ***** <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> (27.12.2019)

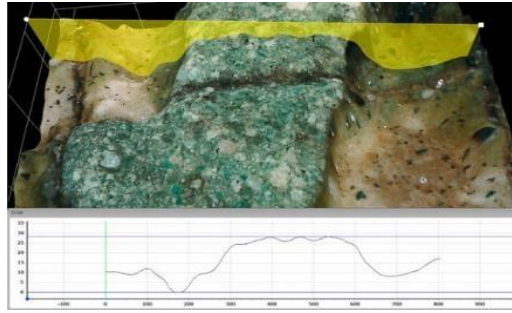
haritalandırılabilir*^{*****}. Bu yöntem noktasal ve geniş alanda çalışma imkânı sunması ile duvar resimlerindeki pigmentlerin tahribatsız bir şekilde tanımlanmasını sağlamaktadır (Şekil 16).



Şekil 16. MSI Kütüphanesine Göre Pigmentin Tanımlanması(Kaynak: URL4)

1.6. Üç Boyutlu Multispektral Görüntüleme (3D)

Multispektral 3D algılama sistemi, farklı görüntüleme sensörlerini ara yüz kullanarak (lazer tarayıcı, RGB, SfM vb.), sisteminde tanımlı olan dalga boyları (IR, UV, VIS vb.) sayesinde duvar resimlerindeki deformasyonların (parça kaybı, çatlak, soyulma) istatistiksel veriler doğrultusunda 3 boyutlu belgelenmesini ve haritalandırılmasını sağlamaktadır (Grifoni, 2017: 41-72) (Şekil 17).



Şekil 17. Parça Kaybının Mikro 3D Yüzey Fotoğrafı(Kaynak: URL5)

Duvar resimleri; araştırmacılara, ele aldığı konular ile insanların sosyal yaşamı ve inancı, kullandığı malzemeler ile de dönem teknolojisine ait bilgi sağlamaktadır. Bu tarihi belgenin okunurluğu, uzmanların tespitine göre değişiklik göstermektedir. Duvar resimlerini incelemede ortak bir görüşe ve veriye sahip olabilmek için multispektral görüntüleme yöntemlerine ihtiyaç vardır. Multispektral görüntüleme yöntemleri koruma uzmanına;

- Sinopya (Hazırlık Çizimi)
- Fırça Darbeleri
- Kaybolan Yüzeylerin Görünürlüğü (UV, IR)
- Tarihi Hasarlar (Üstüne Boyama, Sansür vb.)
- Onarım Geçiren Alanlar (Rötuş vb.)
- Duvar Resim Tekniği (Fresco, Secco vb.)
- 3D Belgeleme ve Haritalama
- Pigmentlerin Karakterizasyonu hakkında bilgi sağlamaktadır.

Malzeme karakterizasyonun tespiti bazen koruma uzmanının ulaşabildiği alanlarla (örn: örtü elemanı) sınırlı kalmaktadır. Pigmentlerin sanat eserlerinde tanımlanması spektroskopi yöntemlerin sunduğu

* ^{*****} <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> (27.12.2019)

analitik kabiliyeti sağlamasa da spektral görüntülemenin kullanımı geniş alanların hızlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, kaybolan alanları görünür kılmaya ve restorasyon işlemleri esnasında uzmana doğru bir yaklaşım sunmaktadır. Aksi takdirde gelişmiş onarımlar geri dönüşü olmayan tahribata yol açmaktadır. Multispektral görüntüleme yöntemleri, tahribatsız olma özelliği ile birçok alanda (yağlı boya, ahşap, tekstil, el yazması vb.) kullanılmaktadır. Kullanıldığı alana ve amaca göre değişiklik gösteren yöntemin, eserleri koruması için ulusal çalışmalarda yaygınlaşması ve her malzeme türüne göre planlama yapılarak bu güncel yöntemlerden faydalanılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Artioli, G. (2012). *Science methods and cultural heritage; An Introduction To The Application Of Materials Science To Archaeometry And Conservation Science*, Oxford University Press, New York.
- Balas, C. vd. (2003). “A novel hyper-spectral imaging apparatus for the non-destructive analysis of objects of artistic and historic value” *Journal of Cultural Heritage* 4, 330–337.
- Bendada, A. vd. (2015). “Subsurface imaging for panel paintings inspection: A comparative study of the ultraviolet, the visible, the infrared and the terahertz spectra” *Opto-Electronics Review* 23 (1), 88–99.
- Chang, R., Soydan, A. B., & Aroğuz, A. Z. (2000). *Fen ve mühendislik bölümleri için kimya*. Beta Basım Yayın Dağıtım AŞ.
- Cosentino, A. (2014). “Identification of pigments by multispectral imaging; a flowchart method” *Heritage Science* 2014, 2:8, 1-12.
- Cosentino, A., Stout, S. (2014). “Photoshop and Multispectral Imaging For Art Documentation” *e-Preservation Science* 11, 91-98.
- Cosentino, A. vd. (2014). “Technical photography for mural paintings: the newly discovered frescoes in Aci Sant’Antonio (Sicily, Italy)” *Conservar Património* 20, 23-33.
- Cosentino, A. (2015a). “Practical notes on ultraviolet technical photography for art examination” *Conservar Património* 21, 53-62.
- Cosentino, A. (2015b). “Effects Of Different Binders On Technical Photography And Infrared Reflectography Of 54 Historical Pigments” *International Journal Of Conservation Science Volume 6, Issue 3, July-September*, 287-298.
- Cosentino, A. (2016). “Infrared Technical Photography For Art Examination” *e-Preservation Science* 13, 1-6.
- Çalışır, F. (2008). *Atomik absorpsiyon spektrofotometresinde bazı eser elementlerin tayin öncesi çeşitli yöntemlerle ayrılması ve zenginleştirilmesi*, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Teknik Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Dikilitaş, G. (2005). *Duvar resimlerinin bozulmasına neden olan etkenler ve koruma uygulamaları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Daffara, C., Fontana, R. (2011). “Multispectral Infrared Reflectography to Differentiate Features in Paintings” *Microscopy and Microanalysis* 17, 691–695.
- Dervić, K., Šinik, V., Despotović, Ž., Bjelica, M., & Kerleta, V. (2013, October). Radiation of electromagnetic fields at radio frequencies. In *III International Conference „Ecology of Urban Areas* (pp. 649-656).
- Dietz, C., Catanzariti, G., Martinez, A. J. (2011). “Infrared reflectography using 3D laser scanning”. *E-conservation magazine* 18, 32-42.
- Dyer, J., Verri, G., Cupitt, J. (2013). *Multispectral Imaging in Reflectance and Photo induced Luminescence modes: A User Manual*, The British Museum, 2013.
- Delaney, John K. vd. (2016). “Visible and infrared imaging spectroscopy of paintings and improved reflectography”, *Heritage Science*, 4:6, 1-10.
- Edwards, H., Vandenberghe, P. (2012). *Analytical Archaeometry Selected Topics*, RSC Publishing.
- Fischer, C., Kakoulli, I. (2006). “Multispectral and hyperspectral imaging 15all15he15gies in conservation: current research and potential applications”, *Reviews In Conservation* Number 7, 3-16.
- Eren, S. (2014). *EMR (Elektromanyetik Radyasyon) koruma amaçlı bikomponent polyester iplik üretimi*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
- Erdoğan, M. (2017). İyonlaştırıcı Radyasyon ve Korunma Yöntemleri. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi*, 43(2), 139-147.

- Fontana, R. vd. (2007). “Multi-spectral IR reflectography” In: *O3A: Optics for Arts, Architecture, and Archaeology*. International Society for Optics and Photonics, 1-15.
- Ferrato, L. (2012). Comparing hyperspectral and multispectral imagery for land classification of the lower don river. Toronto, Master of Spatial Analysis in the Program of Spatial Analysis, Canada.
- Gupta R. P. (2003). *Multispectral Imaging Systems*. In: *Remote Sensing Geology*, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Guntupalli, R., Grant, J. (2004). CCD Cameras tune in to scientific imaging, *Photonics Spectra* 38, 63-64.
- Giacometti, A. vd. (2012). Cultural heritage destruction: Documenting parchment degradation via multispectral imaging. *EVA*, 301-308.
- George, G., Wilson, R., & Joy, J. (2017). *Ultraviolet spectroscopy. spectroscopic methods for nanomaterials characterization*, 55–72.
- Grifoni, E. (2017). *Automated multispectral 3D image-based modeling for cultural heritage applications*. Dottorato Di Ricerca In Scienze Chimiche.
- Halkman, H. D., Yücel, P. K., & Halkman, A. K. (2014). Non-thermal processing| microwave, *Encyclopedia of Food Microbiology*, Volume 2.
- Hain, M., Bartl, J., Jacko, V. (2003). Multispectral analysis of cultural heritage artefacts. *Measurement Science Review*. Volume 3, Section 3, 9-12.
- Hof, M. (2003). “Basics of optical spectroscopy”, *Handbook of Spectroscopy (Vol.1.)*, (Ed. G. Gauglitz and T. Vo-Dinh), Weinheim, Germany: Wiley-VCH., 39-47.
- ICOMOS, (2003). Duvar resimlerinin korunması - Restorasyonu için ICOMOS ilkeleri, http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0533768001536913431.pdf 30.12.2019.
- Kubik, M. (2007). “Hyperspectral Imaging: A new technique for the non-invasive study of artworks” *Physical Techniques In The Study Of Art, Archaeology And Cultural Heritage Volume 2*, (Ed. Dudley Greagh, David Bradley), Elsevier, 199-259.
- Kaswezski, L. (2018). “Wall Paintings and Environment”, *Historic Churches*, <https://www.buildingconservation.com/articles/wallpainting/wallpainting.html> 08.01.2020.
- Liang, H. vd. (2010). “A SWIR hyperspectral imaging system for art history and art conservation”, IX Congreso Nacional Del Color. Alicante, 189-192.
- Legnaioli, S. vd. (2013). “Recovery of archaeological wall paintings using novel multispectral imaging approaches” *Heritage Science* 2013, 1:33, 1-9.
- Michels, W. C., & Freeman, I. M. (1956). The international dictionary of physics and electronics. *PhT*, 9(12), 28.
- Mairinger, F. (2000). “The infrared examination of paintings”. *Radiation in Art and Archeometry Eds. DC Creagh, DA Bradley, Elsevier*, 40-55.
- McAdoo, J. A. (2001, February). Concepts and applications for multispectral/hyperspectral focal plane array (FPA) technology. In *Hyperspectral Remote Sensing of the Land and Atmosphere* (Vol. 4151, pp. 60-67). International Society for Optics and Photonics.
- Melessanaki, K. vd. (2001). “Laser induced breakdown spectroscopy and hyperspectral imaging analysis of pigments on an illuminated manuscript”, *Spectrochimica Acta Part B*. 56, 2337–2345.
- Rienstra, J., & Ballard, M. (1998, March). Multispectral focal plane assembly for satellite remote sensing. In *1998 IEEE Aerospace Conference Proceedings (Cat. No. 98TH8339)* (Vol. 5, pp. 233-241). IEEE.
- Professor Kirchoff, & Professor Bunsen. (1860). IX. Chemical analysis by spectrum-observations. *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 20(131), 88-109.
- Pelagotti, A. vd. (2008). “Multispectral Imaging Of Paintings: A Way To Material Identification”, *IEEE Signal Processing Magazine*, 1-6.
- Palchoudhury, S., Baalousha, M., & Lead, J. R. (2015). *Methods for Measuring Concentration (Mass, Surface Area and Number) of Nanomaterials. Frontiers of Nanoscience*, 153–181.
- Pérez-Juste, I., & Faza, O. N. (2015). Interaction of radiation with matter. *Structure Elucidation in Organic Chemistry*.
- Pamart, A. vd. (2017). “Multispectral photogrammetric data acquisition and processing for wall paintings studies”, *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, Volume XLII-2/W3, 559-566.
- Pierraccini, M., Miccinesi, L. (2018). “No-contact GPR for investigating painted walls, II Ground

Penetrating Radar (GPR): Conference Paper, June, 1-7.

Pronti, L. vd. (2019). “Post-processing of VIS, NIR, and SWIR multispectral images of paintings. New discovery on the drunkenness of noah, Painted by Andrea Sacchi, Stored at Palazzo Chigi (Ariccia, Rome)”, *Heritage* 2, 2275–2286.

Rogge, C., Lough, K. (2013). “Fluorescence fails: the color of UVA-induced visible fluorescence of tintype varnishes does not discriminate between varnish materials”, AIC & ICOM-CC Photographs Conservation Joint Meeting in Wellington, New Zealand, 239-247.

Schmid, W. (2000). *GRADOC-Graphic documentation systems in mural painting conservation: research seminar, Rome 16-20 November 1999, ICCROM*.

Sablinskas, V. (2003). “Instrumentation”, *Handbook of spectroscopy (Vol.1.)*, (Ed. G. Gauglitz and T. Vo-Dinh), Weinheim, Germany: Wiley-VCH.

Turner, Gerald P. A., Bentley, J. (1997). *Introduction to paint chemistry and principles of paint technology*. CRC Press.

Tuchin, V. V. (2015). Tissue optics and photonics: biological tissue structures. *Journal of Biomedical Photonics & Engineering*, 1(1).

Tanzi, M. C., Farè, S., & Candiani, G. (2019). Techniques of analysis. *Foundations of Biomaterials Engineering*, 393–469

Weyer, A. vd. (2015). *EwaGlos-European illustrated glossary of conservation terms for wallpaintings and architectural surfaces*. Printed in Eu, Peterberg-Germany.

İNTERNET KAYNAKLARI

URL1 <https://driart.com/multispectral-imaging-diagnostics/> 24.12.2019

URL2 <https://driart.com/multispectral-imaging-diagnostics/> 24.12.2019

URL3 <https://driart.com/multispectral-imaging-diagnostics/> 26.12.2019

URL4 <https://chsopensource.org/multispectral-imaging-msi/> 27.12.2019

URL5 <https://driart.com/multispectral-imaging-diagnostics/> 28.12.2019

<https://chsopensource.org/multispectral-imaging-system/> 27.12.2019 - 08.01.2020.

<https://www.culturalheritage.org/docs/default-source/resource-guides/aic-photodocumentation-targets-instructions.pdf?sfvrsn=3> 20.10.2020

Extended Abstract

Wall paintings have been cultural expressions of human creation throughout history, from the earliest era, extending up to present day. Multispectral imaging methods are used widely in the field of conservation science for the investigation of historical materials and their documentation. Multispectral or hyperspectral imaging spectroscopy is a method that records the spectral reflectance properties of a painted surface in the range of VIS, (Visible), UV (Ultraviolet) and IR (Infrared). Optical part: this includes radiation-collecting optics and radiation-sorting optics. Detector part: this primarily includes devices which transform optical energy into electrical energy. The heart of the device is a quantum or photo-detector unit. While the working principle of the multispectral imaging system consists of these detectors, a high resolution CCD detector with a wide wavelength is used in the principle of the camera. Since the system is designed for field use, it is preferred as a small portable CCD detector that can be controlled by a laptop and thermostatically cooled. It can be connected to the interface without any problems with other equipment such as CCD, filter wheels and computer technology. Apart from the CDD detector, the method consisting of lighting, optics, filter and operation (MSI) is based on continuous irradiation of the studied surface with broadband sources such as halogen lamps and detection of backscattered radiation with narrow spectral intervals with a suitable device. More specifically, each image in the series represents the reflectivity of the displayed object for optical wavelengths within a spectral bandwidth. The data are in the form of a large number of images corresponding to different wavelengths across the spectrum's UV and NIR range. This image shape varies depending on the wavelength, reflection, absorption, scattering and emission of the beam coming out of the catadioptr, as well as the geometry, refractive index and physical structure of the surface under examination. This is because the pigment types reflect the beam from the reflector differently on smooth and rough surfaces. A smooth surface gives regular reflection, also called specular reflection, in which incident parallel rays remain parallel after reflection. An uneven surface gives diffuse reflection, since the reflected rays are scattered randomly and not in parallel. Some of the radiance is refracted into

the paint layer, where it undergoes further reflection by surface facets of larger particles, diffraction (bending of light around larger particles), and scattering (diffusion or deflection of light particles by collisions with small particles suspended in the paint layer). The amount of diffuse scattering is wavelength dependent. Pigment particles selectively absorb certain wavelengths of the radiation, which gives cause to their colour appearance. Multiple reflection, diffraction, scattering, and self-shadowing may occur. The penetration depth of the radiation into the paint layer depends on its wave length, with longer wavelength radiation penetrating to a greater extent, even down to the painting's ground layer in the NIR range. In this method, where VIS, IR, NIR and UV examinations with different wavelengths are performed, sketches, touch-ups and distortions are detected in the wall painting. Visible region; It is used in documenting details (cracks on the surface, etc.) by taking macro and micro shots in wall painting thanks to its high digital sensor resolution between 400 and 700 nm. Two different light sources are used for raking light examination. The first of these sources is the visible light range and the other is the infrared (IR) range. In both methods, the light comes to the wall painting surface with oblique angles. This examination; It is used to learn about wall painting technique, tools and materials (brush, etc.), protection status and repairs. Infrared light is generally defined in the range of 700 nm to 1 mm and its wavelength varies according to the near, short, medium, long and far electromagnetic spectrum bands. In the multispectral method, apart from the infrared zone wavelengths, the beam in question is classified according to its purpose of reflection or use. These; infrared (IR), infrared transmitted (IRT), infrared false color (IRFC), infrared fluorescence (IRF) and infrared reflectography (IRR). Infrared light; it is used for preparation drawing, retouching, wall painting technique and detection of lost areas. The UV / VIS spectral region includes the 190 - 400 nm UV range and the 400 - 780 nm visible range (VIS). Ultraviolet light in multispectral imaging examination; It is called ultraviolet induced fluorescence (UVF), reflected ultraviolet (UVR) and false color ultraviolet (UVFC). Ultraviolet light; it is used for preparation drawing, retouching, wall painting technique, identification of pigment and detection of lost areas. In addition, this method identifies the pigments in the examined objects in accordance with these data, based on the spectrum data of the materials defined in the pigment card, thanks to the MSI (Multispectral Imaging) library. The multispectral 3D detection system, using the different imaging sensors interface, provides 3D documentation and mapping of deformations in the wall painting in accordance with the statistical data thanks to the wavelengths defined in the system. According to the information given in the literature, multispectral imaging methods are needed in order to have a common view and data in examining the technique, material and repair of wall paintings in conservation science.

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN ORTA ASYA DIŞ POLİTİKASINDA ENERJİNİN ROLÜ

Kaan DİYARBAKIRLIOĞLU*

Öz

Enerji güvenliği, AB siyasetinde güçlü bir ilgi alanı ve büyük önem taşımaktadır. Enerji kaynaklarına duyulan ihtiyaç AB'yi alternatif hidrokarbon kaynaklarına yönlendirmektedir. AB, enerji kaynaklarının çeşitlendirilmesinin, enerji arz güvenliğine katkıda bulunacağına inanmaktadır. Kuşkusuz, enerji konusu dış politika yapımını etkileyen faktörlerden biridir. Enerji sorununun önümüzdeki yıllarda etkili olmaya devam edeceği anlaşılmaktadır. Her ne kadar tarihsel bir çizgide enerji kavramına atfedilen anlam, her dönemin özelliklerine göre farklılık gösterse de, büyük ölçüde güç kavramı ile ilgilidir. Devletler güç politikalarıyla anarşik olan uluslararası sistemde varlıklarını sürdürmeye çalışırlar. bağlıdır. Bu yüzden, enerji kaynaklarına sahip olmak hayati öneme sahiptir ve devletler için iktidarın ana faktörlerinden biridir. Benzer şekilde, AB, refah ve güvenlik alanı olan birliğini korumayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. AB'yi canlı tutan en önemli faktör, devletlerin bu birlikten kazandıkları ve ortak çıkarlar temelinde hemfikir oldukları gerçeğidir. İç hukukunda AB bunu ulusötesi ve hükümetlerarası kurumlar aracılığıyla yapmaktadır. Petrol ve doğal gaz, küresel ekonominin en önemli girdilerindedir. AB'nin Orta Asya'ya yönelik algılarını, yaklaşımlarını ve politikalarını anlamak için AB tüzel kişiliği ve kurumsal yapı çerçevesinde analiz yapılmalıdır. Bu makale, AB'nin Orta Asya politikasının ana belirleyicilerini incelemektedir. Makale, AB-Orta Asya ilişkisinin, AB'nin ortak dış politika oluşturma süreci, ortak enerji politikası ve enerji arz güvenliği ve uluslararası sistemin etkisi gibi değişkenlerle şekillendiğini gösteriyor.

Anahtar Kelimeler: AB-Orta Asya ilişkileri, AB dış politikası, enerji politikaları, Hazar havzasının enerji kaynakları, enerji güvenliği

THE ROLE OF ENERGY IN EUROPEAN UNION'S FOREIGN POLICY WITH CENTRAL ASIA

Abstract

Energy security is a powerful interest and a matter of immense relevance in EU politics. The need for energy sources drives the EU to alternative hydrocarbon sources. The EU believes that diversifying energy sources would contribute to the security of its energy supply. . Undoubtedly, energy is one of the factors affecting foreign policy making. It is understood that the energy problem will continue to be influential in the coming years. Although the meaning attributed to the concept of energy in a historical line differs according to the characteristics of each period, it is largely related to the concept of power. States try to maintain their existence in the anarchic international system with their power policies. it depends. Therefore, having energy resources is vital and is one of the main factors of power for states. Similarly, the EU aims to preserve and maintain its unity, which is the area of prosperity and security. The most important factor that keeps the EU alive is the fact that the states have gained from this union and agreed on the basis of common interests. In its domestic law, the EU does this through transnational and intergovernmental institutions. Oil and natural gas are among the most important inputs of the global economy. In order to understand the EU's perceptions, approaches and policies towards Central Asia, analysis should be made within the framework of the EU legal entity and institutional structure. This article explores the main determinants of the EU's Central Asia policy. The article shows that the EU-Central Asia relationship is being shaped by variables such as: the EU's common foreign policy making process, its common energy policy and energy supply security, and the influence of the international system.

Keywords: EU Central Asia Relations, EU foreign policy, energy policies, energy sources of the Caspian basin, energy security

INTRODUCTION

The post-cold war international relations agenda is highly divergent. Issue areas that were significant in the past have receded into the background, whilst others which were deemed to be unimportant have elevated themselves. Some of these have been the environment, especially climate change, as

*Asst. Prof, Dr. Yalova University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of International Relations, Yalova. kaandbo@yalova.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-5330>

well as energy (Yigit, 2008, p. 32). During the cold war these two issues were rarely occupying the attention of policy-makers but they have been prevalent since the 1990s.

Related to this, one of the most debated issues in international relations in recent years has been the geopolitics of oil and natural gas. This topic maintains its vital importance. Undoubtedly, the issue of energy is one of the factors affecting foreign policy making. It seems that the energy issue will continue to be effective in the next decades. Although the meaning attributed to the concept of energy in a historical line differs according to the characteristics of each period, it is largely related to the concept of power. It depends on the states being able to maintain their existence in an anarchic international system. For this reason, states follow a policy of power. Therefore, having energy resources is vital and is one of the main factors of power for the states. Energy, energy policies, energy transmission lines, and supply security of energy resources are matters that states give primary importance for them to continue their existence.

Territorial expansion before the Industrial Revolution, having more fertile soil was one of the most important factors leading to being a strong state. In the aftermath of the Industrial Revolution, the invention of the steam engine has created a new situation. A significant capital accumulation was obtained by using these machines in production. Therefore, the most important energy sources used in steam machines at that time have become the factors that make coal and steel industries very strategic to states. For this reason, it has not been a coincidence that states have increased interest in geographies where precious metals are used in coal basins and steel production.

Today, in addition to coal and steel, oil and natural gas have become the most important energy sources affecting the foreign policies of the states. Similarly, the EU aims to maintain and sustain its unity, namely the welfare and security field. The most important factor that keeps the EU alive is the fact that the states gaining from this unity and they can agree on the basis of common interests. In its domestic law, the EU does this through transnational and inter-governmental institutions.

Oil and natural gas are among the most important inputs of the global economy. With regard to energy resources, supply security has been seen as a fundamental national interest issue especially in terms of advanced industrial economies and leading military forces. The EU has recognized the importance of systematically integrating energy security into its foreign policy. The increasing energy demand of the EU compels her to the alternative sources. In order to diversify the sources of energy supply, the EU wants to provide energy security by taking advantage of the hydrocarbon energy resources in the Caspian. Therefore, for energy supply security, it is also considered that the pipelines that carry the energy supplied should reach Europe in alternative ways. The EU's dependence on Russia's and Middle East fossil energy resources is an important determinant of the EU's orientation towards the Caspian Energy Basin since hydrocarbon resources of the region are an alternative for the EU.

Dispute over natural gas between Ukraine and Russia in 2006 revealed that the EU's one-way dependence on fossil-based energy has made it imperative for the EU to develop a common strategy for energy supply security. When France, Italy and Poland supplied gas from the pipeline passing through Ukraine, they had to face serious energy problems by reducing the gas pressure during this crisis by Russia. It was one of the very important challenges for the EU that the issues of energy supply security needs to be considered in general. In particular, the EU should draw lessons from the Ukrainian-Russian crisis. Caspian gas through a pipeline from Turkey to Europe would help to diversify the EU's gas supply. In the aftermath of the aforementioned crisis, the EU has realized how energy lines that carry energy resources are very important as well as energy resources. Moreover, the EU has seen how risky it is to have only Russian-controlled means of transporting Caspian oil and natural gas to EU member states. Therefore, it is inevitable to find alternative resources and building secured lines extending to Europe. For these reasons, the EU has become more concerned about the energy resources of Central Asia than ever before, and the EU's understanding of Central Asia has become increasingly important in terms of hydrocarbon energy resources and pipelines.

This article explores the main determinants of the EU's Central Asian policy in the context of energy policy. The article shows that the EU- Central Asia relationship is being shaped by variables such as: the EU's common foreign policy making process, its common energy policy and energy supply security and the influence of the international system.

THE EU'S COMMON FOREIGN POLICY MAKING PROCESS

The EU's ability to form regional policies as a whole took place after a long and troubled period related to its internal institutional development. In order to understand the EU's perceptions, approaches and policies towards Central Asia, analysis should be conducted within the framework of EU legal personality and institutional structure. EU has its own interests supposed to be value oriented mainly defined its founding treaties. However, at the individual member state level, each member state has different domestic policy preferences and hence has various perspectives during determination of their policies toward Central Asia Region. It shouldn't be confused with those made at the EU's level since it causes problematic and inaccurate analysis and results.

In the recent writings of EU studies on foreign policy show us that concepts such as economic security, energy security and military security have gained importance (Collins, 2016). But, those concepts face two challenges when it comes to make decisions regarding them. First question is whether EU complies with its founding values in its actions to the Central Asia Region. Second, how does EU deal with its security concerns if there is not a ground in Central Asia Region for EU to offer/impose EU values? For example, can it work with those countries in the region which has not gotten democracy culture, or respect to human rights in their countries? To find answers those two questions it is need to be scrutinized the background of the EU's institutional progress in terms of economic security, energy security and military security in briefly.

Efforts to establish a European army in 1950s and 1960s failed since economic reasons were main discourse (Dedman, 2006, p. 27). European countries were under the security umbrella of NATO backed by US military support. Therefore, The Treaty of Paris (1951) and Rome (1957) were made to regulate the implementation of common policies in the area of trade and related sectors. For instance, the Treaty of Paris established the European Coal and Steel Community (ECSC) aiming to produce common policies in the coal and steel sector. That was the first and important step for both energy security and military security. The Treaty of Rome founded the European Economic Community (EEC) in which common trade policies were determined for the member countries.

Developments in the post-1990 period, such as EU's enlargements to South East Europe, increased the problems and debates on foreign policy, especially on decision-making mechanisms. Although the member states continued keeping their ability to implement an independent foreign policy, they also have had motivation for co-operation in foreign policy ultimately strengthening the efforts of the member states to create a common foreign policy. For example, before the Treaty of Maastricht, it was possible for the European Communities (EC) to establish relations with non-member countries. This authorization was taken a little further with Article 100 and Article 116 of the Maastricht Treaty. The EC implemented common custom tariffs within the framework of the trade policy against third countries and then had authorization of determination of tariff rates, finalization of trade agreements, export policy, anti-dumping and state aid rules. The Maastricht Treaty has given special powers to the EU to make and conclude agreements. As it is seen, the determination of the trade policy from this date onwards by the EU has a special effect on the foreign policy decisions to be taken regarding the third countries, especially economically. In this context, the nature of the relations with the Central Asian countries was also affected by these developments.

On the other hand, the political weights of the member countries in the Union have been effective in the development of common foreign policy. The change of the presidency of the Council of the EU, for example, is very decisive over EU foreign policy orientation. As a member country takes over the presidency of the Council of the EU, its political priorities, national interests and foreign policy preferences may be influential over the EU foreign policy. For example, the EU's Central Asian Strategy, which was set up under the 2007 Germany Presidency, is also considered as a new Ostpolitik

(Siddi, 2016, p. 665-677). Therefore, it is seen that the national foreign policy preferences of Germany in the preparation of the EU's Central Asian Strategy were influential on the EU foreign policy at that time.

The EU wants to cooperate with the Central Asian countries in line with the requirements of its own interests, but Central Asian countries have different characteristics of authoritarian rule and democratization problems make it difficult to implement policies in line with the normative values stated in the founding treaties of the EU (See Founding Treaties. Retrieved from https://europa.eu/european-union/law/treaties_en). In a way, the EU is more disadvantaged compared to other forces, like US or Russia that have pragmatic approaches in the region due to EU's normative approaches.

THE EU'S COMMON ENERGY POLICY AND ENERGY SUPPLY SECURITY

In the European Union, significant attempts have been made to create a formal European Energy Policy in the past, but cooperation in this field has remained at the intergovernmental level for many years. However, for the first time, the Lisbon Treaty (2009) included energy policy in the EU jurisdiction and transformed the energy issue into a co-shared authority, field where both EU and member states can make legal arrangements. As aforementioned, the Lisbon Treaty is an important turning point for the EU.

Up to the Lisbon Treaty, attempts to form a common energy policy within the EU can be explained in four periods. In the first period of 1951-1957, the basic energy supply was mostly based on coal. In this period, the European Coal and Steel Community (ECSC) was established in 1952, providing economic and political cooperation in the coal sector. The first legal basis of the EU energy policy was laid in 1951 with the ECSC. However, the ECSC was abolished in 2002.

In the second period of 1957-1972, the energy issue has not attracted enough attention due to the cheap import benefits. However, the European Atomic Energy Community (EAEC) was established in 1958 and cooperation has begun in the field of nuclear energy. EAEC is the second most important treaty after the ECSC, which provides a legal basis for EU energy policy formation. These agreements played an important role in the energy field, ensuring that the coal supply was organized and also coordinating nuclear energy. The first major revision of the 1957 Treaty of Rome was made with the Single European Act (SEA). By the act, it was set the European Community an objective of establishing a single market by 31 December 1992, and codified European Political Cooperation, the forerunner of the European Union's Common Foreign and Security Policy. After that the Maastricht Treaty (1992) and the Nice Treat (2001), which later changed this treaty with the EEC agreement signed in the same period, did not provide a legal basis for the EU to deal with energy issues.

In the period of 1972-1992, the energy issue was remarkable for the European Communities (EC), as was the case around the world. For example, energy oil prices and supply problems increased the interest in energy during this period. There were not special legal arrangements in the founding treaties of the EC after the oil crisis in 1973-74, but it took modest measures to protect the stocks. For example, the Commission has prepared a Community Action Program entitled Rational Use of Energy in 1974 (Comission of the European Communities (1974a; Comission of the European Communities (1974b). In this program, it has been envisaged more efficient use of internal energy consumption and the limitation of energy consumption in a way that will not harm social and economic development. At the same time, the Council has taken a decision on the Commission's energy production and consumption targets and measures to be taken by targeting the action of 1985 in order for this action program to be successful. In this decision, the Council called on the Commission and requested periodic guidance. The decision includes energy supply, nuclear energy, access to international markets, targets on hydrocarbons and measures to be taken regarding production, consumption and energy prices within the Community.

In the 1992-2009 period, following the ratification of the Maastricht Treaty in 1993, the European Commission focused on the reintegration and reorientation of the energy policy of Europe (after ECSC

and EAEC experiences). With regard to the energy problem, the EU has published a large number of White Books and Green Books starting in 1995 with the White Paper entitled “European Union Energy Policy” (Official Journal of the European Communities (OJ) No C 232/3, 10.08.1996). In the mid-1990s, guidelines were also drawn up on the creation of the internal electricity and gas market. The first measures adopted in 1996 and 1998 concerning the liberalization of the energy market were followed by the second and mandatory measures in 2003. In 2004, the Council issued a directive (Council Directive, 2004/67/EC, 26.04.2004) on the basis of Article 100 under the Economic Policy of the EC Treaty, and adopted measures to ensure natural gas supply security. At the same time, in 2006, based on the same article, it issued a directive (**Council Directive, 2006/67/EC, 24.07.2006**) codifying an old directive (**Council Directive, 68/414/EEC, 20.12.1968**), which was issued in 1968 and obliged the member states to stock certain amounts of crude oil and products. On the other hand, in March 2007, the European Commission started a new energy policy. This new energy policy emphasizes three fundamental issues: increasing the security of energy supply; ensure the competitiveness of European economies and the availability of affordable energy; promoting environmental sustainability and combating climate change. In order to achieve these objectives, the Council of Europe adopted a comprehensive Energy Action Plan for the period of 2007-2009. In this plan, which is intended to establish an internal market for gas and electricity, it is envisaged to achieve the objectives of ensuring energy supply security, establishing an international energy policy, ensuring energy efficiency and developing renewable energy and energy technologies.

In 2009, a new era began with the Treaty of Lisbon. Article 194 under the concept of Energy was added into the Treaty on the Functioning of the European Union with the Treaty of Lisbon. This new article encompasses the objectives of functionalizing the energy market, ensuring energy security within the Union, energy efficiency, energy saving and the development of new and renewable energy forms and the interconnection of energy networks. While these arrangements have not turned the EU into a single unified association in the field of energy, it has paved the way for sharing powers with the member states in the field of energy.

As mentioned above, in the Treaties of the European Communities, energy policy measures could be taken only on the basis of the general provisions of the treaties until the Lisbon Treaty came into force, with respect to the rules of the internal market and respect for the powers of the member states.

As can be seen from the development of energy policy, it can be seen that the EU can formulate policies and take measures on energy security. If the energy trend in Europe continues to exist, in 2030 the EU will have to import 94% of the oil, probably 84% of the natural gas it will need (European Commission, 2013, p. 7). This situation may lead to a chronic problem of energy security by increasing Europe's dependence on Russia. EU energy import dependency has fluctuated between 52 % and 55 %. According to 2014 data (Eurostat , 2016, p. 2), crude oil import dependency is 87,9%, natural gas dependency is 67,4% and hard coal dependency is 67,9%. The crude oil import rate from Russia in total crude oil imports in 2002 was 29.2% in 2002. This rate increased and rose to 34.5% in 2010. Russia is the only source of gas for EU member states such as Estonia, Lithuania, Latvia, Slovakia and Finland and main gas supplier of Hungary, Austria, Poland, Czech Republic, Greece and Bulgaria. Germany has been supplied of 40 % of its natural gas demand from Russia (Karasz, 2018, p. 57). Because of their geopolitical location, France and England can reach different suppliers. Spain is dependent on natural gas coming from North Africa. Due to the decrease in Europe's existing resources, northern Europe will become more dependent on Russia's natural gas in the future. Southern Europe is benefiting from the resources in Africa because of the cheaper transportation costs.

Concerns about the EU's energy supply security are collected on a number of key points. The current and potential conflicts / conflicts between Russia and the countries in the region, the orientation of Russia towards other markets, the political dependence caused by import dependence, the perceived and rapidly growing importance of the transition countries, and finally the increase in the number of terrorist incidents, constitute the main concerns of the European countries on the issue of energy security.

Dependence of the EU on Russia in terms of crude oil and natural gas is constantly increasing and Russia ranks first among other supply sources. The natural gas imported by the EU from Russia decreased relatively between 2002 and 2010. Norway is the second after Russia in the energy import of the EU. The energy imported from Norway relieves the EU against Russia but it is not enough. Croatia recorded the biggest decrease which was facilitated by a better diversification of imports: the share of Russia from total imports decreased from 86 % in 2005 to 56 % in 2014 and several new suppliers appeared (European Commission, 2017, p.41). Crude oil imports from Norway have decreased gradually. On the other hand, the EU's imports of crude oil from the Middle East countries have declined considerably. Imports of crude oil from a Central Asian country Kazakhstan, increased to a level of 5.5% in 2010, even though total EU imports amounted to a small rate of 2.4% in 2002. Therefore, EU has focused on Central Asian natural gas resources. The primary problem for the EU is to establish a balance between increased demand and dependence on Russian imports.

EU has not approached Central Asia in terms of energy security for a long time. For example, in “the European Security Strategy - A secure Europe in a better world” published in 2003 emphasizes that the activities of terrorists and criminal networks in Central and South Asia may threaten the security of Europe and its citizens. Energy security is also mentioned in the same document. According to the strategy document (See Council of the European Union, 2009, p. 30):

“Energy dependence is of particular concern to Europe. Europe is the world's largest oil and gas importer. Imports account for approximately 50% of the current energy consumption. This ratio will increase to 70% in 2030. Most of the energy imports come from the Gulf, Russia and North Africa...” As seen in the document, Central Asia was not mentioned in terms of energy security. As can be understood from this point of view, in 2003, the EU's perspective on security in Central Asia was not the primary issue, but rather the presence of terror and criminal networks.

In 2004, neighboring Turkey and Georgia, Armenia and Azerbaijan were included in the European Neighborhood Policy. The expansion of the borders of the Neighborhood Policy to the east has brought the EU closer to Central Asia in political and economic terms. Therefore, the importance gained by the Caucasus region and the current and potential conflicts in the region have gained importance in recent years for the EU's security policies. The fact that the rich energy resources in the region and the countries surrounding these countries are on the energy routes has made the establishment of a common regional policy inevitable for the EU. In order to establish regional dialogue, the EU launched the Baku Initiative on November 13, 2004 and envisaged the development of energy cooperation in the short, medium and long term between the EU and the Caucasus and the Caspian Sea with the Energy Ministerial conferences organized within the framework of this initiative (Bahgat, 2009, p. 139).

The EU's strategic cooperation with the Central Asian countries Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan and Uzbekistan gained a new meaning with the European Union Central Asia Strategy for a new Partnership document, which was adopted in 2007(For more information see Council of the European Union, 2007). The former German Foreign Minister Steinmeier defines Central Asia as a region of critical importance in world politics during the preparation of the 2007 Strategy and states that (Steinmeier, 2007, p. 32):

“... in our own European interests, since Central Asia, with its huge oil and gas reserves, plays an ever-greater part in the diversification of Europe's energy supplies. The European Baku Initiative is designed to help better harmonize energy markets and develop the necessary energy infrastructure. Our shared objective is the creation of an additional energy transport corridor between the Caspian region and the EU”.

EU wants to strengthen this strategic cooperation with each Central Asian country through the Commission's 2007-2013 assistance program on the basis of each individual's needs, desires and performances in the context of human rights, good governance, democracy and social developments. In Central Asia Strategy, security issues in the region has been taken into account the geographical

location of each Central Asian country - for example, Afghanistan, Pakistan and Iran. Due to security issues in the region, the EU has launched programs such as Border Management in Central Asia and BOMCA and Drug Action Program CADAP (Hoffmann, 2010, p. 87-103). Through these programs, the EU aims to strengthen border security and increase the level of education or to facilitate legal transitions and trade by building and equipping border posts.

The main potential oil and gas producers in the Caspian region are Russia and Iran, as well as Azerbaijan, Kazakhstan and Turkmenistan. Georgia is an important transit country for oil and natural gas that will be transported from the Caspian to the West. On the other hand, although Uzbekistan does not have the Caspian coast, it is seen as important with its reserves and energy transit potential. Therefore, the EU needs a diversified energy supply policy not only for military security reasons but also for its own energy supply security, which offers more perspectives for cooperation between the EU and Central Asia. For this reason, the EU strives to create cooperation opportunities in favor of itself in the long term. For example, by strengthening the energy market in the Central Asian countries, it aims to develop investment opportunities in this area and to increase its influence in the energy production and thus to diversify the energy supply and distribution in the region.

At present, the export of natural gas to Europe by the Central Asian countries is carried out entirely through Russia. The ongoing problems in Iran, Afghanistan and Pakistan make it difficult to build alternative pipelines. Turkmenistan, which holds the richest natural gas reserves especially among Central Asian countries, has difficulties in transferring its natural gas to different markets. As a geographically trapped country, Turkmenistan has to use Russian oil and gas pipelines to transport its natural gas to European markets. However, there have also been several major developments since the 2007 strategy was adopted. For instance, China's Belt and Road Initiative is reviving overland trade routes connecting Europe (Casarini, 2015, pp. 8-10) and Asia via the region and a new president at the office in Uzbekistan who implements a more conciliatory foreign policy, which has eased regional tensions and opened the door to cooperation between formerly hostile neighbors. At the same time, Central Asian countries are becoming more interested in engaging with Afghanistan. A new strategy, expected for mid-2019, will therefore need to spell out how the EU responds to these new dynamics (Russell, 2019, p. 29).

The strong relations of Central Asian countries with Russia and the fact that Russia is an important actor in the Caucasus region limits the areas of movement of the countries in the political sense. However, a serious threat to Russia's monopoly on Central Asian oil and natural gas comes from China. The Trans-Central Asian Natural Gas Corridor combines the Turkmen and Kazakh energy sources to the Chinese market. Chinese actions in this region may limit Russia and pave a way to EU in energy market (Warkotsch, 2010, pp. 81-92). Russia follows the traditional divide and rule (divide et impera) strategy to prevent the EU from implementing a common strategy for itself. Russia, rather than setting a general strategy with the EU, has made energy agreements with the EU members such as Italy, Austria, Hungary, Bulgaria and Greece since 2007. These agreements naturally harm establishing a common energy policy in the EU (Baran, 2007, pp. 131-144.)

The transfer of energy resources from Central Asia to Europe continues to be important. Although it is important to reduce the dependence on Russia, it is no doubt that the transition countries in which the energy resources are transported are considered important. 80% of the natural gas purchased by Europe from Russia is transported through the territory of Ukraine. The natural gas problem in Russia and Ukraine began in March 2005 due to natural gas and transit prices. As a result of the escalation of the tension between the two countries, Russia stopped the flow of gas reaching Europe via Ukraine on 1 January 2006. On January 4, 2006, the crises between Russia and Ukraine has been restored and solved, but new problems broken out due to Ukraine's natural gas debts in January 2007. In March 2008, lowering the supply of natural gas reduced the crisis. However, problems between Russia and Ukraine have continued since then. Therefore, the idea that safer alternative lines should be established instead of the energy routes passing through the geographies where such fragile relations are located has come to the forefront.

THE INFLUENCE OF THE INTERNATIONAL SYSTEM

The policies of the great powers outside the EU would also affect EU's actions on energy policy. For instance, actors such as the US, Russia, China, Japan and Turkey also want to increase their influence in Central Asia. The majority of these actors pursue policies to sustain stability in the region for energy and natural resources and their interests arising from geopolitical reasons. Of course, those policies are in favor of their interests and serve the continuation of the status quo in the region. For example, the United States silently removed the ban on military aid to Uzbekistan on 18 January 2012 (See RFE/RL, 2012, p. 12) since Uzbekistan has been an important supply line for NATO troops to Afghanistan. The support of Kerimov, who set hardline policies against the opposition in his country in 2005, served to sustain the status quo in the region. However, such a policy pursuit by the EU does not correspond to the values that form its foundations. The dynamics that determine the EU's foreign policy are not only about realizing the interests agreed upon by the member states at the intergovernmental level, but also the objectives set out in the founding treaties because of the EU takes on the power of economic and social development, political pluralism, the rule of law and cultural diversity. In fact, this idea causes some problems in the implementation of EU policies towards Central Asia.

CONCLUSION

The military security provided by the US during the Cold War period was a driving force, so the EU focused more on its internal integration. Under the NATO alliance, the EU and the US gave more importance to strategic partnership as a result of the Soviet threat. However, with the disappearance of this security threat after the collapse of the Soviet Union, the strategic partnership with the United States since the early 1990s has been replaced by competition in more economic relations. This change was not only reflected in the relations with the US, but also in the internal institutionalization of the EU. The Maastricht Treaty, which came into force in 1992, was not a ground for only an economic integration but for further progress in the political field as well, such as the Common Foreign and Security Policy. Therefore, it is seen that there has been a rapid expansion in institutional capacity with EU foreign policy environment since the mid-1990s.

On the other hand, with the end of the Cold War, structural changes in the international system caused new security problems. The terrorist attacks on the United States on September 11, 2002, followed by the war in Afghanistan and the Iraq War have both economic and political problems in the world. All these factors have felt the impact both economically and politically, and as a result the EU has long remained indifferent to geographically more far geographies such as Central Asia. During this period, the EU has approached the Central Asian Countries mostly in the context of terrorism, crime networks, drug smuggling and security issues etc.

The EU wants to maintain the level of economic prosperity within itself. Therefore, while the increase in oil and natural gas prices is a problem that should be taken seriously, it is very important to ensure the security of supply of hydrocarbon energy resources to the EU. This problem is now one of the most important indicators of the fact that security is becoming multidimensional. Therefore, in general, energy security or, in a narrower sense, energy supply security has become very important for the EU. For this reason, the EU wants to reduce its dependence on Russia by transporting Central Asian natural gas and oil safely to Europe in order to ensure the security of energy supply.

The strategic and geographical location of Central Asia being at the crossroads of Europe and Asia was expressed in the May 2019 Joint Communication to the European Parliament and the Council entitled 'The EU and Central Asia: New Opportunities for a Stronger Partnership'. The share of the region 'in EU energy imports and the market potential of seventy million inhabitants, as well as the EU's interest in regional security, have made Central Asia an increasingly important partner for the EU'.

The Joint Communication proposed the encouragement of 'Central Asia's reforms of the energy sector and transition to a low-carbon economy. Making available EU technology and expertise in renewable energy and energy efficiency and providing advice on regulatory reforms should contribute to

strengthening the region's energy resilience, helping to meet its climate objectives and creating jobs and business opportunities on both sides'. Furthermore, 'the EU will, where appropriate, establish partnerships on sustainable connectivity with countries of Central Asia, following market principles, guaranteeing transparency and based on international standards. Cooperation in this area should mainly focus on transport, energy and digital connections'.

The focus on 'enhancing the role of Central Asia in contributing to the security of energy supply and diversification of suppliers, sources and routes of the EU, including assessing the possibility to build the Trans-Caspian Pipeline' would be continued. The Union should 'cooperate with Central Asia to promote the regulatory frameworks, technologies and skills required to lower the costs, develop renewable energy sources and energy savings technologies and mobilise investment through blending and other financial incentives'.

Specifically two initiatives were highlighted:

- Intensifying bilateral dialogues under existing Memorandums of Understanding on Energy Cooperation and organising as appropriate ad hoc regional conferences on energy
- Using innovative financing and blending to further encourage green investment, in particular in renewable energy and energy efficiency

In conclusion, the rich energy resources in the Caucasus and Central Asia have remained largely untouched and mainly concentrated in Azerbaijan, Kazakhstan, Turkmenistan and Uzbekistan. Natural gas and oil exports from this region may make a considerable contribution to the global natural gas and oil markets. The EU develops and strengthens relations with Central Asia in terms of ensuring energy security. The Southern Gas Corridor is very important project for that (For more information see European Commission CEF Programme). However, Central Asian countries still remain geographically isolated from the world energy market. In order to present existing energy resources to the world market, long pipelines have to be constructed in those countries that have increased political and economic risks. These risks, unfortunately, cause the investors to be heavily involved in the financing of new projects.

KAYNAKLAR

- Bahgat, G. (2009). The geopolitics of energy in Central Asia and the Caucasus. *The Journal of Social, Political, and Economic Studies*, 34 (2), 139.
- Baran, Z. (2007). EU energy security: time to end Russian leverage. *Washington Quarterly*, 30 (4), 131-144.
- Casarini, N (2015). Is Europe to benefit from China's Belt and Road initiative. *Istituto Affari Internazionali*, 15 (40), 1-11.
- Collins, A. (ed.) (2016). *Contemporary security studies*. Oxford university press.
- Commission of the European Communities (1974a). Commission's work in the field of energy policy. Retrieved from http://aei.pitt.edu/30235/1/P_9_74.pdf
- Commission of the European Communities (1974b). A Community action programme and a draft Council Resolution on the rational utilization of energy. COM (74) 1950 final, 27 November 1974. Retrieved from http://aei.pitt.edu/32386/1/COM_%252874%2529_1950_final.pdf.
- Council of the European Union (2007). The EU and Central Asia: Strategy for a New Partnership. Retrieved from https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/st_10113_2007_init_en.pdf.
- Council of the European Union (2009). *The European Security Strategy - A secure Europe in a better world*. Retrieved from <https://www.consilium.europa.eu/media/30823/qc7809568enc.pdf>.
- Dedman, M. (2006). *The origins and development of the European Union 1945-1995: a history of European integration*. Routledge.
- European Commission (2013). Clean power for transport: A European alternative fuels strategy. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0017:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2017). Second report on the state of the energy union. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/swd-energy-union-key-indicators_en.pdf.

- European Commission (CEF Programme). Southern gas corridor. Retrieved from <https://ec.europa.eu/inea/en/connecting-europe-facility/cef-energy/projects-by-energy-corridor/southern-gas-corridor>.
- Eurostat (2016). *Energy balance sheets 2014 Data, 2016 Edition*, Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7571929/KS-EN-16-001-EN-N.pdf/28165740-1051-49ea-83a3-a2a51c7ad304>.
- Hoffmann, K. (2010). The EU in Central Asia: successful good governance promotion?. *Third World Quarterly*, 31(1), 87-103.
- Karasz, P. (2018). Germany imports gas from Russia. But is it a 'captive'?. *New York Times*, July 11, 2018, Retrieved from <https://www.nytimes.com/2018/07/11/world/europe/trump-germany-russia-gas.html>.
- RFE/RL (2012). U.S. Suspends ban on military assistance to Uzbekistan. Retrieved from https://www.rferl.org/a/uzbekistan_united_states_military_assistance/24470588.html
- Russell, M. (2019). The EU's new Central Asia strategy. *European Parliamentary Research Service*, Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/633162/EPRS_BRI\(2019\)633162_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/633162/EPRS_BRI(2019)633162_EN.pdf).
- Siddi, M. (2016). German foreign policy towards Russia in the aftermath of the Ukraine crisis: A new Ostpolitik?. *Europe-Asia Studies*, 68 (4), 665-677.
- Steinmeier, F. W. (2007). Central Asia and Europe: A new Economic Partnership for the 21st Century. Retrieved from https://www.unece.org/fileadmin/DAM/SPECA/documents/ecf/2007/berlin_steinmeier_e.pdf.
- Warkotsch, A. (2010). The EU and Central Asian geopolitics. *The European Union and Central Asia*. Routledge, 81-92.
- Yigit, S. (2008). Turkic states foreign policy and the Cyprus problem. *Proceedings - International Conference on Central Asia and North Cyprus Relations: Perspectives in Political, Economic and Strategic Issues*, Eastern Mediterranean University.

UZUN ÖZ

Son yıllarda uluslararası ilişkilerde en çok tartışılan konulardan biri, petrol ve doğal gazın jeopolitiğidir. Bu konu, artan önemle uluslararası ilişkiler gündemindeki yerini korumaktadır. Kuşkusuz, enerji konusu dış politika yapımını etkileyen faktörlerden biridir. Enerji sorununun önümüzdeki yıllarda etkili olmaya devam edeceği anlaşılmaktadır. Her ne kadar tarihsel bir çizgide enerji kavramına atfedilen anlam, her dönemin özelliklerine göre farklılık gösterse de, büyük ölçüde güç kavramı ile ilgilidir. Devletlerin anarşik bir uluslararası sistemde varlığını sürdürebilmelerine bağlıdır. Bu sebeple devletler güç politikası izlerler. Dolayısıyla, enerji kaynaklarına sahip olmak hayati öneme sahiptir ve devletler için iktidarın ana faktörlerinden biridir. Enerji, enerji politikaları, enerji iletim hatları ve enerji kaynaklarının arz güvenliği, devletlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için öncelikli önem taşıyan hususlardır. Sanayi Devrimi öncesi toprak açısından genişleme, daha verimli toprağa sahip olmak, güçlü bir devlet olmaya yol açan en önemli faktörlerden biriydi. Sanayi Devrimi sonrasında, buhar makinesinin icadı yeni bir durum yarattı. Bu makinelerin üretimde kullanılmasıyla önemli miktarda sermaye birikimi elde edilmiştir. Bu nedenle, o zaman buhar makinelerinde kullanılan en önemli enerji kaynakları, kömür ve çelik endüstrilerini devletler için çok stratejik yapan faktörler haline geldi. Bu nedenle, devletlerin kömür havzalarında ve çelik üretiminde değerli metallere ulaşıldığı coğrafyalara ilginin artması tesadüf olmamıştır. Günümüzde kömür ve çeliğe ek olarak, petrol ve doğal gaz devletlerin dış politikalarını etkileyen en önemli enerji kaynakları haline gelmiştir. Benzer şekilde, AB, refah ve güvenlik alanı olan birliğini korumayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır. AB'yi canlı tutan en önemli faktör, devletlerin bu birlikten kazandıkları ve ortak çıkarlar temelinde hemfikir oldukları gerçeğidir. İç hukukunda AB bunu ulusötesi ve hükümetlerarası kurumlar aracılığıyla yapmaktadır. Petrol ve doğal gaz, küresel ekonominin en önemli girdilerindedir. Enerji kaynakları açısından, arz güvenliği özellikle gelişmiş sanayi ekonomileri ve önde gelen askeri güçler açısından temel bir ulusal çıkar konusu olarak görülmektedir. AB, enerji güvenliğini sistematik olarak dış politikasına entegre etmenin önemini kabul etmiştir. AB'nin artan enerji talebi, onu alternatif kaynaklara zorlamaktadır. Enerji tedarik kaynaklarını çeşitlendirmek için AB, Hazar'daki hidrokarbon enerji kaynaklarından yararlanarak enerji güvenliği sağlamak istemektedir. Bu nedenle, enerji arz güvenliği için, tedarik edilen enerjiyi taşıyan boru hatlarının

Avrupa'ya alternatif yollarla ulaşması gerektiği de düşünülmektedir. AB'nin Rusya'nın ve Orta Doğu'daki fosil enerji kaynaklarına olan bağımlılığı, onun alternatif olarak gördüğü Orta Asya enerji kaynaklarına yönelmesinin önemli bir belirleyicisidir. 2006'da Ukrayna ve Rusya arasındaki doğal gaz konusundaki tartışmalar, AB'nin fosil bazlı enerjiye tek yönlü bağımlılığının AB'nin enerji arz güvenliği için ortak bir strateji geliştirmesini zorunlu kıldığını ortaya koymuştur. Söz konusu krizin ardından AB, enerji kaynakları kadar enerji kaynaklarını taşıyan enerji hatlarının çok önemli olduğunu fark etmiştir. Bu nedenle, alternatif kaynaklar bulmak ve Avrupa'ya uzanan güvenli hatlar oluşturmak kaçınılmazdır. AB'nin bir bütün olarak bölgesel politikalar oluşturma yeteneği, iç kurumsal gelişimi ile ilgili uzun ve sıkıntılı bir dönemden sonra gerçekleşti. AB'nin Orta Asya'ya yönelik algılarını, yaklaşımlarını ve politikalarını anlamak için AB tüzel kişiliği ve kurumsal yapı çerçevesinde analiz yapılmalıdır. AB'nin esas olarak kurucu anlaşmalarını tanımlamış, değer odaklı olması gereken kendi çıkarları vardır. Bununla birlikte, bireysel üye devlet düzeyinde, her üye devletin farklı iç politika tercihleri vardır ve bu nedenle Orta Asya Bölgesi'ne yönelik politikalarının belirlenmesinde çeşitli bakış açıları vardır. Bu nedenle üye ülke düzeyinde anlamlandırmayı sorunlu ve yanlış analizlere ve sonuçlara neden olduğu için AB düzeyinde yapılanlarla karıştırılmamalıdır. AB'nin dış politika konusundaki çalışmaları son zamanlarda bize ekonomik güvenlik, enerji güvenliği ve askeri güvenlik gibi kavramların önem kazandığını göstermektedir. Ancak, bu kavramlar kendileriyle ilgili kararlar vermeye gelince iki zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. İlk soru, AB'nin, Orta Asya Bölgesi'ndeki faaliyetlerinde kendi kurucu değerlerine uygun olarak hareket edip etmediğidir. İkincisi, AB, Orta Asya Bölgesi'nde AB için AB değerlerini sunma / dayatma amaçlı bir zemin yoksa, güvenlik konusundaki endişelerini giderecektir? Örneğin, bölgedeki demokrasi kültürü kazanmamış veya ülkelerindeki insan haklarına saygı göstermeyen ülkelerle çalışabilir mi? Bu iki sorunun cevabını bulmak için, AB'nin ekonomik güvenlik, enerji güvenliği ve askeri güvenlik konularındaki kurumsal ilerlemesi kısaca incelenmektedir. Kafkasya ve Orta Asya'daki zengin enerji kaynakları büyük ölçüde dokunulmamış ve ağırlıklı olarak Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan ve Özbekistan'da yoğunlaşmıştır. Bu bölgeden doğal gaz ve petrol ihracatı, küresel doğal gaz ve petrol piyasalarına önemli katkılarda bulunabilir. AB, enerji güvenliğini sağlama açısından Orta Asya ile ilişkileri geliştirmekte ve güçlendirmektedir. Güney Gaz Koridoru bunun için çok önemli bir projedir. Bununla birlikte, Orta Asya ülkeleri hala dünya enerji pazarından coğrafi olarak izole kalmaktadır. Mevcut enerji kaynaklarını dünya pazarına sunabilmek için, politik ve ekonomik riskleri arttıran ülkelerde uzun boru hatları inşa edilmesi gerekmektedir. Ancak, bu riskler maalesef, yatırımcıların yeni projelerin finansmanında yer almasında zorluklara neden olmaktadır. Bu makale, AB'nin Orta Asya politikasının enerji belirleyici bağlamındaki ana belirleyicilerini ele alınmaktadır. Makale, AB-Orta Asya ilişkilerinin, AB'nin ortak dış politika oluşturma süreci, ortak enerji politikası ve enerji arz güvenliği ve uluslararası sistemin etkisi gibi değişkenlerle şekillendiğini göstermektedir.

**BOLOGNA EŞGÜDÜM KOMİSYONU BAŞKANLARININ-BOLOGNA KOORDİNATÖRLERİNİN
TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ BOLOGNA SÜRECİ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*****Canan ÜNVAN******ÖZ**

Bologna Süreci (BS), 49 ülkenin Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma hedefiyle biraraya geldiği uluslararası işbirliğidir. Araştırmanın amacı, BS'nin AKTS, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik, uluslararasılaşma ve hareketlilik konularındaki uygulamalar ile BS'nin olumlu ve olumsuz yansımaları hakkında Avrupa Komisyonunca Türkiye'de AKTS Etiket'iyle ödüllendirilen üniversitelerin Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) Başkanlarının veya Bologna Koordinatörlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda araştırma nitel desende hazırlanmış olup görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de AKTS Etiket'i'ne sahip 31 üniversitenin BEK Başkanları veya Bologna Koordinatörleri oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Soru formunda yer alan nicel veriler frekans dağılımı ile özetlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgular: Bazı üniversitelerde AKTS hesaplamaları bilinçli yapılmamaktadır, AKTS uygulamaları içselleştirilmemiştir. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarında bir izleme sistemi olması sürdürülebilirliğe katkı sağlayacaktır. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ve bu çerçevede oluşturulan Yükseköğretim Kalite Kurulu, yükseköğretimde kalite güvencesinde sürdürülebilir çalışmalar yapılacağını göstermektedir. Üniversitelerin istihdam edilebilirlik ile ilgili faaliyetleri, aynı motivasyonda ve düzeyde değildir. BS'nin olumlu yansımaları: Diploma Eki, AKTS, yeterlilikler çerçeveleri, vb. Bologna araçlarının kullanılması; yeni kurulan ve gelişmemiş üniversitelere yol haritası sunması; rekabet edilebilirliğe fırsat yaratması; ölçülebilirliğin artması; daha kolay işbirliği olanakları; diplomaların ve kurumun tanınırlığının artması; öğrenci merkezli eğitim; eğitim-piyasa ilişkisinin sağlanması; hareketliliğe katkı sağlaması; yükseköğretimde kalitenin artmasıdır. BS'nin olumsuz yansımaları: Gereksiz raporlama; aşırı iş yükü; sürekliliğin olmaması; merkezi empoze edilmesi; üniversitenin özerkliğine müdahale algısı; akademik ve idari yapıların sürece olan inancsızlığı; konuyu bilen akademisyen ve yönetici eksikliğinin tekrarlara yolaçmasıdır. Yükseköğretimde yeni politikalar geliştirilmesi veya mevcut politikaların iyileştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Bologna süreci, avrupa yükseköğretim alanı, bologna eşgüdüm komisyonu, AKTS etiketi

**PERSPECTIVES OF UNIVERSITIES' BOLOGNA COORDINATION COMMITTEES-BOLOGNA
COORDINATORS CONCERNING BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATIONS IN TURKISH
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS****ABSTRACT**

Bologna Process (BP) is an international cooperation where 49 countries come together to create an EHEA. Research purpose is to determine perspectives of Bologna Coordinators of universities holding ECTS label (31) on BP implementations and BP's negative and positive reflections in Turkey. The research was designed as a qualitative research. The/A semi-structured question form was created by the researcher. The research data were analyzed with content analysis. The quantitative data were summarized by frequency distribution. The research findings are as follows: ECTS was not calculated consciously in some HEIs. ECTS implementations were not internalized by universities. If there is a monitoring system in practices of NQF, this will contribute to sustainability. HE Quality Assurance Regulation and accordingly Turkish HE Quality Council proved that there will be sustainable studies in quality assurance. Universities' studies on employability was not on equal motivation and level. Budget and foreign language qualifications should be increased to enhance exchange of students and academic personnel. BP has positive reflections such as diploma supplement, ECTS, qualifications frameworks, student centred learning. It is also a guide for newly established or underdeveloped universities. It is an opportunity for competition. It facilitates cooperation. It contributes to the improvement of quality in HE. The process has negative reflections such as unnecessary reporting, overwork, lack of sustainability, imposing

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi "Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış" adlı doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca, II. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı'nda sunulan sözlü bildirinin bir bölümünün genişletilmiş halidir.

** Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Rektörlük, canan.unvan@hacettepe.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9665-5914>

centrally and lack of information. It is recommended that new policies in higher education should be developed or current policies in higher education should be improved.

Keywords: Higher education, Bologna process, european higher education area, bologna coordination committee, ECTS label

GİRİŞ

Bologna Süreci, Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanlarının 1998’de gerçekleştirdikleri toplantının sonrasında yayınladıkları Sorbonne Bildirgesi’yle ilk kez oluşturulmuştur. Söz konusu bildirgeyle, Avrupa’da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma düşüncesi geliştirilmiştir. 1999’da Bologna’da yapılan toplantı sonrasında yayınlanan Bologna Bildirgesi’yle Bologna Süreci resmi bir hale dönüştürülmüştür. Bologna Bildirgesi’ni, Avrupa’da yükseköğretimden sorumlu yirmidokuz bakan imzalamıştır (YÖK, 2010). Bologna Süreci, daha kapsayıcı ve erişilebilen bir yükseköğretim yaratmak, öğrencilerin ve personelin hareketliliğini kolaylaştırmak üzere Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı oluşturmuştur. (European Commission, 2020).

Bologna Bildirgesi’nde kolaylıkla okunabilir ve karşılaştırılabilir bir dereceler sisteminin benimsenmesi, dolayısıyla Diploma Eki’nin geliştirilmesi; yükseköğretimde iki aşamalı (lisans ve yüksek lisans) derece sisteminin benimsenmesi; krediler sistemi (AKTS) oluşturulması; hareketliliğin teşvik edilmesi; kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması; yükseköğretimde Avrupa boyutunun (müfredat geliştirme, kurumlararası işbirliği, bütünlük programlar, eğitim, araştırma, vb.) teşvik edilmesi hedeflenmiştir (Bologna Declaration, 1999). 2003 yılında yayınlanan Berlin Bildirgesi ile doktora düzeyi de bu sürece dahil edilerek üç aşamalı derece sisteminin (lisans, yüksek lisans ve doktora) benimsenmesine karar verilmiştir (Berlin Communiqué, 2003). 1998 yılında yayınlanan Sorbonne Bildirgesi’nden, 2020 yılında yayınlanan Roma Bildirgesi’ne kadar, her yeni bildirgeye yükseköğretim ile ilgili yeni reform alanları eklenmiştir. Bu reform alanları istihdam edilebilirlik, hayat boyu öğrenme, hareketlilik, yeterlilikler çerçeveleri, tanıma, kalite güvencesi, sosyal boyut, öğrenci merkezli öğrenme olarak düzenlenmiştir. Sürece dahil olan ülkeler, kendi eğitim sistemlerinde bu alanlarda yükseköğretim reformu geliştireceğini taahhüt etmektedir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı, akademik, kültürel ve politik olarak farklı geleneğe sahip 49 ülkenin dahil olduğu, ortak taahhütlerin aşama aşama uygulandığı, yükseköğretimde uluslararası bir işbirliğidir. Bu ülkeler, kurumların özerkliği, bağımsız öğrenci birlikleri, öğrencinin ve personelin serbest hareket edebilirliği vb. çeşitli ortak değerlerde yükseköğretime ilişkin reformları uygulamayı kabul etmektedir. Bu süreç ile ülkeler, kurumlar ve ilgili paydaşlar, kalite güvence yöntemlerini güçlendirmektedir, yükseköğretim sistemlerini daha uyumlu hale getirmektedir (EHEA, 2020). Türkiye ise Bologna Süreci’ne 2001 yılında üye olmuştur.

Öte yandan alanyazında, Bologna Süreci’nin hem olumlu hem de olumsuz yönleri irdelenmektedir. Günay (2012), Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı oluşturma çalışmalarında, kalite güvence sistemi oluşturmaya ilişkin çalışmaların önem kazandığını, söz konusu sistemler oluşturulurken ulusal bazda farklılıkların da dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Erdoğan (2014), son yıllarda yükseköğretim sistemlerinin değişime uyumlu olacak biçimde yeniden oluşturulduğunu, buna bağlı olarak Türkiye’nin, uluslararasılaşma stratejisini şekillendirirken, hem yasal hem de yapısal olarak yükseköğretimin de yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Sağlamer (2012), yükseköğretim kurumlarında sayı ve çeşitlilik artışının yanısıra kalite güvencesi, hareketlilik, rekabet, diploma denkliği, finansal koşullar gibi konularda özerkliğe ve hesap verilebilirliğe yönelik baskıların, bu kurumları etkilediğini belirtmektedir. Uluslararası olmanın önemli olduğunu, ancak süreçlere dahil olmada yükseköğretim kurumlarının kendi inisiyatiflerini kullanmasının önemini dile getirmektedir. Sungü (2009), öğretim elemanlarının, genel olarak, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma çalışmalarının Türkiyedeki yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmektedir. Clarke (2015), çalışmasında, akademisyenlerin yüzde kırkının Bologna Süreci’nin işyükünü artırdığı düşüncesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, akademisyenlerin bu süreç ile ilgili doğru bir şekilde üniversiteler tarafından bilgilendirilmesi tavsiye edilmiştir.

Yükseköğretim sistemlerinin birbiriyle karşılaştırılabilmesi, yükseköğretim sistemlerinin farklı ülkelerde rahatlıkla anlaşılabilmesi ve yükseköğretim sistemlerinde tanınırlığın ve şeffaflığın sağlanabilmesi amacıyla çeşitli Bologna araçları geliştirilmiştir. Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS), söz konusu araçlardan biridir. AKTS, sürecin oluşturulduğu ilk Bildirge’den itibaren günümüze kadar önemini korumaktadır.

Avrupa Yükseköğretim Alanı’na dahil ülkelerin hedefleri arasında Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) de bulunmaktadır (Bologna Declaration, 1999). AKTS, Bologna’nın önemli bir aracıdır; kredi biriktirmede ve kredi transferinde öğrenci merkezli bir sistemdir. AKTS, öğrenme kazanımlarını, öğrenim dönemlerini ve yeterlilikleri tanıyarak eğitim programlarının planlanmasını ve değerlendirilmesini, ayrıca öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (European Commission, 2015).

AKTS Kullanıcı Kılavuzu’nda, AKTS uygulamaları hakkında yönlendirici ilkeler bulunmaktadır. AKTS ilkelerini uygulama düzeylerinde mükemmellik gösteren üniversiteler Avrupa Komisyonu tarafından AKTS Etiketini ile ödüllendirilmektedir (European Commission, 2013). AKTS Etiketini alan üniversitelerin etiketinin geçerlilik süresi ise 4 yıldır. Dolayısıyla, Avrupa Komisyonunca AKTS Etiketini ile ödüllendirilen yükseköğretim kurumlarının Bologna uygulamalarında da dikkate değer bir düzeyde olduğu düşünülmektedir. Türkiye açısından incelendiğinde, 2010-2013 yıllarında, AKTS Etiketini ile ödüllendirilen üniversitelerin toplam sayısı 31’dir. Bu sebeple, Türkiye’deki üniversitelerin Bologna Süreci ve Bologna araçları hakkında etkili çalışmalar gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Bologna Süreci’nin, ulusal düzeyde uygulanmasında hem üniversitelerin hem de ilgili paydaşların sorumlulukları bulunmaktadır. Türkiye’de, bu sürecin uygulanmasında ve izlenmesinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) birinci derecede sorumludur. Çalışmaların bir bölümü, YÖK tarafından oluşturulan komisyonlar, bir bölümü Avrupa Komisyonunca desteklenen ve 2004 yılından bu yana yürütülen projelerle gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların hedefi, yükseköğretim kurumlarını bu sürece dahil etmektir (YÖK, 2010).

En son YÖK Başkanlığı koordinasyonunda, Avrupa Yükseköğretim Alanı reformlarının uygulanmasını teşvik etmek, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Yönetmeliği’nin gereklerini yerine getirmek amacıyla TURQUAS Projesi gerçekleştirilmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen bu projenin tam adı “Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği”dir (TURQUAS, 2016).

YÖK’ün 2008 yılındaki Genel Kurul Kararı’nda ise üniversitelerde Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) oluşturulacağı belirtilmiştir. İlgili kararda komisyonun görevleri ve çalışma ilkeleri anlatılmaktadır. Yükseköğretim kurumları tarafından oluşturulacak olan BEK’in, özetle, Bologna Süreci kapsamındaki hareketlilik, AKTS, Diploma Eki, tanınma, öğrenci katılımı, kalite güvencesi, sosyal boyut, yeterlilikler, öğrenme çıktıları vb. konularda yapılacak çalışmalarını söz konusu ilkeler çerçevesinde yürüteceği ifade edilmektedir (YÖK, 2008).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, Bologna Süreci’nin AKTS, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik, uluslararasılaşma ve hareketlilik konularındaki uygulamalar ile Bologna Süreci’nin olumlu ve olumsuz yansımaları hakkında Avrupa Komisyonunca Türkiye’de AKTS Etiketini’yle ödüllendirilen üniversitelerin Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) Başkanlarının veya Bologna Koordinatörlerinin görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda, bazı bulgular için nicel analizler yapılmıştır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel almaktadır ve sosyal olguları bağlı bulunduğu çevre içerisinde araştırmayı, anlamayı ilk planda tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de AKTS Etiketi’ne sahip 31 yükseköğretim kurumunun Bologna Eşgüdüm Komisyonu Başkanları veya Bologna Koordinatörleridir. AKTS Etiketi’ne sahip üniversitelerin 22’si devlet, 9’u vakıftır. Türkiye’deki bazı yükseköğretim kurumları, 2010-2013 yıllarında, Avrupa Komisyonu tarafından AKTS Etiketi ile ödüllendirilmiştir.

AKTS Etiketi’ne sahip Devlet Yükseköğretim Kurumları (22): Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü (Gebze Teknik Üniversitesi), Karabük Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi. AKTS Etiketi’ne sahip Vakıf Yükseköğretim Kurumları (9): Başkent Üniversitesi, Çağ Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İzmir Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi.

Bu kapsamda çalışmaya, Türkiye’de AKTS Etiketi alan 31 üniversitenin “Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) Başkanları (Rektör Yardımcısı)”, başkanlara ulaşamadığı durumlarda “Kurum Bologna Koordinatörleri” katılmıştır. Araştırmada, 11 BEK Başkanı (Rektör Yardımcısı) (6’sı Devlet, 5’i Vakıf) ile 12 Kurum Bologna Koordinatörü (10’u Devlet, 2’si Vakıf) olmak üzere 23 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın tüm katılımcıları bu çalışmanın devamında “Bologna Koordinatörleri” olarak ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, Bologna Koordinatörleri için yarı yapılandırılmış bir soru formu geliştirilmiştir. Öncelikle, Bologna Süreci ile ilgili literatür taranmış, daha sonra ilgili form taslak olarak oluşturulmuştur. Formdaki soruların kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır, form söz konusu görüşlere göre yeniden düzenlenmiştir. İlgili form, araştırmada yer alan katılımcılara yanıtlanmak üzere gönderilmeden önce, hem üniversitesinde Bologna Koordinatörü hem de ulusal Bologna uzmanı olan bir öğretim üyesinden pilot çalışma olarak görüş alınmıştır. Ardından, soru formuna son biçimi verilmiştir.

Soru formu altı bölümden oluşmaktadır, formda açık ve kapalı uçlu toplam 25 soru bulunmaktadır. Sırasıyla, “AKTS”, “Yeterlilikler Çerçevesi”, “Kalite Güvencesi”, “İstihdam Edilebilirlik”, “Uluslararasılaşma ve Hareketlilik”; “Bologna Süreci’ne İlişkin Yaklaşımlar ve Yeni Politikalar” konuları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Araştırmanın Geçerliliği

Araştırma kapsamında alan yazın taranarak araştırmacının geliştirdiği, AKTS Etiketi ile ödüllendirilen yükseköğretim kurumlarının Bologna Koordinatörleri için soru formu kullanılmıştır. Öncelikle, taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak formdaki sorular alandaki uzmanların görüşü dikkate alınarak revize edilmiştir ve son şekli verilmiştir. Ayrıca, bu form, araştırma kapsamındaki katılımcılara yanıtlamaları için göndermeden önce pilot çalışma olarak bir Bologna Uzmanı tarafından yanıtlanması istenmiştir. Dolayısıyla, analizlerin ardından geliştirilen formun kapsam ve şekil geçerliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Formu yanıtlaması planlanan Bologna Koordinatörlerine, öncelikle telefon ile ulaşılmıştır ve araştırmaya katılma durumları sorulmuştur. Araştırmaya katılması öngörülen toplam 31 yükseköğretim kurumundan 1’i dışında 30 üniversitenin temsilcisi, formu yanıtlayabileceğini belirtmiştir. Söz konusu katılımcılara, hem telefon görüşmesinde hem de elektronik posta yazışmasında, formu yanıtlayanların isimlerinin ve üniversitelerinin bu çalışmada ifade edilmeyeceği sözlü ve yazılı olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılacağını bildirenlere, e-posta ile “google form” üzerinden soru formu gönderilmiştir ve cevaplamaları için belirli bir süre verilmiştir. Süre dolduğunda tekrar hatırlatılmıştır. Sürecin başında formu yanıtlayacağını belirtmesine rağmen yanıtlamayanlara üçüncü defa hatırlatmada bulunulup belirli bir tarihe kadar cevap vermeleri için tekrar süre verilmiştir. Ardından, e-posta ile “google form” üzerinden alınan yanıtlar, “Microsoft Excel” ile düzenlenmiştir. İlgili formu cevaplayan her bir katılımcıya, kendi yanıtları e-posta ile tekrar gönderilmiştir. Konu ile ilgili varsa düzeltme ve/veya değiştirmeye yönelik görüşleri tekrar alınmıştır. Bazı katılımcıların soru formuna verdiği cevapları kendi istekleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bazı katılımcılar ile süreç içinde tekrar görüşülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki problemin özelliğine uygun nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma problemi çerçevesinde saptanan temalar doğrultusunda, formda açık uçlu sorularla elde edilen verinin içerik analizi yapılmıştır. Daha objektif bir bakış açısı sunulabilmesi amacıyla, kapalı uçlu sorulardan toplanan nitel veri sayısallaştırılmıştır.

İçerik analizinde temel hedef, elde edilen veriyi açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verinin ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda mantıklı bir şekilde düzenlenmesi, veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekir. Nitel verinin nicelleştirilmesi, doküman incelemesi, görüşme ve gözlem ile toplanan yazılı verinin belirli aşamalardan geçirilip sayısallaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özetle, Türkiye’de AKTS Etiketini’ne sahip 31 üniversiteden 16 devlet ve 7 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 23 üniversitenin Bologna Koordinatöründen soru formunun cevapları alınmıştır. Veri 2016 yılı içerisinde toplanmıştır. Formdaki “Evet/Hayır/Kısmen” kapalı uçlu sorularının yanıtları sayısallaştırılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlarda içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın amacı, Bologna Süreci’nin AKTS, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik, uluslararasılaşma ve hareketlilik konularındaki uygulamalar ile Bologna Süreci’nin olumlu ve olumsuz yansımaları hakkında Avrupa Komisyonunca Türkiye’de AKTS Etiketini’yle ödüllendirilen üniversitelerin Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) Başkanlarının veya Bologna Koordinatörlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu sebeple, araştırmanın çalışma grubuna yarı yapılandırılmış soru formu gönderilmişti. Bologna Koordinatörlerinin (23) yanıtları, formdaki temalar sırasıyla göz önünde bulundurularak, nitel ve nicel analizleri sunulmaktadır.

1. Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS)

Formun birinci bölümünde yer alan AKTS uygulamaları ile ilgili sorulara Bologna Koordinatörlerinin yanıtları aşağıda belirtilmektedir. Üniversitelerinde AKTS’nin amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin olarak 9 devlet ve 6 vakıf üniversitesinin Bologna Koordinatörü evet; 7 devlet ve 1 vakıf üniversitesinin Bologna koordinatörü kısmen yanıtını vermiştir. Dolayısıyla, formdaki sorulara yanıt veren toplam 23 katılımcının yarısından fazlası (15), üniversitelerinde AKTS’nin amacına uygun olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bazı Bologna Koordinatörleri, AKTS ile ilgili düzenlemeler bulunmasına rağmen iş yükü hesabının tam anlamıyla yapılamadığını, sorunlar yaşandığını, konunun özümsemediğini; iş yükü temelli kredi sistemi zorunlu olmasına rağmen, AKTS’yi kullanan yükseköğretim kurumlarının aynı zamanda arka planda yerel kredi sistemini de kullanmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Bologna Koordinatörleri, formda yer alan üniversitelerinde kullanılan kredi sistemine ilişkin soruya, genel olarak, tüm düzeylerde AKTS kredisinin kullanıldığı; AKTS ile yerel kredinin birarada kullanıldığı ve bu kredilerin değişik amaçlarla uygulandığı yanıtını vermiştir. Bir AKTS kredisinin kaç saat öğrenci iş yüküne karşılık olduğu sorusu hakkında, 15 devlet ve 6 vakıf üniversitesinin Bologna Koordinatörü, 25-30 saat öğrenci iş yüküne karşılık geldiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, 1 devlet üniversitesinin Bologna Koordinatörü, bir AKTS kredisinin sekiz saat öğrenci iş yüküne, 1 vakıf üniversitesinin Bologna Koordinatörü ortalama iki saate karşılık geldiğini belirtmiştir.

Üniversitelerinde, AKTS kredisinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilme durumuna ilişkin soruya, Bologna Koordinatörlerinden, 14'ü devlet ve 5'i vakıf olmak üzere toplam 19'u evet yanıtı vermiştir. 2 devlet ve 2 vakıf üniversitesi temsilcisi ise kısmen yanıtı vermiştir. Dolayısıyla, araştırmaya katılan 23 Bologna Koordinatörünün büyük çoğunluğu (19) üniversitelerinde, AKTS kredisi'nin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Bologna Koordinatörleri, üniversitelerinin internet sayfasında AKTS Bilgi Paketi'ni yayınlama durumu ile ilgili soruya, 14 devlet ve 7 vakıf üniversitesinden olmak üzere toplam 21'i evet; 2 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen olarak yanıtlamıştır. Dolayısıyla, araştırmaya katılan 23 Bologna Koordinatörünün büyük çoğunluğu (21) AKTS Bilgi Paketi'ni tüm düzeylerde üniversiteleri internet sayfasında yayınladığını belirtmiştir. Türkiye'deki tüm üniversitelerde AKTS uygulamalarının sürdürülebilirliği ile ilgili soru hakkında Bologna Koordinatörlerinin bazıları öğretim üyelerinin daha ilgili olması gerektiği görüşünü belirtmiştir.

2. Yeterlilikler Çerçevesi

Formun ikinci bölümünde yer alan yeterlilikler çerçevesi uygulamaları ile ilgili sorulara Bologna Koordinatörlerinin yanıtları aşağıda belirtilmektedir. Üniversitelerindeki program yeterliliklerinin tanımlanma durumuna ilişkin soruya, Bologna Koordinatörlerinden 14 devlet ve 7 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 2 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtı vermiştir. Dolayısıyla, 23 Bologna Koordinatörünün büyük çoğunluğu (21), üniversitelerinde tüm düzeylerdeki tüm programların yeterliliklerinin tanımlandığını belirtmiştir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYYÇ) öngörülen yeterliliklerle üniversitelerindeki programların yeterlilikleri arasında bağ kurma durumu hakkında, Bologna Koordinatörlerinden 11 devlet ve 7 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 5 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtı vermiştir. Dolayısıyla, 23 Bologna Koordinatörünün yarısından fazlası (18), TYYÇ'de öngörülen yeterliliklerle üniversitelerindeki programların yeterlilikleri arasında bağ kurulduğunu ifade etmiştir. Kısmen yanıtı veren devlet üniversitesi katılımcıları eksiklikler olduğunu, birimler arası birliktelik sağlanmadığını ifade etmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerinde, ders öğrenme çıktıları ile program yeterlilikleri arasında bağ kurma durumu sorulmuştu. 14 devlet, 7 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 2 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtı vermiştir. Dolayısıyla, 23 Bologna Koordinatörünün yaklaşık olarak tamamı (21), bu bağın kurulduğunu ifade etmiştir. Bir devlet üniversitesinin Bologna Koordinatörü, zorlama ile yapılan kâğıt üzerindeki bir işten nasıl bir hayır beklenebileceğini, formda verdiği yanıtlarda belirtmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerindeki programlar kapsamında bulunan derslere ilişkin ders kataloğunun güncel olma durumu sorulmuştu. 14 devlet ve 7 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 2 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen olarak yanıtlamıştır. Dolayısıyla, 23 Bologna Koordinatörünün yaklaşık olarak tamamı (21), ders kataloğunun güncel tutulduğunu belirtmiştir. Kısmen yanıtı veren katılımcılar, eğitim öğretim sistemine tam olarak entegrasyon sağlanamamasını gerekçe göstermiştir. Bir katılımcı ise ders kataloğu kavramının yerleşmesi için, ders koordinatörlüğüne ihtiyaç bulunduğunu ifade etmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, TYYÇ ile ilgili uygulamalarının üniversiteleri internet sayfasında yayımlanma durumu sorulmuştu. 11 devlet, 7 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 4 devlet üniversitesi katılımcısı hayır, 1 devlet üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtı vermiştir. Dolayısıyla, 23 Bologna Koordinatörünün büyük çoğunluğu (19), söz konusu uygulamaları üniversitelerinin internet sayfasında yayınladığını belirtmiştir.

Türkiye'deki tüm üniversitelerde TYYÇ uygulamalarının sürdürülebilirliği ile ilgili soru hakkında Bologna Koordinatörleri tarafından yükseköğretim kurumlarında farkındalık arttığı için sürdürülebilir olacağı ifade edilmektedir. Bu uygulamaların üniversitenin akademik ve idari personelinin yanısıra öğrencilerinin de bilmesinin sürdürülebilirliğe katkısı olacağı belirtilmektedir. Bazı katılımcılar,

TYYÇ uygulamalarının ne anlama geldiğini bilen akademisyenlerin sayısının araştırılmasını önermiştir. Ayrıca, Kalite Kurulu'nun belirleyeceği temel ilkelerin katkısı olacağı ifade edilmektedir.

3. Kalite Güvencesi

Formun üçüncü bölümünde yer alan kalite güvencesi uygulamaları ile ilgili sorulara Bologna Koordinatörlerinin yanıtları aşağıda belirtilmektedir. Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerinde, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve uygulanması ile ilgili çalışmalar sorulmuştu. 10 devlet ve 5 vakıf üniversitesi katılımcısı evet, 1 devlet üniversitesi katılımcısı hayır, 5 devlet ve 2 vakıf üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtını vermiştir. Dolayısıyla, Bologna Koordinatörlerinin büyük çoğunluğu, üniversitelerinde bu yönde çalışmaların yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca, kalite güvencesi sistemi ile ilgili çalışmaların sistemli ve sürdürülebilir olmadığı bazı koordinatörlere belirtilmiştir. Program akreditasyon çalışmaları konusunda, bazı programlar için tamamlandığı, bazı programlar için devam ettiği ifade edilmiştir. Bazı vakıf üniversitesi koordinatörleri, kalite komisyonları oluşturulduğunu, komisyon toplantıları yapıldığını belirtmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerinde, kalite güvencesi faaliyetleri kapsamında, iç değerlendirme konusunda neler yapıldığı sorulmuştu. Bazı katılımcılar, iç değerlendirme çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise üniversitelerinde bu çalışmaların yapılmadığını ifade etmiştir. Vakıf üniversitelerinin hepsi bu kapsamda faaliyetler yürüttüğünü belirtmektedir.

Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerinin bir dış değerlendirme sürecinden geçip geçmediği sorulmuştur. 8 devlet, 2 vakıf üniversitesi katılımcısı evet; 2 devlet, 1 vakıf üniversitesi katılımcısı hayır; 6 devlet, 4 vakıf üniversitesi katılımcısı kısmen yanıtını vermiştir. Dolayısıyla araştırma sorularına yanıt veren 23 üniversitenin koordinatörünün yarısından azı (10), üniversitelerinin dış değerlendirme sürecinden geçtiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirme kapsamında faaliyetler gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Yanıtlara göre, dış değerlendirmeler ulusal (FEDEK, MÜDEK, MİAK vb.) ve uluslararası (EFQM, EUA vb.) akreditasyon kurumlarınca yapılmaktadır. Vakıf üniversitelerinde genel olarak program akreditasyonlarının gerçekleştirildiği ve bu yönde çalışmaların devam ettiği; dış değerlendirme ile ilgili bazı üniversitelerde başlangıç düzeyinde çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bologna Koordinatörlerine, Türkiye'deki tüm üniversitelerde, kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının sürdürülebilirliği sorulmuştu. Bunun için Kalite Kurulu'nun kurulduğu, bu kurulun koordinesi ve zorlayıcı etkisi sonucunda faaliyetlerin hareketlenebileceği; Kalite Kurulu'nun belirleyeceği temel ilkelerin bu anlamda yönlendirici olacağı belirtilmektedir. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi konusunda alacağı tedbirlerin ve yürüteceği çalışmaların, küresel pazarda rekabete katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, iş piyasasında aranan niteliklere sahip ve akademik seviye olarak yüksek mezun yetiştirmede, bilimsel araştırmaların sayısı ve niteliğini artırmada katkısı olacağı düşünülmektedir. Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda akredite programların belirtilmesinin, kamuoyunda konu ile ilgili yapılan açıklamaların sistemin sürdürülebilir olacağını kanıtı olarak ifade edilmektedir. Akreditasyon kavramı ile ilgili bilinçlenmeyle birlikte hem öğrencilerin hem de ailelerin akredite programlara olan talebinin artacağı ifade edilmiştir.

4. İstihdam Edilebilirlik

Formun dördüncü bölümünde, Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerinde mezunların istihdamını artırma ile ilgili faaliyetleri sorulmuştu. Kariyer günleri düzenlenerek öğrencilerin ve işverenlerin bir araya gelme imkanının sağlandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, mezun istihdamını artırma çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Stajların daha verimli olması için üniversiteler ve sanayi odaları arasında işbirliği yapılmıştır. Kariyer merkezleri kurulmuş, üniversite-sanayi işbirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bazı katılımcılar, mezun takip sisteminin oluşturulmadığını belirtmiştir. Vakıf üniversitelerinin bu konuya önem verdiği, daha fazla çalışma yürüttüğü; bu üniversitelerin tamamında kariyer merkezlerinin bulunduğu ve faaliyette olduğu; sanayi ile işbirlikleri yaptığı, işverenlerin beklediği niteliklerle ilgili çalışmalar yürüttüğü anlaşılmaktadır.

Bologna Koordinatörlerine, Bologna Süreci uygulamalarının, üniversite mezunlarının istihdamını nasıl etkileyebileceği sorulmuştu. Uluslararasılaşma ve değişim programları ile eğitim kalitesinde yeni fırsatlar yaratılabileceği; mezunların alanlarındaki yeterlilik düzeylerinin belli bir standardın üzerinde tutulmasına ilişkin yapılan faaliyetlerin istihdam edilebilirliği artırdığı belirtilmiştir. Tüm bu çalışmaların rekabet ortamına uyum açısından da kolaylaştırıcı olabileceği; öğrencilerin, ulusal ve uluslararası hareketlilikten faydalandığında daha kolay iş bulabildiği ifade edilmiştir. Yabancı dil becerisi, çok kültürlü ortam gibi hareketlilik kazanımları, iş dünyasının aradığı bazı yetkinlikleri öğrencilerin kazanmalarını sağlamıştır. Bazı katılımcılar tarafından, Bologna Süreci uygulamalarının yararının üniversiteler ve akademik personel tarafından tam olarak anlaşılamadığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, Türkiye'nin genç nüfusunun diğer Avrupa ülkelerinin nüfusundan genç olması, yurt içi istihdamdan daha fazla olarak Avrupa'da ve diğer ülkelerde iş bulma olanağı yaratacağı düşünülmektedir. Mezunlara, diplomaları ile birlikte verilen diploma eki iş bulma olasılığını artırmaktadır. Müfredatı güncelleme ve ilgili sektörler dikkate alınarak müfredat belirleme, istihdamın kalitesini artırmanın yanısıra verimlilik artışına da sebep olacaktır. Bologna kriterleri dikkatli bir şekilde izlenip değerleri samimiyetle içselleştirildiğinde, mezunların istihdamının zamanla olumlu yönde etkileneceği, ancak çoğu yerde değerlerin içselleştirilmediği ifade edilmiştir.

5. Uluslararasılaşma ve Hareketlilik

Formun beşinci bölümünde uluslararasılaşma ve hareketlilik uygulamaları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerindeki öğrencilerin uluslararası değişim programlarından faydalanma düzeyi sorulmuştur. Öğrencilerin bu programlardan farklı düzeylerde yararlandığı belirtilmiştir. Hareketliliğin artarak devam ettiği, üniversitelere bu konuda tahsis edilen bütçenin artırılması durumunda daha fazla öğrencinin değişim programlarından faydalanabileceği; giden öğrencinin yeterli düzeyde olduğu, ancak gelen öğrencinin yetersiz düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Öğretim dili Türkçe olan bir üniversitenin öğrencilerinin hangi düzeyde dil yeterliliğiyle başka bir ülkede akademik başarı elde edebileceği veya yabancı dilde dersi olmayan bir üniversitede gelen yabancıya başka bir dilde dersin nasıl açılacağı sorusu yöneltmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, üniversitelerindeki akademik personelin uluslararası değişim programlarından faydalanma düzeyi sorulmuştur. Katılımcılar tarafından yararlanma oranının yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen bütçenin akademik ve idari personel hareketliliğinde azalmasının değişim oranlarının düşmesine sebep olduğu; ayrıca, dil sorunu nedeniyle, idari personelin, yeterli seviyede faydalanamadığı belirtilmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmanın ve hareketliliğin gelecekteki durumu sorulmuştur. Üniversite evrenselliğinin bir gereğinin akademik dolaşım olduğu, bu sebeple, üniversiteler için öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Hareketlilik ile ilgili faaliyetlerin yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma süreçlerine, ayrıca çoğu öğrencinin sosyal ve akademik gelişimine katkı sağladığı; Türkiye'nin bölgede özellikle Ortadoğu, Afrika ve bazı Asya ülkeleri için cazibe merkezi haline geldiği, bu çerçevede yabancı öğrencilere burs verildiği, ayrıca Avrupa Birliği programlarındaki artış eğilimi ve dolayısıyla kazanılan tecrübenin gelecek vadettiği belirtilmektedir. Bu süreçlere ilişkin farkındalığı olan yetkililerin varlığının önemli olduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil yeterlilikleri artırılırsa ve bütçe iyileştirilirse, gelecekte bu konunun güçleneceği; Bologna Süreci ya da başka bir ad altında yürütülecek süreçlere ihtiyaç duyulduğu, yükseköğretim kurumlarındaki standartların gelişmesine yardımcı olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrenci kazanmak için yapılan çoğu çalışmada vakıf üniversitelerinin öne çıktığı; uluslararasılaşmanın bir ihtiyaç olduğunu vakıf üniversitelerinin daha iyi anladığı, devlet üniversitelerinde bu konunun tam olarak anlaşılamadığı düşünülmektedir. Uluslararasılaşmanın ve hareketliliğin, eğitimin kalitesinin yükseltilmesine faydası bulunduğu; uluslararası işbirliği olanaklarının yaratılmasında önemli bir fırsat olduğu ifade edilmiştir.

6. Bologna Süreci'ne İlişkin Yaklaşımlar ve Yeni Politikalar

Formun altıncı ve son bölümünde Bologna Süreci ile ilgili yaklaşımlar ve yeni politikalar hakkında sorular bulunmaktadır. Bologna Koordinatörlerine, Bologna Süreci uygulamalarının eğitime olumlu

katkıları sorulmuştur. Katılımcıların yaklaşık olarak tamamı eğitimin niteliği üzerinde olumlu yansımaları bulunduğunu ifade etmiştir. Bir devlet üniversitesinin koordinatörü değişim programları haricinde sürecin olumsuz yanları bulunduğunu belirtmiştir. Bologna Koordinatörlerinin olumlu olarak bildirdiği yansımalar şu şekildedir: Diploma eki etiketi ve AKTS etiketi gibi araçların yabancı bir ülkeden öğrencilerin daha kolay kabul almasını sağlaması, öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin haklarının tanınması, ders yüklerinin ve içeriklerinin belli olması, öğrencide farkındalık oluşturması, sosyal boyuta önem veren ve uygulayan bireyler yetişmesi, eğitimi planlaması, kurumun tanınırlığının artması, farklı üniversiteler ile daha kolay işbirliği tesis edilmesi, ölçülebilirliğin artması, iç ve dış değerlendirme süreçleri, az gelişmiş veya yeni kurulmuş yükseköğretim kurumlarındaki öğretimin standartlarının artırılmasına katkı sağlaması, eğitimin yerellikten kurtulması, eğitimi piyasa ile ilişkilendirmesi, bilgiye erişimin desteklenmesi, statikten dinamik bir yapıya geçiş sağlanması, daha aktif bir danışmanlık sistemi, dersler arası eşgüdüm, sürekli iyileştirme ile müfredatı geliştirmeye zemin oluşturması ve böylece süreç ve ürün kalitesini iyileştirmedir.

Bologna Koordinatörlerine, Bologna Süreci uygulamalarının, idari ve akademik süreçler açısından, Türkiye'deki üniversitelere varsa olumsuz etkileri sorulmuştur. 5 devlet ve 2 vakıf üniversitesi katılımcısı olumsuz görüşü bulunmadığını belirtmiştir. Olumsuz etkiler konusunda yapılan açıklamalar şu şekildedir: Gerekliliğinin ve öneminin benimsenememesi, çalışmalarda süreklilik olmaması, yanlış algı, sürece ilişkin uygulamaların fazla iş yükü olarak değerlendirilmesi, yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinin benimsenmemesi, bilinç eksikliği, bürokrasi oluşturması, eski geleneklerden kolay bir biçimde ayrılmaması, internet tabanlı sistemlerin tüm süreçlerde kullanılmaması, zorlama ile yapıldığı için verim alınamaması, bu süreci yürütenlerin eleştiriye maruz kalması, idari yapıların sistemi tam olarak anlamadığı için akademik bir süreç olarak değerlendirilmesi ve bu sebeple özümsemenin yavaşlaması, Türk yükseköğretim sistemine kültürel değerler açısından uygun olmadığından sıkıntılar yaşanmasıdır. Ayrıca, beş-on yıl sonra tek tip eğitimin yaratıcılık açısından olumsuzluk doğurabileceği belirtilerek, seçmeli ders çeşitliliğinin şimdiden artırılması önerilmiştir. Bir devlet üniversitesi koordinatörü tarafından, söz konusu önemli iş için üniversitelerde bir daire başkanlığının oluşturulabileceği önerilmiş, uygun olup olmayacağını tartışılabileceği ifade edilmiştir.

Bologna Koordinatörlerine, Türkiye'deki tüm üniversitelerde Bologna araçlarının kullanılmasının, yükseköğretim sistemimiz açısından varsa yararı sorulmuştur. Biri haricinde devlet üniversiteleri koordinatörlerinin tamamı, Bologna araçlarının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bir devlet üniversitesi katılımcısı, AKTS sisteminin bir faydası olmadığını, önceden de kredili sistem ile her şeyin yapılabildiğini belirtmiştir. Vakıf yükseköğretim kurumlarının katılımcılarının tamamı, yükseköğretim sistemimizde Bologna araçları kullanılmasını faydalı olarak değerlendirmiştir. Konuya ilişkin açıklamalar şu şekildedir: Eğitim süreçlerinin gelişmesi için ihtiyaç bulunmaktadır. Şeffaflık ve kalite konularının gündeme gelebilmesi ve üzerinde çalışılabilmesi halinde faydalıdır. Öğrencilerin ve akademik personelin hareketliliğine katkı sağlamaktadır. Kurumlar arası transferi kolaylaştıran bir rolü vardır. Diplomaların tanınırlığını artırmaktadır. Yeni kurulan ve gelişmemiş üniversitelere bir yol haritası sunmaktadır. Dünyada yarışabilmek ve gerçek anlamda çaba gösteren öğrencilere fırsat yaratabilmek için yararlıdır. Öğrenci merkezli bir anlayışın hâkim olmasını sağlamaktadır. Sürekli iyileştirme ile müfredat geliştirmeye zemin oluşturmaktadır, dolayısıyla süreç ve ürün kalitesi iyileşmektedir. Yükseköğretim kurumlarına bir standartlaşma ve yapılan her işlemi kayıt altına alma becerisi kazandırmaktadır. Bir vakıf üniversitesi koordinatörü, bu araçların kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmiştir, ancak tüm üniversitelerde bu araçların kullanılmadığını, kullananlarında samimi olmadığını ifade etmiştir. Bir kültür değişimi yaşanırsa, uzun erimde faydalarının görülebileceği değerlendirilmektedir.

Soru formu ile Bologna Koordinatörlerine yöneltilen son soruda, yükseköğretimde yeni politikalar geliştirmeye ihtiyaç olup olmadığı sorulmuştu. Devlet üniversiteleri koordinatörleri, mevcut politikaların gözden geçirilmesini, yeni politikaların geliştirilmesini ve böylece sistemin canlı tutulmasını önermiştir. Soruya ilişkin açıklamaları şu şekildedir: Bologna Süreci, kalitenin artırılması, sürekli gelişme ve hayat boyu öğrenme vb. yenilikçi bir yapılanma gerektirmektedir. Adına Bologna denilen fakat bir kalite çalışması olduğunu çoğunluğun anlamadığı bu sistemin yeniden ele alınması,

üniversitelerin çalışmaları kendileri, öğrencileri, paydaşları için yapmaları gerektiği konusunda ikna edilmesi gerekmektedir. Bologna Süreci'nin amaçlarına uygun bir şekilde uygulanabilmesi, süreç daha etkin kontrol edildiğinde olumlu sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Yabancı ülkelerdeki üniversitelerde çok normal ilerleyen bazı süreçlerin çalışmalarına Türkiye'de başlanmadığı belirtilerek, kesinlikle yeni politikalar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Büyük şehirlerin dışındaki üniversitelerden iyi uygulama örnekleri seçilmelidir ve ödüllendirilmelidir. Anadolu'da bulunan yükseköğretim kurumları örnek gösterilmeli ve sisteme destek verilmelidir. Makro siyasi yaklaşımların yerine pedagojik katkı düzeyinin ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Dış değerlendirme ile akreditasyonda açılımlar yapılması önerilmektedir.

Biri dışında tüm vakıf üniversitesi koordinatörleri, yeni politikalar geliştirilmesini veya mevcut politikaların iyileştirilmesini önermiştir. Bir vakıf üniversitesi katılımcısı, Bologna Süreci'nin her soruna çözüm getiren bir sihirbaz olmadığını dile getirilmiştir. Vakıf üniversiteleri katılımcılarının soruya ilişkin diğer açıklamaları şu şekildedir: Bologna Süreci dinamik olduğu için geri beslemeler ile iyileştirme yapmanın mümkün olabileceği belirtilmiştir. Yeni politikalar geliştirmek yerine, mevcut sistemde gerekli görülen konularda iyileştirme yapılması daha uygun değerlendirilmektedir. Yeni sistemlerin, büyük çaptaki değişikliklerin, üniversitelerde yorgunluğa ve enerji kaybına yol açacağı düşünülmektedir. Sadece yükseköğretim alanında değil tüm eğitim süreçlerinde dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak açık bir vizyonla yeni politikalar üretilmesinin gerektiği ifade edilmektedir.

Bologna Süreci'nin, çoğu yükseköğretim kurumu tarafından, Yükseköğretim Kurulu'nun isteği doğrultusunda yapılması gerekli, yapıldığında ise karşısına artı konulan bir madde olarak anlaşıldığı belirtilmiştir. Bologna araçlarının öneminin daha fazla anlaşılması ve sürecin tabana yayılması amacıyla politikalar geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

1998'de Sorbonne Bildirgesi'yle temeli oluşturulan, Bologna Bildirgesi'yle 1999'da resmîyet kazanan Bologna Süreci'nin amacı Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmaktır. Bu hedef çerçevesinde ülkeler sürece üye olmuştur ve dinamik bir şekilde ilerleyen bu uluslararası işbirliğinde günümüzde 49 ülke bulunmaktadır. Türkiye'nin 2001 yılında üye olduğu Bologna Süreci yirmiiki yıldır devam etmektedir. Her yeni bildirge ile yükseköğretim alanına yeni hedefler eklenmektedir. Sürece üye ülkeler söz konusu reformları ülkelerinde gerçekleştireceklerini ve yükseköğretim sistemlerini geliştireceklerini taahhüt etmektedir. Yükseköğretim ile ilgili tüm bu çalışmalar, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilir, tanınır ve şeffaf olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bu reform çalışmaları öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini artırarak uluslararasılaşmada etkili olmaktadır.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan ülkeler Bologna Süreci'nde belirlenen hedefler kapsamındaki çalışmalarında, yükseköğretim sistemlerinin gelişmesi için belirlenen her bir amacın uygulama boyutunda farklı düzeylerde bulunmaktadır. Türkiye'de ise üniversitelerin, yükseköğretim otoritelerinin ve ilgili paydaşların çabalarıyla, süreçteki temalar ile ilgili reformlar gerçekleştirilmiştir ve gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkiye'de, Avrupa Komisyonu tarafından AKTS Etiketini ile ödüllendirilen üniversitelerin Bologna Eşgüdüm Komisyonu Başkanlarının veya Kurum Bologna Koordinatörlerinin, Bologna Süreci'nin AKTS, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik, uluslararasılaşma ve hareketlilik konuları ile ilgili uygulamalar hakkında görüşlerini tespit etmek için katılımcılara yanıtlamaları için soru formu sunulmuştu. Araştırmanın bulguları, sürece ilişkin bazı eleştiriler olmasına rağmen, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Bologna Süreci kapsamındaki uygulamaların, yükseköğretim sisteminin gelişmesine aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Türk Yükseköğretim Sistemi'nin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla şu sonuçlara ulaşılabilir.

Türk yükseköğretim kurumlarında, öğrenci iş yüküne dayalı kredi uygulaması 6111 sayılı Kanun kapsamında zorunlu olmuştur. Üniversiteler tarafından AKTS kredi sisteminin içselleştirilmesi ve AKTS hesaplamalarının amacına uygun bir şekilde doğru yapılması sistemin etkili ve verimli işlemesi açısından önemlidir. Ayrıca, AKTS Bilgi Paketi'nin üniversitelerin internet sayfasında görünür ve kolay bulunabilir olması gerekmektedir. Diğer taraftan, ulusal yeterlilikler çerçevesi ile ilgili çalışmaların sürdürülebilirliği için üniversite üst yönetimlerinin süreci sahiplenmesi gerekmektedir. Bir izleme mekanizması oluşturulursa, üniversiteler konuyu tamamlanması gereken bir görev olarak düşünebilecektir.

Yükseköğretimde kalite güvencesinde son yıllardaki güncel gelişmeler ilgili paydaşlarca olumlu değerlendirilmektedir ve bu alandaki iyileştirmeye yönelik çalışmaların devamının beklendiği anlaşılmaktadır. Örneğin; Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda akredite programların yer almasının üniversitelerde rekabete yol açtığı belirtilmektedir. Ayrıca, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nin ve bu yönetmelik çerçevesinde oluşturulan Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun, yükseköğretimde kalite güvencesi alanında sürdürülebilir çalışmalar yapılacağını göstermektedir. Dolayısıyla, kalite güvencesi ile ilgili çalışmalar sistematik bir hale dönüştürülerek eğitimde kalitenin artmasına etkisi olacağı düşünülmektedir.

İstihdam edilebilirlik konusunda yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdiği faaliyetlerin aynı motivasyonda ve düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Üniversiteler istihdam edilebilir mezunlar yetiştirmeyi hedeflemelerine rağmen konunun taraflarca içselleştirilmediği vurgulanmıştır. Özer, Gür ve Küçükkan (2011), yükseköğretim kurumlarının, programlarının kalitesini artırmak amacıyla mezunlarını izlemesi, ilgili sektörün tecrübelilerinden eğitim süresince yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir. Erkal (2011), istihdam-egitim ilişkisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve hareketlilik konusunda, üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin artırılmasının yararları dikkate alınarak, bütçenin iyileştirilmesine ve yabancı dil yeterliliklerinin artırılmasına vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte, hareketliliği, uluslararasılaşmayı, tanınmayı kolaylaştıran ve şeffaflığı artıran Bologna araçları yeterlilikler çerçeveleri, AKTS ve Diploma Eki'dir. Söz konusu araçların kullanılması yükseköğretime katkı sağlayacaktır. Arslan ve Bahadır (2007), Bologna Süreci ile öğrenci ve akademik personel hareketliliğinin sağlanmasının, buna bağlı olarak yükseköğretime dinamizm getirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Türkiye'deki eğitim sisteminin bu dinamizme dahil olabilmesi için süreç tarafından öngörülen faaliyetlerin yerine getirilmesinin önemli olduğunu ifade eder.

Bologna Süreci'ne ilişkin yaklaşımlar ve yeni politikalar konusunda, sürecin Türkiye'deki yükseköğretim sistemine olumlu yansımaları olduğu ile mevcut politikaların iyileştirilmesi ve/veya yeni politikaların geliştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bologna Süreci'nin olumlu yansımaları konusunda şu hususlar öne çıkmaktadır: Diploma Eki ve AKTS kullanılması; öğrenci merkezli eğitim; ders yüklerinin ve içeriklerinin belli olması; diplomaların ve kurumun tanınırlığının artması; farklı üniversiteler ile daha kolay işbirliği yapılabilmesi; ölçülebilirliğin artması; eğitimin piyasa ile ilişkilendirilmesi; eğitimin yerellikten kurtulması; bilgiye erişimin desteklenmesi; dinamik bir yapıya geçişin sağlanması; daha aktif bir danışmanlık sistemi; sürekli iyileştirme ile müfredatı geliştirmeye zemin oluşturması; öğrencilerin ve akademik personelin hareketliliğine katkı sağlaması; kurumlar arası transferi kolaylaştırması; yeni kurulan ve gelişmemiş üniversitelere bir yol haritası sunmasıdır. Dünyada yarışabilmek ve gerçek anlamda çaba gösteren öğrencilere fırsat yaratabilmek amacıyla yararlı olduğu ifade edilmektedir. Kıyıcı (2012), sürecin etkileri uzun vadede ortaya çıkacağı için başarı veya başarısızlığı önceden tahmin etmenin zor olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretim sistemi açısından sürecin bir fırsat olduğu; paydaşların katkısı, yeterli bir zaman, işbirliği, yasal reformların içselleştirilmesi vb. konuların sürecin gelecekteki başarısında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarına göre süreçle ilgili çeşitli eleştiriler de bulunmaktadır. Bu eleştiriler, aşırı iş yükü, gereksiz raporlama ve dokümantasyon gibi konularda bürokratik süreçlere yol açması; çalışmalarda sürekliliğin olmaması; sürecin merkezi empoze edilmesi; üniversitenin özerkliğine müdahale algısı; akademik ve idari yapıların sürece olan inançsızlığı; konuyu bilen

akademisyen ve yönetici eksikliği sebebiyle tekrarlar yapılmasıdır. Benzer şekilde Çelik (2014), Bologna Süreci kapsamında yürütülen çalışmaları eleştirel bir bakışla incelemiştir. Sürecin yükseköğretim kurumlarını tek tipleştirdiğini ve hiyerarşik hale dönüştürdüğünü belirtmektedir.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları dikkate alınarak geliştirilen öneriler şu şekildedir. Bologna Süreci'ndeki hareketlilik, kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik, yeterlilikler vb. konuların birbirinden ayrı değerlendirilmemesi gerekmektedir. Her bir alanda yapılan iyileştirme, diğer alanı da geliştirmektedir, dolayısıyla yükseköğretimde kalitenin artmasına sebep olmaktadır. Yükseköğretimde yapılan tüm reform çalışmaları, öğrencilere, akademisyenlere, mezunlara, iş piyasasına, tüm ilgili paydaşlara, ülkeye fayda sağlamaktadır. Öncelikle yükseköğretim sistemi ve yükseköğretimin yapısıyla ilgili karar verenler olmak üzere, yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğretim paydaşlarının, yükseköğretime ilişkin reform çalışmalarını süreçleri içselleştirerek gerçekleştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arslan, M.M .& Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229.
- Bologna Declaration (1999). European higher education area and Bologna process. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf. Erişim tarihi: 22.08.2020
- Berlin Communique (2003). European higher education area and Bologna process. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf. Erişim tarihi: 22.08.2020
- Clarke, M. (2015). *The bologna process under threat*. Erişim tarihi: 10.05.2020 https://ossuu.com/educationinternational/docs/leaflet_bologna_process.
- Creswell, John W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Ed.) Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çelik, Z. (2014). Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine Bologna sürecinin etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Erkal, M. E. (2011). Türk yükseköğretiminin bazı sorunları: tesbit ve teklifler. *Sosyoloji Konferansları*, 42, 117-128.
- European Commission, (2013). *ECTS Label-DS Label: Guidelines for Applicants 2013*.
- European Commission, (2015). ECTS Users' Guide: 2015, Erasmus+, Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf. Erişim tarihi: 06.09.2020.
- European Commission Education and Trainig (European Commission). (2020). https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en.pdf. Erişim Tarihi: 9 Mayıs 2020.
- European Higher Education Area and Bologna Process (EHEA). (2020) <http://www.ehea.info/>
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13-21.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. 26. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kıyıcı, G. Ö. (2012). Bologna süreci: yükseköğretim sistemi için bir fırsat mı yoksa bir tehdit mi?. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Sağlamer, G. (2012). Belirsizlik ortamında yükseköğretim nasıl yapılandırılmalı? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 39-45.

Süngü, H. (2009). Türkiye’de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2008). Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK)- Çalışma ilkeleri. https://uluslararası.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasılasma/BEK_calisma_ilkeleri.pdf.

Erişim Tarihi: 10.04.2020.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2010), Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc.

Erişim Tarihi:10.04.2020.

TURQUAS, (2016). <https://turquas.yok.gov.tr/>. Erişim tarihi: 10 Mart 2020.

Extended Abstract

Bologna Process was launched in 1999 with the aim of creating a European Higher Education Area. The process is still progressing nowadays with the participation of 49 member states. The goal of this reform movement is to form a comparable, compatible and transparent higher education system in Bologna Process member countries. There are also important Bologna tools such as ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), diploma supplement and qualifications frameworks. These tools facilitate recognition and mobility, they provide transparency. On the other hand, Turkey has been the member of the process since 2001. Studies on ECTS, diploma supplement, qualifications frameworks, social dimension, quality assurance, recognition, employability, student centred learning, internationalization, mobility, etc. are still being improved in Turkish higher education institutions. 31 Turkish universities have been awarded the ECTS Label by the European Commission. That’s why, it is perceived that these higher education institutions are more experienced in Bologna Process implementations. The purpose of the research is to determine the perspectives of Bologna Coordination Committee Heads (Vice Rectors) or Bologna Coordinators of universities holding ECTS Label about Bologna Process implementations (ECTS, qualifications frameworks, quality assurance, employability, internationalization and mobility) in Turkey. Considering also the participative role of the researcher, this research is designed as qualitative research. The scope of research composes of the higher education institutions holding the ECTS Label in Turkey (31) between 2010 and 2013. The information collection form was created for research data. The form was created by doing literature review and receiving experts’ opinions. The form with 6 sections consists of 25 closed/open-ended questions and was applied to the Bologna Coordination Committee heads or Bologna Coordinators of higher education institutions within the scope of the research. The sections of the forms are as follows: “ECTS”, “qualifications frameworks”, “quality assurance”, “employability”, “internationalization and mobility”, “new policies and approaches regarding Bologna Process”. The research data were analyzed with content analysis because the data are mainly qualitative, after it was reported. Quantitative data was summarized by frequency distribution. The main findings of the research are as follows: ECTS was not calculated consciously in some higher education institutions. ECTS implementations were not internalized by universities. If there is a monitoring system in practices of national qualifications frameworks for higher education in Turkey, this will contribute to sustainability. Announcing accredited programs in higher education programmes and quotas guide created a competition between universities. Higher Education Quality Assurance Regulation and accordingly Turkish Higher Education Quality Council proved that there will be sustainable studies in quality assurance. Apart from these, participants of the research state that they are working on increasing their graduates’ employability. For instance, higher education institutions conduct career days in order to bring together students and employers. Universities are cooperating with chambers of industry to improve internship facilities. Some universities state that graduate monitoring system was not created. So, universities’ work on employability is not on equal motivation and level. Regarding mobility studies of universities, it is emphasized that generally the number of outgoing students is more than the number of incoming students. Considering the benefits of enhancing exchange of students and academic personnel, both the budget and foreign language qualifications should be

increased. It is therefore thought that there will be a balance between the numbers of outgoing and incoming students. Most participants of the research indicate that there are advantages and disadvantages of the Bologna Process. In other words, Bologna Process has positive aspects. ECTS, diploma supplement and qualifications frameworks are important Bologna tools in terms of recognition, mobility and transparency. Student centred learning is also a crucial approach to education. Topics and facilities in the process are a guide for newly established or underdeveloped universities. It is assessed that the process is an opportunity for competition between universities. It facilitates cooperation. As a whole, it contributes to the improvement of quality in higher education. However, it is thought that the process has negative aspects as well. Bureaucracy increases due to unnecessary reporting, overwork, and documentation. There are problems in sustainability of some topics such as ECTS, national qualification frameworks, etc. That is why a monitoring system has a vital role. Some participants express that imposing centrally creates negativity. In addition, lack of information about the field causes repetition in higher education institutions. Lastly, according to the participants of the research, new policies in higher education should be developed or current policies in higher education should be improved. Briefly, according to the findings of the research, most of the higher education institutions holding the ECTS label in Turkey project that Bologna Process implementations improve higher education system and higher education institutions. Rather than imposing centrally, higher education institutions need to internalize the tools and the process.

**YÖNETİMSEL MÜLKİYET, SERMAYE YAPISI VE ŞİRKET
BÜYÜKLÜĞÜNÜN KURUMSAL DEĞER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ:
BIST100 ŞİRKETLERİ ÜZERİNE ARAŞTIRMA**

Yusuf TEPELİ*

Yunus Emre KAHRAMAN**

ÖZ

Bu çalışma BIST 100 Endeksi'nde faaliyet gösteren şirketlerin piyasa değerleri üzerinde, sermaye yapısı ve ortaklık yapısı kararlarının etkili olup olmadığı üzerine motive edilmiştir. Araştırma kapsamında BIST 100'de yer alan mali sektör dışında kalan 63 şirketin büyüklük, borç/özsermaye oranı ve yönetsel mülkiyet düzeyini temsil eden ortaklık yapısı oranları, 2009-2018 dönemine ait zaman serisi verileriyle birleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda büyüklüğün firma piyasa değeri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ampirik sonuçlar, sermaye yapısının firmanın değerini önemli ölçüde etkilediğine dair kanıt göstermemektedir. En büyük ikinci ve üçüncü ortağın sermaye paylarının ise piyasa değeri üzerinde etkili oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, yönetsel sahipliğin ve firma büyüklüğünün firmanın değerinin belirleyicileri olduğu belirtilen literatürle tutarlıdır. Şirketin değerini maksimize ederken bu faktörler sermaye sahipleri ve yöneticiler tarafından dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Piyasa değeri, sermaye yapısı, ortaklık yapısı, büyüklük, panel veri analizi

**THE EFFECT OF MANAGERIAL OWNERSHIP, CAPITAL STRUCTURE AND COMPANY SIZE ON
CORPORATE VALUE: A RESEARCH ON BIST100 COMPANIES**

ABSTRACT

This study is motivated on whether the capital structure and partnership structure decisions are effective on the market values of the companies operating in the BIST 100 Index. Within the scope of the research, the shareholding structure ratios representing the size, debt / equity ratio and managerial ownership levels of 63 companies excluding the financial sector included in the BIST 100 were combined with the time series data for the period of 2009-2018. As a result of the analysis, it has been determined that the size has an effect on the market value of the firm. However, empirical results do not show evidence that capital structure significantly affects the value of the firm. It has been determined that the capital shares of the second and third largest shareholders are effective on the market value. Therefore, the results of this study are consistent with the literature which states that managerial ownership and firm size are determinants of the value of the firm. These factors should be considered by capital owners and managers while maximizing the value of the company.

Keywords: Market value, capital structure, shareholder structure, firm size, panel data analysis

GİRİŞ

Şirketler arasındaki rekabetin artması sürekli farklı arayışlara girmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte gelecek nesillere aktarılan temel bilgiler ve tecrübeler sürekli olarak değer üretmeye odaklanmaktadır. Oysa şirketlerin birincil hedefi firma değerini arttırmak olmalıdır. Son yıllarda görülen, sermayenin globalleşmesi, ekonomik kalkınma ve rekabet ortamı sağlayan, yeni girişimcileri teşvik eden firma değeri kavramı, içinde bulunulan ortamda şirketler arasındaki global rekabet ile birlikte daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Söz konusu firma değeri, şirketlerin gelecekte sağlayacakları gelir ve bu geliri nasıl kullandığı ile alakalıdır. Yatırımcıların, finansal piyasalar karşısında izledikleri yol, seçtikleri yatırım araçları ile geleceğe yönelik kararları ve belirsizlikleri içermekte, diğer bir ifade ile riskleri taşıdığından dolayı, gelir kullanımının risk derecesine bağlı olarak değişmesi kaçınılmazdır (Usta, 2008: 253). Yatırımcılar, en yüksek getiri sağlayacak tercihleri yatırım aracı olarak belirlemeye çalışırken, elde edilecek getiriyi etkileyen faktörleri, getiriyi nasıl ve ne derece etkilediklerini ve bu getiriyi elde ederken karşılaşılabilecek riskleri hesaplamaktadırlar. Bu durumda ortaya çıkan farklılaşma, risklerin kaynakları, yönelimi ve şiddetine bağlı olarak sermaye piyasalarında işlem gören firmaların değerini etkilemektedir (Taner ve Akkaya, 2009: 179). Şirketlerin yatırımlarından beklediği getiri, alınan risk ve beklentilere göre farklılık göstermektedir. Yeni firmalar yatırımlarında risk ve getiri

* Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Muğla. yusuftepelı@mu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0413-4869>.

** Dr. emrekahraman1410@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0306-5227>.

oranlarını yüksek tutarken, ilerleyen zamanlarda daha dengeli bir risk/getiri politikası izlemektedir. Diğer yandan, yeni girişimlerin ilk etapta yüksek risk taşımaları teminat gösterememeleri, belirli bir nakit akışına sahip olmamaları, kredi faiz giderlerini karşılayamamaları gibi sebepler ile kredi sağlayan kuruluşlardan finansman sağlamaları açısından büyük firmalara oranla daha zor görülmektedir (Bulut ve Er, 2008: 277).

Firma değerinin ve hissedarlarının çıkarlarının gözetilmesi ile gerçekleşen etkinlikler aynı zamanda şirket içindeki çalışanlara ve devlete de fayda sağlamaktadır. Çalışanlar daha iyi çalışma koşullarına ve daha iyi bir maaşa sahip olurken, şeffaf raporlama uygulamaları ile birlikte devlet de vergi gelirlerini arttırmaktadır. Bu durum işletmenin tüm çıkar gruplarının amaçlarına ulaştığını göstermektedir. Aynı zamanda finansal kararlar alınırken, şirket yöneticileri firma hedeflerini doğru belirlemelidir. Çünkü firma değeri olası bir durumda satışa çıkarılan şirketin fiyatı olarak tanımlanmaktadır (Kusumajaya, 2011).

Hissedarların yetkilerini yöneticilere devretmesi olarak tanımlanan Vekâlet Teorisi, yöneticilerin her iki taraf için de faydalı faaliyetlerde bulunmasını gerekli kılmakta, bu durum ise etkin bir denetim mekanizması ile sağlanmaktadır. Tüm bunlara rağmen bazı koşullarda şirket içerisinde çıkar çatışmaları ortaya çıkmakta, bu durum ise firma değerini olumsuz etkilemektedir (Gwaditzo, 2008: 86).

Şirketlerin sermaye yapısı kararlarının anlaşılması için birçok sermaye yapısı teorisi geliştirilmiştir. Temel olarak klasik ve modern sermaye yapısı teorileri olarak sınıflandırılan bu teorilerden klasik sermaye teorileri sermaye maliyetlerinin firma piyasa değeri üzerindeki etkilerini açıklamakta (Myers, 1984: 581), Modern sermaye yapısı teorileri ise sermaye yapısını etkileyen ve belirleyen faktörleri içermektedir (Karadeniz, 2008: 26). Söz konusu klasik sermaye yapısı teorileri Net Gelir, Net Faaliyet Geliri ve Geleneksel Teori gibi yaklaşımları kapsamaktadır.

Firma değerini, yüksek borçlanma oranı ile ilişkilendiren Net Gelir Teorisinde, sermaye maliyetini azaltarak firma değerinin artırılması amaçlanmaktadır (Durand, 1952: 251). Net Faaliyet Geliri Teorisinde ise sermaye yapısındaki yabancı kaynak oranı ile piyasa değeri arasında bir etkileşim olmadığı kabul edilmekte, sermaye yapısı kararları finansal kaldıraç oranı ve sermaye maliyetleri ile ilişkilendirilemeyeceği öne sürülmektedir. Bu teoriye göre firma değeri finansal kaldıraçtan ziyade, risk ve gelire bağlı olmaktadır. Sermaye yapısı kararları gereği, fazla yabancı kaynak kullanılsa dahi hissedarların yatırımlardaki getiri beklentileri yükseltilerek toplam maliyetteki artış önlenilebilecektir (Weston, 1963: 88). Diğer bir klasik teori olan Geleneksel Teoride de her firmanın kendi optimum sermaye yapısı mevcuttur. Bütün şirketlerin optimum borç düzeyinde oldukları ve böylelikle maksimum piyasa değerine ulaştıkları varsayılmakta optimum borç oranının dışına çıkılması durumunda sermaye maliyetlerin yükseleceği savunulmaktadır.

Yabancı kaynak kullanımının sağladığı vergi avantajı ile finansal sıkıntı maliyeti arasında sağlanan dengeye dayanan Dengeleme Teorisi her işletmenin farklı bir hedef sermaye yapısı olduğunu öne sürmektedir. Buna göre, maddi duran varlıklara fazla olan ve yeterli düzeyde kâra sahip, yani diğer işletmelere göre nispeten riski daha düşük olan işletmeler daha fazla yabancı kaynak kullanımını tercih edebilecekken, yeterli kâra sahip olmadığı gerekçesiyle daha riskli olduğu düşünülen işletmelerin ise özkaynak ile finansmanı daha yüksek olmalıdır (Elitaş ve Doğan, 2013: 42). Piyasa zamanlama teorisinde yöneticiler hissedarlardan fazla sahip olduğu bilgi ile firma beklentilerini daha iyi belirlemektedir. Hisse senedi fiyatlarının değerleneceği ön görüldüğünde ihraç işlemleri gerçekleşir ve tam tersi olduğu durumda ise geri satın alma gerçekleşir. Yöneticilerin bu tahminleri teorisinin temelini oluşturmaktadır. Bu durum sermaye kararlarını, sermaye yapısını ve firma performansını etkilemektedir.

Firma değeri ile sermaye yapısı, karlılık ve şirket büyüklüğü gibi değişkenler yakından ilişkilidir (Dewi ve Wirajaya, 2013). Şirket değeri üzerinde etki eden diğer faktörler ise sermaye, finansman ve yatırım kararlarıdır. Bundan dolayı sermaye yapısı kararları şirket değeri üzerinde oldukça etkili bir faktör olarak görülmektedir.

Çalışmanın temel motivasyonu, yönetimsel mülkiyet ve sermaye yapısı gibi firma karakteristiklerinin şirketin kurumsal değeri üzerinde etkili olup olmadığını test etmek üzerine kurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmada BIST 100 Endeksinde faaliyet gösteren ve verilerine düzenli olarak ulaşılabilen finans sektörü haricindeki 63 firmanın 2009-2018 yıllarına ilişkin verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak piyasa değeri, bağımsız değişkenlerden sermaye

yapısını temsilen toplam borç/özsermaye oranı, yönetsel mülkiyeti temsilen ise ortakların toplam özsermaye sermaye içerisindeki payları kullanılmıştır. Ayrıca kontrol değişkeni olarak ise büyüklüğü temsil eden toplam aktiften yararlanılmıştır. Çalışmada ele alınan bütün değişkenler literatür taraması sonucunda belirlenmiş olup Tablo2’de detaylı olarak açıklanmıştır.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Literatür incelendiğinde, piyasa değeri için farklı değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu değişkenler piyasa değeri/defter değeri (Chung ve Charoenwong, 1991; Kaplan ve Zingales, 1997; Cleary, 1999; Barclay ve Smith, 1995; Rajan ve Zingales, 1995; Kim ve Purnanandam, 2013), piyasa değeri/varlıkların değeri (Tobin’s Q) (Ben-Horim ve Callen, 1989; Lang, Ofek ve Stulz, 1995; Kogan ve Papanikolaou, 2013), finansal kaldıraç oranı (Smith ve Watts, 1992; McConnell ve Servaes, 1995; Kogan ve Papanikolaou, 2013), sermaye yatırımları/varlıkların defter değeri (Yermack, 1996; Goyal, Lehn ve Racic 2002) olarak ifade edilmektedir. Piyasa değeri/defter değeri değişkeni firma değerini hisse senetlerindeki fiyat artışı ışığında artırmakta ve daha yüksek büyüme imkânı sağlamaktadır (Chan, Karceski ve Lakonishok, 2003; Kogan ve Papanikolaou, 2013).

Literatürde finansal kaldıraç oranının bir büyüme göstergesi olarak kullanılması büyüme beklentisi yüksek olan firmaların hisse senetlerine daha yüksek bedel biçmesi mantığı ile daha düşük finansal kaldıraç oranına sahip olmaları düşüncesidir (Adam ve Goyal, 2008). Sermaye yatırımları/varlıkların defter değeri oranının değişken olarak kullanılması ise firmalarda gerçekleşen yüksek miktardaki yatırım harcamalarının, ilerleyen dönemlerde de kullanılabileceği görüşüne dayanmaktadır (Yermack, 1996; Goyal, Lehn ve Racic, 2002). Ayrıca, defter değeri/piyasa değeri, Tobin’s Q ve sermaye yatırımları/varlıkların defter değeri (Kallapur ve Trobley, 1999) değişkenlerinin büyüme üzerinde etkili olduğuna değinilmektedir. Adam ve Goyal (2008) piyasa değeri/defter değeri ve finansal kaldıraç oranının büyüme üzerinde bir etkisinin olmadığını savunurken, Danbolt, Hirst ve Jones (2011) Tobin’s Q ve finansal kaldıraç oranı değişkenlerinin firma değeri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşündedir.

Firma değeri ile sahiplik yapısı arasındaki ilişki incelendiğinde aralarındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmekte, ancak hâkim ortağın sahiplik oranının yüksek olması firma değerini olumlu yönde etkilemektedir (La Porta vd, 1998; Claessens vd, 2002). Borç/özsermaye oranı ile hisse senedi getirilerinin karşılaştırıldığı çalışmada da, aralarında negatif bir ilişkinin olduğu, firmaların borçlanma oranlarındaki artışın hisse senedi getirilerini ve performanslarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Mukherji, Dhatt ve Kim, 1997). Firma değeri ile sahiplik yapısı arasındaki ilişki ele alındığında, holding yapısının firma değerini arttırmaya yardımcı olduğu, piramit sahiplik yapısının tepesinde yer alan firmaların daha yüksek firma değerine sahip olduğu ve firma değerinin yüksek olmasından doğan avantajlar ile holdinglerin içsel ve dışsal kaynak yaratmada daha başarılı olduğu görülmektedir (Masulis vd, 2012). Ek olarak Türkiye’de piramit yapılar ile iki sınıflı hisseleri ve diğer araçları kullanan, ayrıca herhangi bir holdinge bağlı olan şirketlerin de piyasa değerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Orbay ve Yurtoğlu, 2006).

Sermaye yapısı ile firma değerinin ilişkilendirildiği bir diğer çalışmada ise, bağımsız değişken olarak borç oranı, büyüme oranı, büyüme olanakları, firma büyüklüğü, duran varlıklar ve vergi oranı değişkenleri kullanılmıştır. Toplam borcun firma değerini etkilemediği görünürken, bağımsız değişkenlerin aktif karlılığı ve Tobin Q oranını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir (Zeitun ve Tian, 2007). Sermaye yapısı ile firma değeri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı, sermaye yapısı ile verimlilik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiş (Ege ve Bayrakdaroğlu, 2008), fakat bir diğer çalışmada ise likidite ve sermaye yapısının firma değeri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır (Birgili ve Düzer, 2010). Sermaye yapısı ile firma değeri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı (Toprakçı, 1994), hatta verimlilik ile aralarında ters yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir (Yenice, 2001).

Firma büyüklüğü ile firma değeri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda küçük firmaların hisse senedi getirilerinin büyük firmalara oranla daha fazla olduğu görülmektedir (Reinganum, 1982). Firma büyüklüğü ile firma değeri arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu (Keim, 1983; Chan vd, 1985; Jaffe vd, 1989; Elfakhani vd, 1998), ancak risk ve fiyat/kazanç oranı kontrol edildiğinde bu ilişkinin ortadan kalktığı belirtilmektedir (Basu, 1983). Karşıt görüşte ise Bhardwaj ve Brooks (1993) küçük firmaların büyük firmalara göre daha iyi bir performans ve firma değeri göstermediğini ileri sürmüştür (Bhardwaj ve Brooks, 1993). Firma büyüklüğünün piyasalarda anlamlı bir güce sahip olduğu

savunulmuştur (Claessens vd, 2000).

Literatürde piyasa değeri ile çeşitli kapsamlarda yapılmış birçok çalışma vardır. Nitekim bu çalışmalar sermaye yapısı/ortaklık yapısı gibi işletmelerin karakteristik özelliklerini yansıtan firmaya özgü bilgilerden ziyade, daha çok çeşitli finansal oranlar çerçevesinde şekillendirilmiş bir finansal durum analizi niteliğindedir. Sermaye yapısı ve ortaklık yapısı değişkenlerini kullanan çalışmaların ise daha çok ortaklık yapısına yönelik özelliklerin sermaye yapısını belirlemede etkili olup olmadığını belirlemeye dönük, bir diğer ifade ile kendi aralarındaki etkileşimi tespit etme amacını test eden çalışmalardan ibaret olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla birlikte yatırımcının, şirketin karakteristik yapısının göstergesi olan sermaye ve ortaklık yapısı değişkenleriyle firma değeri arasında ilişki kurmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

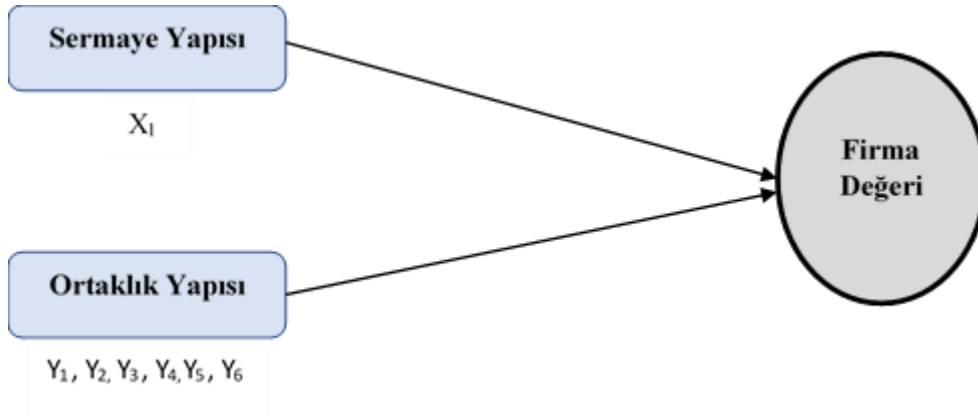
VERİ SETİ VE METODOLOJİ

Bu çalışma, firma değeri üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğunun tespit edilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın veri setini BİST-100 endeksi oluşturmaktadır. 2019 yılında döviz kurlarında yaşanan aşırı dalgalanmalar bazı sektörlerde olumlu bir etki yaratırken bazı sektörlerde ise olumsuz etki yaratmıştır. Bu çalışmada tek bir sektör üzerinden değerlendirme yapılmayarak BİST100 geneli incelendiğinden döviz kurunun, çalışmanın sonuçlarını etkilememesi adına 2019 yılı çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca 2020 yılında yaşanan pandemi sürecinin şirketler üzerindeki etkileri de açıktır. Bu nedenle 2020 yılı da kapsam dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda 2009-2018 yılları arasında endekste yer alan mali sektör firmaları ve düzenli veri setine ulaşılamayan şirketler hariç tutularak toplam 63 şirket analize dahil edilerek araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Bu açıdan bilgilerine kamuyu aydınlatma platformundan ulaşılarak örnekleme yer alan şirketler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Analize Dahil Edilen BİST-100 Endeksi Şirketleri

BİST-100 Şirketleri							
1	ADANA	17	DEVA	33	ISGYO	49	ODAS
2	AKSEN	18	ECILC	34	ISMEN	50	PETKM
3	AKGRT	19	ECZYT	35	KRDMD	51	SAHOL
4	ALGYO	20	EGEEN	36	KAREL	52	SASA
5	ALARK	21	EKGYO	37	KARSN	53	SODA
6	ALKIM	22	FROTO	38	KARTN	54	SOKM
7	ANACM	23	GOODY	39	KERVT	55	TKFEN
8	ANHYT	24	GOZDE	40	KLMSN	56	TRGYO
9	BIMAS	25	GSDHO	41	KCHOL	57	TRKCM
10	BIZIM	26	GUBRF	42	KORDS	58	TCELL
11	BRSAN	27	GUSGR	43	KOZAL	59	TMSN
12	BRISA	28	HEKTS	44	KOZAA	60	THYAO
13	BUCIM	29	INDES	45	MAVI	61	ULKER
14	CLEBI	30	IPEKE	46	MPARK	62	YATAS
15	CEMTS	31	ISDMR	47	NTHOL	63	ZOREN
16	CIMSA	32	ISFIN	48	NETAS		

Araştırmanın temel modeli sermaye yapısı ve sahiplik yapısı değişkenleri şeklinde iki farklı ölçüt üzerine kurulmuştur. Çalışmanın temel amacı kapsamında model aşağıda Şekil 1'deki gibi kurgulanmıştır.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Modelde şirketlerin piyasada oluşan değerinin önemli bir göstergesi olan piyasa değeri/defter değeri oranı (PDDD) bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler ise; en büyük ortağın sermaye payı, en büyük ikinci ortağın sermaye payı, en büyük üçüncü ortağın sermaye payı, yabancı yatırımcıların sermaye payları, kurumsal yatırımcıların sermaye payları ve halka açıklık oranlarıdır. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin yanı sıra, bağımlı değişkenleri etkilediği düşünülen kontrol değişkeni de analize dâhil edilmiştir. Bu kontrol değişkeni, toplam varlıkların doğal logaritması olarak hesaplanan büyüklük değişkenidir. Dolayısıyla tüm değişkenleri dikkate alarak analiz edilen modeller aşağıdaki gibi kurulmuştur.

$$f(\text{firmadeğeri}) = X_1 + \epsilon_i \quad (\text{A})$$

$$f(\text{firmadeğeri}) = Y_1 + Y_2 + Y_3 \dots Y_n + \epsilon_i \quad (\text{B})$$

Model-A, sermaye yapısına yönelik kurulan modeli gösterirken, Model-B ise ortaklık yapısına yönelik kurulan modeli göstermektedir. Model-A'da dikkate alınan açıklayıcı değişken işletmenin varlıklarını finanse etmede kullandığı kaynakların dağılımının bir göstergesi niteliğinde olan borç/özsermaye oranıdır. Model-B'deki faktörler (Y_n) ise en büyük ortağın sermaye payı (EBOSP1), en büyük ikinci ortağın sermaye payı (EBOSP2), en büyük üçüncü ortağın sermaye payı (EBOSP3), halka açıklık oranı (HAO), yabancı ortağın sermaye payı (YOSP) ve kurumsal ortağın sermaye payı (KOSP)'tur. Bu değişkenlerin nasıl hesaplandığı aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Değişkenler

Değişkenler	Hesaplama Şekli	Sembol	Literatür
Bağımlı Değişkenler			
Firma Değeri	Piyasa Değeri/Defter Değeri	PP/DD	Özkan (2002), Bevan and Danbolt (2004), Aggarwal and Padhan (2017), Yusra et al (2019)
Bağımsız Değişkenler	Hesaplama Şekli	Sembol	Literatür
Sermaye Yapısı	Toplam Borç / Toplam Özsermaye	SERYAP	Shah, Ullah ve Hasnain (2010), Huda ve Abdullah (2013), Sutanto (2019), Yusra et al (2019), Rahayu and Darim (2020)
En Büyük Ortağın Sermaye Payı	En büyük ortağın sermaye payı/Toplam Özsermaye	EBOSP1	Brailsford et al (2002), Driffield, vd. (2007), Toraman ve Okuyan (2009), Bayrakdaroğlu (2010), Margaritis ve Psillaki (2010), Ramli (2010), Güngör (2012), Sayman (2012), Doğan (2016), Ege ve Topaloğlu (2017)
En Büyük 2. Ortağın Sermaye Payı	En büyük 2.ortağın sermaye payı/Toplam Özsermaye	EBOSP2	Brailsford et al (2002), Driffield, vd. (2007), Bayrakdaroğlu (2010), Margaritis ve Psillaki (2010), Ramli (2010), Güngör (2012), Sayman (2012), Doğan (2016), Ege ve Topaloğlu (2017)
En Büyük 3. Ortağın Sermaye Payı	En büyük 3.ortağın sermaye payı/Toplam Özsermaye	EBOSP3	Brailsford et al (2002), Driffield, vd. (2007), Toraman ve Okuyan (2009), Bayrakdaroğlu (2010), Margaritis ve Psillaki (2010), Güngör (2012), Ege ve Topaloğlu (2017)
Halka Açıklık Oranı	Halka açık hisselerin nominal değerleri / Toplam Özsermaye	HAO	Wei et al. (2003), Bayrakdaroğlu (2010), Güngör (2012), Sayman (2012), Doğan (2016), Ege ve Topaloğlu (2017)
Yabancı Ortak Sermaye Payı	Yabancı ortağın sermaye payı / Toplam Özsermaye	YOSP	Kumar (2003), Li et al (2009), Bayrakdaroğlu (2010), Ullah, Fida ve Khan (2012), Güngör (2012), Ege ve Topaloğlu (2017)
Kurumsal Ortak Sermaye Payı	Kurumsal ortağın sermaye payı / Toplam Özsermaye	KOSP	Demsetz ve Lehn (1985), Bathala et al. (1994), Pushner (1995), Kumar (2003), King ve Santor (2008), Marchica (2008), Kouki ve Guizani (2009), Mehrani et al (2011), Mirzaei (2012), Ullah et al. (2012), Sayman (2012), Ege ve Topaloğlu (2017)
Kontrol Değişkeni	Hesaplama Şekli	Sembol	Literatür
Büyüklik	Log (Toplam Varlıkların)	BÜYÜK	Brailsford et al (2002), Wei, et al. (2003), Stouraitis ve Wu (2004), Harvey et al (2004), King ve Santor (2008), Toraman ve Okuyan (2009), Shah et al (2010), Ullah et al (2012), Mehrani et al (2011), Ramli (2010), Sayman (2012), Bradford et al. (2013), Ehsan et al (2013), Taşkın ve Coşkun (2015), Mossadak et al (2016), Doğan ve Topal (2015), Doğan ve Topal (2016), Ege ve Topaloğlu (2017), Yusra et al (2019)

YÖNTEM VE BULGULAR

Araştırmada, daha önce de belirtildiği üzere 63 şirkete ait 10 yıllık bir dönemi kapsayacak şekilde analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki İlişki

	PD/DD	Büyük- lük _k	Borç/Oz k	Enbüy- ört _{rt}	Enbüy- ört ₂	Enbüy- ört _{t3}	Haçık- or an	Yab- ortp ay	Kur- ortp ay
PD/DD	1.000								
Büyük- lük	0.1036*	1.000							
Borç/Ozk	0.0610	0.3479*	1.000						
Enbüy- ört	0.0282	0.0925*	0.1098*	1.000					
Enbüy- ört2	0.0108	0.0767*	0.1140*	0.7177*	1.000				
Enbüy- ört3	0.0188	0.0080	0.0962*	0.7182*	0.8055*	1.000			
Haçık- oran	0.0614	0.1677*	-0.0455	0.0903*	0.0891*	0.0450	1.000		
Yab- ortpay	0.0658*	0.0627	0.2115*	-0.0520	0.0067	-0.0203	-0.2386*	1.000	
Kur- ortpay	0.0812*	0.4139*	0.0763*	0.1260*	-0.1163*	0.1355*	-0.2717*	0.0231	1.000

* %10 düzeyinde anlamlı çıkan değişkenleri ifade etmektedir.

Tablo 3'te piyasa değeri/defter değeri oranıyla, büyüklük sermaye yapısı ve sahiplik yapısı arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Buna göre büyüklük ve yabancı ortağın payı ile PD/DD oranı arasında anlamlı ve pozitif, kurumsal ortağın payı ile PD/DD oranı arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Modelde yer alan değişkenler hem birimlere hem de zamana göre değişimi göstereceğinden her ikisi için de farklı indislerin modelde yer alması gerekecektir. Buna göre; birimler için "i", zaman periyodu için "t" olmak üzere iki alt indisle bağımlı değişkeni "Y", bağımsız değişkeni "X" olan panel regresyon modeli aşağıdaki gibi oluşacaktır.

$$Y_{i,t} = \alpha_i + \beta_1 i, t X_{1i,t} + \beta_2 i, t X_{2i,t} + \beta_3 i, t X_{3i,t} + \dots + \beta_{ki,t} X_{ki,t} + \epsilon_{i,t}$$

Panel veri seti halinde olan bağımlı değişken niteliğindeki firma değerlerinin ve bağımsız değişkenleri oluşturan sahiplik yapısı, sermaye yapısı ve büyüklük değişkenlerinin yorumlanabilmesi için öncelikle kurulacak regresyon modelinin "tesadüfi etkiler" modeli mi yoksa "sabit etkiler modeli" mi olacağına karar verilmesi gerekmektedir. Bunun için yapılması gereken test Hausman Testi'dir.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Değişkenler

Hausman Testi Sonucu	Sabit ve Tesadüfi Etkiler Modelleri
Chi ²	25,88
p-value	0.0011

Yapılan testin sonuçlarına göre (p-value) değeri 0,05'den küçük olduğu için tesadüfi sabit etkiler modelinin geçerli model olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra yapılması gereken panel veri seti halindeki verilerin durağanlığının sınanmasıdır. Durağan olmayan seriler arasında ekonometrik analizler yapıldığında, sahte regresyon denilen yanıltıcı bir sonuçla karşılaşmakta, bir başka ifade ile geleneksel t, F testleri ve R2 değerleri sapmalı sonuçlar verebilmektedir. Bu nedenle öncelikle durağanlık test edilmektedir (Yerdelen Tatoğlu, 2013: 199). Yapılan durağanlık testleriyle bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birim kök içerip içermediği incelenmiştir; durağan olmayan seriler birim kök içermektedir. Ancak birim kök testi yapmadan önce birinci kuşak testler ya da ikinci kuşak testlerden hangilerinin uygulanacağına karar vermek gerekmektedir. Birinci kuşak testler, birimler arasında korelasyon olmadığını varsayarken, ikinci kuşak panel birim kök testlerinin temel özelliği ise, birimlere ait seriler arasında korelasyon olduğunu varsaymasıdır. Bu nedenle öncelikle Pesaran Testiyle*** yatay kesitbağımlılığının ölçülmesi gerekmektedir.

*** 10 yıllık zaman zaman dilimi içerisinde bazı dönemlerde, şirket verilerinde kayıplar söz konusudur. Bu nedenle veri seti dengesiz panel veri analiziyle incelenmiştir. Dengesiz panel verileri analizinde yatay kesit bağımlılığının olup olmadığının ölçülmesinde kullanılan en etkili test Pesaran Testi'dir. Frees ve Friedman Testleri dengeli panel verilerinde kullanılmaktadır (Yerdelen Tatoğlu, 2013: 199).

Tablo 5. Pesaran Testi Sonuçları

Pesaran Testi Sonucu	
Chi ²	12931
p-value	0,0000

Yapılan testler sonucunda çalışmamızda yatay kesit bağımlılığı olduğu ortaya çıkmıştır. Yani birimler arasında korelasyon vardır. Bu nedenle 2. Kuşak Birim Kök Testleri'ni kullanmamız gerekmektedir. Bu testler, kesit birimleri arasındaki korelasyonu faktör modeli veya genelleştirilmiş en küçük kareler yardımıyla kurulan modellerden yararlanarak gidermeye çalışmaktadır (Güriş, 2015: 221). Çalışma birim kök testlerinden Pesaran Panel Birim Kök Testi kullanılarak bağımlı ve bağımsız değişken verilerinde durağanlık olup olmadığı test edilmiştir. Pesaran, ADF regresyonunun gecikmeli yatay kesit ortalamaları ile genişletilmiş halini kullanmaktadır ve bu regresyonun birinci farkı birimler arası korelasyonu yok etmektedir. Bu, “Yatay Kesit Genelleştirilmiş Dickey Fuller (CADF)” olarak adlandırılmaktadır (Bahar, Özkoç ve Samırkaş, 2014; 281). Pesaran testine göre test sonuçları (t-bar istatistiği), %90 (cv10), %95 (cv5) ve %99 (cv1) güven düzeyinde verilen kritik değerlerden büyük olduğunda seri durağan olmaktadır (Yerdelen Tatoğlu, 2013; 199). Çalışmada elde edilen Pesaran Panel Birim Kök Testi sonuçlarına göre t-bar istatistiği her üç güven düzeyinde de kritik değerden büyük olduğu için (2.610 > -2.030, -2.130, -2.320) tüm değişkenlerin durağan olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarıyla ilgili sağlıklı yorumlar yapılabilmesi için son olarak tahmin edilen modelde otokorelasyon ve değişen varyans sorunlarının test edilmesi gerekmektedir. Çalışmada oluşturulan regresyon modelleri kapsamında otokorelasyon ve değişen varyans hipotezlerini test etmek için literatürde sıklıkla kullanılan testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, sabit etkiler modelinde otokorelasyon testi için en sık kullanılan testin Brargawa, Franzini ve Narendranathan tarafından önerilen Durbin-Watson testi olduğu görülmektedir. Bhargava, Franzini ve Narendranathan'ın Durbin-Watson Testi için kritik değer “2” dir. Elde edilen değer “0” a ve “4” e yaklaşması durumunda otokorelasyon söz konusu iken, “2” ye yaklaşması durumunda otokorelasyonun önemli olmadığı sonucuna ulaşılır (Yerdelen Tatoğlu, 2016: 238).

Tablo 6. Durbin Watson Testi Sonuçları

Durbin Watson Testi Sonucu	
Durbin Watson	1.405423 8
Baltagi-Wu LBi	1.621102 2

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre önemli bir otokorelasyon sorunu olduğu ortaya çıkmıştır (Durbin Watson = 1.4054238; Baltagi-Wu LBI = 1.6211022). Sabit etkiler modelinde değişen varyans sorunu olup olmadığının test edilmesi için ise literatür Değiştirilmiş Wald Testi'ni önermektedir.

Tablo 7. Değiştirilmiş Wald Testi Sonuçları

Pesaran Testi Sonucu	
Chi ²	7.6e+0,5
p-value	0,0000

Buna göre çalışmada değişen varyans sorunu da olduğu görülmektedir (Chi²₍₆₃₎ = 7.6e +0.5; Prob>0.000). Otokorelasyon veya değişen varyans sorunundan en az birinin olması durumunda, ya parametre tahminlerine dokunmadan standart hatalar düzeltilmeli (dirençli standart hatalar elde edilmeli) ya da varlıkları halinde uygun yöntemlerle tahminler yapılmalıdır. (Doğan, 2016). Bu nedenle çalışmada panel veri analizi yapılırken sabit etkiler modeli “robust” teknikle birlikte uygulanmıştır. Ancak çalışmada hem değişen varyans hem de otokorelasyon sorunu olduğu için sadece değişen varyans veya sadece otokorelasyon sorununun varlığı halinde dirençli standart hatalarla yapılan tahmin geçerli olmayabilmektedir. Bu nedenle her iki sorunu da dikkate alan Arellano, Froot ve Rogers Tahmincisi kullanılarak kümeleme yoluyla standart hatalar düzeltilmiştir.

Tablo 8. Piyasa Değeri ile Sermaye Yapısı, Ortaklık Yapısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tahmin Sonuçları

Piyasa Değeri	Coef. (Katsayı)	Robust Std. Hata (Dayanıklı Std. Hata)	t istatistiği	P> t
Büyüklik	.7859477	.4320657	1.82	0.074*
Sermaye Yapısı	-0.0238848	.0177635	-1.34	0.184
En Büyük Ortak Sermaye Payı	-1.502051	1.369314	-1.10	0.277
En Büyük 2. Ortak Sermaye Payı	9.560504	4.765799	2.01	0.049*
En Büyük 3. Ortak Sermaye Payı	-10.6598	6.056473	-1.76	0.083*
Halka Açıklık Oranı	-3.421358	3.820129	-0.90	0.374
Yabancı Ortak Sermaye Payı	-3.369909	4.007422	-0.84	0.404
Kurumsal Ortak Sermaye Payı	-3.960422	3.388215	-1.17	0.247
Constant (sabit)	-.7729676	1.404035	-0.55	0.584

Model kapsamında BIST 100 şirketlerinin ortaklık yapısı değişkenlerinden “halka açıklık oranı, yabancı ortağın sermaye payı ve kurumsal ortağın sermaye payı” değişkenleri ile piyasa değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak ortaklık yapısı değişkenlerinden “en büyük 2. ortağın sermaye payı değişkeni ile %5 önem düzeyinde ($p=0,049$), en büyük 3. ortağın sermaye payı değişkeni ile ise %10 önem düzeyinde ($p=0,083$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre en büyük 2. Ortağın sermaye payındaki bir birimlik artış, piyasa değerinde 9.560504 birimlik bir artışa neden olurken, en büyük 3. Ortağın sermaye payındaki bir birimlik artış ise piyasa değerinde 10.6598 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Bir diğer ifadeyle en büyük 3. Ortağın sermaye payı ile piyasa değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sermaye yapısını temsil eden “borç/öz kaynak oranı” ile piyasa değeri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra kontrol değişkeni olan büyüklük (Toplam aktifin logaritması) ile piyasa değeri arasında %10 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.074$) ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle büyüklükte meydana gelecek bir birimlik artış, piyasa değerinde 0,078 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Bu doğrultuda işletmelerin piyasa değerine etki eden esas faktörün, varlıklara fon sağlayan borç ve özsermaye ilişkisini temsil eden sermaye yapısından ziyade, şirkette söz sahibi konumunda olan hissedarların olduğu söylenebilmektedir. Ancak en büyük hisseye sahip olan yatırımcıların piyasa değerinde herhangi bir etkisinin olmaması dikkat çekici bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada şirketlerin sermaye yapıları ile piyasa değeri arasında herhangi bir ilişkinin bulunamaması sermaye yapısı teorileri ile açıklamak mümkündür. Modigliani-Miller Yaklaşımı'na göre, aynı risk seviyesindeki şirketlerin kaynak birleşimlerinin, yabancı ya da öz kaynak ile olması ya da her iki kaynak türünü farklı düzeylerde kullanmaları işletmenin piyasa değerini etkilemediği bilinmektedir. Yine Net Gelir Yaklaşımı Teorisi'ne göre, sermaye yapısındaki yabancı kaynak oranı ile piyasa değeri arasında bir etkileşim olmadığı kabul edilmekte, sermaye yapısı kararları finansal kaldıraç oranı ve sermaye maliyetleri ile ilişkilendirilemeyeceği öne sürülmektedir. Bu teoriye göre firma değeri finansal kaldıraçtan ziyade, risk ve gelire bağlı olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan şirketlerin sermaye yapısı değişkenlerinin piyasa değerini etkilemediği sonucuna ulaşılması bu yaklaşımlar ile açıklanabilecektir. Ancak kesin olarak bir yargıya varabilmek için analize dahil edilen şirketlerin risk düzeylerine göre (düşük, orta ve yüksek) sınıflandırılarak analiz kapsamının genişletilmesi ve yıllar bazındaki gelir kalemlerinin de analiz kapsamına alınması daha doğru olacaktır.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Günümüzde globalleşmenin doğal bir sonucu olarak pazarlar uluslararası bir nitelik kazanmış, bu da işletmelerin etki alanlarının genişlemesine yol açarak açık ve dışa dönük stratejiler geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Bu gereklilik, yoğun rekabet ortamında, işletmelerin sürdürülebilirliklerini sağlayabilmeleri ve piyasa değerlerini maksimize edebilmeleri, mevcut durumlarının farkında olmaları, problem ve fırsatları önceden algılayabilmeleri için bu fırsat ve problemleri doğru analiz etmeleri ve doğru karar vermeleri açısından önem arz etmektedir. Özellikle şirketlerin kâr maksimizasyonu anlayışından vazgeçerek temel amaç olarak piyasa değerinin maksimize edilmesi anlayışını benimsemeleriyle birlikte, piyasalarda rekabet üstünlüğü sağlayabilmek amacıyla, öncelikle piyasa değeri üzerinde etkisi olan şirketin yapısına özgü özellikleri belirlemesi gerekmektedir. Halka açık şirketlerin piyasa değerlerinin tahmin edilmesinde, bu şirketlerin ortaklık yapıları ve büyüklükleriyle piyasa değeri arasında bir regresyon ilişkisi kurulmakta ve basit regresyon modeli yardımıyla piyasa değeri tahmin edilebilmektedir. Böylece şirketin mevcut ve potansiyel yatırımcıları piyasadaki beklentiye göre piyasa değerinin durumunu dikkate alarak karar verebilmektedir.

Çalışmada BIST 100 endeksinde yer alan şirketlerin geçmişe dönük 10 yıllık verileri dikkate alınarak piyasa değeri ile sermaye yapısı ve ortaklık yapısı değerleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Nitekim sermaye yapısının herhangi bir etkisinin olmadığı görülse de ortaklık yapısı değişkenlerinin piyasa değeri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Esasen kurumsal sahipliğin, kurumsal yönetim felsefesiyle tutarlı olacak şekilde piyasa değeri üzerinde etkili olması beklenirken, bulgular istatistiki olarak anlamlı bir ilişki ortaya koymamaktadır. Bunun nedeninin Türkiye’de kurumsal yönetim uygulamalarının henüz başlangıç aşamasında olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Yine de genel itibarıyla elde edilen bulgular literatürle tutarlılık göstermektedir.

Firma değerinin yüksek ve kaliteli olması, yatırımcıları ve hissedarları teşvik etmekte ve sermaye yatırımlarının yolunu açarak daha verimli kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, yatırımcıların ilgi ve algısını etkileyerek firma performansını olumlu yönde etkilemektedir. Finansal yönetimin temel amacının piyasa değerinin maksimize edilmesi olduğu düşünüldüğünde gerek yöneticiler gerekse de sermaye sahipleri şirketin değerini maksimize ederken ortaklık yapısı faktörünün etkilerini göz ardı etmemelidirler. Benzer şekilde mevcut ve potansiyel yatırımcılar da şirket hakkındaki kararlarını verilerken şirketin piyasa değerini ortaklık yapısıyla birlikte değerlendirmek suretiyle en optimum kararları alma noktasında daha gerçekçi adımlar atabileceklerdir. Çalışmanın en önemli kısıtı sektör ayrımı yapılmadan BIST 100 endeksinde yer alan şirketler analize dahil edilmiş olmasıdır. Ancak BIST100 de yer alan şirketlerin belirli bir büyüklükte olan göreceli olarak daha istikrarlı kabul edilebilecek şirketler olması bu tercihte etkili olmuştur. Fakat sektör bazında çalışma yenilenerek farklı sonuçlar elde edilebilecektir. Böylelikle halka açık şirketlerle aynı sektörde yer alan benzer büyüklükteki, karşılaştırılabilir nitelikteki halka açık olmayan şirketlerin tahmin modeline dahil edilmesiyle halka açık olmayan şirketlerin piyasa değerleri tahmin edilebilecektir.

KAYNAKLAR

- Adam, T. ve Goyal, V. K. (2008). The investment opportunity set and its proxy variables. *Journal of Financial Research*, 31(1): 41-63.
- Aggarwal, D. and Paphan, P.C. (2017). Impact of capital structure on firm value: Evidence from Indian Hospitality Industry. *Theoretical Economics Letters*, 7: 982-1000.
- Bahar, O., Özkoç, H. H. ve Samırkaş, M. (2014). *Turizm ve ekonomik kalkınma ilişkisine ampirik bir yaklaşım: Panel koentegrasyon analizi*. S. Bekmez (Ed.), Farklı Boyutlarıyla Türkiye’de Kalkınma. Ankara: Efil Yayınevi.
- Barclay M.J. ve Smith C.W. (1995). The Maturity Structure of Corporate Debt. *The Journal of Finance*, 50(2): 609-632.
- Bathala, C.T., Moon, K.P. and Rao, R.P. (1994). Managerial Ownership, Debt Policy, and the Impact of Institutional Holdings: An Agency Perspective. *Financial Management*, 23(3), 38-50.

- Bayrakdaroğlu, A. (2010). Mülkiyet yapısı ve finansal performans: İMKB Örneği. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(2): 11-20.
- Ben-Horim, M. ve Callen, J.L. (1989). The Cost of Capital, Macaulay's Duration, and Tobin's Q. *Journal of Financial Research*, 12(2): 143-156.
- Bevan, A.A. and Danbolt, J.O. (2004). Testing for Inconsistencies in the Estimation of UK Capital Structure Determinants. *Applied Financial Economics*, 14(1): 55-66.
- Bhardwaj, R. ve Brooks, L. (1993). Dual Betas from Bull! and Bear Markets: Reversal of the Size Effect. *Journal of Financial Research*, 16, 269-283.
- Birgili, E. ve Düzer, M. (2010). Finansal analizde kullanılan oranlar ve firma değeri ilişkisi: İMKB'de bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 46: 74-83.
- Bradford, W., Chen, C. and Zhu, S. (2013). Cash Dividend Policy, Corporate Pyramids, and Ownership Structure: Evidence from China. *International Review of Economics & Finance*, 27: 445-464.
- Brailsford, T.J., Oliver, B.R. and Pua, S.L.H. (2002). On the Relation Between Ownership Structure and Capital Structure. *Journal of Accounting and Finance*, 42: 1-26.
- Bulut, H. İ. ve Er, B. (2008). Risk sermayesi destekli girişimlerin fiyatlandırılması ve fiyatlandırmada kullanılan iskonto oranı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1): 275-297.
- Chan, K., Karceski, J. ve Lakonishok, J. (2003). The Level and Persistence of Growth Rates. *Journal of Finance*, 58(2): 634-684.
- Chung, K.H. ve Charoenwong, C. (1991). Investment Options, Assets in Place, and the Risk of Stocks. *Financial Management*, 20(3): 21-33.
- Claessens, S. ve Lee, J. (2002). *Foreign Banks In Low-Income Countries: Recent Developments And Impacts*, The World Bank.
- Claessens, S., Djankov, S. and Lang, L. (2000). The Separation of Ownership and Control in East Asian Corporations. *Journal of Financial Economics*, 58: 81-112.
- Cleary, S. (1999). The Relationship between Firm Investment and Financial Status. *The Journal of Finance*, 54(2): 673-692.
- Danbolt, J., Hirst, I.R.C. ve Jones, E. (2011). The Growth Companies Puzzle: Can Growth Opportunities Measures Predict Firm Growth?. *The European Journal of Finance*, 17(1): 1-25.
- Demsetz, H. and Lehn, K. (1985). The Structure of Corporate Ownership: Causes and Consequences. *Journal of Political Economy*, 93(6): 1155-1177.
- Dewi, A.S., ve Wirajaya, A. (2013). Pengaruh Struktur Modal, Profitabilitas, dan Ukuran Perusahaan terhadap Nilai Perusahaan. *E-Jurnal Akuntansi Universitas Udayana*, 4(2): 358-372.
- Doğan, M. ve Topal, Y. (2015). Sahiplik Yapısının Firma Performansı Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(4), 165- 177.
- Doğan, M. (2016). Mülkiyet yapısının finansman kararları üzerindeki etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 70: 157-170.,
- Doğan, M. (2016). Yönetici ve yabancı sahipliğinin sermaye yapısı üzerindeki etkileri: BIST'te işlem gören imalat sanayi firmaları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 49-69.
- Doğan M. ve Topal Y (2016). Yönetim kurulundaki yabancı üye sayısının ve yabancı sahipliğinin finansal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 16(1), 31- 48.
- Doğan M, (2020). Institutional Ownership and Firm Value: A Study on BIST Manufacturing Index. *Ekonomika*, 66(4), 29-46.
- Driffield, N., Mahambare, V. and Pal, S. (2007). How Does Ownership Structure Affect Capital Structure and Firm Value? Recent Evidence from East Asia 1. *Economics of Transition*, 15(3): 535-573.
- Durand, D. (1952). Costs of Debt and Equity Funds for Business: Trend ad Problems of Measurement. *Conderence on Research in Business Finance*, NBER, 215-262.
- Ege, İ. ve Bayrakdaroğlu, A. (2008). Sermaye yapısının cari değer ve verimlilik üzerine etkisi: Türk sigortacılık sektöründe bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2): 379-395.
- Ege, İ. ve Topaloğlu, T.N. (2017). Sahiplik yapısı ile sermaye yapısı ve kâr payı dağıtım kararları arasındaki ilişkinin Borsa İstanbul 30 endeksinde test edilmesi. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 254-261.
- Ehsan, S, Tabassum, N. and Nasir, R. (2013). Insider and Individual Ownership Structure Influence on

- Dividend Payout Policy of the Firms: (A case from Pakistan's KSE 100 index Listed Firms). *Proceedings of the Northeast Business & Economics Association*, 73-76.
- Elfakhani S., Lockwood L. J., Zaher, T. S. (1998). Small Firm and Value Effects in the Canadian Stock Market. *Journal of Financial Research*, Fall, 277-291.
- Elitaş, B. L. ve Doğan, M. (2013). Sermaye yapısını belirleyen faktörler: İMKB sigorta şirketleri üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası*, 15(2), 41-57.
- Goyal, V.K., Lehn, K. ve Racic, S. (2002). Growth Opportunities and Corporate Debt Policy: The Case of the U.S. Defense Industry. *Journal of Financial Economics*, 64(1): 35-59.
- Güngör, S. (2012). *Sahiplik yapısı ve temettü ilişkisi: İMKB'de bir uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Güriş, S. (2015). *Stata ile panel veri modelleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gwatidzo, T. (2008). *The determinants of capital structure among select Sub-Saharan African countries*. Doctoral Thesis, University of the Witwatersrand.
- Harvey, C.R., Lins, K.V. and Roper, A.H. (2004). The Effect of Capital Structure when Expected Agency Costs are Extreme. *Journal of Financial Economics*, 74(1): 3-30.
- Huda, N. and Abdullah, M.N. (2013). Relationship between Ownership Structure and Dividend Policy: Empirical Evidence from Chittagong Stock Exchange. *World Review of Business Research*, 4(3): 14-34.
- Jaffe, J., Donald B. Keim and Westerfield R. (1989). Earning Yields, Market Values and Stock Returns. *The Journal of Finance*, 44(1), 135-148.
- Kallapur, S., ve Trombley, M.A. (1999). The Association between Investment Opportunity Set Proxies and Realized Growth. *Journal of Business Finance and Accounting*, 26(3-4): 505-519.
- Kaplan, S.N. ve Zingales, L. (1997). Do Investment-Cash Flow Sensitivities Provide Useful Measures of Financing Constraints?. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1): 169-215.
- Karadeniz, E. (2008). *Türk konaklama işletmelerinde sermaye yapısını etkileyen sektöre özgü firma belirleyicilerinin analizi: İMKB'de sektörel karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Keim, D. B. (1983). Size Related Anomalies and Stock Return Seasonality: Further Empirical Evidence. *Journal of Financial Economics*, 12: 13-32.
- Kim, E.H. ve Purnanandam, A. (2013). Seasoned Equity Offerings, Corporate Governance, and Investments. *Review of Finance*. 18(3): 1023-1057.
- King, M.R. and Santor, E. (2008). Family Values: Ownership Structure, Performance and Capital Structure of Canadian Firms. *Journal of Banking & Finance*, 32(11): 2423-2432.
- Kogan, L. ve Papanikolaou, D. (2013). Firm Characteristics and Stock Returns: The Role of Investment-Specific Shocks. *Review of Financial Studies*, 26(11), 2718-2759.
- Kouki, M. and Guizani, M. (2009). Ownership Structure and Dividend Policy Evidence from the Tunisian Stock Market. *European Journal of Scientific Research*, 25(1): 42-53.
- Kumar, J. (2003). Ownership Structure and Dividend Policy in India. *India Gandhi Institute of Development Research*.
- Kusumajaya, Oka. (2011). *Pengaruh Struktur Modal dan Pertumbuhan Perusahaan terhadap Profitabilitas dan Nilai perusahaan pada Perusahaan Manufaktur di BEI*. Tesis. Denpasar: Program Pascasarjana Universitas Udayana.
- La Porta, R., Lopez-De-Silanes, F., Shleifer, A. and Vishny, R. (1998). Law And Finance. *Journal Of Political Economy*, 106 (6), 1115-1153.
- Lang, L., Ofek, E. ve Stulz, R.M. (1996). Leverage, Investment and Firm Growth. *Journal of Financial Economics*, 40(1): 3-29.
- Li, K., Yue, H. and Zhao, L. (2009). Ownership, Institutions and Capital Structure: Evidence from China. *Journal of Comparative Economics*, 37(3): 471-490.
- Manoppo, H., & Arie, F. V. (2016). Pengaruh Struktur Modal, Ukuran Perusahaan dan Profitabilitas terhadap Nilai Perusahaan pada Perusahaan Otomotif yang terdaftar di Bursa Efek Indonesia Periode 2011-2014. *Jurnal EMBA*, 4(2): 485-497.
- Marchica, M.T. (2008). On the Relevance of Ownership Structure in Determining the Maturity of Debt., In: EFA 2007 Ljubljana Meetings Paper.
- Margaritis, D. and Psillaki, M. (2010). Capital Structure, Equity Ownership and Firm Performance.

Journal of Banking & Finance, 34(3): 621-632.

Masulis, R. W., Wang, C. ve Xie, F. (2012). Globalizing The Boardroom-The Effects of Foreign Directors on Corporate Governance and Firm Performance. *Journal of Accounting and Economics*, 53: 527-554.

McConnell J.J. ve Servaes, H. (1995). Equity Ownership and the Two Faces of Debt. *Journal of Financial Economics*, 39(1): 131-157.

Mehrani, S., Moradi, M. and Eskandar, H. (2011). Ownership Structure and Dividend Policy: Evidence from Iran. *African Journal of Business Management*, 5(17): 7516-7525.

Mirzaei, H. (2012). A Survey on the Relationship between Ownership Structure and Dividend Policy in Tehran Stock Exchange. In: *International Conference on Management, Applied and Social Sciences*, 24(25): 327-332.

Modigliani, M. and Miller, M.H. (1958). The Cost of Capital, Corporation Finance and the Theory of Investment. *American Economic Review*, 48: 261-297.

Mossadak, A., Fontaine, R. and Khemakhem, H. (2016). The Relationship between Ownership Structure and Dividend Policy in an Emerging Market: A Moroccan Study. *Universal Journal of Accounting and Finance*, 4(2): 89-95.

Mukherji S., Dhatt S.M. ve Kim H.Y. (1997). A Fundamental Analysis of Korean Stock Returns. *Financial Analysis Journal*, May/ June, 53(3); 75- 80.

Myers, S.C. (1984). The capital structure puzzle. *The Journal of Finance* 39: 575-592.

Orbay, H. ve Yurtoğlu, B. (2006). The Impact of Corporate Governance Structures on the Corporate Investment Performance in Turkey. *Corporate Governance An International Review*, 14(4): 349-363.

Özkan, A. (2002). The Determinants of Corporate Debt Maturity: Evidence from UK Firms. *Applied Financial Economics*, 12(1): 19-24.

Pushner, G.M. (1995). Equity Ownership Structure, Leverage, and Productivity: Empirical Evidence from Japan. *Pacific-Basin Finance Journal*, 3(2-3): 241-255.

Rahayu, N.T. and Darim, A. (2020). Analysis of Influence of Capital Structure, Company Size, Company Growth and Profitability on Corporate Value. *International Journal of Global Accounting, Management, Education, and Entrepreneurship*, 1(1): 10-27.

Rajan, R.G. ve Zingales, L. (1995). What Do We Know about Capital Structure? Some Evidence from International Data. *The Journal of Finance*, 50(5): 1421-1460.

Ramlı, N.M. (2010). Ownership Structure and Dividend Policy: Evidence from Malaysian Companies. *International Review of Business Research Papers*, 6(1): 170-180.

Reinganum, R. M. (1981). A Direct Test of Roll's Conjecture on the Firm Size Effect. *Journal of Finance*, 37(1): 27-35.

Sayman, Y. (2012). *Sahiplik yapısının firma performansı ve sermaye yapısı üzerine etkileri: İMKB'de işlem gören üretim firmalarında bir uygulama*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Shah, S.Z.A., Ullah, W. and Hasnain, dan B. (2010). Impact of Ownership Structure on Dividend Policy of Firm. *International Conference on E-business, Management and Economics IPEDR*, p. 22-26.

Smith, C.W. ve Watts, R.L. (1992). The Investment Opportunity Set and Corporate Financing, Dividend, and Compensation Policies. *Journal of Financial Economics*, 32(3): 263-292.

Stouraitis, A. and Wu, L. (2004). The Impact of Ownership Structure on the Dividend Policy of Japanese Firms with Free Cash Flow Problem. *AFFI December Meeting*, 4: 74-93.

Sutanto, H. (2019). The Effect of Firm Size, Firm Growth, Profitability and Capital Structure on Firm Value with Divident Policy as Intervening Variables in Telecommunication Companies Listed on Indonesia Stock Exchange. *International Journal of Public Budgeting, Accounting and Finance*, 2(4): 1-13.

Sutanto, H., Erlina ve Abubakar, E. (2019). The Effect of Firm Size, Firm Growth, Profitability and Capital Structure on Firm Value with Divident Policy as Intervening Variables in Telecommunication Companies Listed on Indonesia Stock Exchange. *International Journal of Public Budgeting, Accounting and Finance*, 2(4), 1-13.

Taner, B. ve Akkaya, C. (2009). İşletme değerini belirleme yöntemleri ve farklı sektörlerdeki işletmeler üzerine bir uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 3(1): 1-7.

Taşkın, F.D. ve Coşkun, S. (2015). Ortaklık yapılarının finansman kararları üzerine etkisi: BIST enerji firmaları incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 105-118.

Toprakçı, T. (1994). *Firmaların sermaye yapısı, sermaye yapısını etkileyen etmenler ve Türkiye'de*

sektörle finansal yapı ilişkisi üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Toraman, C. ve Okuyan, H.A. (2009). İşletmelerde ortaklık yapısında yoğunlaşmanın kaynak yapısı üzerindeki etkisi: İMKB şirketleri üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 41: 72-81.

Ullah, H., Fida, A. and Khan, S. (2012). The Impact of Ownership Structure on Dividend Policy Evidence from Emerging Markets KSE-100 Index Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 3(9): 298-307.

Usta, Ö. (2008). *İşletme finansı ve finansal yönetim*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Wei, G., Zhang, W. and Xiao, J.Z. (2003). Dividends Policy and Ownership Structure in China. In: EFMA 2004 Basel Meetings Paper.

Weston J.F. (1963). A Test of Cost of Capital Propositions. *The Southern Economic Journal*, 30(2): 82-114.

Yenice, S. (2001). *Sermaye yapısının firmanın verimliliği ile cari değeri üzerine etkisi İMKB’de test edilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yerdelen-Tatoğlu, F. (2013). *İleri panel veri analizi*. 2. Baskı, Beta Yayıncılık: İstanbul.

Yerdelen-Tatoğlu, F. (2016). *Panel veri ekonometrisi*. 3. Baskı, Beta Yayıncılık: İstanbul.

Yermack, D. (1996). Higher Market Valuation of Companies with a Small Board of Directors. *Journal of Financial Economics*, 40(2): 185-211.

Yusra, I., Hadya, R., Behawati, N., Istiqomah, L. and Kurniasih, N. (2019). Panel Data Model Estimation: The Effect of Managerial Ownership, Capital Structure and Company Size on Corporate Value. *Journal of Physics: Conference Series*, 1175(1): 012285.

Zeitun, R. ve Tian, G. G. (2007). Capital Structure and Corporate Performance: Evidence from Jordan. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 1(4): 40-61.

Extended Abstract

This study aims to contribute to the determination of factors that influence firm value. BIST-100 index constitutes the data set of the research. Accordingly, 63 companies in total were included in the analysis, excluding the financial sector companies traded at the index and companies that could not reach the regular data set between 2009 and 2018, and the scope of the study was determined. The basic model of the research is based on two different criteria: capital structure and ownership structure variables. In the model, market to book ratio (PDDD), which is an important indicator of the value of companies in the market, is determined as the dependent variable. The independent variables used in the research are; capital share of the largest partner, capital share of the second largest partner, capital share of the third largest partner, capital shares of foreign investors, capital shares of institutional investors and free float ratio. In addition to the dependent and independent variables, the control variable, which is thought to affect the dependent variables, was also included in the analysis. The variables used in the study were determined as a mixture of studies in the literature that were carried out for different purposes, but were essentially close to this study. Especially studies on capital structure, studies on partnership structure and studies on determining the market value have guided this study in this regard. These studies and the calculation methods of the variables used are given in Table 2 in detail. The data needed during the creation of the data set were obtained from the financial statements of the companies included in the study, covering the last 10 years. Information on the shareholder structure has been obtained from the activity reports of the relevant period. When it comes to the analysis phase of the data used in the study, the characteristics of the data were effective in determining the method to be used. Therefore, since the variables in the model will show the change according to both units and time, different indices for both will need to be included in the model. According to this; the panel regression model with two subscripts as “i” for the units and “t” for the time period, the dependent variable “Y” and the independent variable “X” were used. In the first stage, it was determined that fixed effects model was valid in panel regression model with the help of Hausman Test ($p = 0.0011 < 0.05$). In the second stage, cross section dependency was determined in the study with the help of Pesaran Test ($p = 0.000$). In other words, there is a correlation between units. Therefore, when the stationarity was tested with the Pesaran Panel Unit Root Test, it was observed that the data were stationary. Finally, autocorrelation and changing variance problems should be tested in the estimated model in order to make a sound comment on the analysis results.

Within the scope of the regression models created in the study, tests frequently used in the literature were used to test autocorrelation and variance hypotheses. In this context, it is seen that the most commonly used test for autocorrelation test in the fixed effects model is the Durbin-Watson Test proposed by Brargawa, Franzini and Narendranathan. The critical value for the Durbin-Watson Test of Bhargava, Franzini and Narendranathan is "2". It is concluded that autocorrelation is in question when the obtained value approaches "0" and "4", whereas if it approaches "2", it is concluded that autocorrelation is not important (Yerdelen Tatoğlu, 2016: 238). According to the results obtained in the study, it was revealed that there is an important autocorrelation problem (Durbin Watson = 1.4054238; Baltagi-Wu LBI = 1.6211022). In order to test whether there is a variance problem in the fixed effects model, the literature suggests the Modified Wald Test. Accordingly, it is seen that there is a variance problem in the study ($\text{Chi}^2(63) = 7.6e + 0.5$; $\text{Prob} > 0.000$). In the case of at least one of the autocorrelation or variance problem, either the standard errors should be corrected (resistive standard errors should be obtained) without touching the parameter estimates, or estimates should be made with appropriate methods in case of their existence. For this reason, the fixed effects model was applied together with the "robust" technique while analyzing panel data in the study. Within the scope of the model, no statistically significant relationship was found between the market value and the variables of "free float ratio, foreign partner's capital share and corporate partner's capital share" variables of the shareholding structure of BIST 100 companies. However, it is seen that there is a significant relationship with the capital share variable of the second largest shareholder at 5% significance level ($p = 0.049$) and with the capital share variable of the third largest shareholder at 10% significance level ($p = 0.083$). According to this, one unit increase in the capital share of the biggest 2nd shareholder causes an increase of 9.560504 units in the market value, while one unit increase in the capital share of the biggest 3rd shareholder causes a decrease of 10.6598 units in the market value. In other words, there is a statistically significant but negative relationship between the capital share of the third largest shareholder and its market value. A meaningful relationship could not be determined between the "debt / equity ratio" representing the capital structure and the market value. In addition, a statistically significant ($p = 0.074$) and positive relationship was found between the control variable, size (logarithm of the total asset) and the market value at the 10% significance level. In other words, a one-unit increase in size causes an increase of 0.07859477 units in the market value. Accordingly, it can be said that the main factor affecting the market value of the enterprises is the shareholders who have a voice in the company, rather than the capital structure representing the relationship between debt and equity that provides funds for the assets. The absence of a relationship between capital structure and market value is consistent with capital structure theories. However, the companies included in the BIST 100 index were included in the analysis, regardless of the sector. Therefore, different results can be obtained by renewing the study on the basis of sectors. Thus, the market values of non-public companies can be estimated by including comparable non-public companies of similar size in the same sector with publicly held companies in the forecast model.

YEREL YÖNETİM HİZMETLERİ KAPSAMINDA YAŞLI BAKIM HİZMETİ VEREN PERSONELİN YAŞAM DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK ARAŞTIRMASIVelittin KALINKARA*
Fatma ARPACI****ÖZ**

Yaşlı nüfusun giderek artması yaşlı bakımının önemini artırmıştır. Belediyeler artan yaşlı sayısı ve bunun sonucunda sağlık hizmetlerine olan artan ihtiyaç nedeniyle demografik zorluklarla karşı karşıyadır. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyde ve yalnız yaşayan yaşlıların bakımı yerel yönetimlerin sorumluluk alanı kapsamı alanındadır. Bu çalışma ile yerel yönetimlerde yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumu ve tükenmişliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, Ankara Büyükşehir Belediyesi, Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı Yaşlı Hizmetleri ve Şefkat Evleri Şube Müdürlüğü Yaşlılara Hizmet Merkezi'nde görev yapan 148 çalışana uygulanmıştır. Personelin tükenmişliğini belirlemede üç alt boyuttan oluşan "Maslach Tükenmişlik Envanteri", yaşam doyumunu belirlemede Diener ve ark. tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin Tükenmişlik Envanteri puan ortalaması 54.12 ± 7.78 , alt boyutlardan duygusal tükenme ortalaması 17.15 ± 6.92 , duyarsızlaşma 7.70 ± 3.12 ve kişisel başarısızlık ortalaması 29.26 ± 5.56 'dır. Yaşam doyumu Ölçeği puan ortalaması 23.58 ± 5.91 'dir. Yaşam doyumu ile yaşlı bakımı eğitimi alma, yaşlıya bakmaktan menuniyet, algılanan gelir düzeyi ve yaşlı bakım işini yapma süresi arasında; tükenmişlik ile cinsiyet, medeni durum, yaşlıya bakmaktan menuniyet ve günlük bakım verme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişliği ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır [$r = -0.340$; $p < 0,01$], bu da yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişliği arttıkça, yaşam doyumunun azaldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlı, yaşlı bakım personeli, yaşam doyumu, tükenmişlik, yerel yönetim hizmetleri

THE RESEARCH OF BURNOUT AND LIFE SATISFACTION OF PERSONNEL THAT PROVIDES ELDERLY CARE SERVICE WITHIN THE SCOPE OF MUNICIPALITY SERVICES**ABSTRACT**

The increasing population of the elderly has increased the importance of elderly care. Municipalities are facing demographic challenges due to the growing number of older people and the resulting increased need for health care services. Especially the care of the elderly who live alone at low socio-economic level is under the responsibility of local governments. With this study, it was aimed to determine the life satisfaction and burnout of the personnel providing elderly care services in local governments. This study was applied to 148 employees working in Ankara Metropolitan Municipality, Department of Social Services, Elderly Services and Compassion Houses Branch Directorate, Elderly Service Center. "Maslach Burnout Inventory" consisting of three sub-dimensions in determining employee burnout, "Life Satisfaction Scale" developed by Diener et al. in determining life satisfaction. The average of Burnout Inventory points of the individuals participating in the study is 54.12 ± 7.78 , the average of emotional exhaustion is 17.15 ± 6.92 , depersonalization is 7.70 ± 3.12 and the average of personal failure is 29.26 ± 5.56 . The life satisfaction scale average score is 23.58 ± 5.91 . There is a significant relationship between satisfaction with life, and to take education for elderly care, being satisfied to care for the elderly, perceived income level, and years of aged care work. There is a significant relationship between burnout and gender, marital status, being satisfied to care for the elderly, and daily caregiving time. There is a negative and meaningful relationship between burnout and life satisfaction of elderly care personnel [$r = -0.340$; $p < 0,01$], which shows that as the burnout of the elderly care personnel increases, satisfaction with life decreases.

Keywords: Elderly, elderly care personnel, life satisfaction, burnout, municipality services

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Denizli.
vkalinkara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6497-5307>

** Gazi Üniversitesi, Sağlık bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara. arpacif@gazi.edu.tr. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-6619-6358>

GİRİŞ

Doğurganlık oranları düştükçe ve yaşam beklentisi arttıkça, dünya nüfusu yaşlanmaktadır. Bu durum günlük aktivitelerde yardıma ve bakıma ihtiyacı olan yaşlıların sayısını artırarak (McCamish-Svensson, Samuelsson, Hagberg, Svensson & Dehlin, 1999; Mosquera, Vergara, Larranaga, Machon, Rio & Calderon, 2015), yerel yönetimlerin sorumluluk alanının genişlemesine neden olmuştur. Resmi ve gayri resmi bakım sisteminin karşılaştığı zorluklar nedeniyle karşılanmamış bakım ve destek ihtiyaçları olan yaşlıların sayısı önemli ölçüde artmaktadır (Abdi, Spann, Borilovic, Witte & Hawley, 2019). Toplum temelli evde bakımda, bakım standartları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte pek çok belediye yasal düzenlemelerle özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve yalnız yaşayan yaşlılar için bakım desteği, ev hizmetleri ve sağlık desteği gibi çoklu roller üstlenmeye başlamıştır. Hızlı demografik değişimler nedeniyle, gelişmiş ülkelerin yaşlanan nüfusun refah sistemlerine sunacağı gelecekteki hizmetlerle ilgili endişeleri de giderek artmaktadır (Hofmann, 2013). Yaşlıların kendi evlerinde bağımsız ve olabildiğince uzun süre kalmaları amaçlandığından, bakıma muhtaç yaşlı sayısı arttıkça, evde bakım bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Eenoo, Roest, Hout & Declercq, 2016). Özellikle Türkiye gibi kurumsal bakımın yetersiz olduğu ülkelerde, kültürel değerler, uygun resmi bakım hizmetlerinin eksikliği veya bakıcı istihdam edecek mali kaynak eksikliği gibi nedenlerle bu ihtiyaç çoğunlukla aileler tarafından karşılanmaktadır (Mosquera et al., 2015). Yaşlılara destek, bakım ve ev bakım hizmeti sağlanması büyük ölçüde ev ortamına bağlıdır. Bu nedenle, yaşlılıkta sosyal katılım ve yaşam kalitesi, yalnızca ülke çapında eşit olarak uygulanan düzenlemelerle (*sosyal sigorta sistemi gibi*) değil, aynı zamanda insanların yaşadığı yerel altyapı ve sosyal ağlar tarafından da önemli ölçüde belirlenir (Alisch, Dehne, Heinze, Klie, Kruse, Kümpers, Wessig, 2017).

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bizde de son yıllarda belediyeler bakım sürecine dahil olmuştur. Evde bakım hizmetlerinin kullanımı belediye özelliklerinden etkilenir. Auchincloss ve ark. (2001) göre aile bakım endeksi ne kadar artarsa, bireylerin evde bakım hizmetlerinden yararlanma olasılığı da o kadar yüksek olur (Demaerschalk, Boer, Bronselaer, Molenberghs & Declercq, 2012). Yerel yönetimlerce verilen yaşlı bakım hizmetleri çoğunluğu kalifiye olmayan, deneyimsiz personel tarafından sağlanmaktadır (Estabrooks, Squires, Carleton, Cummings & Norton, 2015). Bunlar yaşlılara yönelik birincil bakım sağlayıcılardır (Hewko, Cooper, Huynh, Spiwek, Carleton, Reid & Cummings, 2015) ve kişisel destek çalışanları, sürekli bakım yardımcıları, özel bakım çalışanları olarak da bilinirler. Yerel yönetimlerde genellikle bu savunmasız yaşlı nüfus için personel sayısının ve düzeylerinin yetersiz olduğu bildirilmektedir (Grabowski, Aschbrenner, Rome & Bartels, 2010; Harrington, Choiniere, Goldmann, Jacobsen, Lloyd, McGregor, et al., 2012).

Sağlıksız bir yaşam tarzı, kötü beslenme alışkanlıkları ve düşük kaliteli konutlar yaşlının fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir ve bu da daha yüksek bakım kullanımına neden olabilir (Demaerschalk et al., 2012). Toplumda yaşlı ve ileri yaşlı bağımlı nüfus ve tıbbi karmaşıklığı giderek artmaktadır. Bu bireyler banyo, giyinme, yemek, transfer, tuvalet ve yürüyüş gibi günlük yaşamın temel aktivitelerini (GYA) yürütmede zorlanırlar (Sahyoun, Pratt, Lentzner, Dey & Robinson, 2001). Yaşlılarda tıbbi karmaşıklık ve demans hastalarının sayısı giderek artması, bakım sağlayan işgücünü ve sağlanan bakımın kalitesini olumsuz etkiler (Cooper, Carleton, Chamberlain, Cummings, Bambrick & Estabrooks, 2016; Borge, Kvaal & Ulstein, 2019). Ancak belediyelerce verilen evde bakım hizmetlerinin odağı neredeyse tamamen kişisel bakım, hijyen ve ev temizliğine dayalıdır, sosyal faaliyetleri içermez (Fukushima, Adamı & Palme, 2010). Batı ülkelerindeki uygulamalar, belediyelerin huzurevine taşınmadan önce bakım alıcıların evde olabildiğince uzun süre kalma hedefine bağlı kaldıklarını (Holm, Mathisen, Sæterstrand & Brinchmann, 2017) ve en alt düzeyde bir hizmet verdiklerini göstermektedir. Sunulan hizmetlerin hedefleri yalnızca gerektiğinde bir aile üyesinin geçici olarak yerini almaktır ve ilgili görevler yalnızca basit ev işleridir (Fukushima et al., 2010).

Ev ortamında yaşlıyı desteklemek ve yaşlının toplumdan soyutlanmadan yaşamını sürdürmesi için bakım hizmetleri desteği sağlamak oldukça önemlidir. Son yıllarda yaşlı nüfusun hızla artmasına bağlı olarak, yalnız ve bakıma ihtiyaç duyan yaşlıların günlük yaşam aktivitelerine, ev ve kişisel bakımına yardımcı olmak amacıyla yerel yönetimler tarafından yaşlı bakım hizmetleri vermeye başlanmıştır. Ancak bakım verme zor ve zahmetli bir iştir; bakım verenin fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları yaşamasına, depresyon, stres veya tükenmişlik düzeyinin artmasına neden olabilir (Kalınkara &

Kalaycı, 2017). Özellikle resmi olmayan bakıcıların “*bakım sağlamak için yaşadıkları*”, kendilerine bakmayı kestikleri, bakıcı yükü yaşadıkları, fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlık sorunları yaşadıkları görülmektedir (Mosquera et al., 2015). Çalışmalar, tükenmişlik düzeyinin aynı koşullar altında çalışan insanlar için benzer olmadığını göstermiştir. Başka bir deyişle tükenmişlik, bireysel, bireylerarası ve kariyer özellikleri ile ilgili olanlar da dahil olmak üzere birçok faktörün etkileşimi ile ortaya çıkar (Khodabakhsh & Mansuri, 2011). Bu, evrensel tükenmişlik olgusunun genellikle bir bireyin eşsiz kişiliğine bağlı olduğu ve bireyin zorluklarla başa çıkma kapasitesinin tükenmişlik sorununu azaltabileceği anlamına gelir (Alidosti, Delaram, Dehgani & Moghadam, 2016).

Tükenmişlik, kronik iş stresi nedeniyle duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenme durumudur (IFRC, 2020). Tükenmişlik, bireyin bir işin talepleri ile kişisel kaynakları arasındaki dengesizliğe verdiği tepki olup, tipik olarak gerekli bireysel kaynakların algılanmadığını ve başa çıkma kaynaklarını etkili bir şekilde kullanamayacağı anlamına gelir (Maslach & Leiter, 2017). Tükenmişlik sendromu, stresli durumlarda ve insanlarla yoğun iletişim ile ilgili mesleklerde çalışan bireyler arasında en yaygın olanıdır. Sendrom genellikle kişiliğe ve çevresel faktörlere bağlı olup (IFRC, 2020), çalışma koşulları, iş organizasyonu ve kişilik özelliklerinden etkilenebilir. Maslach ve Jackson (1981) iş tükenmişliğini üç boyuta göre kavramsallaştırırlar: duygusal tükenme, sinizm-duyarsızlaşma ve bireysel başarı eksikliği (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Duygusal tükenme, bireyin duygusal ve fiziksel kaynakları tarafından tükenmiş ve fazla genişletilmiş olma duygusunu ifade eder. Sinizm - duyarsızlaşma, işin çeşitli yönlerine verilen farklı bir yanıtı ifade eder. Azalan etkinlik ve başarı, iş yerinde yetersizlik ve üretkenlik eksikliğine işaret eder (Maslach & Jackson, 1981). Halen çalışan bireylerde tükenmişlik şikayetleri görülebilir. Ancak zamanla tükenmişlik, çalışanların hastalık izni almasına ve çalışmamasına (Schaufeli, 2017), bakım alan kişiye karşı olumsuz ve uygunsuz bir tutum sergilemesine neden olabilir (Mosquera et al., 2015).

Yapılan araştırmalar yaşlıya bakım verenlerin yaşamı üzerindeki etkilerinin karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu teyit etmekte ve bu etkileri uygulamada değerlendirme güçlüklerini açıklamaktadır (Mosquera et al., 2015). Uzun süreli bakım hizmeti verenler, zorlu, çok zorlayıcı işlerle uğraştıklarından, tükenmişliğe karşı özellikle savunmasızdır (Braun, Cheang & Shigeta, 2005). Bu bakımdan bakım çalışanlarının önemli miktarda mesleki stres yaşamaları ve yüksek düzeyde tükenmişlik bildirmeleri daha olasıdır. Ayrıca, yatan yaşlılara ve geriatrik hastalara uzun süreli bakım sağlayan çalışanlar, tükenmişlik sendromunun gelişmesine neden olabilecek çeşitli faktörlere maruz kalmaktadır (Westermann, Kozak, Harling & Nienhaus, 2014). Uzun süreli bakım hizmeti veren bireyler, diğer bakım profesyonellerinden önemli ölçüde daha yüksek psikolojik iş talebi ve tükenmişlik yaşamaktadır (Kabir, Heidari, Etemad, Gashti, Jafari, Honarvar, ... Lotfi, 2016). Ayrıca tükenmişlik, bakım çalışanlarının görevlerini yapma yeteneklerini etkiler ve bakım kalitesini azaltır. Bakım çalışanları ezici bir yük ve tükenmişlik yaşayabilir ve bakım verilen yaşlı bireyler için olumsuz sonuçlar doğurabilir (Maslach & Jackson, 1981; Mosquera et al., 2015; Kim, Liu, Ishikawa & Park, 2019). Bu durum hem bakım verenin hem de bakım alanın yaşam doyumunu olumsuz etkiler.

Tükenmişlik ve yaşam doyumu konusunda farklı meslek gruplarınca Dünyada (Borg & Hallberg, 2006; Sliwinski, Starczynska, Kotela, Kowalski, Krys-Noszczyk, Lietz-Kijak & Makara-Studzinska, 2014; Asante, Li, Liao, Huang & Hao, 2019; Pijpker, Vaandrager, Veen, & Koelen, 2020) ve ülkemizde (Kavlu & Pınar, 2009; Bozkurt, Demirhan & Bal, 2016; Kalinkara & Kalaycı, 2017; Kalinkara & Kalaycı, 2018) çok sayıda çalışma yapılmış olmasına karşın, bunlar arasında belediyelerde yaşlı bakım hizmeti veren bireyler üzerinde yapılmış çalışma sayısı çok sınırlıdır. Yapılan çalışmalar daha çok yaşlının kendi özyönetimini ve bağımsızlığını artıracak teknoloji kullanımına (Solomon, 2008; Bozan & Gewald, 2018; Baudin, Gustafsson & Frennert, 2020), yaşlı bakım çalışanlarına (Mosquera et al., 2015; Girardi-Paskulin, Kottwitz-Bierhals, Santos, Baltar-Day, Oliveira-Machado, Morais, Rodrigues-Gonçalves et al., 2017; Kim et al., 2019), yerel yönetim hizmetlerine (Josefsson, 2006; Demaerschalk et al., 2012; Holm et al., 2017) odaklanmaktadır. Bakıcı ve bakım alan arasındaki ilişkinin her iki tarafın refahını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Bjorge et al., 2019) daha çok bakım verene odaklanırken, çok azında yük ve yükün bakım alan üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ülkemizde özellikle yerel yönetimlerin yaşlı bakım hizmetleri ve çalışanları üzerinde çalışma bulunmaması nedeniyle, bu çalışmada öncelikle bakım veren yükü ele alınmış, bakım alan üzerindeki etkisi irdelenmemiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, Ankara Büyükşehir Belediyesi bünyesinde yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumu ve tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırma Evreni ve Örneklem

Ev ortamında yaşlıyı desteklemek ve yaşlının toplumdan soyutlanmadan yaşamını sürdürmesini sağlamaya dönük hizmet veren Ankara Büyükşehir Belediyesi Yaşlılara Hizmet Merkezi'nin hizmetlerinden sosyo-ekonomik düzey gözetilmeksizin Ankara merkez ve metropol ilçelerinde yaşayan 60 ve daha yukarı yaş grubundaki her yaşlı üye olmak koşuluyla yararlanabilmektedir.

Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı Yaşlı Hizmetleri ve Şefkat Evleri Şube Müdürlüğü Yaşlılara Hizmet Merkezi'nde görev yapan personel oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini çalışmanın yürütüldüğü aralıkta ilgili birimde görev yapan 148 çalışanla sınırlıdır. Araştırmanın yapılabilmesi için Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı'ndan Gazi Üniversitesi aracılığı ile izin alınmıştır. Anket formlarının uygulanması Haziran-Eylül 2017 tarihleri arasında Yaşlılara Hizmet Merkezi görevlilerince gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplamada Kullanılan Formlar

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yaşlıya bakım hizmeti veren personelin demografik özelliklerini içeren bilgi formudur. İkinci bölüm, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985:72) tarafından geliştirilen “Yaşam Doymu Ölçeği”, üçüncü bölüm ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri”dir.

Bilgi formu; Araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formu cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, algılanan gelir düzeyi, günlük bakım verme süresi, yaşlı bakım işini yapma süresi (yıl), yaşlı bakımı konusunda eğitim alma durumu ve yaşlıya bakım vermektan memnun olma durumu gibi bağımsız değişkenleri içermektedir.

Yaşam Doymu Ölçeği; Bireylerin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985:72) tarafından geliştirilen ve beş maddeden oluşan “Yaşam Doymu Ölçeği” kullanılmıştır. Likert türünde olan ölçek “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” arasında değişmekte, 1-7 puanla değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 5-35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yaşam doyumunun yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçekle ilgili ilk çalışma Köker (1991) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Daha sonra Kalınkara ve Kalaycı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.834$ olarak saptanmıştır. Bu çalışmada Yaşam Doymu Ölçeği'nin KMO örneklem yeterliliği 0.803 (Chi-Square=262,451, $p<0.001$) çok iyi; Cronbach's alpha katsayısı $\alpha=0.803$ ($F=36.689$, $p<0.001$) bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri; Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Tükenmişlik Envanteri” yedi dereceli Likert tipi bir ölçektir; bu ölçme aracı toplam 22 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan “duygusal tükenme” alt boyutu 9 (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20), “kinizn-duyarsızlaşma” alt boyutu 5 (5, 10, 11, 15 ve 22) ve “kişisel başarısızlık” alt boyutu 8 maddeden (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21) oluşmaktadır (Maslach & Jackson, 1986). Bu çalışmada ölçek maddeleri “hiçbir zaman” ve “her zaman” olmak üzere 1-5 puanla değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve “bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı” ifade etmektedir (Maslach et al., 2001:402; Wright & Bonett, 1997:492). Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve “yaşlıya yönelik negatif, katı tutumları ve bakım verme işine karşı tepkisizleşme”yi belirtmektedir (Maslach et al., 2001:403; Wright & Bonett, 1997:492). Düşük kişisel başarı duygusu ise; “bireyin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir. Pines ve Aronson (1988) tarafından iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.90$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çam (1992) tarafından yapılmıştır. Türkçe versiyonunun güvenilirlik katsayıları duygusal tükenmede 0.84, duyarsızlaşmada 0.78, kişisel başarıda ise 0.72'dir. Geçerlilik katsayıları ise, duygusal tükenmede 0.46, duyarsızlaşmada 0.79,

kişisel başarıda 0.85’dir. Çapri (2006:73) tarafından gerçekleştirilen bir başka uyarılma çalışmasında ise $\alpha=0.93$ ve yine Kalinkara ve Kalaycı (2017) tarafından yapılan çalışmada da $\alpha=0.932$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin KMO örneklem yeterliliği (0.865, $p<0.001$) çok iyi; Cronbach’s alpha katsayısı $\alpha=0.613$ ($F=129.858$, $p<0.001$) (orta) bulunmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma), hipotez testleri olarak ANOVA ve t testi, değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemede Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada öncelikle örneklem yeterliliği (KMO) ve ölçeklerin geçerlilik katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanmış; örneklemin yeterli ve ölçeklerin güvenilir olduğu gözlenmiştir.

BULGULAR

Yaşlı bakım hizmeti veren personele ilişkin demografik özellikler

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bakım hizmeti veren personelin yarısından fazlası (%59.5) erkek, %40.5’i kadındır. Personelin %33.1’i 30 yaşında ya da daha genç yaşta, % 30.4’ü 31-40 yaşlarında ve %36.5’i 41 yaşında ya da daha büyük yaşadadır. Yüksekokul mezunu personel oranı %11.5 olup, yarısından fazlası (%55.4) orta dereceli okul mezunudur. Evli olmayanlar %32.4 oranındadır. Algılanan gelir düzeyini yüksek olarak ifade eden personel %8.8 oranında olup, %77.7’si orta ve 13.5’i düşük olarak ifade etmiştir. Personelin büyük çoğunluğunun (%89.9) günlük bakım verme süresi 5-8 saat arasındadır. Yaşlı bakımı verme işini personelin %33.1’i 3 yıl ya da daha kısa süreden beri yapmakta iken, %41.2’si 3.1-7 yıldan beri yapmakta ve %25.7’si de 7 yıldan daha uzun süreden beri yapmaktadır. Yaşlı bakımı konusunda eğitim alan personel % 25.0 oranında olup, %75.0’i eğitim almamıştır. Personelin %94.6’sı yaşlıya bakım vermektan memnun olduğunu ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Yaşlı bakım hizmeti veren personele ilişkin demografik özellikler (n=148)

Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	60	40.5
	Erkek	88	59.5
Yaş	≤ 30	49	33.1
	31 - 40	45	30.4
	41 ≤	54	36.5
Eğitim durumu	İlkokul ve daha az	49	33.1
	Orta dereceli okul	82	55.4
	Yüksekokul	17	11.5
Medeni durum	Evli	100	67.6
	Evli değil	48	32.4
Algılanan gelir düzeyi	Yüksek	13	8.8
	Orta	115	77.7
	Düşük	20	13.5

Günlük bakım verme süresi	5 saatten az	7	4.7
	5-8 saat	133	89.9
	8 saatten fazla	8	5.4
Yaşlı bakım işini yapma süresi (yıl)	≤ 3	49	33.1
	3.1 - 7	61	41.2
	7.1 ≤	38	25.7
Yaşlı bakımı konusunda eğitim alma durumu	Eğitim aldım	37	25.0
	Eğitim almadım	111	75.0
Yaşlıya bakım vermektten memnun olma durumu	Memnunum	140	94.6
	Memnun değilim	8	5.4

Yaşlı bakım hizmeti veren personelin ölçek puanları

Yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Yaşam Doymu Ölçeği: Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 35'dir. Ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 23.581 ± 5.910 'dur. Bu sonuç bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumunun % 67.4 düzeyinde olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tükenmişlik Envanteri: Tükenmişlik envanterinden alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'dur. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin Maslach Tükenmişlik Envanteri'ndeki maddeleri değerlendirmeleri sonucu aldıkları ortalama puan 54.122 ± 7.780 'dir. Bu puan bakım hizmeti veren personelin tükenmişlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ve % 50.8 düzeyinde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Bakım hizmeti veren personelin ölçeğin alt boyutlarında ortalama tükenmişlik puanları duygusal tükenme için 17.155 ± 6.928 ; duyarsızlaşma için 7.703 ± 3.124 ve kişisel başarısızlık için 29.264 ± 5.561 'dir. Bu da bakım verenlerin %61,9 düzeyinde duygusal tükenme, %69,2 düzeyinde duyarsızlaşma ve %26,8 düzeyinde kişisel başarısızlık yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Tablo 2). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan puanların düşük olması bakım veren personelin yaşlı bakımında karşılaştığı sorunlar nedeniyle kendisini duygusal olarak tükenmiş ve duyarsızlaşmış hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Buna karşılık kişisel başarısızlık puanı oldukça yüksektir, bu da kişisel başarısızlık yaşayanların oranının oldukça düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doymu ve tükenmişlik alt ölçek ve alt boyutlarının puan aralığı, ortalama ve standart sapma değerleri (n=148)

Bağımsız değişken	Puan aralığı (Min-max)	Aritmetik ortalama	St.sapma
Yaşam doymu	5-35	23.581	5.910
Tükenmişlik	31-47	54.122	7.780
Duygusal tükenme	9-43	17.155	6.928
Duyarsızlaşma	5-24	7.703	3.124
Kişisel başarısızlık	10-39	29.264	5.561

Yaşlı bakım hizmeti veren personelin demografik özellikleri ve ölçek puanları arasındaki ilişki

Bağımsız değişkenlerin yaşam doyumu ve tükenmişlik üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmiş ve ölçek puanları ile demografik özellikler arasındaki ilişki Tablo 3 ve tablo 4'te ele alınmıştır.

Yaşam doyumu; Yapılan t testinde yaşam doyumu üzerinde cinsiyetin ve medeni durumun etkili olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Yaşlı bakım hizmeti veren kadın personelin ($x=23.23$) ve bekâr personelin ($x=22.87$) yaşam doyumu daha düşük olmasına karşın, anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaşlı bakımı konusunda eğitim alma durumu ($t= 2.467$ $p<0.05$) ve yaşlıya bakım vermektен memnun olma durumu ($t=3.487$, $p<0.01$) yaşam doyumu üzerinde etkilidir. Yaşlı bakımı konusunda eğitim alan bakım personelinin ($x=25.62$) ve yaşlıya bakım vermektен memnun olan personelin ($x=23.97$) yaşam doyumununun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre yaş, eğitim durumu ve günlük bakım verme süresinin yaşam doyumu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Algılanan gelir düzeyi ($F=17.635$, $p<0.001$) yaşam doyumu üzerinde etkilidir. Yaşlı bakım hizmeti veren personelden gelir düzeyini düşük ($x=17.90$), orta ($x=23.99$) ve yüksek ($x=28.69$) olarak algılayanlar arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Algılanan gelir düzeyi düşükten yükseğe doğru değıştikçe yaşam doyumununun arttığı görülmektedir ($p<0.001$). Yaşlı bakımı işini yapma süresi ($F=3.998$, $p<0.05$) yaşam doyumu üzerinde etkilidir. Yaşlı bakımı işini 3.1-7 yıldan beri yapanlar ($x=24.89$) ile 7.1 yıldan daha uzun süreden beri yapanlar ($x=21.50$) arasında anlamlı ilişki vardır. Yaşlı bakım işini yapma süresi uzadıkça yaşam doyumunu azalmaktadır (Tablo 4).

Tükenmişlik: Yapılan t testinde tükenmişlik üzerinde cinsiyetin ($p<0.001$) ve medeni durumun etkili olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir. Aynı şekilde cinsiyet ile duygusal tükenmişlik ($t= 3.832$ $p<0.001$), duyarsızlaşma ($t= -3.614$ $p<0.001$) ve kişisel başarısızlık ($t= -2.127$ $p<0.005$) alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erkeklerde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma, kadınlarda kişisel başarısızlık daha yüksektir. Yaşlı bakım hizmeti veren erkek personelin ve evli personelin tükenmişlik düzeyi ($t= -2.198$ $p<0.029$) daha yüksektir. Evli olan bireylerin duygusal tükenmişliği de bekar olanlardan ($t= -2.624$ $p<0.01$) daha yüksek bulunmuştur. Yaşlı bakımı konusunda eğitim alma durumunun ($p>0.05$) tükenmişlik üzerindeki etkisi anlamlı değildir. Buna karşılık, duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim alanların ($t= -2.601$ $p<0.01$), kişisel başarısızlık alt boyutunda eğitim almayanların ($t= 2.044$ $p<0.05$) puanları daha düşük, dolayısıyla tükenmişlikleri daha yüksektir. Yaşlıya bakım vermektен memnun olma durumu ($t= -5.409$, $p<0.01$) tükenmişlik üzerinde etkilidir. Bakım vermektен memnun olanların duygusal tükenmişlik ($t= -6.598$ $p<0.001$) ve duyarsızlaşma puanları ($t= -5.687$ $p<0.001$), bakım vermektен memnun olmayanların kişisel başarısızlık ($t= 3.317$ $p<0.001$) puanları daha düşük bulunmuştur (Tablo 3). Yaşlıya bakım vermektен memnun olanların oranı çok yüksek (% 94.6) olmasına karşın, tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının bu kadar yüksek olması yanıtlarda çelişkiyi ortaya koymaktadır. Özellikle anket uygulamasının ilgili birimlerde yapılmasının böyle bir sonuca neden olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 3. Demografik özelliklere göre yaşam doyumu ve tükenmişlik ölçekleri t testi

Değişken		Yaşam doyumu		Tükenmişlik	
		T	p	t	P
Cinsiyet	Kadın	-.590	0.556	3.259	0.001**
	Erkek				
Medeni durum	Evli	1.007	0.316	2.198	0.029*
	Evli değil				
Yaşlı bakımı konusunda eğitim alma durumu	Eğitim aldım	2.467	0.015*	0.865	0.388

	Eğitim almadım				
Yaşlıya bakım vermektен memnun olma durumu	Memnunum	3.487	0.001**	5.409	0.000**
	Memnun değilim				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4. Demografik özelliklere göre yaşam doymu ve tükenmişlik ölçekleri ANOVA sonuçları

Değişken		Yaşam doymu		Tükenmişlik	
		F	p	F	p
Yaş	≤ 30	0.873	0.420	2.055	0.132
	31 – 40				
	41 ≤				
Eğitim durumu	İlkokul ve daha az	0.218	0.884	2.378	0.072
	Orta dereceli okul				
	Yüksekokul				
Algılanan gelir düzeyi	Yüksek	17.635	0.000**	1.661	0.194
	Orta				
	Düşük				
Günlük bakım verme süresi	5 saatten az	0.095	0.909	3.628	0.029*
	5-8 saat				
	8 saatten fazla				
Yaşlı bakım işini yapma süresi (yıl)	≤ 3	3.998	0.020*	1.406	0.249
	3.1 – 7				
	7.1 ≤				

*p<0.05 **p<0.01

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre yaş, eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi ve yaşlı bakım işini yapma süresinin tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Ancak, algılanan gelir düzeyi ile alt boyutlar arasındaki ilişki anlamlıdır (p<0.001). Gelir azaldıkça duygusal tükenme (F=10.667 p<0.001) ve duyarsızlaşma (F=8.897 p<0.001) artmakta, buna karşılık kişisel başarısızlık (F=15.771 p<0.001) azalmaktadır. Günlük bakım verme süresi tükenmişlik üzerinde etkilidir (F=3.628, p<0.05). Bunlardan günlük 5-8 saat arasında çalışanların duygusal tükenmişliği diğerlerinden daha yüksektir (F=7.325 p<0.001) (Tablo 4). Günlük çalışma süresi uzadıkça tükenmişlik artmaktadır.

Tablo 5. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin korelasyon matrisi (r)

Bağımsız değişken	Tükenmişlik (toplam puan)	Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel başarısızlık
Yaşam doyumu	-0.340**	-0.488**	-0.374**	-0.342**

Yaşam doyumu ile tükenmişlik (toplam puan) ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelendiğinde; yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişliği ile yaşam doyumu arasında zayıf, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r(148) = -0.340$; $p < 0,01$]. Buna göre yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişliği arttıkça, yaşam doyumunun azaldığı söylenebilir.

Yaşlı bakım hizmeti veren personelin duygusal tükenmişliği ile yaşam doyumu arasında zayıf derecede, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r(148) = -0.488$; $p < 0,01$]. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin duygusal tükenmişliği arttıkça, yaşam doyumu azalmaktadır. Benzer şekilde duyarsızlaşma ile yaşam doyumu arasında [$r(148) = -0.374$; $p < 0,01$] ve kişisel başarısızlık ile yaşam doyumu arasında [$r(148) = -0.342$; $p < 0,01$] zayıf, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin duygusal tükenmişliği ve kişisel başarısızlığı arttıkça yaşam doyumu azalmaktadır (Tablo 5).

TARTIŞMA

Çok sayıda araştırmacı yaşlı bakımına yönelik olarak özellikle sağlık kurumlarında ve yaşlı bakımevlerinde çalışanların tükenmişlik ve yaşam doyumunu incelemişlerdir. Ancak belediyelerde yaşlı bakım hizmetlerini ve çalışanlarda tükenmişliği ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır, bu da popülasyonun tükenmişliğini azaltmaya yönelik etkili stratejiler önerilmesini olanaksız hale getirir. Özellikle, tükenmişliği tetikleyen faktörlerin çoğu, eldeki görevleri tamamlamak için gereken süreyi arttıran değiştirilebilir organizasyon özelliklerine, olaylara veya engellere bağlanabilir. Bu araştırma kapsamında iş organizasyonu ve iş yüküne ilişkin özellikler araştırılmamıştır. Yalnızca yerel yönetim bünyesinde yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre; yaşlı bakım hizmeti veren personelin yarısından fazlası erkek, üçte birinden fazlası 41 yaşında ya da daha büyük yaşadadır. Çalışanların yarısından fazlası orta dereceli okul mezunudur, çoğunluğu günlük 5-8 saat arasında bakım vermektedir. Yaşlı bakım personelinin deneyimi düşüktür, çoğunluk yaşlı bakımı konusunda eğitim almamıştır, ancak yaşlıya bakım vermekten memnun görünmektedir.

Yaşam doyumu üzerinde cinsiyetin ve medeni durumun etkili olmadığı, yaşlı bakımı konusunda eğitim alma ve yaşlıya bakım vermektan memnun olmanın yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yaşlıya bakım vermektan memnun olma tükenmişlik üzerinde etkilidir. Yaşlı bakımı konusunda eğitim almayan bakım personelinin tükenmişlik düzeyi daha yüksektir. Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre yaş, eğitim durumu ve günlük bakım verme süresinin yaşam doyumu üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Algılanan gelir düzeyi ve yaşlı bakımı işini yapma süresi yaşam doyumu üzerinde etkilidir. Yaşlı bakım işini yapma süresi uzadıkça yaşam doyumu da azalmaktadır.

Yaşam doyumu ile tükenmişlik (toplam puan) ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelendiğinde; yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumu azaldıkça tükenmişliğinin ve alt boyutlardan duygusal tükenmişliğinin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında ve yaşam doyumu ile kişisel başarısızlık arasında zayıf, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yaşlı bakım hizmeti veren personelin yaşam doyumu azaldıkça duygusal tükenmişliği ve kişisel başarısızlığı artmaktadır. Cooper ve ark. (2016) tükenmişliği azaltmak için tamponlama faktörlerinden iletişim, ekstra zaman, ekip çalışması ve destek kullanılmasının yararlı olacağını göstermektedir. Üç sistematik derleme de, stresin tükenmişliğin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığını ve buradan tükenmişliğin tahmin edilebileceğini göstermiştir (Skirrow & Hatton, 2007; Bria, Baaban & Dumitras, 2012; Khamisa, Peltzer & Oldenburg, 2013). Bu çalışmada da duygusal tükenmişlik arttıkça, yaşam doyumunun azaldığı belirlenmiştir.

Tükenmişlik, çalışanların hem kendi sağlığı ve hem de yaşlıların bakım kalitesi için bir tehdit oluşturmaktadır. Yaşlı bakım hizmeti veren çalışanların yaşam doyumunun % 67.4, tükenmişliklerinin % 50.8 düzeyinde olduğu, tükenmişlik ile yaşam doymu arasında zayıf, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan puanların düşük olması bakım veren personelin yaşlı bakımında karşılaştığı sorunlar nedeniyle kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Kalınkara ve Kalaycı (2017) tarafından yapılan çalışmada bakım verenlerin tükenmişlik düzeyi % 50 olup, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Aynı çalışmada tükenmişlik üzerinde yaşlının bağımlılık durumu, diğer bireylerden alınan destek, aile ve sosyal yaşamın olumsuz etkilenmesi ve bakım vermektan memnuniyetin etkili olduğu bulunmuştur.

Borg ve Hallberg (2006) yüksek bakım oranının, daha düşük yaşam memnuniyeti ile ilişkili olduğunu, sık bakım verenler arasında düşük yaşam doyumunu açıklayan en önemli faktörlerin, düşük sosyal kaynaklara ve sağlık durumunun düşüklüğüne neden olmasıyla açıklanmıştır. Jones ve Vetter (1984) tarafından Galler'de resmi olmayan bakıcılara yapılan bir ankette, yaşam kalitesi için önemli olan hususlara odaklanılmış, yoğun yaşlı bakımı sonucu çalışanların arkadaşları ile sosyal ilişkilerinin azaldığı, sınırda veya yüksek kaygı seviyelerinde oldukları, yüksek düzeyde gerginlik yaşadıkları ve bakıcı durumunu dayanılmaz olarak hissettikleri bulgulanmıştır. Bu çalışmada da günlük bakım verme süresi ve bakım işindeki deneyim süresi arttıkça tükenmişliğin arttığı, yaşam doyumunun azaldığı görülmüştür.

Gayri resmi bakım, taleplere bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz olabilmektedir. Almberg ve ark. (1997) demanslı yaşlı bireylere bakan bireyleri ele aldıkları bir çalışmada kötü sağlık, sosyal yaşamdaki sınırlamalar ve olumlu görünüm eksikliğinin bakım verenler arasında tükenmişlik riskini artırdığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, Lee ve ark. (2001) daha fazla empati düzeyine sahip bakıcıların, düşük empati düzeyine sahip olanlara göre bakım durumunu daha az stresli ve daha az tehdit edici olarak değerlendirdiklerini belirten bir çalışmada, yüksek empati düzeyine sahip bakıcıların daha az depresif olduklarını ve bakım verilen bireylerin daha yüksek yaşam doymu bildirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu durum araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Özellikle yaşlı bakım eğitimi alan, duyarlılık düzeyi yüksek olan çalışanlarda yaşam doyumunun yüksek olması da bunu açıklamaktadır.

Borg ve Hallberg (2006)'e göre daha yüksek bakım kapsamı, daha düşük yaşam doymu anlamına geliyordu, yani, sık bakım verenlerin yaşam doymu, daha az bakım veren ve bakım vermeyenlerden önemli ölçüde daha düşüktü. Sınırlı bakım verenlerin yaşam doymu daha yüksekti. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bakım kapsamı ile düşük yaşam doymu arasında bir ilişki olduğunu doğrulamıştır. Demaerschalk ve ark. (2012) 80 yaşın üzerindeki kişilerin (50-59 yaşlarındaki insanlara göre) oranındaki artış, resmi evde bakım hizmetlerini kullanma olasılığının artırdığını göstermektedir. Gerçekleştirilen evde bakım süresinde (programlanan saatlere göre) bir artış, evde bakım hizmetlerini kullanma olasılığını artırmaktadır. Salama ve El-Soud (2012) tarafından yapılan çalışmada da günlük bakım verilen süre arttıkça bakım veren yükünün arttığı görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmekte olup, bakım süresi arttıkça bakım verenin tükenmişliği artmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı Yaşlı Hizmetleri ve Şefkat Evleri Şube Müdürlüğü Yaşlılara Hizmet Merkezi'nde görev yapan personelle sınırlıdır. Sonuçlar diğer kentler için geçerli olmayabilir. Ayrıca anket uygulamasının belediyenin ilgili birimi tarafından yapılması, bireylerin özgür iradesine bırakılmaması nedeniyle yaşlılara bakım vermektan memnuniyetle ilgili tarafsızlık sorunu olabileceğini peşinen kabul etmek gerekir.

SONUÇ

Bakıcılarda yaşam memnuniyetinin azalmasına neyin yol açtığını bilmek, müdahalelerde yardımcı olabilir. Bulgular, düşük yaşam memnuniyetini önlemek için adımlar atmak amacıyla bakım çalışanlarının talep ve yaşam doymu deneyimlerini sürekli olarak değerlendirmenin önemini altını çizmektedir. Yaşlı bakımı, diğer ücretli işlerle pekçok bakımdan benzerlik gösterir, yani sosyal temas için fırsatlar sağlar, aynı zamanda toplumsal bir ihtiyacı karşılama duygusu verir. Bu nedenle bakım vermek, bakım görevleri veya işleri yaşamlarını devralmadığı sürece personel için olumlu olabilir ve

bireyin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayabilir. Buna karşılık, yaşlı nüfusun bakım taleplerinin artması ve daha karmaşık hale gelmesi personelin işyükünü ve tükenmişlik geliştirme riskini artırır.

Yaşlıların yoğun uzun süreli bakım ihtiyaçları ve gelecekteki grupların öngörülen ihtiyaçları bağlamında, bakıcı yükünün araştırılması ve öngörülmesi giderek kritik bir konu haline gelmektedir. Bakıcı yükünün (ailelerde ve işyerlerinde) duygusal ve finansal maliyetleri potansiyel olarak derindir. Bakıcı yükü deneyiminin, bakım alan kişinin ve bakıcının sağlığına cevaben nasıl değiştiğini dikkate almak da önemlidir. Bunlardan ilki karşılıklı bakım ve destek için yerel yapıların geliştirilmesi, desteklenmesi ve şekillendirilmesinde yatmaktadır. Diğer insanlar aile bakıcıları üzerindeki yükü hafifletebilir. Komşular, arkadaşlar ve gönüllüler, desteğe ve sağlık bakımına ihtiyaç duyan insanların evde iyi bir yaşam kalitesi sağlamalarına yardımcı olabilir. Yaşlı insanlar özellikle bu konuda sorumluluk alma ve başkalarına yardım etme eğilimindedir. Resmi olmayan destek ve sağlık bakımı ve profesyonel hizmetlerle gönüllülüğün makul bir kombinasyonu, çok çeşitli (karşılıklı) destek biçimleri sağlamayı mümkün kılar. Bakım ve destek yapılarının şekillendirilmesi konusunda belediyelerin özel sorumluluğu vardır; aile, mahalle ve sivil toplum kaynaklarının profesyonel hizmetlerle etkileşimini sağlamak ve şekillendirmekle yükümlüdürler. Bir belediyenin eylem kapsamı büyük ölçüde ekonomik durumuna bağlıdır. Birçok toplum, düşen vergi gelirleri ve artan sosyal harcama yükü ile ciddi şekilde kısıtlanmaktadır. Yaşlanan toplum, iç göç ve değişen aile yapıları, yaşlıların yaşam koşullarının şekillendirilmesi birçok belediye için yeni zorluklar yaratmaktadır. Yaşlılıkta sosyal katılımı ve yaşam kalitesini artırmak için belediyelerin bakım ve sorumluluk paylaşımı için hangi yapıları kuracağı ve şekillendireceği önemlidir.

Yaşlı nüfus, özellikle 80+ yaş nüfus arttıkça, gelecekte farklı ihtiyaç ve taleplere sahip daha fazla yaşlı insan olacaktır. Yaşlı nüfus arttıkça, evinde yaşayan ve bakıma bağımlı yaşlılara yüksek kaliteli bakım hizmeti sağlamak önemli bir sorun olmaya devam edecektir. Sosyal, kültürel ve sağlık bağlamlarının çeşitliliği ve bağımlı yaşlıların sağlık sorunları ve bakım taleplerindeki artış, bir bakım yönergesi hazırlama gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bakıma bağımlı yaşlılar için bakım kalitesine yatırım yapmak önemli olduğundan, bu çalışmanın sonuçları farklı düzeylerdeki politika yapıcılara katma değer sağlayabilir. Yerel politikacılar evde bakım kuruluşlarını çalışma sonuçlarına göre inceleyerek, bakım kalitelerini artırmak için politika önceliklerini belirleyebilirler.

Bundan sonra süreçte yerel yönetimlerde yaşlı bakım hizmeti veren personelin tükenmişliğini ve yaşam doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler arasındaki nedensel ilişkiyi, ayrıca iş yükü ve çalışma ortamı gibi örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi araştırarak detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Sonuç olarak, yaşlı bir insanın yaşadığı belediye, yaşlı bireyin aldığı hizmetin süresi, miktarı ve çeşidi bakım türünü etkiler. Bu durum bakım veren üzerindeki yükü artırarak, tükenmişliğe ve yaşam doyumunun azalmasına neden olabileceğinden, uygun bakım politikalarının belirlenmesine ve koordine edilmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Abdi, S., Spann, A., Borilovic, J., Witte, L., & Hawley, M. (2019). Understanding the care and support needs of older people: A scoping review and categorisation using the WHO international classification of functioning, disability and health framework (ICF). *BMC Geriatrics*, 19, 195. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1189-9>
- Alidosti, M., Delaram, M., Dehgani, L., & Moghadam, M. M. (2016). Relationship between self-efficacy and burnout among nurses in Behbahan City, Iran. *Women's Health Bull*, 3(4), e30445. DOI:10.17795/whb-30445
- Alisch, M., Dehne, P., Heinze, R. G., Klie, T., Kruse, A., Kümpers, S., Wessig, K. (2017). *Care and Shared Responsibility in the Municipal Community*. Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth (BMFSFJ). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Almberg, B., Grafstrom, M., & Winblad, B. (1997). Caring for a demented elderly person-burden and burnout among caregiving relatives. *J Adv Nurs*, 25, 109–116. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025109.x
- Asante, J. O., Li, M. J., Liao, J., Huang, Y. X., & Hao, Y. T. (2019). The relationship between psychosocial risk factors, burnout and quality of life among primary healthcare workers in rural

- Guangdong province: a cross-sectional study. *BMC Health Services Research*, 19, 447. doi:10.1186/s12913-019-4278-8 DOI: 10.1186/s12913-019-4278-8
- Auchincloss, A. H., Van Nostrand, J. F., & Rosanville, D. (2001). Access to health care for older persons in the United States: Personal, structural, and neighborhood characteristics. *J Aging Health*, 13, 329–354. DOI: 10.1177/089826430101300302
- Baudin, K., Gustafsson, C., & Frennert, S. (2020). Views of Swedish elder care personnel on ongoing digital transformation: Cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), e15450. DOI: 10.2196/15450
- Bjorge, H., Kvaal, K., & Ulstein, I. (2019). The effect of psychosocial support on caregivers' perceived criticism and emotional over-involvement of persons with dementia: an assessor-blinded randomized controlled trial. *BMC Health Services Research*, 19, 744. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4551-x>
- Borg, C., & Hallberg, I. R. (2006). Life satisfaction among informal caregivers in comparison with non-caregivers. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 427–438. DOI:10.1111/j.1471-6712.2006.00424.x
- Bozan, K., & Gewald, H. (2018). How can technology enhance elderly adherence to self-managed treatment plan? *Procedia Computer Science*, 141, 472–477. DOI: 10.1016/j.procs.2018.10.140
- Bozkurt, S., Demirhan, A., & Bal, Y. (2016). Determining the effect of job burnout on life satisfaction: An empirical research for Turkey. *KOSBED*, 31, 83 – 94.
- Braun, K. L., Cheang, M., & Shigeta, D. (2005). Increasing knowledge, skills, and empathy among direct care workers in elder care: A preliminary study of an active-learning model. *The Gerontologist*, 45(1), 118–124. <https://doi.org/10.1093/geront/45.1.118>
- Bria, M., Baaban, A., & Dumitras, D. L. (2012). Systematic review of burnout risk factors among European healthcare professionals. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 16(3), 423–452.
- Cooper, S. L., Carleton, H. L., Chamberlain, S. A., Cummings, G. G., Bambrick, W., & Estabrooks, C. A. (2016). Burnout in the nursing home health care aide: A systematic review. *Burnout Research*, 3, 76–87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2016.06.003>
- Çam, O. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uygulanması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. (s.143-154).
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Demaerschalk, M. F., Boer, L. E. V., Bronselaer, J. L., Molenberghs, G., & Declercq, A. G. (2012). The influence of municipal characteristics on the use of informal home care and home care services by the elderly Flemish. *European Journal of Public Health*, 23(2), 241–246. DOI: 10.1093/eurpub/cks068
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eeno, L. V., Roest, H., Hout, H., & Declercq, A. (2016). Quality of care and job satisfaction in the european home care setting: Research protocol. *International Journal of Integrated Care*, 16(3), 1–12. <http://doi.org/10.5334/ijic.2519>
- Estabrooks, C. A., Squires, J. E., Carleton, H. L., Cummings, G. G., & Norton, P. G. (2015). Who is looking after mom and dad? Unregulated workers in Canadian long-term care homes. *Canadian Journal on Aging*, 34(1), 47-59. DOI:10.1017/S0714980814000506
- Fukushima, N., Adam, J., & Palme, M. (2010). *The Long-Term Care System for the Elderly in Sweden*. European Network Of Economic Policy Research Institutes, Enepri Research Report No. 89.
- Girardi-Paskulin, L. M., Kottwitz-Bierhals, C. C. B., Santos, N. O., Baltar-Day, C., Oliveira-Machado, D., Morais, E. P., Rodrigues-Gonçalves, M., Peixoto-Cordova, F., & Ferreira-Grillo, M. F. (2017). Depressive symptoms of the elderly people and caregiver's burden in home care. *Invest. Educ. Enferm*, 35(2), 210-220. DOI: 10.17533/udea.iee.v35n2a10

- Grabowski, D. C., Aschbrenner, K. A., Rome, V. F., & Bartels, S. J. (2010). Quality of mental health care for nursing home residents: a literature review. *Medical Care Research and Review*, 67(6), 627–656. DOI: 10.1177/1077558710362538
- Harrington, C. A., Choiniere, J. A., Goldmann, M. A., Jacobsen, F. F. A., Lloyd, L. A., McGregor, M. A., Stamatopoulos, V., & Szebehely, M. (2012). Nursing home staffing standards and staffing levels in six countries. *Journal of Nursing Scholarship*, 44(1), 88-98. DOI: 10.1111/j.1547-5069.2011.01430.x.
- Hewko, S. J., Cooper, S. L., Huynh, H., Spiwek, T. L., Carleton, H. L., Reid, S., & Cummings, G. (2015). Invisible no more: A scoping review of the health care aide workforce literature. *BMC Nursing*, 14, 38. DOI: 10.1186/s12912-015-0090-x
- Hofmann, B. (2013). Ethical challenges with welfare technology: a review of the literature. *Sci Eng Ethics*, 19(2), 389-406. DOI: 10.1007/s11948-011-9348-1
- Holm, S. G., Mathisen, T. A., Sæterstrand, T. M., & Brinchmann, B. S. (2017). Allocation of home care services by municipalities in Norway: A document analysis. *BMC Health Services Research*, 17, 673. DOI: 10.1186/s12913-017-2623-3
- IFRC (International Red Cross and Red Crescent Societies) (2020). Community-based home care for older people Minimum standards of home care for older people in Red Cross Red Crescent volunteer-based programming in the Europe Zone. Ed: V. Seabright. Budapest.
- Jones, D. A., & Vetter, N. J. (1984). A survey of those who care for the elderly at home: Their problems and their needs. *Soc Sci Med*, 19, 511–514.
- Josefsson, K. (2006). *Municipal Elderly Care: Implications of Registered Nurses' Work Situation, Education, and Competence*. Department of Neurobiology, Caring Sciences and Society, Division of Clinical Geriatrics, Karolinska Institutet. Stockholm: Blackwell.
- Kabir, M. J., Heidari, A., Etemad, K., Gashti, A. B., Jafari, N., Honarvar, M. R., ... Lotfi, M. (2016). Job burnout, job satisfaction, and related factors among health care workers in Golestan province, Iran. *Electronic Physician*, 8(9), 2924. DOI: 10.19082/2924
- Kalınkara, V., & Kalaycı, I. (2017). Yaşlıya evde bakım hizmeti veren bireylerde yaşam doyumu, bakım yükü ve tükenmişlik. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 10(2), 19-39.
- Kalınkara, V., & Kalaycı, I. (2018). Sağlık kurumlarında çalışan personelin iş stresi, yorgunluk ve tükenmişlik ilişkisi. *SDÜ Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 6(ÖS: Ergonomi2017), 125-136. DOI: 10.21923/jesd.369346
- Kavlu, I., & Pınar, R. (2009). Acil servislerde çalışan hemşirelerin tükenmişlik ve iş doyumlarının yaşam kalitesine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 29(6), 1543-1555.
- Khamisa, N., Peltzer, K., & Oldenburg, B. (2013). Burnout in relation to specific contributing factors and health outcomes among nurses: A systematic review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 10(6), 2214–2240. DOI: 10.3390/ijerph10062214
- Khodabakhsh, M.R., & Mansuri, P. (2011). Analysis and comparison between frequency and depth of job-burnout aspects among male and female nurses. *Zahedan J Res Med Sci*, 13(4), 40-42.
- Kim, B., Liu, L., Ishikawa, H., & Park, S.-H. (2019). Relationships between social support, job autonomy, job satisfaction, and burnout among care workers in long-term care facilities in Hawaii. *Journal Educational Gerontology*, 45(1), 57-68. DOI:10.1080/03601277.2019.1580938
- Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Lee, H. S., Brennan, P. F., & Daly, B. J. (2001). Relationship of empathy to appraisal, depression, life satisfaction, and physical health in informal caregivers of older adults. *Res Nurs Health*, 24, 44–56. DOI: 10.1002/1098-240x(200102)24:1<44::aid-nur1006>3.0.co;2-s
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Second Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (p. 36–56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- McCamish-Svensson, C., Samuelsson, G., Hagberg, B., Svensson, T., & Dehlin, O. (1999). Social relationships and health as predictors of life satisfaction in advanced old age: results from a Swedish longitudinal study. *Int J Aging Hum Dev*, 48, 301–324. DOI:10.2190/GX0K-565H-08FB-XF5G
- Mosquera, I., Vergara, I., Larranaga, I., Machon, M., Rio, M., & Calderon, C. (2015). Measuring the impact of informal elderly caregiving: a systematic review of tools. *Quality of Life Research*, 25(5), 1059-1092. DOI:10.1007/s11136-015-1159-4
- Pijpker, R., Vaandrager, L., Veen, E. J., & Koelen, M. A. (2020). Combined interventions to reduce burnout complaints and promote return to work: a systematic review of effectiveness and mediators of change. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 55. DOI:10.3390/ijerph17010055
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Sahyoun, N. R., Pratt, L. A., Lentzner, H., Dey, A., & Robinson, K. N. (2001). The changing profile of nursing home residents: 1985–1997. *Aging Trends*, 4, 1–8. DOI:10.1037/e620662007-001
- Salama, R.A.A. & El-Soud, F.A.A. (2012). Caregiver burden from caring for impaired elderly: a cross-sectional study in rural Lower Egypt. *Italian Journal of Public Health*, 9(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.2427/8662>
- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In *Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction*. 2nd ed.; Eds: Neckel, S., Schaffner, A.K., Wagner, G. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. (pp. 105–127).
- Skirrow, P., & Hatton, C. (2007). ‘Burnout’ amongst direct care workers in services for adults with intellectual disabilities: A systematic review of research findings and initial normative data. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(2), 131–144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00311.x>
- Sliwinski, Z., Starczynska, M., Kotela, I., Kowalski, T., Krys-Noszczyk, K., Lietz-Kijak, E., & Makara-Studzinska, M. (2014). Life satisfaction and risk of burnout among men and women working as physiotherapists. *Int J Occup Med Environ Health*, 27(3), 400-412. DOI:10.2478/s13382-014-0266-8
- Solomon, M. R. (2008). Information technology to support self-management in chronic care: A systematic review. *Disease Management and Health Outcomes*, 16(6), 391-401. DOI: 10.2165/0115677-200816060-00004
- Westermann, C., Kozak, A., Harling, M., & Nienhaus, A. (2014). Burnout intervention studies for inpatient elderly care nursing staff: Systematic literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 63–71. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2012.12.001
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491-499. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199709\)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<491::AID-JOB804>3.0.CO;2-I)

Extended Abstract

Increasing the elderly population has increased the importance of elderly care. Municipalities are faced with demographic challenges due to the increasing number of elderly people and the resulting increasing need for health services. Care of elderly people living with low socio-economic level and alone is within the scope of responsibility of local governments. But caregiving is a difficult and demanding job; It can cause caregivers to experience physical and mental health problems, increased levels of depression, stress or burnout. Burnout is an individual's reaction to the imbalance between the demands of a job and their personal resources, typically meaning that the necessary individual resources are not perceived and cannot effectively use coping resources. Burnout syndrome is most common among individuals working in stressful situations and professions related to intense

communication with people. The syndrome usually depends on personality and environmental factors and can be affected by working conditions, work organization and personality traits. Long-term care providers are particularly vulnerable to burnout as they deal with tough, very demanding jobs. The research was planned and carried out in order to determine the life satisfaction and burnout of the elderly care personnel in local administrations. The universe of the research consists of the personnel working in Ankara Metropolitan Municipality Social Services Department, Elderly Services and Compassion Houses Branch Directorate Elderly Service Center. The sample of the study is limited to 148 employees working in the relevant unit in the range in which the study was conducted. The data of the research were obtained through the questionnaire form. The demographic characteristics of the personnel providing care services to the elderly were formed by the information form prepared by the researchers. According to the results of this research; More than half of the elderly care personnel are men, and more than a third are 41 years old or older. More than half of the personnel are secondary school graduates, with the majority providing 5-8 hours of care per day. Experience of elderly care personnel is low, the majority are not trained in aged care, but seem satisfied to care for the elderly. The "Maslach Burnout Inventory", which consists of three sub-dimensions in determining the burnout of the staff, was used by Diener et al. "Life Satisfaction Scale" developed by The burnout Inventory mean score of the individuals participating in the study is 54.12 ± 7.78 , the average emotional exhaustion from the sub-dimensions is 17.15 ± 6.92 , depersonalization 7.70 ± 3.12 , and personal failure average 29.26 ± 5.56 . Average score of Life Satisfaction Scale is 23.58 ± 5.91 . There is a significant relationship between satisfaction with life, and to take education for elderly care, being satisfied to care for the elderly, perceived income level, and years of aged care work. It has been found that gender and marital status are not effective on life satisfaction, education on elderly care and satisfaction with caring for the elderly have an effect on life satisfaction. Being satisfied with caring for the elderly has an effect on burnout. The burnout level of the care personnel who are not trained in elderly care is higher. According to the results of the ANOVA test, it is seen that age, education level and the duration of daily care do not affect satisfaction with life. The perceived income level and the time to do the aged care job have an effect on life satisfaction. Life satisfaction decreases as the time of doing the elderly care work gets longer. It is observed that there is a weak, negative and significant relationship between emotional burnout and life satisfaction of elderly care personnel. As the emotional burnout of the staff providing elderly care services increases, their life satisfaction decreases. Similarly, it was determined that there is a weak, negative and significant relationship between depersonalization and life satisfaction, and between personal failure and life satisfaction. Life satisfaction decreases as emotional exhaustion and personal failure of elderly care personnel increase. Municipalities have a special responsibility for shaping care and support structures; They are responsible for ensuring and shaping the interaction of family, neighborhood and civil society resources with professional services. The municipality where an elderly person lives, the duration, amount and type of service the elderly person receives affect the type of care. Since this situation may increase the burden on the caregiver and cause burnout and a decrease in life satisfaction, appropriate care policies need to be determined and coordinated.

GENELLENEBİLİRLİK KURAMINDA ÇOK YÜZEYLİ DESENLERİN İNCELENMESİ*

Zarife TAŞTAN**

N.Bilge UZUN***

ÖZ

Araştırmanın temel amacı; Genellebilirlik kuramına göre geometri performans görevlerini puanlamada öğrencilerin birden fazla puanlayıcı tarafından puanlanmasıyla oluşturulan desenlerden elde edilen G çalışmaları sonuçlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014- 2015 öğretim yılında Mersin ili merkez liselerinde öğrenim gören 128 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin geometri performans görevlerinin puanlanmasında sekiz puanlayıcı görev almıştır. Araştırmada puanlayıcıların öğrencileri sekiz görev doğrultusunda puanlamasıyla oluşturulan (b:o)xgxp , (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenleri (b: öğrenci, g: görev, p: puanlayıcı, o: okul) için ayrı ayrı G çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, aynı veri seti üzerinden kurgulanan desenlerde varyans bileşenlerine ilişkin büyüklükleri, varyans değişimlerinin büyüklük açısından sıralamadaki yerleri farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra söz konusu desenlerdeki artık varyans değeri de değişmektedir. (b:o)xpxg deseni için kestirilen artık varyans bileşeni, (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenlerine göre oldukça küçük bulunmuştur. Bu bağlamda G kuramında duruma ilişkin kurgulanan desenin doğruluğunun yapılacak yorumların güvenilirliğini ve geçerliğini etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Her bir desen için elde edilen G ve Phi katsayıları dikkate alındığında; (b:(p:o))xg deseninin varyans bileşenlerini açıklama oranı daha az gibi görünse de G ve Phi katsayılarının diğer iki desene göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Klasik test kuramı, genellebilirlik kuramı, çok yüzeysel desen, performans ölçme, puanlama anahtarı

INVESTIGATION OF MULTI-FACET DESIGNS IN GENERALIZABILITY

ABSTRACT

The main purpose of the research is; according to the Generalizability Theory, it is to examine the results of G studies obtained from the designs created by scoring students by more than one rater in scoring geometry performance tasks. The study group of the research consists of 128 12th grade students studying in Mersin central high schools in the 2014-2015 academic year. In addition, eight raters took part in scoring the geometry performance tasks of the students in the study. In the study, a separate G study was conducted for (b:o)xgxp, (b:o)x(g:p) and (b:(p:o))xg designs (b: student, g: task, p: rater, o: school), which were created by scoring students according to eight tasks. According to the results, the sizes of the variance components and the place of variance changes in the order differ in terms of the size of the variance components in the designs built on the same data set. In addition, the residual variance value in these designs is also changing. The residual variance component estimated for (b:o) xpxg design was found to be quite small compared to (b:o)x(g:p) and (b:(p:o))xg designs. In this context, it has been concluded that the accuracy of the design set up in the G theory regarding the situation will affect the reliability and validity of the interpretations to be made. Considering the G and Phi coefficients obtained for each design; Although the (b:(p:o))xg design seems to have less explanation of variance components, it was concluded that the G and Phi coefficients were higher than the other two designs

Keywords: Generalizability theory, classical test theory, multi-facet design, performance measurement, holistic rubric.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilimsel bilgi de hızla gelişmektedir. Bu gelişim eğitimde de gelişmelere ve değişmelere sebep olmuştur. Daha önceleri öğrenci başarısını sadesonuca odaklanarak

* Bu çalışma 2017 yılında tamamlanan aynı isimli Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

** Dr., Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Mersin. zariphe02@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7229-2706>

*** Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Mersin. n.bilgeuzun@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-4536>

değerlendiren, öğrencinin bilgisini klasik ölçme araçları (kısa yanıt, uzun yanıt, çoktan seçmeli sınavlar vb.) ile sınırlı bir zaman diliminde ölçmeye çalışan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bu değişimlerle beraber öğrencinin değerlendirilmesi konusunda farklı bir bakış açısı kazanmıştır. Artık öğrencilerden beklenen; bilgiyi ezberleyen değil, kazandığı bilgiyi farklı yaşam durumlarına uygulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, verileri analiz edebilen ve etkili sunabilen, sözlü ve yazılı iletişim kurabilen, kendini değerlendirebilen bireyler olmalarıdır. Bu nedenle uygulanan sonuç odaklı klasik değerlendirme yaklaşımları yerine, sözü edilen üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülmesinde öğrenme sürecinin de değerlendirilmeye katılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda eğitimde performans değerlendirme daha sık yer almaya başlamıştır.

Performans, “eğitimdeki öğrenme çıktılarını kazanmadaki başarı” olarak tanımlanır ve bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışlarla üst düzey zihinsel beceriler olmak üzere bütün öğrenme ürünlerini içerir (Turgut ve Baykul, 2010). Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmasını sağladığından, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını, başarılarını ve eksikliklerini, öğretim yöntemlerinin yeterliliğini anlamada yardımcı olur. Bu amaçla öğrencileri değerlendirmek için klasik ölçme araçlarının (kısa yanıt, uzun yanıt, çoktan seçmeli sınavlar vb.) yanı sıra performans değerlendirme araçları kullanılabilir. Performans değerlendirme araçları ile yapılan işlemlerin güvenilir olması değerlendirmede verilecek kararların doğruluğu açısından oldukça önemlidir. Performans değerlendirmede güvenilir puanlama sağlamak objektif testler kadar kolay olmamakla birlikte gözleme dayalı bir değerlendirme olduğundan birçok hatayı da içinde barındırmaktadır. Performans değerlendirmede öğrencinin performansının puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi söz konusu olduğundan bu çalışmalarda, puanlayıcı güvenilirliği ön plana çıkmaktadır. Puanlayıcılar performansın ölçülmesinde güvenilirliği etkileyen önemli bir hata kaynağı olmakla birlikte ölçümlere karışan diğer değişkenlik kaynakları ve puanlayıcıların birey, görev gibi birçok değişkenlik kaynaklarıyla etkileşimleri de güvenilirlik için önemlidir (Güler, 2008). Bu nedenle güvenilirlik belirlenirken birçok değişkenlik kaynağından gelen hatalar ve bu değişkenlik kaynaklarının birbirleriyle etkileşimleri sonucu çıkabilecek hatalar da dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda; davranış ve sosyal bilimlerde (psikoloji, eğitim) birçok ölçme sorununu belirleyebilmek için geniş bir kavramsal sisteme ve güçlü istatistiklere sahip olan Genellebilirlik (G) Kuramı; Cronbach, Gleser, Nanda ve Rajaratnam tarafından (1972) önerilmiştir (Brennan, 1992). G kuramı, sistematik olan ve olmayan hata kaynaklarını ayrı ayrı ele alır ve bunların birbirleriyle etkileşimlerini de belirleyebilir (Brennan, 1992). G kuramına dayalı yapılan çalışmalarda; puanlayıcılardan, diğer değişkenlik kaynaklarından (zaman, test formu, madde, görev, vb.) ve bu değişkenlik kaynakları arası etkileşimden ortaya çıkan hata varyanslarının bir arada göz önüne alındığı kapsamlı tek bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmaktadır (Atılğan, 2004). Diğer ifadeyle G kuramı, araştırmacıya puanların potansiyel değişkenlik kaynaklarını tanımlamalarına ve her bir kaynağın katkısının ilişkisini analiz etmelerine olanak sağlamaktadır (Taylor, 2013).

Genellebilirlik kuramına göre evrende bir ya da birden çok varyans kaynağı bulunmaktadır. Varyans kaynakları olan madde (ya da görev), zaman, puanlayıcı gibi ölçmenin benzer durumlar setine, *değişkenlik kaynakları* denir. Bu değişkenlik kaynakları ölçmenin yüzeylerini (facet) oluşturur (Brennan, 1992). Bu yüzeylerin de *koşulları* (conditions) vardır. *Ölçme objesi*, istenilen kararların alınacağı ölçmenin hedefleridir. Pek çok ölçme durumunda bireyler ölçme objesi durumundadır (Brennan, 1992; Shavelson ve Webb, 1991). G çalışmasında yer alan yüzeylere bağlı koşullardan elde edilen ölçme sonuçlarına *genelleme evreni* denir. Bir başka deyişle, genelleme evreni; araştırmacının genellemek istediği koşulların setidir. Alınabilecek tüm koşullardan elde edilen ölçme sonuçları evrenine ise *kabul edilebilir gözlemler evreni* denir. G kuramında, değişkenlik kaynakları çapraz (crossed) ya da yuvalanmış (nested) şekilde olabilir. Bir değişkenlik kaynağının koşullarının başka bir değişkenlik kaynağının koşullarıyla örtüştüğü duruma *çapraz desen* denilmektedir. Çapraz olarak tasarlanmış bir desende değişkenlik kaynakları arasında “x” işareti kullanılır. Bir değişkenlik kaynağının koşulları diğer değişkenin bazı koşullarıyla örtüşüyorsa değişkenlik kaynakları yuvalanmış olarak tasarlanmalıdır. Yuvalanmış olarak tasarlanmış bir desende değişkenler arasında “:” işareti kullanılır. Benzer şekilde bazı değişkenlik kaynaklarının çaprazlanmış bazılarının ise yuvalanmış olduğu desenlerde düzenlenebilir.

Örneğin; çalışmamızda 2 okul (o) ve okulların her birinden 64 er öğrenci (b) seçilmiştir. Seçilen öğrencilere 8 geometri performans görevi (g) uygulanmıştır. Bu ölçme sürecinde görev alan 8 puanlayıcı (p) da tüm öğrencilerin tüm görevlerini puanlamıştır. Her okuldan 64 öğrenci seçildiği için öğrenciler okulların içine yuvalanmıştır (b:o). Her birey bütün geometri performans görevlerini cevapladığı için ve her performans görevi bütün puanlayıcılar tarafından puanlandığı için okul ve öğrenciler, puanlayıcı ve görev yüzeyleri ile çaprazlanmıştır. Bu desen (b:o)xpxg şeklinde gösterilir. Desenimizde değişkenlik kaynakları (yüzeyler); okul (o), öğrenciler (b), görevler (g) ve puanlayıcılar (p) dir. Değişkenlik kaynaklarından okul yüzeyine ait 2 koşul, öğrenci yüzeyine ait 128 koşul, görev yüzeyine ait 8 koşul ve puanlayıcı yüzeyine ait 8 koşul bulunmaktadır. Desenimizde bireyler, istenilen kararların alınacağı ölçmenin hedefleri olduğundan, ölçme objesidir. Ayrıca, olası tüm sekiz puanlayıcı, sekiz madde ve iki okuldan (çalışma ile aynı sayıda yüzey ve koşullara sahip) oluşan tüm durumlar genelleme evrenini ve benzer durumlar altında olası tüm puanlayıcı, okul ve maddeleri içeren evren de kabul edilebilir gözlemler evrenini oluşturmaktadır.

Cronbach (1972) ında önerdiği gibi tüm olası değişkenlik kaynaklarına ilişkin hatanın kestirimine imkân vermesinden dolayı G çalışmalarında tümüyle çapraz desenler daha çok tercih edilmektedir. Ancak yuvalanmış desenin bazı varyans bileşenlerinin hesaplanmasında serbestlik derecesini artırmasından dolayı yararlı olacağı da ifade edilmektedir (Alkan, 2013).

Bu araştırmanın amacı, G Kuramı'nda performans dayalı durum belirlemede elde edilen ölçümler için farklı ve çok hata kaynaklı bir ölçme durumu olarak çok yüzeyli farklı desen kurgulamaları ile elde edilen puanların G ve Phi katsayılarının incelenmesidir. Dört değişkenli dengelenmiş veri yapılarında G kuramının nasıl kullanılabileceğini göstermek, araştırma kapsamında kullanılan geometri puanlama anahtarının güvenilirliğini çeşitli çok yüzeyli farklı desen kurgulamalarında incelemek ve birey, okul, puanlayıcı ve görev değişkenlik kaynaklarını ve etkileşimlerini dikkate alarak üç yüzeyli desen uygulamasında Genellenebilirlik katsayıları elde etmek ve yorumlamak amaçlanmaktadır.

Eğitim ve psikolojideki alanyazın incelendiğinde, G Kuramı ile ilgili olan çalışmalarda, G kuramının KTK ile karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların ağırlıkta olduğu ve çalışmalarda değişkenlik kaynaklarının çapraz tasarlandığı desenlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. G kuramındaki çok yüzeyli çalışmalara yönelik yapılan taramalarda ise; çok yüzeyli çalışmaların çoğunluğunda iki yüzeyli desenler (genellikle maddelerin ve puanlayıcıların yüzey olarak tercih edildiği) ele alınmıştır (Atılğan ve Tezbaşaran 2005, Çakıcı; 2011, Büyükkıdık, 2012; Alkan, 2013). Ülkemizde çok yüzeyli desenler kapsamında ikiden fazla yüzeyin bulunduğu çalışmalar oldukça sınırlıdır (Anıl ve Büyükkıdık, 2012; Büyükkıdık, 2012; Nalbantoğlu ve Başusta, 2015; Aktaş, Başusta ve Alıcı, 2016). Aynı zamanda ikiden fazla yüzeyin bulunduğu ve farklı kurgulanmış desenlerin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Genellenebilirlik çalışmalarında ikiden fazla yüzeyin bulunduğu az sayıda tez çalışması da bulunmaktadır (Büyükkıdık, 2012). Bu çalışmada üç yüzeyli desenlerin incelenmesinin bu anlamda alanyazında önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Yurt dışında yapılan G Kuramıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde ise, değişkenlerin çapraz tasarlandığı desenlerle G ve K çalışmalarının yapılmasının ağırlık kazandığı, G Kuramının performans değerlendirme çalışmalarında güvenilirlik belirlerken ve ölçeklerdeki madde sayısının belirlenmesinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Bu bağlamda; bu çalışmada çok yüzeyli farklı desenlerin (çapraz ve yuvalanmış) kullanılacak olması, ayrıca ölçme objesi (birey), görev ve puanlayıcı yüzeylerinin yanı sıra farklı ve önemli bir değişkenlik kaynağı olduğu düşünülen “okul” yüzeyine de yer verilmesi sebebiyle araştırma sonuçlarının alanyazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

G kuramına göre; farklı okullarda bulunan öğrencilerin geometri performansının puanlanmasında kullanılan görevlerin, birden fazla puanlayıcı tarafından puanlanmaları ile oluşturulan farklı desenlerin Genellenebilirlik (G) ve Phi katsayıları sonuçlarının değişimi nasıldır?

Alt problemler

1) Bireyin (b) okul (o) yüzeyinde yuvalandığı, görev (g) ve puanlayıcı (p) değişkenlerinin ise çapraz tasarlandığı (b:o)xgxp deseninin G çalışması sonucunda kestirilen varyans bileşenleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri nasıldır?

2) Bireyin (b) okul (o) yüzeyinde ve görevin (g) puanlayıcı (p) yüzeyinde yuvalandığı ve bu ikisinin çapraz tasarlandığı (b:o)x(g:p) deseninin G çalışması sonucunda kestirilen varyans bileşenleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri nasıldır?

3) Puanlayıcının (p), okul (o) yüzeyinde yuvalandığı, birey yüzeyinin de puanlayıcı (p) yüzeyinde yuvalandığı ve görev (g) yüzeyinin çapraz tasarlandığı (b:(p:o))xg deseninin G çalışması sonucunda kestirilen varyans bileşenleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri nasıldır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Mersin ili farklı iki tür (anadolu lisesi ve fen lisesi) merkez liselerinde okuyan 128 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla lise matematik öğretmeni olarak çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 8 matematik öğretmenin katılımıyla puanlayıcı grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sekiz geometri sorusundan oluşan açık uçlu sınav ile puanlayıcıların puanlama yapabilmesi için hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İlk aşamada, 2014-2015 öğretim yılında uygulanmış bir YGS denemesinde yer alan 8 geometri sorusu seçilmiş ve yeni bir soru kağıdı hazırlanmıştır. Hazırlanan soru kağıdı, anlam ve dil bilgisi açısından iki matematik uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir.

Puanlama anahtarının hazırlandığı ikinci aşamada öncelikle soru kağıdında yer alan sorular tarafından ölçülen kazanımlar belirlenmiştir. Öğrencilerin performanslarda göstermeleri istenen, gözlenmek istenen özel davranışlar ve gözlenmek istenmeyen davranışlar tanımlanmıştır. Her soruda örnek cevaptan yetersiz cevaba kadar her bir özelliği dahil eden eksiksiz açıklama yazılmıştır örnek cevaptan yetersiz cevaba kadar süregelen aralıktaki seviyeler ortak özelliklerle tanımlanarak puanlama anahtarı tamamlanmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı için ayrıca uzman görüşü alınmıştır. Her bir geometri performans görevi 0-4 puan üzerinden ölçülmüştür. Puanlayıcılara, bütünsel dereceli puanlama anahtarının ve puanlama tablolarının nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından açıklanmış, tüm cevap kağıtlarını puanlamaları sağlanmıştır. Puanlama tablolarında, her bir öğrencinin cevap kağıdına verilen, okulunu simgeleyen bir harf ve her bir öğrenci için ayrı ayrı verilmiş bir numaradan oluşan kodlar bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, her bir öğrencinin, isminin yer almadığı, bir harf ve bir sayıdan oluşan kod numarasının karşısına her bir madde için verdiği cevaba karşılık gelen puanların yazılacağı tablolar oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

8 geometri performans görevinin 8 puanlayıcı tarafından bütünsel puanlama anahtarı yardımıyla puanlanmasından elde edilen veriler, G Kuramı kapsamında analiz edilmiş ve elde edilen bulgular incelenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. 8 geometri performans görevi herbir okulda 64 öğrenci olmak üzere farklı düzeydeki iki okulda toplam 128 öğrenci tarafından cevaplanmıştır.

2. 128 öğrencinin cevapladığı performans görevleri 8 farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlama yapılırken yukarıda açıklamaları verilen bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3. Elde edilen veriler desenlere uygun olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. G kuramında kullanılmak üzere tamamen dengelenmiş üç desen tasarlanmıştır. G Kuramı'nda analizler her bir desen için ayrı ayrı yapılmıştır.

4. Bu üç farklı desene bağlı olarak yapılan puanlamaların güvenilirliği G ve Phi katsayıları hesaplanarak incelenmiştir.

G kuramı ile desenlere ait varyans bileşenlerinin kestirilmesi, değişkenlerin toplam varyansı açıklama oranlarının hesaplanmasında EduG 6 programı kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sorularının her biri için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada ilk alt probleme yanıt aramak için yapılan Genellenebilirlik çalışması sonunda elde edilen varyans bileşenlerine ilişkin sonuçlar Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. (b:o)ıxıxp desenine ait G çalışması bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Varyans	Varyans Yüzdesi
o	730.93372	1	730.93372	0.16445	9.8
b:o	2845.31226	126	22.58184	0.27939	16.6
p	857.05945	7	122.43706	0.10976	6.5
g	2133.90125	7	304.84304	0.26182	15.5
op	46.63757	7	6.66251	0.01151	0.7
og	233.55750	7	33.36536	0.05564	3.3
bp:o	355.03735	882	0.40254	0.02409	1.4
bg:o	3976.02563	882	4.50797	0.53727	31.9
pg	193.79309	49	3.95496	0.02639	1.6
opg	28.30090	49	0.57757	0.00575	0.3
bpg:o	1295.54663	6174	0.20984	0.20984	12.4
Toplam	730.93372	6143			100%

Tablo 1 'de verilen, G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında b:o ana etkisine ait varyans bileşeni ($\sigma^2(b:o)$) toplam varyansın %16.6'sını açıklamaktadır. Varyans bileşeni $\sigma^2(b:o)$ 'nin büyük olması, farklı okullarda bulunan bireylerin geometri becerileri bakımından farklılık gösterdiği, okullarda bulunan bireylerin ölçülen özellik bakımından benzeşik olmadığı ve birey-okul ortak etkileşiminin farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın %9.8 'ini açıkladığı dikkate alındığında $\sigma^2(b:o)$ 'nin yüksek çıkmasının öğrenci farklılaşmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu durum, farklı türde (anadolu lisesi ve fen lisesi) okullarda bulunan öğrencilerin geometri hazırbuluşluklarının farklı olmasından da kaynaklanabilir. Görev ana etkisine ait varyans bileşeni $\sigma^2(g)$, performans görevlerinin zorluk kolaylık bakımından farklılık gösterip göstermediği hakkında bilgi verir (Shavelson ve Webb, 1991). Görev değişkenine ait varyans bileşeninin toplam varyansın %15.5 olması, performans görevlerinin farklı güçlüklerde olduğu ve zorluk-kolaylık düzeylerinin değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın %9.8 ini açıklaması diğer ana etkiler dikkate alındığında nispeten küçük olması sebebiyle, okullarda geometri becerileri bakımından farklılaşmanın az olduğunun bir göstergesidir. Puanlayıcı varyansı, puanlayıcıların diğer puanlayıcılara göre öğrencileri değerlendirmede cömertliklerinin veya katılıklarının değişip değişmediği hakkında bilgi verir (Shavelson ve Webb, 1991). Puanlayıcı ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(p)$ toplam varyansın %6.5 sini açıklaması, tüm ana etkilerden kaynaklı varyans yüzdelerinden nispeten küçük olması sebebiyle, puanlayıcıların öğrenci cevaplarını puanlamada benzer cömertliğe/katılığa sahip oldukları, yani geometri becerilerini puanlama bakımından puanlayıcıdan puanlayıcıya farklılaşmanın fazla olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Birey x görev x okul ortak etkileşiminine ait varyans bileşeni ($\sigma^2(\text{bgo})$), toplam varyansın %31.9'unu açıklamaktadır. Bu değer büyük olması, farklı okullarda bulunan öğrencilerin geometri becerileri bakımından okuldan okula farklılık gösterdiği, birey-görev-okul ortak etkileşiminin farklılaştığı, öğrenciler için geometri performans görevlerinin bir okuldan diğerine aynı zorluk/kolaylıkta olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ana etkiler dikkate alındığında; b:o ana etkisine ait varyans bileşeni $\sigma^2(\text{b:o})$ ve görev ana etkisine ait varyans bileşeni $\sigma^2(\text{g})$ nin diğer ana etkilere göre görece büyük olması, bu etkileşimin büyük olması sonucu ile örtüşmektedir. Bir diğer ifade ile bu etkileşime ilişkin varyans bileşeninin büyük çıkması bu bileşeni oluşturan ana etkilerin varyans bileşenlerinin büyük çıkması bulgusu ile örtüşmektedir.

Tabloda yer alan varyans bileşenlerinden okul-görev ortak etkisine ait kestirilen varyans bileşenin $\sigma^2(\text{og})$ toplam varyansı açıklama yüzdesi %3.3'tür. Bu bulguya göre, soru kağıdında yer alan geometri performans görevlerinin zorluk düzeyi bakımından, farklı okullarda bulunan öğrenciler arasında farklılık yaratmadığı söylenebilir. Ana etkiler dikkate alındığında; söz konusu bu bulgu görev ana etkisine ait varyans bileşeni $\sigma^2(\text{g})$ nin görece büyük olması ile örtüşmemektedir. Bu durum, okul ve görev etkileşim etkisine okul ve görev değişkenlik kaynağı dışında farklı değişkenlik kaynaklarının da etkide bulunduğunu veya farklı seçkisiz hata kaynaklarının (okullarda bulunan öğrencilerin görevlerle daha önceden karşılaşmış olmaları, görevlerin zorluk veya kolaylık bakımından farklı algılanması, okullarda ölçme ortamlarının birbirinden farklı olması vb ...) etkileşime dahil olduğunu göstermektedir.

Puanlayıcı-görev ortak etkisine ait varyans bileşenin $\sigma^2(\text{pg})$ toplam varyansı açıklama yüzdesine bakıldığında, %1.6 'lık bu değer küçük bir değer olduğu, dolayısıyla öğrencilerin performansları puanlanırken puanların bir puanlayıcıdan diğerine az miktarda değişiklik gösterdiği, puanlayıcıların bireyleri bir görevden diğerine kararlı puanladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Varyans bileşeni $\sigma^2(\text{bp:o})$, toplam varyansın %1.4 'ünü açıklamaktadır. Bu değer küçük olması, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olduğu ve birey-puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaşmadığı, öğrencilerin geometri becerilerinin bir okuldan diğerine değişmediği, puanlayıcıların her bir öğrencinin geometri performans görevlerini puanlarken bir okuldan diğerine tutarlı davrandığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul ve puanlayıcı ortak etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(\text{op})$ toplam varyansı açıklama yüzdesi %0.7'dir. Okul ve puanlayıcı etkileşimi her bir okuldaki öğrencileri puanlayanların puanlamalarında meydana gelen değişikliğin göstergesidir. Bu durumda puanlayıcıların bireyleri puanlamasının okuldan okula değişmediğini söylemek mümkündür.

Okul, puanlayıcı ve görev ortak etkisine ait varyans bileşenin $\sigma^2(\text{opg})$ toplam varyansı açıklama yüzdesi 0.3 'tür. Üç değişkenlik kaynağının etkileşiminden elde edilen varyans bileşeninin sıfır (0) olması istenen bir durumdur. Bu oranın sıfıra yakın olması okul, görev, puanlayıcı etkileşiminde, seçkisiz hata kaynaklarının küçük olduğunun bir göstergesidir (Shavelson ve Webb, 1991). Bunun yanı sıra, bu bulgu ölçme objesi olan bireylerin temelde farklılaşması ile de ilgili olabilir. Temel değişkenliğin istendik bir durum olan bireylerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Birey x puanlayıcı x görev x okul $\sigma^2(\text{bpg:o})$, ortak etkisine ait varyans bileşeni artık varyans olarak adlandırılır. Artık varyans bileşeninin %12.4 olması puanlayıcı, görev, birey ve okul ortak etkileşimi ve/veya seçkisiz hata kaynaklarının yanı sıra başka değişkenlik kaynaklarının da deseni etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu değişkenlik kaynakları cinsiyet, puanlayıcı nitelikleri, alt beceri alanları (geometri-analitik geometri) olabilir.

Araştırmada ikinci alt probleme yanıt aramak için yapılan Genellenebilirlik çalışması sonunda elde edilen varyans bileşenlerine ilişkin sonuçlar Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. (b:o)x(g:p) desenine ait G çalışması bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	Varyans	Varyans Yüzdesi
o	72.25000	1	72.25000	0.13494	6.9
b:o	334.50000	126	2.65476	0.22390	11.4
p	495.47656	3	165.15885	0.52391	26.6
g:p	143.21094	4	35.80273	0.23181	11.8
op	4.10156	3	1.36719	-0.03870	0.0
og:p	24.52344	4	6.13086	0.08528	4.3
bp:o	326.42188	378	0.86355	0.09520	4.8
bg:op	339.26563	504	0.67315	0.67315	34.2
Toplam	1739.75000	1023			100%

Tablo 2 'de verilen, G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine bakıldığında tüm ana etkiler içerisinde puanlayıcı ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(p)$ toplam varyansın %26.6 'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durum, geometri becerilerini puanlama bakımından puanlayıcıdan puanlayıcıya çok fazla farklılaşma olduğunun bir göstergesidir, dolayısıyla seçilen puanlayıcıların geometri görevleri bakımından bir yaşantı geçirmesinin, uzmanlık ve ilgi alanlarının bu durumu etkilediği düşünülebilir. Etkileşim etkisinde de varyans bileşenleri açıklama yüzdeleri dikkate alındığında en büyük değer $\sigma^2(gp)$ 'ye ait olması da bu durumu desteklemektedir.

Ana etki g:p için kestirilen varyans bileşeni $\sigma^2(g:p)$ toplam varyansın %11.8'ini açıklamaktadır. $\sigma^2(g:p)$ 'nin nispeten büyük olması, geometri görevlerinin puanlanmasının puanlayıcıdan puanlayıcıya farklılık gösterdiği, görev puanlayıcı ortak etkileşiminin farklılaştığı ve öğrencilerin geometri becerilerinin bir puanlayıcıdan diğerine değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, puanlayıcı ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(p)$ büyüklüğü de göz önüne alındığında; farklı puanlayıcıların farklı görevleri puanlıyor olması sonucu puanlayıcıların puanlamaya konu olan özellikle ilişkili bir durumun varlığını düşündürülebilir. Şöyle ki puanlamayı yapan puanlayıcının puanlama yaptığı göreve ilişkin ilgi düzeyi, temel uzmanlığı, vs. gibi göreve ilişkin geçmiş yaşantıları puanlayıcının görevden göreve puanlamasını değiştiriyor olabilir. Yuvalanmış desenler söz konusu olduğunda varyans bileşenleri birbirinden bağımsız olarak yorumlanamaz (Güler, Kaya Uyanık ve Taşdelen Teker,2012). Görevlerin güçlük düzeyleri arasındaki farklılıklar yorumlanırken, bütün görevlerin bütün puanlayıcılar tarafından puanlanmamasından dolayı her bir puanlayıcının puanladığı görevler üzerinden yorumlanmasının uygun olabileceğini düşündürmektedir.

Ana etki b:o için kestirilen varyans bileşeni $\sigma^2(b:o)$, toplam varyansın %11.4'ünü açıklamaktadır. $\sigma^2(b:o)$ 'nin tabloda yer alan diğer varyans bileşenleri dikkate alındığında görece büyük olması, öğrencilerin geometri becerilerinin bir okuldan diğerine değiştiği, okullarda performans görevlerini yanıtlayan öğrencilerin ölçülen özellik bakımından benzeşik olmadığı ve birey-okul ortak etkileşiminin farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın %6.9 'unu açıkladığı görülmektedir. Okullara ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranının %6.9 olması, okullarda geometri becerileri bakımından farklılaşmanın az olduğunun bir göstergesidir.

Tabloda yer alan varyans bileşenlerinden bazıları negatif değer almıştır. Varyans bileşenlerinin negatif değer alması örneklem hatasından ya da modelin yanlış belirlenmesinden dolayı ortaya çıkabilir (Shavelson ve Webb, 1991). Calkins (1978), Leone ve Nelson (1966) yaptıkları çalışmalarda değişkenlik kaynaklarının düzeyi az sayıda ise (örn. beş) varyans bileşenlerinin negatif çıkabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada bu bulgunun değişkenlik kaynaklarının koşul sayılarının az

olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Negatif varyans kavramsal olarak mümkün olmadığından negatif değer alan varyans bileşenleri iki farklı yaklaşımla yorumlanabilir. Bu yaklaşımlardan ilki, negatif varyans bileşeni diğer varyans bileşenleri için beklenen kareler ortalamaları denkleminde yer alıyorsa, negatif değer yerine sıfır değeri kullanılarak hesaplama yapılmasıdır (Cronbach, 1972; akt: Shavelson ve Webb, 1991). Diğer yaklaşım ise bu değeri sıfır kabul etmek ancak denkleminde negatif değeri kullanmaktır (Brennan, 1983). Bu araştırmada, ilk yaklaşım dikkate alınmıştır. Okul ve puanlayıcı ortak etkisine ait varyans bileşeninin, $\sigma^2(op)$ negatif olması nedeniyle, toplam varyansı açıklama yüzdesi 0 'dır. Bu durumda puanlayıcı performansının okuldan okula değişmediğini söylemek mümkündür. Puanlayıcı ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(p)$ toplam varyansın %26.6' sını ve okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın % 6.9 'unu açıkladığı göz önüne alındığında okul-puanlayıcı etkileşim etkisi ile örtüşmediği görülmektedir. Bunun nedeni, puanlayıcıların okullardaki bütün öğrencilerin bütün performans görevlerini puanlamamasından kaynaklanabilir.

Varyans bileşeni $\sigma^2(bp:o)$, toplam varyansın %4.8 'ini açıklamaktadır. Bu değer nispeten küçük olması, bireylerin geometri becerileri bakımından puanlayıcılar tarafından puanlanmasının okuldan okula farklılık göstermediği, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olduğu ve birey-puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaşmadığı, öğrencilerin geometri becerilerinin bir okuldan diğerine değişmediği, puanlayıcıların her bir öğrencinin geometri performans görevlerini puanlarken bir okuldan diğerine tutarlı davrandığı şeklinde yorumlanabilir.

Artık varyans bileşeni okul $\sigma^2(bg:op)$ toplam varyansın %34.2'sini açıklamaktadır. Artık varyans bileşeninin büyük bulunması puanlayıcı, görev, birey ve okul ortak etkileşimi ve/veya seçkisiz hata kaynaklarının büyük olabileceğinin göstergesi olabilir. Yanı sıra bu bulgu; desende yer almayan, sonucun genellenebilirliğini etkileyebilecek farklı değişkenlik kaynaklarını da akla getirmektedir. Bu değişkenlik kaynakları; yaşantılar, puanlayıcı nitelikleri, öğrencilerin alanları (sayısal-çeit ağırlık), vb. olabilir.

Araştırmada üçüncü alt probleme yanıt aramak için yapılan Genellenebilirlik çalışması sonunda elde edilen varyans bileşenlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. (b:(p:o))xg desenine ait G çalışması bulguları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	Varyans	Varyans Yüzdesi
o	312.84766	1	312.84766	0.58821	30.6
p:o	64.68359	6	10.78060	0.05624	2.9
b:p:o	311.71875	120	2.59766	0.23609	12.3
g	250.95313	7	35.85045	0.25980	13.5
og	18.16797	7	2.59542	0.01410	0.7
pg:o	71.09766	42	1.69280	0.06149	3.2
bg:p:o	595.53125	840	0.70897	0.70897	36.8

Tablo 3 'te verilen, G çalışması sonucunda kestirilen varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdelere bakıldığında ana etkiler büyükten küçüğe doğru o, g, b:p:o ve p:o varyans bileşenleri şeklinde sıralanmaktadır. Okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın %30.6 'sını açıkladığı görülmektedir. Okullara ait varyans bileşeninin çok yüksek olması, okullarda geometri becerileri bakımından farklılaşmanın fazla olduğunun bir göstergesidir. Görev ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(g)$, toplam varyansın %13.5 'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, her öğrencinin cevapladığı geometri görevleri arasında farklılaşmanın fazla olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç

performans görevlerinin farklı güçlüklerde olduğu ve zorluk-kolaylık düzeylerinin değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Varyans bileşeni $\sigma^2(b:p:o)$, toplam varyansın %12.3 ‘ünü açıklayarak dördüncü sırada yer almaktadır. Bu bulgu, farklı okullarda bulunan öğrencilerin geometri becerileri bakımından okuldan okula farklılaştığı, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olmadığı ve birey-puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaştığı, farklı okullarda bulunan farklı her bir öğrencinin geometri performans görevlerini puanlarken puanlayıcının bir okuldan diğerine tutarlı davranmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu bulgu; ana etki p:o için kestirilen varyans bileşeni dikkate alındığında varyans bileşeni $\sigma^2(b:p:o)$ yüzdesindeki artışın temel kaynağının bireyler olduğunu düşündürebilir.

Ana etki p:o için kestirilen varyans bileşeni $\sigma^2(p:o)$ toplam varyansın %2.9’ unu açıklamaktadır. Bu varyans bileşeninin küçük olması, puanlayıcıların geometri becerilerini puanlama bakımından okullarda farklılık göstermediği, okulların puanlayıcıların puanladığı özellik bakımından benzeşik olduğu ve puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Varyans bileşeni $\sigma^2(pg:o)$, toplam varyansın %3.2’ sini açıklamaktadır. Bu değer küçük olması, puanlayıcıların geometri becerilerini puanlama bakımından okuldan okula farklılık göstermediği, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olduğu ve puanlayıcı-görev-okul ortak etkileşiminin farklılaşmadığı, geometri görevlerinin güçlüklerinin bir görevden diğerine çok fazla değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul ve görev ortak etkisi için kestirilen varyans bileşeninin $\sigma^2(og)$ toplam varyansı açıklama yüzdesi %0.7’ dir. Bu durum, kitapçıkta yer alan 8 geometri performans görevinin zorluk düzeyi bakımından birbirinden farklılık göstermediği, okullar arasında farklılık bulunmadığı biçiminde açıklanabilir. Bu bulgu; okul ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(o)$ toplam varyansın %30.6 ve görev ana etkisine ait varyans bileşeninin $\sigma^2(g)$, toplam varyansın % 13.5 ‘ini açıklaması ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni; okul ve görev değişkenlik kaynakları dışında başka değişkenlik kaynaklarından kaynaklanabilir. Bu değişkenlik kaynakları; okulların ölçme ortamları, bireylerin performans görevlerine yönelik geçmiş yaşantıları olabilir.

Artık varyans bileşeni $\sigma^2(bg:p:o)$ toplam varyansın %36.8 ‘ini açıklamaktadır. Artık varyans bileşeninin büyük çıkması puanlayıcı, görev, birey ve okul ortak etkileşimi ve/veya seçkisiz hata kaynaklarının büyük olabileceğinin göstergesi olabilir.

(b:o)xpxg , (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenlerinden elde edilen G ve Phi Katsayıları incelendiğinde 8 puanlayıcıdan her birinin farklı iki okulda bulunan 64 er öğrenciyi 8 görev doğrultusunda puanlamasıyla tasarlanan (b:o)xpxg desenine göre yapılan G çalışmasında G katsayısı 0.84, Phi katsayısı ise 0.78 olarak kestirilmiştir. Araştırmada 8 puanlayıcı içinde belirlenen 4 puanlayıcıdan her birinin farklı okullarda bulunan 64 öğrenciyi 2 ‘şer görev doğrultusunda puanlamasıyla tasarlanan (b:o)x(g:p) desenine göre yapılan G çalışmasında G katsayısı 0.75, Phi katsayısı ise 0.56 olarak kestirilmiştir. Araştırmada farklı iki okulda bulunan 64 öğrenciyi 8 puanlayıcıdan her birinin 16 şarlı olarak (8x16=128) 8 görev doğrultusunda puanlamasına ilişkin (b:(p:o))xg desenine göre yapılan G çalışmasında G katsayısı 0.90, Phi katsayısı ise 0.87 olarak kestirilmiştir. Elde edilen bu katsayılar benzer durumda benzer nitelikteki puanlayıcıların bulunduğu durumlarda öğrencilerin geometri görevlerine ilişkin performanslarının genellenebilir nitelikte olduğunun bir göstergesidir. Bu araştırmada ölçme objesi öğrencilerdir. Her bir desen için bireye ait varyans bileşenleri farklı hesaplandığından, evren puan varyansları da farklıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

(b:o)xgxp , (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenlerinden G çalışmasıyla elde edilen varyans ve toplam varyansı açıklama oranları incelendiğinde;

Okul ana etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranı (b:(p:o))xg deseninde diğer iki desende kestirilen toplam varyansı açıklama oranlarından yüksek çıkmıştır. (b:(p:o))xg deseninde kestirilen okul ana etkisine ait varyans bileşeni diğer iki desende kestirilen varyans bileşenlerine göre

daha yüksek kestirildiğinden, (b:(p:o))xg desenine göre diğer iki desende okullarda ölçülen özellik bakımından farklılaşmanın az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu Anadolu lisesi ve Fen lisesi okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturduğundan Lgs sınavı sonrası okullara öğrenci alım puanları ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alındığında okullarda ölçülen özellik bakımından farklılaşma beklenen bir durumdur.

b:o etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranı (b:o)xgxp deseninde, (b:o)x(g:p) deseninde kestirilen varyans bileşeninden daha yüksek çıkmıştır. Her iki desenden de elde edilen varyans bileşenleri için toplam varyansı açıklama oranlarına bakıldığında, okullarda performans görevlerini yanıtlayan öğrencilerin ölçülen özellik bakımından benzeşik olmadığı ve birey-okul ortak etkileşiminin farklılaştığı, öğrencilerin geometri becerilerinin bir okuldan diğerine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görev ana etkisine ait varyans bileşeni (b:o)xgxp deseninde (b:(p:o))xg deseninden daha yüksek kestirilmiştir. Ancak her iki desende de kestirilen varyans bileşeni oranlarına bakıldığında, her öğrencinin cevapladığı geometri görevleri arasında farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, performans görevlerinin farklı güçlüklerde olduğu ve zorluk-kolaylık düzeylerinin öğrenciden öğrenciye değiştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Puanlayıcı ana etkisine ait varyans oranlarına bakıldığında (b:o)x(g:p) deseninde (b:o)xgxp desenine göre çok yüksek bir değer kestirilmiştir. Bunun temel nedenlerinden birinin puanlayıcıların farklı görevleri (g:p) puanlaması olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile, (b:o)x(g:p) deseninde puanlayıcıların farklı görevleri puanlamasından dolayı puanlayıcıların görevlerle ilgili farklı yaşantılara sahip olmasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

op ortak etkisine ait varyans değeri (b:o)xgxp deseninde sıfıra yakın çıkarken (b:o)x(g:p) deseninde ise negatif değer aldığından dolayı sıfır olarak kabul edilmiştir. Varyansların sıfır ve sıfıra yakın çıkması, okul-puanlayıcı ortak etkisinin farklılaşmadığı, puanlayıcıların performanslarının okuldan okula farklılık göstermediği; diğer bir ifadeyle puanlayıcıların farklı okullarda bulunan öğrencilerin geometri performanslarını puanlarken benzer cömertliğe/katılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

og ortak etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranı (b:o)xgxp ve (b:(p:o))xg desenlerinde küçük kestirildiğinden, her iki desende de okul-görev ortak etkisinin farklılaşmadığı, geometri performans görevlerinin farklı okullarda bulunan bireyler tarafından aynı güçlükte algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

bp:o ortak etkisine ait varyans değeri (b:o)x(g:p) deseninde (b:o)xgxp deseninden daha yüksek kestirilmiştir. Bu durumun (b:o)x(g:p) deseninde performans görevlerinin puanlayıcı yüzeyinde yuvalanmasından; diğer bir ifadeyle farklı puanlayıcıların farklı görevleri puanlamasından kaynaklı olarak yüksek çıktığı görülmektedir. Her iki desen için bp:o varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranlarına bakıldığında bu değer küçük olması, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olduğu ve birey-puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaşmadığı, öğrencilerin geometri becerilerinin bir okuldan diğerine değişmediği, puanlayıcıların her bir öğrencinin geometri performans görevlerini puanlarken bir okuldan diğerine tutarlı davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra (b:(p:o))xg deseninde b:p:o ortak etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranı diğer iki desendeki bp:o ortak etkisine ait varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranından yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, farklı okullarda bulunan bireylerin geometri becerileri bakımından okuldan okula farklılaştığını, okulların ölçülen özellik bakımından benzeşik olmadığı ve birey-puanlayıcı-okul ortak etkileşiminin farklılaştığını, puanlayıcıların farklı okullarda bulunan her bir öğrencinin geometri performans görevlerini puanlarken puanlayıcının bir okuldan diğerine tutarlı davranmadığını göstermektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, desenlerin yapısının varyans bileşenlerinin oranlarını, dolayısıyla yorumlanmasını farklılaştırdığı görülmüştür. Bir başka ifade ile desenlerde yuvalanmış veya çaprazlanmış yüzeylerin sayısı değiştikçe varyans bileşenlerinin açıkladıkları varyans oranlarının da değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul-puanlayıcı-görev ortak etkileşiminin açıkladığı varyans oranına bakıldığında da her üç desen için farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda desenlerin farklılaşmasıyla varyans bileşenlerinin açıklama oranlarının değiştiğinin bir başka kanıtı olarak ortaya çıkmıştır.

Bütün bulgular dikkate alındığında, aynı veri seti üzerinden kurgulanan desenlerde varyans bileşenlerine ilişkin büyüklükler, varyans değişimlerinin büyüklük açısından sıralamadaki yeri farklılıklar göstermektedir. Bu durum, söz konusu bileşenlere ilişkin yorumlamaları da değiştirmektedir. Örneğin (b:o)xp_xg ve (b:o)x(g:p) desenlerinde okula ilişkin varyans değişiminin diğer bileşenlere göre küçük olması okullardan kaynaklı farklılığın az olduğu biçiminde yorumlanırken; (b:(p:o))xg deseninde okullara ait varyans bileşeninin çok yüksek olması, okullarda geometri becerileri bakımından farklılaşmanın fazla olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu desenlerdeki artık varyans değerinin de değiştiği görülmektedir. (b:o)xp_xg deseni için kestirilen artık varyans bileşeni, (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenlerine göre oldukça küçük bulunmuştur. Bu bağlamda G kuramında duruma ilişkin kurgulanan desenin doğruluğunun yapılacak yorumların güvenilirliğini ve geçerliğini de etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Desenlerin çaprazlanmış ve/veya yuvalanmış olmasının da ana etkiler ile etkileşim etkilerinin varyans bileşenlerinin büyüklüklerinde farklılıklar yarattığı görülmektedir. Bir başka ifade ile, çaprazlanmış desenlerde ana etkilere ait varyans yüzdeleri çok büyük ya da çok küçük olabilirken yuvalanmış desenlerin açıkladığı varyans yüzdeleri değişebilmektedir. Bu durum Chang ve Hocevar (2000), Nalbantoğlu (2009), Alkan (2013), Nalbantoğlu ve Başusta (2015) ve Doğan ve Anadol (2017), tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir.

(b:o)xp_xg, (b:o)x(g:p) ve (b:(p:o))xg desenlerinden elde edilen G ve Phi Katsayıları sırasıyla; 0.84 - 0.78; 0.75 - 0.56 ; 0.90 - 0.87 olarak kestirilmiştir. Çalışmada yer alan bütün desenlerin yuvalanmış olmasından dolayı bireylere ait varyans bileşenleri diğer değişkenlik kaynaklarından bağımsız olarak elde edilememekte ve yorumlanamamaktadır. Aynı zamanda desenlerin yapısı gereği içerdikleri varyans kaynakları sayısı da farklılık göstermektedir. G ve Phi katsayıları hesaplanırken paydada bulunan varyans bileşen sayısı da farklı olduğundan katsayılar da farklı büyüklüklerde bulunmuştur. Paydada bulunan varyans kaynak sayısı arttıkça katsayılar küçülecek; varyans kaynak sayısı azaldıkça da katsayılar büyüyecektir. Birinci desene ait G ve Phi katsayılarının ikinci desene göre yüksek olmasının sebebi; artık varyans değerinin ikinci desene göre oldukça düşük olması; birinci desenin G ve Phi katsayılarının üçüncü desene göre düşük olması ise varyans bileşenlerinin sayıca fazla olması ile açıklanabilir. Bu çıkarımlar doğrultusunda üçüncü desenin varyans bileşenlerini açıklama oranı daha az gibi görünse de G ve Phi katsayıları diğer iki desene göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni de desenin yapısındaki varyans bileşen sayısının az olması olarak açıklanmıştır. Bir desende ne kadar çok çaprazlanmış yüzey varsa ayrı ayrı elde edilen varyans bileşen sayısının o kadar artacağı görülmektedir. Ele alınan üç farklı desen ve her bir desenden elde edilen varyans bileşenlerinin sayısı farklı olduğundan elde edilen G ve Phi katsayılarında farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak araştırmacılara; farklı desenler ve farklı değişkenlik kaynakları ele alınarak benzer çalışmaların yapılması; benzer desenler ve benzer değişkenlik kaynakları ele alınarak dengelenmemiş desenlerde benzer çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, M., Başusta, B. ve Alıcı, D.(2016). Farklı puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin genellenebilirlik kuramı ile incelenmesi. *1-3 Eylül 2016 Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya.*
- Alharby, E. R. (2006). *A comparison between two scoring methods, holistic vs. Analytic using two measurement models, the generalizability theory and the many facet rasch measurement within the context of performance assessment.* (Yayınlanmamış doktora tezi). The Pennsylvania State University.
- Alkan, M. (2013). *Pisa 2009 okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması.* (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anıl, D. ve Büyükkıdık, S. (2012). Genellenebilirlik kuramında dört facetli karışık desen kullanımı için örnek bir uygulama. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Kış* , 3(2), 291-296.

- Atılğan, H. (2004). *Genellenebilirlik kuramı ve çok değişkenlik kaynaklı rasch modelinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atılğan, H. ve Tezbaşaran, A. A. (2005). Genellenebilirlik kuramı alternatif karar çalışmaları ile senaryolar ve gerçek durumlar için elde edilen g ve phi katsayılarının tutarlılığının incelenmesi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 18, 236-252.
- Atılğan, H. (Ed.). (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Brennan, R. L. (1992). *Elements of generalizability theory (rev. ed)*. Iowa City, IA. American College Testing.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlog.
- Brennan, R. L. (2001). Variability of estimated variance components and related statistics in a performance assessment. *Applied Measurement In Education*, 14(2), 191-203.
- Brennan, R. L. (2011). Generalizability theory and classical test theory. Center for advanced studies in measurement and assessment. *Applied Measurement In Education*, 24: 1-21.
- Brualdı, A. (1998). *Implementing performance assessment in the classroom*. Practical Assessment, Research and Evaluation, 6(2). <http://Pareonline.Net/Getvn.Asp?V=6&N=2>.
- Büyükkıdık, S. (2012). *Problem çözme becerisinin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenilirliğin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa dayalı durum belirleme nedir? *İlköğretmen Dergisi*, 8, 28-32.
- Chang, L. and Dennis, H. (2010). Models of generalizability theory in analyzing existing faculty evaluation data. *Applied Measurement In Education*, 13(3), 255-275.
- Chien, Y. (2008). *An investigation of testlet-based item response models with a random facets design in generalizability theory (Doctoral thesis)*. The University Of Iowa.
- Cohen, R. J. and Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme (Çev. E. Tavşancıl)*. Nobel Yayıncılık (7. Basım).
- Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Javanovich College Publishers, USA.
- Çakıcı, D. (2011). *Genellenebilirlik kuramı ve lojistik regresyona dayalı hesaplanan puanlayıcılar arası tutarlılığın karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C.D ve Anadol, H.Ö. (2017). Genellenebilirlik kuramında tümüyle çaprazlanmış ve maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desenlerin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:25 No: 1*, 361-372.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: TPD Yayınları.
- Fan, X., Sun, S. (2013). Generalizability theory as a unifying framework of measurement reliability in adolescent research. *Journal of Early Adolescence* 2014, Vol 34(1), 38-65
- Güler, N. (2008). *Klasik test kuramı, genellenebilirlik kuramı ve rasch modeli üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güler, N, Kaya Uyanık G. ve Taşdelen Teker, G. (2012). *Genellenebilirlik kuramı*. Pegema Yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda rapor hazırlama yöntemi*. Ankara: Pars Matbaacılık
- Kim, Y. (1993). *The use of a 2-parameter graded irt model and generalizability theory in the development and validation of a mathematics performance test*. (Doktora tezi). University of Pittsburgh.
- Moskal, Barbara M., JonA. Leydens (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(10). Available Online: <http://Pareonline.Net/Getvn.Asp?V=7&N=10>
- Mushquash, C. and O'Connor, B. P. (2006). Spss and sas programs for generalizability theory analysis. *Behavior Research Methods*. 38 (3), 542-547.
- Nalbantoğlu, F. (2009). *Performans ölçümlerinde genellenebilirlik kuramıyla farklı desenlerin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Nalbantoğlu, F. ve Başusta, B. (2015). Genellenebilirlik kuramıyla dikiş atma ve alma becerileri istasyonu güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (1), 107-116.
- Özberk, E.H. (2012). *Genellenebilirlik kuramı karar çalışmalarında kullanılan farklı katsayıların karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Shavelson, J. R. and Webb N. M. (1991). *Generalizability theory :a primer*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Taylor, M. A., Pastor, D. A. (2013). an application of generalizability theory to evaluate the technical quality of an alternate assessment. *Applied Measurement In Education*, 26, 279–297.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Yayınılık.
- Yin, Y., Shevalson, R. (2004). *Application of generalizability theory to concept-map assessment research*. 26 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.Stanford.Edu/Dept/SUSE/SEAL> Adresinden Erişildi.
- Yin, Y. (2008). Application of generalizability theory to concept map assessment research. *Applied Measurement In Education*, 21, 273–291.

Extended Abstract

With the reflection of the changes experienced in recent years on education, from the students; They are expected to be individuals who do not memorize knowledge, but apply the acquired knowledge to different life situations, can solve problems, think critically, analyze data and evaluate themselves. For this reason, it is important to include the learning process in the assessment in the measurement of high-level cognitive characteristics, instead of classical assessment approaches. In this context, performance evaluation in education has started to take place more frequently. Performance evaluation is a type of evaluation that aims students to fulfill some complex tasks that require higher level thinking; It has an important place in the field of measurement and evaluation. For this purpose, performance assessment tools can be used in addition to classical assessment tools (short answer, long answer, multiple choice exams, etc.) to evaluate students. Providing reliable scoring in performance evaluation is not as easy as objective tests, but it also contains many errors since it is an observational evaluation. For this reason, when determining reliability, errors from many variability sources and errors that may arise as a result of the interaction of these variability sources should also be taken into account. In this context; Generability (G) Theory, which has a broad conceptual system and strong statistics to determine many measurement problems in behavioral and social sciences (psychology, education); It was proposed by Cronbach, Gleser, Nanda, and Rajaratnam (1972) (Brennan, 1992). In studies based on G theory; A single comprehensive reliability coefficient is calculated in which the error variances arising from the raters, other variability sources (time, test form, item, task, etc.) and the interaction between these variability sources are taken into account (Taylor, 2013; Atılgan, 2004). This research has the characteristics of a descriptive research, since the Generalizability (G) and Phi coefficients of the scores obtained by multi-faceted different design constructions for the measurements obtained in determining the performance based situation in the Generality Theory are examined. The study group of the study consists of 128 12th grade students studying in two different types of central high schools (anatolian high school and science high school) in Mersin in the 2014-2015 academic year. In order to find answers to the research questions, a rater group was formed with the participation of 8 mathematics teachers who were working as high school mathematics teachers and who volunteered to participate in the study. In this study, an open-ended exam consisting of eight geometry questions and a holistic rubric that was prepared for raters to score was used as a data collection tool. The data obtained from the scoring of the 8 geometry performance tasks by the help of the holistic rubric by the 8 raters, the (b:o) xgxp design where the individual (b) is nested on the facet of the school (o), and the task (g) and the rater (p) are designed crossed, the (b:o)x(g:p) design where the individual (b) is nested on the facet of the school (o), the task (g) is nested on the facet of the rater (p) and the (b:o) and the (g:p) are designed crossed and the (b:(p:o))xg design where (p) is nested on the facet of the school (o), the facet of the individual is also nested on the facet of the scorer (p) and the facet of the task (g) is designed crossed. In this study, the variance components and the percentages of the total variance estimation were investigated. Considering all the findings, the sizes of variance components and the place of variance changes in the order differ in terms of the size of the variance components in the designs built on the same data set. This situation also changes the

interpretation of these components. For example, in (b:o)xpxg and (b:o)x(g:p) designs, the fact that the variance change related to the school is small compared to other components is interpreted as the difference due to schools is small; in (b:(p:o))xg designs, the fact that the variance component of the schools is very high was interpreted as the differentiation in terms of geometry skills in schools. In addition, it is seen that the residual variance value in these designs has also changed. The residual variance component estimated for (b:o)xpxg design was found to be quite small compared to (b:o)x(g:p) and (b:(p:o))xg designs. In this context, it has been concluded that the accuracy of the design constructed in the G theory regarding the situation will also affect the reliability and validity of the interpretations to be made. It is seen that the crossed and / or nested designs of the designs also cause differences in the size of the variance components of the main effects and interaction effects. In other words, while the variance percentages of the main effects in crossed designs may be too large or too small, the variance percentages explained by the nested designs may change. This situation is also supported by studies by Chang and Hocevar (2000), Nalbantoğlu (2009), Alkan (2013), Nalbantoğlu and Başusta (2015) and Doğan and Anadol (2017). G and Phi Coefficients obtained from (b:o) xpxg, (b:o)x(g:p) and (b:(p:o))xg designs respectively; 0.84 - 0.78; 0.75 - 0.56; 0.90 - 0.87. Since all of the designs in the study are nested, the variance components of individuals cannot be obtained and interpreted independently of other sources of variability. At the same time, the number of sources of variance they contain are different. When calculating the G and Phi coefficients, the number of variance components in the denominator is different, and the coefficients were found in different sizes. As the number of sources in the denominator increases, the coefficients will be smaller; The coefficients will grow as the number of variance sources decreases. G and Phi coefficients of the first design are higher than the second design; the variance value is much lower than the second design; the lower the G and Phi coefficients of the first design compared to the third design, the greater the number of variance components. According to these inferences, although the ratio of explaining the variance components of the third design seems less, G and Phi coefficients were higher than the other two designs. This is because the variance in the structure of the design is explained by the small number of components. If there is a crossed facet in a design, it will be seen that the number of variance components obtained separately will increase. It was concluded that there are three different designs and variance components obtained from each design and different from G and Phi coefficients. Based on the findings of this study, the researchers; similar studies can be suggested by considering different designs and different sources of variability. In addition, it may be suggested to carry out similar studies in unbalanced designs by considering similar designs and similar variability sources.

KARIŞIK LEHÇELİ ESERLERDE KULLANILAN FARKLI BİR**KARŞILAŞTIRMA YAPISI: {+dAn köre}**

Ali İhsan YAPICI*

ÖZ

Oğuz Türkçesine dayalı yazı dilinin oluşumuyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüş; farklı lehçe özelliklerini barındırdıkları için *karışık dilli eserler* diye adlandırılan metinlerle ilgili tartışmalar, Türkoloji alanını uzun bir müddet meşgul etmiştir. Ancak bu iki meselede de henüz tam bir fikir birliğine varılamamıştır. Söz konusu eserlerin oluşumu ve Türk dili tarihi içindeki yeriyle ilgili üç temel görüş hâkimdir. Birinci görüşe göre Anadolu merkezli Oğuz Türkçesi Eski Türk yazı dili geleneğine Oğuzca unsurların karışmaya başlamasıyla aşamalı olarak yazı dili hâline gelmiştir. İkinci görüşe göre karışık lehçeli eserler, Orta Asya kökenli müelliflerin göçler yoluyla daha sonra geldikleri Anadolu sahasında ikinci lehçe olarak edinmiş oldukları Oğuz Türkçesiyle kendi ana lehçelerini karıştırmaları suretiyle meydana gelmiştir. Üçüncü görüşe göre Oğuzca, Horasan ve civarında yaşamaya devam eden Oğuz unsurlarının Eski Türk yazı dili geleneğine sahip Türk boylarıyla etkileşimleri sonucunda bu bölgede yazı dili hâline gelmeye başlamış, karışık lehçeli eserler diye adlandırılan metinler de bu bölgede yazılmışlardır.

Bu çalışmanın amacı karışık lehçeli eserlerle ilgili tartışmalara doğrudan müdahil olmak değildir. Eldeki verilerden hareketle konuya farklı bir bakış açısı getirme amacındaki çalışmamızda, karışık lehçeli eserler içerisinde gösterilen *Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik*, *Kitâb-ı Ferâ'iz*, *Karışık Dilli Kur'an Tercümesi* ve *Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi* adlı eserlerde karşılaştırma işlevinde kullanılan ve diğer tarihî lehçelerde örneğine rastlanmayan {+dAn köre} yapısı ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karışık lehçeli eserler (Karışık dilli eserler), karşılaştırma, {+dAn köre} yapısı

A DIFFERENT COMPARISON STRUCTURE USED IN MIXED DIALECT WORKS:**{+dAn köre}****ABSTRACT**

Various opinions have been put forward on the formation of the written language based on Oghuz Turkish and the discussions about the texts called mixed language works because they contain different dialect features which have occupied the field of Turcology for a long time. However, no full consensus has been reached on these two issues yet. Three main views are dominant about the formation of mixed dialect works and their place in the history of Turkish language. According to the first view, Anatolian centered Oghuz Turkish gradually became a written language with the mixing of Oghuz elements with the Old Turkish written language tradition. According to the second view, the mixed dialect works were formed by the authors of Central Asian origin mixing their native dialects with Oghuz Turkish, which they acquired as the second dialect in the Anatolian region, where they came later through migrations. According to the third view, as a result of the interaction of the Oghuz elements, who continued to live in and around Khorasan, with the Turkish tribes who have the tradition of the Old Turkish written language, it started to become the written language in this region, and the texts called mixed dialect works were also written in this region. The aim of this study is not to directly engage in discussions on works of mixed dialect. Rather, the essay aims to bring a different perspective to the subject based on the available data. The works titled *Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik*, *Kitâb-ı Ferâ'iz*, *Karışık Dilli Kur'an Tercümesi*, *Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi* which are regarded as mixed dialect works will be treated in terms of the {+dAn köre} structure which is used for comparison purposes and not seen in other historical dialects.

Keywords: Works of mixed dialect (Works of mixed language), comparison, {+dAn köre} structure

* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın. ayapici@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9084-1596>

GİRİŞ

Oğuz Türkçesine dayalı yazı dilinin oluşumu konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüş; farklı lehçe özelliklerini barındırdıkları için *karışık dilli eserler*** diye adlandırılan metinlerle ilgili tartışmalar, Türkolojii uzun bir müddet meşgul etmiştir (bk. Korkmaz 2013). Ancak bu iki meselede de henüz tam bir fikir birliğine varılamamıştır.

Gerek Oğuz Türkçesinin oluşumu gerekse söz konusu eserlerin Türk dili tarihi içindeki yeriyle ilgili üç temel görüş hâkimdir. Birinci görüşe göre Anadolu merkezli Oğuz Türkçesi Eski Türk yazı dili geleneğine Oğuzca unsurların karışmaya başlamasıyla aşamalı olarak yazı dili hâline gelmiştir. İlk kez Reşit Rahmeti Arat'ın ortaya attığı bu görüş, Sadettin Buluç, Zeynep Korkmaz, Mustafa Canpolat, Mecdut Mansuroğlu ve Muharrem Ergin gibi araştırmacılar tarafından benimsenmiştir. İkinci görüşe göre karışık lehçeli eserler, Orta Asya kökenli müelliflerin göçler yoluyla daha sonra geldikleri Anadolu sahasında ikinci lehçe olarak edinmiş oldukları Oğuz Türkçesiyle kendi ana lehçelerini karıştırmaları suretiyle meydana gelmiştir. Söz konusu görüş, Arat'ın aşamalı geçiş teorisini çürütmek amacıyla yazdığı yazısında Şinasi Tekin tarafından ortaya atılmıştır. Üçüncü görüşe göre Oğuzca, Horasan ve civarında yaşamaya devam eden Oğuz unsurlarının Türk yazı dili geleneğine sahip Türk boylarıyla etkileşimleri sonucunda bu bölgede yazı dili hâline gelmeye başlamış, karışık lehçeli eserler diye adlandırılan metinler de bu bölgede yazılmışlardır. Doerfer tarafından ortaya atılan bu görüş, başlangıçta aşamalı geçişi savunan Zeynep Korkmaz tarafından da kabul görmüştür (Doğan 2020: 10-41).

Bu çalışmanın amacı karışık lehçeli eserlerle ilgili tartışmalara doğrudan müdahil olmak değildir. Eldeki verilerden hareketle konuya farklı bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan bu çalışmamızda, karışık lehçeli eserler içerisinde gösterilen *Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik*, *Kitâb-ı Ferâ'iz*, *Karışık Dilli Kur'ân Tercümesi**** ve *Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi* adlı eserlerde karşılaştırma işlevinde kullanılan ve diğer tarihî lehçelerde örneğine rastlanmayan {+dAn köre} yapısı ele alınacaktır.

Karışık lehçeli eserlerde farklı bir karşılaştırma yapısı

Türkçenin tarihî seyri içinde karşılaştırma işlevi için birçok ek ve yapı kullanılmıştır. Köktürkçe döneminde karşılaştırma görevi ayrılma hâli görevindeki bulunma hâli eki ile sağlanmaktaydı:

ötüken yışda yig idi yok ermiş

“Ötüken dağlarından daha iyi (bir yer) asla yok imiş.”

ıgar oglanuñuzda taygunuñuzda yegdi igidür ertigiz

“(Halkınızı) değerli evladınızdan, tay (gibi) oğullarınızdan daha iyi besliyor idiniz.” (Tekin 2003: 114)

Eski Uygur Türkçesi metinlerinde *kör-* fiilinin {-U} zarf-fiil ekiyle kalıplaşması sonucunda oluşan *körü* edatının ilk örnekleri görülmektedir. Çalışmamıza konu olan karşılaştırma işlevindeki {+dAn köre} yapısı, bu dönem metinlerinde {+DA *körü*} şeklinde kullanılmıştır.

altun sarıgınta körü eşiş karası yeg

“Altın(in) sarısından tencere(nin) karası daha iyi(dir).” (Li 2004: 318)

** Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir husus söz konusu metinler için kullanılan *karışık dilli eserler* terimidir. Bu eserlerde iki farklı dilin özellikleri değil, Türkçenin iki lehçesine ait özellikler bir arada kullanıldığı için bunlara *karışık lehçeli eserler* demek daha yerinde olacaktır (Akar 2018: 59-64). Bu sebeple, çalışmamızda *karışık lehçeli eserler* terimi tercih edilmiştir.

*** Bahse konu eserlerin *karışık lehçeli eserler* şeklinde adlandırılması yönündeki düşüncemize rağmen, eserle ilgili çalışmalarda bu ad tercih edildiği için mevcut adıyla adlandırılmıştır.

Söz konusu edat, Karahanlı Türkçesi metinlerinde hem ayrılma hâli görevindeki bulunma hâli ekiyle {+DA körü} şeklinde hem de yönelme hâli ekiyle {+GA körü} şeklinde kullanılmıştır.

Bağırsız tusulmaz **oğulda körü** / Bağirsak tapuğçı tususu **örü**
“**Vefasız (ve) hayırsız oğuldan** sadık hizmetçinin faydası **(daha)**
fazla(dır).” (Li 2004: 318)

Bilgisiz **tapuğ kalmışta körü** / Biliglig uzmuş muyanı **örü**
“**Bilgisizin ibadet etmesinden** bilgilerin uyumasının sevabı **(daha)**
çok(tur).” (Li 2004: 318)

Neçe ine tok erse yiyü turğu aş / Kişi aş **kişike körü** bir kağaş
“Ne kadar tok ise (de), insan (kendisine verilen) yemeği yemeli(dir); (ey)
kardeş, yemeği **adam(in)a göre** ver.” (Li 2004: 318)

Söz konusu yapı, Harezmi Türkçesi döneminden sonra sadece yönelme hâli ekiyle ve *köre* edatıyla {+GA köre} şeklinde kullanılmaya başlamıştır****. Kıpçak Türkçesi ve Çağatay Türkçesi metinlerinde de kullanılan bu yapı, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde {+(y)A göre} şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Aña köre cümle şahâbalar ewleriçe bardılar, küçleri yeterinçe dünyâvidin keltürdiler.
“**Ona göre** bütün sahabeler evlerine gittiler, güçleri yettiği kadar dünyalıktan getirdiler.” (Li 2004: 318)

Kilimünge köre kösül ayaknı.
“**Kilimine göre** ayağ(ın)ı uzat.” (Li 2004: 318)

Eger toz toprak kıyaşdan ... miñ kurla yarıq bolsedi. Hanüz teñriñiñ **yarıqlığına köre** karañdır.
“Eğer toz toprak (yani bu dünyadaki hayat) güneşten ... bin kat (daha) parlak olsa(ydı), henüz **Tanrı'nın aydınlığına** (yani öbür dünyaya) **nazaran** karanlıktır.” (Li 2004: 318)

Günine göre kürkin gey.
“**Gününe göre** kürkünü giy.” (Li 2004: 318)

İRte gece **aña göre** tanışık idevüz.
“Gece gündüz **ona göre** danışıyoruz.” (Li 2004: 318)

Andağ kim **öz hod ahwalğa köre** ayta alurlar.
“Öyle ki **kendi durumlarına göre** konuşabilirler.” (Li 2004: 318)

Yana bir maslahat ruy berse **anga köre** amal kılğay-biz.
“Yine bir iş çıkarsa **ona göre** (gerekli) iş yapacağız.” (Li 2004: 318)

Günümüz Türk lehçelerinden Özbek Türkçesinde, Kazak Türkçesinde, Kırgız Türkçesinde, Karakalpak Türkçesinde ve Yeni Uygur Türkçesinde söz konusu yapının ayrılma hâli ekiyle

**** Ümit Hunutlu, “nazaran, nisbetle, bakarak” görevindeki *köre* (< kör-e) edatının, kullanım özellikleri ve yapısı bakımından zarf-fiil kökenli olduğunu; Harezmi Türkçesi sonrasında yaygınlık kazanan bu edatın, kökündeki *kör-* fiilinin anlam özelliklerine bağlı olarak yönelme hâli eki almış isimler istediğini söylemiştir (2019: 153). Ancak, çalışmamızda tarihî lehçe metinlerinden alınmış örneklerde de görüldüğü gibi, söz konusu edatın ilk kullanım örneklerinde isim unsuru ayrılma hâli eki görevindeki bulunma hâli ekini almaktadır.

karşılaştırma görevinde kullanıldığı görülmektedir (Yaman 2000: 115; Alkaya 2002: 283; Balcı 2014: 80; Harbalioğlu 2018: 1564-1567).

Tarihî lehçelerde örneğine rastlanmayan {+dAn köre<+dA körü} yapısının, karışık lehçeli eserlerden *Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik, Kitâb-ı Ferâ'iz, Karışık Dilli Kur'ân Tercümesi* ve *Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi*'nde karşılaştırma işleviyle kullanılması oldukça ilginçtir. Son örneklerine Karahanlı Türkçesinde rastlanan bu arkaik yapının Oğuzca ile ilişkilendirilen karışık lehçeli eserlerde hem de Oğuzcaya ait {+dAn} ayrılma hâli ekiyle kullanılması, büyük bir ihtimalle {+dA körü} yapısını konuşma dilinde kullanmakta olan Türkçe konuşurlarının, temas lehçesi konumundaki Oğuzcadan etkilenecek yapıdaki hâl ekini değiştirdiklerini akla getirmektedir. Zira söz konusu yapı dönemin Oğuz Türkçesinde {(y)A göre} şeklindedir ve benzer ara formlar da karışık lehçeli metinlerde sıkça görülmektedir***** (Doğan 2020: 113-127).

Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik adlı eserin Bursa Orhan nüshasında {+dAn köre} yapısıyla kullanılan karşılaştırma örnekleri şunlardır*****:

Yâ Muhammed, sinüñ ümmetüñ hayrı bu bir dün içinde **yigrek ve artukrak** durur Dâvud birle Süleymānuñ kırkar yılkı **melikliginden köre**. 52a/7-8

“Ya Muhammed, senin ümmetinin bu bir gecede hayrı, **Davud ile Süleyman'ın kırkar yıllık hükümdarlığından daha makbul ve daha fazladır.**”

Peygamber hadîsi ol durur: Kim diri dutar erse ramazān ayınuñ yigirmi yidinçi dünini şubh vaktına degin ol **sevgülürek** durur maña ramazān ayını dükelin **saqlamağdan köre**. 54b/17-19

“Peygamber hadîsi şöyledir: Ramazan ayının yirmi yedinci gecesini sabaha kadar [ibadetle] geçiren kişi, benim nazarımda **ramazan ayının tümüne riayet etmekten daha makbuldür.**”

Nefis birle çalışmak şevâbı **artuğ** durur kâfir birle çalışmak **müzdinden köre**. 61b/22-24

“Nefis ile cihat etmenin sevabı, **kâfirlerle cihat etmenin sevabından daha fazladır.**”

Tālūt aydur: Men bu süyi su birle sınavayım, düşmen birle berâber bolmadın her kim maña doğru erse bileyim. Maña az sü **yigrek** kim minüm birle köñli bir bolsa, **üküş süden köre**, kim köñli bir bolmaya. 83a/24-25

“Talut, ‘Düşmanla karşılaşmadan önce bu orduyu suyla imtihan edeyim, bana sadık olanları bileyim. Benim nazarımda bana gönülden bağlı az sayıdaki asker, **gönülden bağlı olmayan çok askerden daha iyidir.**’ dedi.

Eger ana, oğlanı arısuzından yursa men mü'mini yazuğundan yur-men. **Anadan köre** oğlanına **rahm**-men kıluma. 95b/22-23

“Eğer bir anne çocuğunu kirden arındırıyorsa, ben inanan kullarımı günahlarından arındırırım. Ben, kullarıma karşı **bir annenin oğluna olan merhametinden [daha] merhametliyim.**”

***** Ara form: Özellikle coğrafi olarak lehçelerin temas ettiği alanlarda meydana gelen ve geçiş alanlarında kalıcı ara lehçe biçimleriyle meydana gelen lehçe karışmasıdır. Ara formlar, temas sürecindeki iki lehçede de bulunmayan formların gelişmesiyle ortaya çıkar.

***** *Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik* adlı eserde söz konusu yapının 27 örneğine rastlanmıştır. Yazının hacmini arttırmamak adına bu ve diğer yapılar için sadece 5'er örnek verilmiştir.

Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik adlı eserin Bursa Orhan nüshasında {+dAn + köre} yapısıyla aynı işlevde kullanılan {+dAn + sıfat + rAk}, {+dA}, {isim + içinde / arasında}, {dağı / dağı + sıfat + rAk}, {(y)A köre} gibi ek ve yapılarla da rastlanmaktadır:

Aydur: receb bir ırmağ adı durur uçmağ içinde. Anuñ şuvı **südden ağırak** durur, **balndan datlurağ** durur, **ğardan şovuğırağ**. 22b/5-7
“Dedi ki Receb cennetteki ırmaklardan birinin adıdır. Onun suyu **sütten daha beyaz, balndan daha tatlı** ve **kardan daha soğuktur**.”

Ayıtğıl yâ Muhammed, zamâne issisinden kaçar-siz, çalışa barmas-siz, cehennem issisi **andan katırağ** durur, aña nite döye-siz. 26b/21-22
“Ey Muhammed, de ki ‘Şimdiki sıcaktan kaçıp cihada katılmıyorsunuz. Cehennem sığağı **bundan daha fazladır**, ona nasıl dayanacaksınız?’”

Su'âl: kün **ulurağ** durur **aydan**, ne hikmet durur kim oruçı ay birle yâz kıldı. Şehr-i ramazân didi, eyyâm-ı ramazân dimedi. 31b/7-8
“Soru: [Bu sözde] günün **aydan daha yüce** olmasının hikmeti nedir ki orucu ayla birlikte andı; ramazan ayı dedi, ramazan günleri demedi?”

Dağı bir ma'nî birle bu ay meşeli Yūsufa meñzer. Ya'kübuñ 'aleyhi's-selâm on iki oğlı bar erdi. Kâmusından Yūsufi sever erdi. Ve **dükelinden 'azızrağ** erdi. Hem andayuğ bir yıl on iki ay durur. **Dükelinden** ramazân ayı **ulurağ** durur. 38a/2-4
“Başka bir deyişle bu ay (ramazan ayı) Hz. Yusuf'a benzer. Hz. Yakub'un on iki oğlu vardı, o hepsinden çok Yusuf'u severdi. Yusuf **hepsinden daha değerliydi**. Aynı onun gibi bir yıl on iki aydır, ramazan ayı **hepsinden daha yücedir**.”

Bu ay içinde bir dün kelür, adı leyletü'l-ğadr durur. Ve ol bir dün sevâbı **miñ aydan yigrek** durur. 38a/17
“Bu ay içinde kadir gecesi denen bir gece vardır. O gecenin sevabı **bin aydan daha hayırlıdır**.”

Tağrı 'azze ve celle vahy kıldı Âdeme: **Künlerde** maña âzîne küni **sevgülürek** durur kim anuñ içinde kullarumuñ yazuğın yoyar-men. **Vağtlarda** maña receb ayınuñ onbişinçi küni **sevgülürek** durur kim anuñ içinde kullaruma hayr ulaşdurur-men ve rüzîlerin döşetir-men ve **aylarda** maña ramazân ayı **sevgülürek** durur kim anuñ içinde yazuğlu kullaruma rahmet nazarı birle bakar-men. 45b/4-8
“Allah, Hz. Adem'e şöyle vahiy gönderdi: ‘Benim nazarımda cuma günü **diğer günlerden daha makbuldür**. Çünkü o gün kullarımın günahlarını bağışlarım. Recep ayının on beşinci günü **diğer zamanlardan daha makbuldür**. Çünkü o ayda kullarıma hayırlar verip, rızıklarımı paylaştırırım. Ramazan ayı **diğer aylardan daha makbuldür**. Çünkü o ayda kullarıma rahmet nazarıyla bakarım.’”

Ferişterde 'arşı kötüren ferişterler korkusu **artuğırağ** durur. **Âdemilerde** 'âlimler korkusu **artuğırağ** durur. Tağrı 'azze ve celle korkulu 'âlimleri öğmiş durur. 90b/1-5
“Arşı taşıyan meleklerin [Allah] korkusu, **diğer meleklerden daha fazladır**. Alimlerin [Allah] korkusu, **diğer insanlardan daha fazladır**. Allah, kendisinden korkan alimleri övmüştür.”

Bu kamu ayıttığımız körklü durur ve kim imdi aydıarmen **dağı körklürek** durur. 39a/15
“Bütün bu söylediklerimiz güzeldir. Şimdi söyleyeceklerim [onlardan] **daha güzeldir.**”

Dōst biş lañife söz minden işitgil, yāz dutğıl. Dördi körklü durur, bişinçisi **dağı körklürek** durur. Ol kün kim Yūsuf kuyudan çıkdı, şükr kılmadı velikin zindāndan çıkdığına şükr kıldı. 107a/10-12
“Ey dost, benden beş güzel söz dinle ve aklında tut. Dördü güzeldir, beşincisi [onlardan] **daha güzeldir.** Hz. Yusuf kuyudan çıktığı gün şükretmedi, ama zindandan çıktığı gün şükretti.”

Tağı ‘Uzeyr peygāber eşeği ‘**acebrağ** durur **eşekler içinde.** Anuñ için kim dünyāda eşek delim bar erdi. Velākin hiç eşek ‘Uzeyr peygāber eşeginleyü yüz yıldan şonra kirü dirilmedi. Dağı Süleymān peygāber hüdhüdi ‘**acebrağ** erdi **dükel hüdhüdler arasında** yalavaçlık kılup, bitini iltüp ketüren ol erdi. Tağı kur’an ‘**acebrağ** erdi **dükeli kitāblar arasında.** Anuñ için kim kitāblarda hiç kitāb yir yüzine inmedi kur’an kibi kim dükelin mensūh kıldı. 51a/3-8
“Üzeyir peygamberin eşeği **diğer eşeklerden daha acayıptir.** Çünkü dünyada çok eşek vardı, ancak hiçbiri Üzeyir peygamberin eşeği gibi yüz yol sonra tekrar dirilmedi. Süleyman peygamberin hüthüdü, bütün **hüthütlerden daha acayıpti.** [Çünkü] elçilik yapan ve haber getirip götüren oydu. Kuran, **bütün kitaplardan daha acayıpti.** Çünkü Kuran gibi kendinden öncekilerin hükmünü ortadan kaldıran başka hiçbir kitap inmedi.”

İblīs ilk hālde tañrıya ol kadar yakın erdi kim dükeli yakınlar **aña köre yırağ** erdi. Şon hālde ol, ol kadar ırağ boldı, dükeli ırağlar **aña köre yakın** boldı. 160a/21-23
“İblis, önceleri Allah’a o kadar yakındı ki [şu anda] bütün yakın olanlar **ondan [daha] uzaktı.** Sonunda [Allah’tan] o kadar uzak oldu ki bütün uzak olanlar **ondan [daha] yakın** oldu.”

Behçetü'l-Hadâ'ik fi-mev'izati'l-halâ'ik'te bazen karşılaştırma işlevindeki birden fazla yapının aynı cümle içinde yan yana kullanıldığı da görülmektedir:

Her kim ramazān ayı içinde ‘ilm meclisine irse ve oturup ‘ilm dinlese **yigrek** durur ol kula miñ kurla **hac kılmağdan** dağı miñ kurla ‘**umre kılmağdan** dağı miñ kez **ğāzilik kılmağdan köre** kendü nefsi birle dağı mālı birle **yigrek** bola miñ miñ **tā'at kılmağdan**, tağı irteye degin **oyanuğ bolmağdan köre**, dağı miñ miñ kez ramazān ayından ayruğ ayda **oruç dutmağdan köre**, tağı **yigrek** bola miñ miñ kul **āzād kılmağdan köre**, dağı **yigrek** <bola> miñ miñ aqça **şadağa kılmağdan köre**, yok durur Tañrıya **sevgülürek** yir yüzinde hiç ‘ilm meclisinde **diñlemekden köre**, hāşşa ol meclis kim anda Tañrıyı yāz kılalar. 46a/10-14
“Her kim ramazan ayında ilim meclisinde oturup ilim dinlese, o kul için bin defa **hacca gitmekten**, bin defa **umreye gitmekten**, bin kez **gaza yapmaktan**, kendi nefsi ve malı ile binlerce **ibadet etmekten**, sabaha kadar **uyanık kalmaktan**, ramazan ayı dışındaki binlerce ayda **oruç tutmaktan**, binlerce köle **azat etmekten** ve binlerce **sadaka bağışlamaktan daha hayırlıdır.** Allah için, dünyada ilim meclisinde [bulunup ilim] **dinlemekten daha hoş** bir şey yoktur, özellikle de Allah’ı andıkları ilim meclisi[nde].”

Melik celle celâluhu aydur: Men ol hâlde **yaşınrağ**-men size **anadan atadan köre**. Men ol hâlde **yaşınrağ**-men aña **oğlanlarından**. Men ol hâlde **yaşınrağ**-men **nefsinden köre**. Men yaşınrağ-men ol hâlde **fehminden**.147b/14-17

“Allah [şöyle] buyurur: ‘O hâlde ben size **ana babalarınızdan daha yakınım**. O hâlde ona **çocuklarından daha yakınım**. O hâlde **kendi nefsinden daha yakınım**. O hâlde [ona] **kendi idrakinden daha yakınım**.”

Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik adlı eserin Bursa Orhan nüshasında karşılaştırma göreviyle sıkça kullanılan {+dAn köre} yapısı, Oğuzcaya aktarılan diğer nüshalarda^{*****}, {+dAn} ekiyle veya {+(y)A göre} yapısıyla karşılanmıştır. Söz konusu yapının anlaşılmadığı bazı yerlerde de müstensihler ya yapıyı koruyarak sadece Oğuzca ses özelliklerine uydurmuşlar ya da görmezden gelerek metinden çıkarmışlardır.

Kitâb-ı Ferâ'iz adlı eserde {+dAn köre} yapısıyla kullanılan karşılaştırma örnekleri şunlardır:

kaçan kim er qarındaş oğlanları bir oğul var bolsa niceme kim ırak bolsa **evlârağ** bolur mirâşa atası **er qarındaşından göre** 63b/1-2

“Ne zaman ki erkek kardeşlerden birinin oğlu olsa, ne kadar uzak olsa da babası mirasa **erkek kardeşinden daha layıktır**.”

bir er bir urağutı almış bolsa ve bu er oğlı bu urağut anasını urağutluğa almış bolsa bu er oğlının bunung kayın anasından oğlı doğmuş bolsa ve oğul öldi andan bu oğul kaldı bunung oğul oğlı kaldı imdi oğul oğlı **evlârağ** durur **qarındaşdan göre** 71a/24

“Bir adam bir kadınla evlense, bu adamın oğlu da o kadının annesiyle evlense, bu adamın oğlunun kayınvalidesinden bir çocuğu doğmuş olsa ve adamın oğlu ölüp bu çocuk yani oğlunun oğlu kalmış olsa, oğlunun oğlu mirasa **[oğlunun] kardeş[ler]inden daha layıktır**.”

Kitâb-ı Ferâ'iz'de sadece ayrılma hâli eki de {+dAn köre} yapısıyla aynı görevde kullanılmaktadır:

kaçan kim ata bir ata atası oğlı diri bolsa **evlârağ** bolur mirâşa **mevlâdan** ve mevlâ azad kılan bolur ve azad kılan **qamudan ırak** 'aşaba bolur 63b/6-7

“Ne zaman ki babaları aynı baba babası oğlu (amcası (?)) yaşıyor olsa, mirasa **azat kıl[ın]andan daha layıktır**. Mevla, azat kıl[ın]an köledir ve **bütün mirasçılardan uzak** mirasçıdır.”

abüyüsuf ve muhammed kavlinde **irkekden egsükirek dişiden artuğurağ** biresin 64a/18-19

“Ebu Yusuf ve Muhammed nazarında [hünsaya (çift cinsiyetli)] **erkekten daha az, kızdandan daha fazla** [miras] verilmelidir.”

eger kız kıızı birle kızının kızının kıızı bolsa māl kamu kız kızına böle eger üç kızları kalsa biri **birinden asrarak** māl **qamudan yaşınırağa** böle 70a/7

“Eğer kızının kıızı ile kızının kızının kıızı olsa malın tamamını kızının kızına versin. Eğer biri **diğerinden daha öncelikli** (öz veya üvey) üç kıızı kalsa malı **hepsinden daha yakın olana** versin.”

***** Bu nüshaların ikisi Süleymaniye Kütüphanesinde (İbrahim Efendi, Yazma Bağışlar), biri Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesinde, biri de Almanya'da bulunmaktadır.

Karışık Dilli Kur'ân Tercümesi'nde {+dan köre} yapısıyla meydana getirilen karşılaştırma örnekleri şunlardır:

ve biz **yavukrağuz** anga **boynundağı sünügün damarından köre**
11b/11 (Uyansoy Hillhouse 2006: 32)
“Biz ona **boynundaki şah damarından daha yakınız.**”

kadr tün kim [...] tã'at kılsa **yigrek** turur kim ol **ming [...]**den **köre**
211a/16 (Yılmaz 2007: 106)
“Kadir gecesinde ibadet etse, **bin [ay]dan daha hayırlıdır.**”

... sanga ve sening ümmetinge **yigrek** turur seksen yıl tã'at **kılmışlardan köre** 211b/8 (Yılmaz 2007: 107)
“Sana ve senin ümmetine seksen yıl **ibadet edenlerden daha hayırlıdır.**”

Karışık Dilli Kur'ân Tercümesi'nde {+dan köre} yapısı dışında karşılaştırma işleviyle kullanılan ek ve yapılar da bulunmaktadır:

ķamu nese adlardan luğatlerden tã yitmiş miñ luğat söz söyledi ve **ķamu luğatlerden fãzılıraq** Tãzi tili erdi. (037b/07) (Müfettişoğlu 2006: 48)
“Bütün eşya isimlerinden, kelimelerden yetmiş bin kelime[lik] söz söyledi. **Bütün dillerden daha faziletli olan** Arapçaydı.”

uçmakta kuşlar bolur kim bularıñ yidmiş ķanatı bolur. Andan kelür, uçmaq halkı ileyinde tüşer, tegme bir ķanatında bir türlü aş bolur: **ķardan aķıraq, baldan tatlıraq, südden yumşaqıraq.** (048a/04-6) (Müfettişoğlu 2006: 65)
“Cennette yetmiş kanadı olan kuşlar vardır. Gelip cennet halkının karşısında [yere] düşer, her kanadında **ķardan daha beyaz, baldan daha tatlı, südden daha yumşak** bir yiyecek vardır.”

Ayıttı: bu süretler içinde bir āyet bar **miñ āyetten anıñ fazlı artuķ.** (053a/07) (Müfettişoğlu 2006: 73)
“Dedi ki bu sureler içinde **bin ayetten daha değerli** bir ayet var.”

Payğambar 'aleyhi's-selām ayıttı: saña **bundan yigrek** ne erse öğreteyim. (054a/07) (Müfettişoğlu 2006: 74)
“Peygamber buyurdu: Sana **bundan daha iyi** ne öğreteyim?”

ve ğãzılıķta bular turur **uluğ derece içinde ol kişilerden kim nafaka kılmış turur.** (056a/01-02) (Müfettişoğlu 2006: 77)
“Bunlar, gazilikte **nafaka temin eden kişilerden [daha] yüksek mertebededir.**”

ve bularıñ ortancası ķarındaşı aydur kim **bularda 'adli fazlı artuķ** erdi, ayıttı ayıdmadum mu sizge tesbīh kılıñ şükür kılıñ sizge birdükine. 125b/9 (Toker 2000: 46)
“**Adalet ve fazilet [bakımından] bunlardan üstün** olan ortanca kardeşleri, ‘Verdikleri için [Allah'a] şükredin ve onu anın diye size söylemedim mi?’ dedi.”

taķı cehānda **sinden körklü** yoķ turur tidi. 140b/15-16 (Toker 2000: 67)
“‘Dünyada **senden [daha] güzel** yoktur.’ dedi.”

Paygâmbar - ‘aleyhi’s-selâm - ayttı: Her kim bu Kıyâmet sûret okısa, Cebre‘il ayttı, ol mü‘min turur ve **yüzi nurlu** bolur **halklar içinde**. (155b/07) (Uygun 2007: 66)
“Peygamber buyurdu: Cebrail dedi ki her kim Kıyamet suresini okusa o mümindir ve yüzü **bütün insanlardan [daha] nurludur.**”

Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi’nde {+dAn köre} yapısıyla meydana getirilen karşılaştırma örnekleri şunlardır:

Ve eger seferde bolsa, oruç aña ziyân kılmasa, oruç dutmak revâ bolga **yigrek-turur yimekten köre**. 9b/16-10a/01
“Eğer yolculukta olsa ve oruç ona zarar vermese, oruç tutmak uygundur ve **oruca yemekten (oruç tutmamaktan) daha iyidir.**”

Yigrek-turur bizim katımızda **temettu‘dan ve ifrâddan köre** kırân. 015b/03
Bize (Hanefî mezhebi) göre, kırân [haccı] **temettü ve ifrad [hacları]ndan daha iyidir.**

Ve eger ikrâr biren erniñ uzak ve yakın mîrâs-ħoresi bar erse ol **hakraq-turur ikrâr birdügi erden köre**. 038b/15
Eğer ikrar veren (birinin hakkını teslim eden) kişinin uzak veya yakın mirasçısı, **ikrar verdiği (hakkını teslim ettiği) kişiden daha fazla hak sahibidir.**

Ve eger [ikegü] da ‘vî kılsa oğlum diyü, birisi teninde nişân birse, ol **hax-turur birisinden köre**. 60b/15-17
“Eğer iki kadın ‘Bu benim çocuğumdur.’ diye iddia etseler, çocuğun vücudundaki [herhangi] bir işareti [doğru olarak] söyleyen **diğerinden daha haklıdır.**”

Ve eger ata anası bolmasa kız qarındaş **hax** bolga **ata kız qarındaşından ve ana kız qarındaşından köre**. 076a/17-076b/01
“Eğer [kişinin] ana babası yoksa, [anne babası aynı (öz)] kız kardeşi, **üvey kız kardeşlerinden daha çok hak sahibidir.**”

SONUÇ

İlk olarak Uygur Türkçesi metinlerinde örneğine rastlanan {+DA körü} yapısı, *Kutadgu Bilig*’de de sıkça kullanılmıştır. Karahanlı Türkçesi döneminden sonra tarihî Türk yazı dillerinde örneklerine rastlanmayan bu yapı, lehçe temas süreçlerinin bir sonucu olarak karışık lehçeli eserlerden bazılarında {+dAn köre} şeklinde karşımıza çıkmaktadır. XIV. yüzyılda yazılan *Behçetü’l-Hadâ’ik fî-mev’izati’l-halâ’ik*, *Kitâb-ı Ferâ’iz*, *Karışık Dilli Kur’ân Tercümesi* ve *Kudurî (el-muhtasar) Tercümesi*’nde örnekleri görülen bu yapı, arkaik unsurların karışık lehçeli eserlerde yazıldıkları dönem ve sahalardan ses ve şekil özelliklerine uygun hâle getirilerek kullanıldıklarını gösteren önemli örneklerden biridir.

Söz konusu yapı ile ilgili dikkat çeken bir husus da {+dAn} ekinin aynı görevde kullanılmasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi ayrılma hâli görevindeki bulunma hâli eki, Köktürkçe döneminde bir sıfatla beraber karşılaştırma görevinde kullanılmaktaydı. Ancak Uygur Türkçesi döneminde *körü* edatıyla oluşturulan {+DA körü} yapısının ortaya çıktığı ve bu yapının Karahanlı Türkçesi döneminde (*Kutadgu Bilig* adlı eserde) kullanılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durum, daha eski olmasına rağmen belli bir dönem ağız özelliği olarak kullanılan {+DA körü} yapısının Uygur Türkçesi döneminde yazı diline girdiğini, Karahanlı Türkçesi döneminden sonra da çeşitli sebeplerle yazı dili dışında kaldığını akla getirmektedir. Daha sonraki süreçte sadece karışık lehçeli eserlerde görülen bu yapı, günümüz Türk lehçelerinden bazılarında hâlâ kullanılmaktadır.

Karışık lehçeli eserlerle ilgili metin yayımları hemen hemen tamamlanmış, bu eserlerin meydana getirilme zamanları ve şartları üzerine tartışmalar günümüze kadar süregelmiştir. Karışık lehçeli eserlerde rastlanan {+dan köre} benzeri yapılar, bu eserler üzerine daha derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Akar, A. (2018). *Oğuzların dili Eski Anadolu Türkçesine giriş*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Alkaya, E. (2002). *Kuzey grubu Türk lehçelerinde edatlar*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Balcı, O. (2014). Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde çekim edatlarının istemleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 3/3, s. 72-93.
- Canpolat, M. (2018). *Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Doğan, C. (2020). *XIV-XV. yüzyıl tarihî Türk yazı dillerinde dil karışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Harbalioğlu, N. (2018). Türkiye Türkçesindeki göre edatı ile Yeni Uygur Türkçesindeki köre edatına dair. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 7/3, s. 1558-1572.
- Hunutlu, Ü. (2019). Türk dilinde çekim edatlarının isim hâli tercihleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 8/1, s. 133-158.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Li, Yong S. (2004). *Türk dillerinde sontakalar*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Müfettişoğlu, C. (2006). *Karışık dilli bir Kur'an çevirisi (Yazmanın 037b-072a Yaprakları Üzerinde Dil İncelemesi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tekin, Ş. (1974). 1343 tarihli bir Eski Anadolu Türkçesi metni ve Türk Dili tarihinde 'olga-bolga' sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1973-1974, s. 59-157.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Toker, O. (2000). *Karışık dilli Kur'an tercümesi (Varak no: 109b-144a)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uyansoy Hillhouse, A. (2006). *Karışık dilli Kur'an çevirisi (1a-37a)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uygun, A. (2007). *Karışık dilli bir Kur'an çevirisi yazmanın 144b -183a yaprakları üzerinde dil incelemesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaman, E. (2000). *Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin söz dizimi bakımından karşılaştırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Yılmaz, R. (2007). *Karışık dilli Kur'an tercümesi (Yaprak No: 183b-222a)*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Extended Abstract

Various opinions have been put forward on the formation of the written language based on Oghuz Turkish and the discussions about the texts called mixed language works because they contain different dialect features which have occupied the field of Turcology for a long time. However, no full consensus has been reached on these two issues yet. Three main views are dominant about the formation of mixed dialect works and their place in the history of Turkish language. According to the first view, Anatolian centered Oghuz Turkish gradually became a written language with the mixing of Oghuz elements with the Old Turkish written language tradition. According to the second view, the mixed dialect works were formed by the authors of Central Asian origin mixing their native dialects with Oghuz Turkish, which they acquired as the second dialect in the Anatolian region, where they came later through migrations. According to the third view, as a result of the interaction of the Oghuz elements, who continued to live in and around Khorasan, with the Turkish tribes who have the tradition of the Old Turkish written language, it started to become the written language in this region, and the texts called mixed dialect works were also written in this region. Many suffixes and structures

have been used for the comparative function in the historical course of Turkish. In the Köktürk Turkish period, the comparative task was fulfilled by the suffix of locative in place of suffix of ablative. In the texts of Old Uyghur Turkish, the first examples of the *körü* preposition are seen. The {+dAn köre} structure in the comparison function, which is the subject of our study, is used as {+DA körü} in the texts of this period. This preposition is used in the texts of Karahanlı Turkish both as {+DA körü} and {+GA körü}. This structure started to be used in the form of {+ GA köre} with only the suffix of dative and the preposition of köre after Harezmi Turkish. This structure, which is also used in Kipchak Turkish and Chagatay Turkish texts, appears in the Old Anatolian Turkish texts as {+(y)A göre}. In contemporary Turkish dialects such as Uzbek Turkish, Kazakh Turkish, Kyrgyz Turkish, Karakalpak Turkish and New Uyghur Turkish, the aforementioned structure in the function of comparing with the suffix of ablative is seen (Yaman 2000: 115; Alkaya 2002: 283; Balcı 2014: 80; Harbalioglu 2018: 1564-1567). It is quite interesting to use the {+ dAn köre <+dA körü} structure, which is not seen in historical dialects in the comparison function, in the mixed dialect works such as Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik, Kitâb-ı Ferâ'iz, Translation of Mixed dialect Qur'an and Translation of Kudurî (el-muhtasar). The use of this archaic structure, the last examples of which are found in Karahanlı Turkish, in mixed dialect works associated with Oghuz Turkish, as well as with the suffix of ablative {+ dAn} belonging to Oghuz Turkish shows that Turkish speakers who use the {+ dA körü} structure in their spoken language are influenced by the Oghuz dialect, because the structure in question is in the form of {+ (y)A göre} in Oghuz Turkish of the period, and similar intermediate forms are frequently seen in mixed dialect texts (Doğan 2020: 113-127). In the Bursa copy of the work titled Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik, there are also suffixes and structures such as {+dAn + sıfat + rAk}, {+dA}, {isim + içinde / arasında}, {dağı / dağı + sıfat + rAk}, {+(y)A köre}, used in the function of structure {+ dAn + köre}. The {+ dAn köre} structure, which is frequently used in the function of comparison in the Bursa copy of the work titled Behçetü'l-Hadâ'ik fî-mev'izati'l-halâ'ik has been met with the suffix {+ dAn} or {+ (y)a göre} structure in other translations in Anatolian Turkish. In places where the structure in question could not be understood, the translator either preserved the structure and adapted it only to the sound features of Oghuz or ignored it and removed it from the text. The {+ DA körü} structure, which is not seen in historical Turkish written languages after the period of Karahanlı Turkish, appears as {+ dAn köre} in some of the mixed dialect works as a result of dialect contact processes. This structure, whose examples can be seen in mixed dialect works, is one of the important examples showing that archaic elements are used by making them suitable to the period for phonetic and morphological features. Structures like {+ dAn köre} found in mixed dialect works show that more in-depth studies should be done on these works.

**EDİP CANSEVER'İN “SU ALTINDA KANAT ÇIRPAN ÜVEYİK” ŞİİRİNDE
TAŞRA İMGESİ**

Şener Şükrü YİĞİTLER*

ÖZ

İkinci Yeni şiiri kent merkezli ve kenti anlatan bir şiirdir. Bu hareket içinde yer alan şairlerin büyük kısmı bu hareketin ortaya çıkmasından önce farklı anlayışlarla şiirler yazmışlarsa da 1950'li yıllardan itibaren taşradan uzaklaşmışlardır. Mekân bağlamında şiirleri genel olarak İstanbul'da geçer veya bizzat İstanbul'u konu eder. 1960'lı yıllardan sonra sosyalist hareketin ve yerelcilğin etkisiyle yeniden taşrayı işlemeye başladığı görülen İkinci Yeni şairleri bu duruma rağmen merkezle bağlarını tümüyle koparmazlar ve İkinci Yeni şiiri genel anlamda kentli bir şiir olarak kalır. Kent insanını onun dünyasından ve onun dilinden anlatan İkinci Yeni şairleri arasında İstanbul doğumlu olan tek şair Edip Cansever'dir. Şiirlerinde kent insanının kendine ve çevresine yabancılaşmasını, yalnızlığını yoğun bir dil anlayışı ve çarpıcı imgelerle söze dökmedeki başarısıyla bilinen Cansever, İkinci Yeni şiirinin genel eğiliminin aksine kent içindeki doğayla ve taşrayla ilişkisini sürdürür. Cansever'in *Eylülün Sesiyle* (1981) kitabında yer alan “Su Altında Kanat Çırpın Üveyik” şiiri onun Anadolu ve taşrayla kurduğu özgün ilişkinin estetiğini vermesi açısından önemlidir. Bu makalede, İkinci Yeni'nin diline şeklini veren önemli şairlerden biri olan Edip Cansever'in “Su Altında Kanat Çırpın Üveyik” şiirinde İkinci Yeni anlayışının dışına çıkması ele alınacak; şairin taşra imgesini kurarken halk dilini/imgelemi nasıl değerlendirdiği ve modern dili/imgelemi ne gibi dönüşümlerden geçirdiği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Edip Cansever, dil, imge, kent, taşra

**THE IMAGE OF THE COUNTRYSIDE IN EDİP CANSEVER'S POEM TITLED “SU ALTINDA
KANAT ÇIRPAN ÜVEYİK”****ABSTRACT**

The Second New (İkinci Yeni) is a city centered poetic movement concerned with describing the city and the city life. Although most of the poets who took part in this movement wrote poems with different understandings before the emergence of this movement, they moved away from the countryside from the 1950s. Their poems generally take place in Istanbul or they speak about Istanbul. The Second New poets, who seem to have started to work in the countryside again after the 1960s with the influence of the socialist movement and localism, do not completely break their ties with the city despite this situation, and the Second New generally remains a movement of urban poetry. Edip Cansever is the only poet who is born in Istanbul among the Second New poets who tells about the people of the city from their world and through their language. Cansever, known for his success in expressing the alienation of the people of the city to themselves and their environment, their loneliness with an intense language and striking images in his poems, contrary to the general tendency in Second New movement, maintains his relationship with the nature in the city and the countryside. Cansever's poem “Su Altında Kanat Çırpın Üveyik” (“The Turtledove Fluttering Under Water”) in his book *Eylülün Sesiyle* (1981) is important in terms of giving the aesthetics of his unique relationship with Anatolia and the countryside. In this article, Edip Cansever, one of the important poets who shaped the language of the Second New, will be discussed within the context of his poem “Su Altında Kanat Çırpın Üveyik”. How the poet evaluates the folk language / imagination while establishing the image of the countryside and to what kind of transformations he subjected the modern language / imagination will be discussed.

Keywords: Edip Cansever, language, image, city, countryside

GİRİŞ

İkinci Yeni, Türk şiirini temellerinden sarsan, alışlagelmiş şiir anlayışını kıran bir şiir hareketidir. İkinci Yeni'nin getirdiği en önemli yenilik önceki şiiri algılama biçimini yıkmak, bir anlamda dili yalnızca duygusal evrenin yansıtıcısı olmak işlevinden çıkarmaktır. Böyle bir anlayıştan doğan İkinci Yeni aslında dile ve onun açılımlarına dayanan şiirsel bir arayıştır. Yeni bir mantık, düşünme ve algılama biçimi kurmak için ilkin dilin değiştirilmesi gerektiğine inanan İkinci Yeni şairleri şiirin gramerini, söz dizimini değişiminin gerekliliğini anlamış ve yeni bir dilbilgisi inşasına girişmişlerdir. 1950'li yılların ortalarından itibaren birbirinden bağımsız bir şekilde ortaya çıkan bu şairlerin dili alışlagelen şiir dilinden kökten bir kopuşa/sapmaya, şiirin söz diziminde sarsıcı bir yıkıma işaret eder. Bu yıkımın asıl amacı alışlagelmiş gerçeklik anlayışını bozmak, bu gerçekliğin sınırlarını aşmaktır.

* Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bitlis. ssyigitler@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7283-3621>

Özellikle başını İlhan Berk’in çektiği ses birimlerinden başlayarak kalıplaşmış ve durağan sözcüklerin kaldırılmasına ve söz diziminin ters yüz edilmesine varan radikal bir değişimdir bu. Berk’in alışılmamış bağdaştırmalara yaslanan poetikasının temelini de bu sıra dışı yaklaşım oluşturur (Ulutaş, 2015).

Bu yazıda bu şiir anlayışına farklı bir yaklaşım getirdiğini göreceğimiz Edip Cansever konuyla ilgili bir soruşturmaya verdiği cevapta şunları kaydeder: “Yeni şiir dil bakımından hem bir önce şiire tepki, hem de onu genişleten, şiire yeni olanaklar getiren bir davranıştır.” (2000: 47). Şair Metin Eloğlu’yla yaptığı söyleşide konuya bakışını şöyle ifade eder Cansever: “Ozanlar, halkın konuştuğu dille, onun gelecekte konuşacağı dil arasında yapıcı bir iletken durumundadırlar; yani halka; gene halkın kullandığı dilin tadını, gizlerini, inceliklerini ulaştırmakla görevlidirler. Ben ‘şiir dili’ deyiminden bunu anlıyorum sadece. Öyle ki şiirden şiire değil de, şiirden topluma akan, toplumla bağdaşan akıcı, yayılğan bir varlıktır diyorum ‘şiir dili’. Ozansa dil varlığının en son durağın temsilcisidir. Yoksa şiir dili yalnızca ozanların anlayacağı, toplumdan bağımsız bir dil yoktur.” (Cansever: 81-82). Görüldüğü gibi, Cansever’e göre şiirin aslı dildir ve bu, halkın ortak dilinden kaynağını alır. Bu ortak dili işleyerek bir üst seviyede, seçkin ve duru bir dil üretmek ise şairin görevidir. Cansever şiir dilinin ortak dilden kopamayacağını, yalnızca şairlerin anlayacağı, toplumdan bağımsız bir dil olamayacağını düşünür. Bu görüşlerinden Cansever’in dil konusunda ılımlı bir yaklaşıma sahip olduğu ve aşağıda değinileceği gibi Cemal Süreya’nın radikal düşüncelerinden kısmen ayrıldığı söylenebilir. Ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Cansever’in ve diğer İkinci Yeni şairlerinin pek çok ifadelerinden bu şiirin en önemli konusunun özerk bir şiir dili inşası olduğu anlaşılmaktadır (Karaca, 2010: 199-219; 295-318).

Bu incelemede ele alınan “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” şiirinde ise İkinci Yeni’nin modern ve kapalı dilinin kendini taşraya uyarladığı, taşra imgesini kurarken kullandığı kentli dilin halk dilinden etkilenerek belli bir dönüşüme uğradığı görülür. Bu bakımdan, bildirinin başlığındaki “modern dile karşı taşra imgesinin bir “karşıtlık” anlamı yanı sıra “karşılıklık” da ifade ettiği burada belirtilmelidir.

Kentli bir şiir: İkinci Yeni

İkinci Yeni şairlerinin ilk eserlerini verdikleri yıllardan 1970’lere kadar belli bir dil anlayışını korudukları görülür. Biçimcilik, soyutluluk ve halktan kopuklukla suçlanan bu şairler “yeni bir divan şiiri” yarattıkları iddiasıyla bile karşılaşılırlar. Halktan kopukluk ve halk edebiyatına sırtını çevirme olarak yorumlanan bu durum ağırlıkla İkinci Yeni’nin kentli, modern bir şiir anlayışına sahip olmasından kaynaklanır. Şiirleri kadar düşünce yazılarıyla da poetikalarını açıklamak durumunda kalan şairler İkinci Yeni şiirinin özellikle modernist yanını öne çıkarırlar. Örneğin Cemal Süreya yayımlandığı dönemde ve sonraki yıllarda büyük ses getiren “Folklor Şiire Düşman” yazısında modern şiir için halk edebiyatının kaynak kabul edilemeyeceğini ileri sürer. Süreya, İkinci Yeni’den önce Türk edebiyatının modernleşmesi tartışmalarında temel hareket noktası olarak alınan halk edebiyatının bu imkânı sağlamadığı görüşünü folklorik öğelerdeki kalıplaşmayla açıklar. Süreya’nın ünlü açılış cümlesi şöyledir: “Çağdaş şiir geldi kelimeye dayandı.” (2018: 192). Geleneksel şiirde ve halk edebiyatına dayalı modern şiir anlayışında sözcükle kurulmayan, vezin ve kafiyeye dayanan bir yapı vardır. Şiirde dil, mazmunlar ve söz sanatları şairin yaratımından önce ortaya konmuştur. Oysa İkinci Yeni’nin şiir anlayışında şiirsellik vezin ve kafiyeye değil, kişisel üslupla sağlanır. Bu nedenle, Süreya’nın özlü ve açık bir dille ifade ettiği gibi, şiirin özü kelime ve bu kelimelerin şiir içinde birbirleriyle kurdukları anlamsal örüntüde aranmalıdır. “[F]olklorlarda şiirin bugünkü entelektüel niteliği taşıyacak yeni[nin]” bulunmadığına inanan Süreya yazısına şu sözlerle devam eder: “Çağdaş şairler kelimeleri bile sarsıyorlar, yerlerinden anlamlarından sarsıyorlar, anlamlarından uğratıyorlar. Bu böyleyken bizde hâlâ folklorla, halk deyimlerine fazlasıyla yer veren şairlerin kısır bir yolda oldukları sanıyordum.” (2018: 192). Süreya folklorun dili bireysel olarak biçimlendirmeye olanak vermemesi nedeniyle folklorla karşıdır: “Bir halk deyimini içindeki kelimeler o deyimdeki anlam dizisinde kaynaşmışlardır. O kelimelerden o deyimlerden aynı işlemler, ayrı güçler aramayın artık. Çünkü donmuşlardır. İşlemleri, güçleri, bir bakıma uyandıracakları çağrışımlar bellidir.” (2018: 192). Folklorlardan yararlanan şiirlerle türkülerin aynı anlamsal kriz içinde olduğunu savunan Süreya, “ikisinde de şairin işi kelimelerle değil, kelime bloklarıyla oluyor. Oysa (...) şiirde asıl olan ‘hikâye etmek’ değil, kelimeler arasında kurulacak ‘şiirsel yük’tür.” (2018: 192).

Cemal Süreya'ya göre modern şiirin folklorik öğelerden kaçınmasının bir diğer gerekçesi olarak dilin bireysel kullanımınıdır: “Şiirde kişiliğe bugün eskisinden daha çok önem veriyoruz. (...) bir şiiri bir şair yazarsa güzel oluyor da aynı şiiri bir başkası yazınca olmuyor.” Bir şairin kendine özgüğü Süreya için esastır: “Açı kendi açısıdır, eşyayı ve yaşamayı kavrayışı kendi kavrayışı.” (2018: 193). Bu duyarlık, İkinci Yeni şiirinin özerk bir şiir dili peşinde olduklarını gösterir. İkinci Yeni, özerklik arayışını hem şiirin dilini ve yapısını hem de şairin dünyayı algılama/kavrama biçiminde bir dönüşümle başarır. Bu şiirde şair dünyayı “verili” bir biçimde değil, kendi kavradığı biçimde temsil etme yoluna gider. İkinci Yeni'nin “anlamsız” ve “soyut” bulunan dilinin ardında bu özerklik talebi kendini gösterir. Karmaşık metafor kullanımı ve dilsel sapmalar nedeniyle anlamsızlıkla suçlanan İkinci Yeni, şiir dilini düzyazı dilinden kopardığı ölçüde kendi bakış açısını öne çıkaran bir dile sahip şiir hale gelir. Böylece, “özerk bir şiir dili sayesinde dünya kabul edilmiş biçimiyle değil, şairin imgeleminde şekillendiği biçimde anlatılır. (...) İkinci Yeni şiirinde metaforların ve dilsel sapmaların bunca geniş yer tutması, dünyayı algılamanın bireysel kavrayış açısından dile getirilmesi arzusunun sonucudur.” (Armağan, 2014: 138-149).

Dilsel sapmalar ve metaforlar yoluyla şiir dilini özerkleştiren İkinci Yeni halk edebiyatına karşı çıkarken modern hayatın karmaşık yapısını temsil etmeyi deneyen bir şiir anlayışını savunur. Dilsel tercihinde modern yaşamın çetrefil ve çok boyutlu yapısının izdüşümleri egemendir. İkinci Yeni şiirinin doğduğu dönem Türkiye'de büyük insan yığınlarının köyden/kırsaldan şehre göç etmeye başladığı yıllarla örtüşür. Söz konusu dönemin birkaç yıl öncesinde, “süfelayı layufluyun” (“iflah edilemez sefiller” Ş.Ş.Y.) şeklinde andığı kalabalıkların İstanbul'a akın ettiği günlerin canlı bir tanıklığını veren öykücü ve mimar Cihat Burak şunları kaydeder: “İstanbul yavaş yavaş rahat yaşanan bir yer olmaktan çıkıyordu, şehre bir taşralı, köylü akını başlamıştı, hem de bu gelenler Cumhuriyetin onuncu yılında köyle kenti yakınlaştırmak için getirilerek gelen cinsten değildi!.. (...) Şehre yeni başlayan bu taşralı akını Anadolu'dan işsizlik, fakirlik, harbin getirdiği sıkıntılardan kopup gelmiş bir kalabalıktı; bugünkü gibi istila ve işgal eder gibi değil, ayaklarının ucuna basa basa havayı koklayarak giriyordu bu kalabalık, hiçbir zaman burjuvazisi olmamış olan bu toplumda bu olay kırk yaşında kızamık çıkarmaya başlıyordu, ilerinin burjuvazisi olacak bu toplum tabana yerleşmeye başlıyor, köprü başlarını tutuyordu.” (1992: 53-55). Bir anda katlanan nüfus, ortaya çıkan yeni yaşam biçimleri, taşradan taşınan alışkanlıklar, kurulan yeni sosyal/sınıfsal bağlar kent yaşamına alışılmadık ilişkileri dâhil eder. Türkiye'nin Batılılaşma serüveni, böylece, Pamuk'un “aşırılıklarla dolu bir yalnızlaşma, yalıtılma, yavanlaştırma hikâyesi” olarak tanımladığı bir taşralaşma sürecini başlatır (2011: 273-274). İkinci Yeni şiiri de “yerleşik hayata geçerek kendi bir yaşam alanı olarak kabul eden insanı merkeze alır. Bu insanın yaşanmışlığını, zedelenmişliğini, mecbur bırakılmışlığını, insanî tarafının geri plâna itilerek modern tüketim öznesi haline getirilişini şiirleştiren bir hareket olarak belirlemektedir.” (Tüzer, 2011: 406). İkinci Yeni şiirindeki özne, kentte yaşayan, kent hayatının manzaralarına tanıklık eden, kentli insanın duygularını yansılayan bireydir. Hem şehrin yabancılaştırıcı ve yalnızlaştırıcı kalabalığından kaçır hem de oradaki canlı yaşamın, karmaşık ilişkiler ağının, mekânın ve zamanın keyfini sürer. Bu bakımdan İkinci Yeni şiirinin öznesi, 19. yy. başında Paris'in sokaklarını arşınlayan *flanör* tipine bağlanabilir. 19'uncu yüzyıl modern kentinin temsilcisi *flanör* tipi tarih boyunca kentle özdeşleşen gezgin-düşünür sanatçının yeni portresini verir. Bu amaçsız gezen sanatçı-aydın tipolojisi varlığını “metropollerin güçlü bir şehirleşme bilinci elde etmelerine, şehre ait yaşam biçimlerinin şehrin her yakasına, periferilerine doğru yayılmasına” borçludur (Sarı, 2012: 290). Öte yanda, 1950'lerden başlayarak feodal üretim-yaşam şekillerini hızla terk eden Türkiye'de kent olgusu, sanatçıların ilgilerini çeken bir konu haline gelir.

Edip Cansever'in şiirinde kent ve “kentsoylular”

Her ne kadar yukarıda Cihat Burak, Türkiye'nin kendi burjuva sınıfını 1950'lere kadar üretmediğini ifade etse de, kentlerde ve taşrada özellikle de Kurtuluş Savaşı'nın ardından ülkeyi terk etmek zorunda kalan azınlık gruplarının geride bıraktıkları ‘emvâl-i metruke’yle varsıllaşan bir eşraf sınıfından söz edilebilir. Eşraf, burjuva sınıfı gibi sanata, kültüre, eğitime önem vermediğinden, yukarıda görüldüğü üzere, Cihat Burak gibi dönemin eğitilmiş ve bohem sanatçısı tarafından doğal olarak tepkiyle karşılanır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren hızla zenginleşen yerli patronlar ve özellikle tarımsal üretimin başındaki ‘hacıağalar’ taşradan büyük kentlere para harcamak üzere gelerek lüks yaşam ve

eğlence kültürünü canlandırdılar. Bu da şehirdeki eğlence anlayışını, sanat ve kültür dünyasını dolaylı yoldan etkiledi. Eğlence endüstrisinin etkisiyle tüketerek “şahane hayat” imajına bürünen bu ayrıcalıklı kitle, büyük kentlerden taşraya hızla yayılan bir kalkınma/modernleşme illüzyonu yarattılar. Türkiye’de büyük kentler böylece taşradan muazzam rakamlarla insan akınlarının yaşandığı cazibe merkezlerine dönüştüler (Kabagöz, 2016).

Bu noktada, Marks ve Benjamin’e başvurabiliriz. Marks’ın “meta fetişizmi” kavramına denk düşen “fantazmagori” kapitalist üretim-tüketim sürecinin bütünüyle eşanlamlısıdır. Kentlerin ev sahipliği yaptığı ticaret fuarları üzerinden kapitalist tüketim çılgınlığını açıklayan Benjamin kent hayatının görünümüleri ve üretim ilişkileri hakkında da fikir verir (2017: 94). Modern sanatın başladığı mekânlar olarak kentler, birer imgeler müzesi ve sosyal etkileşim alanlarıdır ve üretim ilişkilerinin belirlediği “üretilmiş bir mekân”dır (Lefebvre, 2016: 27). “Her kentin, kişilerin bireysel imgelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir ‘halk imgesi’ var gibidir veya çok sayıda kentlinin oluşturduğu bir dizi ‘halk imgesi’nden bahsedilebilir. (Lynch, 2015: 51).

İkinci Yeni şiirinin anlattığı yukarıda sözü edilen büyük göç dalgalarının kente bıraktığı insan kalabalığının yanı sıra kuşaktan kuşağa kentli olanlar, burjuvalar veya Edip Cansever’in *Ruhi Bey Ben Nasılım*’da sözünü ettiği “kentsoylular” tasviri ve bundan yola çıkarak “öteki” konumundaki halk sınıflarına yaptığı çağrıyla dikkat çeker:

“(Bilmezsiniz siz, bilemezsiniz
Görseniz nasıl ince
Nasıl da kibardır bu kentsoylular.)”

(Cansever 2018: 77)

“Kısa Bir Not: Konakta Son Gün ve...” adlı şiirden alıntılanan bu dizeler, çılgınca bir zevk ve sefa halinin esrikliği içinde betimlenen “kentsoylular”ın lüks ve israf dolu hayatlarındaki anlamsızlığı, davranışlarındaki sahteliği, gösterişçiliği, iç dünyalarındaki yozlaşmayı ve kofluğu ifşa ederken okuru sınıfsal bir fark gözeterek seslendiği “öteki”ne yakınlaştırır. Cansever’in şiirlerinin genelinde gözlediği tıkanmışlık, yalnızlık ve sıkıntıdan yola çıkan Tüzer’in de tespit ettiği gibi, “Kent in ve modern zamanlardaki baskı alanlarının insan bilincinde meydana getirdiği kırılma, Edip Cansever şiirinin merkezinde duran bir olgudur.” (2011: 410). Kentsoyluların sefih, zevk düşkün, riyakâr ve şekilci dünyasını şiirin “ötekisi” konumundaki halk yığınlarına bütün çıplaklığıyla gösteren şair, kent in insani özden uzaklaşmış, Gasset’in (2017) deyişiyle “insansızlaştırılmış” ilişkilerinden bir kaçış, sığınacak bir yer arıyor gibidir.

Edip Cansever’in gezi ve doğa tutkusu

İnsanın ve varlığın özüne ulaşmaya, küçük ayrıntılardan büyük anlatılara uzanan ve bunlardan bütünlüklü bir anlam üretmeye, hayatı kavramaya çalışan bir sanat anlayışı içinde olan Cansever’in şiirlerinde içten ve doğaya yakın bir duyuş şekli vardır. “-Akşamüstü, Deniz, Kırlar Vesaire-, “Mesire Yerleri” gibi ilk kitaplarında yer verdiği şiirlerinde kent içinde bir doğayı anlattığı görülen Cansever *Şairin Seyir Defteri*’yle (1980) beraber rotasını doğaya çevirir. Cansever artık tümüyle doğanın içindedir. Onunla özdeşleşmek arzusunu lirik bir dille ifade eder: “Doğasın sen, doğasın, yarat beni yeniden” (Cansever, 2018: 180) Küçük bir Cansever ansiklopedisi niteliğindeki *A’dan Z’ye Edip Cansever* (2003) kitabında Eray Canberk, şair hakkındaki genel bilgiler kadar onun yakın çevresinden edindiği hayatıyla ilgili az bilinen yönleri de maddeler halinde verir ve onun gezi tutkusuyla ilgili şunları kaydeder: “Cansever köşe bucak İstanbul’u gezmeyi, özellikler meyhaneler keşfetmeyi, yeni meyhaneler bulmayı sever. Ayrıca yazları Marmara Adası, Avşa, Bodrum gibi tatil yörelerine de gezi yapmayı ihmal etmez. Yurt dışı gezileri ise pek fazla değildir. Bazı Yunan adalarına yolculuk yapar. 3. Puşkin Şiir Bayramı için Sovyetler Birliği’ne çağrılır ve Cengiz Bektaş’la birlikte giderler.” (Canberk, 2003: 29). Cansever’in doğa sevgisiyle ilgili olarak da “Reisin Teknesi” başlığında şu bilgiler verilir: “Cansever ailesi 1962 yılından başlayarak yazları Fenerbahçe Dalyan’daki yazlık evlerinde geçirirler. Bu evin konukları yaz boyunca eksik olmaz. Ev denize çok yakındır. Hemen aşağıdaki koyda bir dalyan bulunduğu için buraya ‘Dalyan Koyu’ ya da kısaca ‘Dalyan’ denmektedir. Dalyan ilginç bir yerdir. Sandalların karaya çekildiği kıyıya, ağaçların altına derme çatma bir iki kahve sığınmıştır. Burası Oktay Rifat’ın bir şiirine de konu olmuştur. Cansever’in bir de teknesi vardır. ‘Teknesi Dalyan

Koyu'nda durur, yazın her hafta sonu adalara gidilirdi. Cumartesi gecesini bir koyda yatılır, midye pişirilir, ertesi gün tekrar dönülürdü. Teknenin bir adı yoktu ama dostları 'Reisin Teknesi' derlerdi." (Kızı Nuran Birol). Teknenin böyle adlandırılması Cansever'in dostları için sık sık kullandığı 'reis' sözü yüzündendir. Dostları da Cansever'e çoğu zaman 'reis' diye seslenir. 1968 yazında Fethi Naci ailesi Boğaz'ın Anadolu yakasında, Paşabahçe'de yazlıktadır. Cansever motoruyla oralara kadar uzar. 'Edip Cansever'in bir motoru vardı, Nuri Akay'ı da alır, gelirdi.' (Fethi Naci) Dostlarından bazıları da Canseverler'den sonra Dalyan'a yazlığa gelmeye başlar. Canseverler'in Dalyan serüveni 1969 yazıyla birlikte sona erer." (Canberk, 2003: 53). Son olarak, şairin son yıllarında doğayla iç içe yaşama arzusuyla Bodrum'a yerleşme kararı aldığından söz edilebilir. Kitabın "Bodrum" maddesi aynı zamanda Cansever'in son günlerine de ışık tutar: "Babam 1986 yılında Bodrum'da oturmaya karar verdi. Daha doğrusu 6 ay İstanbul'da, 6 ay Bodrum'da yaşamak istiyordu. İlhan Berk'in de yardımıyla küçük bir yer aldılar ve 1986 Mayıs'ında annemle Bodrum'a gittiler. Büyük bir keyifle evin bütün eksiklerini giderdiler, eve eşya aldılar. Çok heyecanlıydı. Burada şiir yazmak, çalışmak istiyordu. 15 gün sonra da ben ve o zaman 6 yaşında olan kızım Emine onları Bodrum'da ziyarete gittik. Her şey çok güzel ve heyecanlıydı. Ancak iki gün sonra babamın beyin kanaması geçirdiğini fark edip İstanbul'a döndük. Ameliyata alındı. Ama maalesef kurtarılamadı.' (Kızı Nuran Birol) Cansever 28 Mayıs 1986'da aramızdan ayrılır." (Canberk, 2003: 11).

Tatvan'dan Van'a doğru

"Gezi" başlığında Cansever'in Doğu illerine yaptığı geziden şu şekilde söz edilir: "Düşündüğü 'seyir defteri' şiirlerini yazmak için bir ön hazırlık gibi Anadolu gezisine çıkmaya niyetlenir (1970'lerin sonu). Oğlu Ömer babasını geziye götürmeyi üslenir. Bu gezide en önemli sorun Cansever'in temizlik ve titizlik tutkusu olacaktır. 'Ege'de, Akdeniz'de pek sorunları olmamış. Ama Güneydoğu'ya, Doğu'ya gittikçe işler zorlaşmış. Babamın istediği gibi temiz otel, temiz lokanta bulmak... Çamaşırları yıkatmak... Kardeşim babamın sıkılmasını, üzülmesini önlemek için hayli çabalamış. Öte yandan insanların kısıtlı olanaklara rağmen her işin üstesinden gelmelerine hayran kalmış babam. Mesela Gaziantep'te arabaları bozulmuş. Yedek parça bulunamamış. Ama bir oto tamircisi kendi oluşturduğu parçalarla otomobili onarmış... Babam adama hayran kalmış... Bir de Trabzon'daki doğa manzaraları babamı büyülemiş..." (Kızı Nuran Birol) Bu Anadolu gezisinden sonra yazdığı şiirleri Cansever *Şairin Seyir Defteri* (1980) adlı kitapta toplar. Şiirlerde doğrudan doğruya Anadolu'dan söz edilmez, salt doğa söz konusudur." (Canberk, 2003: 29-30).

Şair Canberk'in son tespitine rağmen Cansever'in *Şairin Seyir Defteri* ve sonradan toplu şiirlerine eklediği söz konusu Doğu gezisinden gelen şiirlerin bazıları Anadolu'ya dairdir. Bu yerler arasında Van, Tatvan'la birlikte şairin iki ayrı şiirinde yer alır. "Suçtur Çocuğun Olmak" adlı şiirin ilgili dizeleri şöyledir:

"Ve düşün bir de, ya bütün o çocuklar seninse
İster Doğu Beyazıt'ta karlar içinde büyüsün
İster bir düzlükte Tatvan'dan Van'a doğru
Ve isterse İzmir'in تنها bir semtinde
Kim ne derse desin suçtur çocuğun olmak"

(Cansever: 2013: 587)

Tatvan-Van hattından söz eden diğer şiir, bu makalede incelemeye çalıştığımız "Su Altında Kanat Çırpan Üveyik"tir. Turgut Uyar'la beraber İkinci Yeni'nin şiirde en fazla hikâye anlatma tekniğini kullanan şairi Cansever, numaralandırılmış üç bölümden oluşan şiirin ilk bölümünde genel bir atmosfer kurar; taşranın uyandırdığı duygu ve düşüncelere yer verir ağırlıklı olarak. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise, birtakım olaylara ve karşılaştığı insanlara yer verir.

Kendine benzeyen/benzeten taşra: "Van hüznünün özgünlüğü"

Derlediği *Taşraya Bakmak* kitabında yer alan "Taşralaşan ve Taşrasını Kaybeden Türkiye" başlıklı yazısında Tanıl Bora taşranın özelliklerini şöyle sıralar: "Dar ufuklar, kahredici bir yeknesaklık, boğucu bir taassup, iletişim evreninin kısıllığı, cemaatlara sıkışmış kısır bir kamu âlemi, yabancı olan her şeyi bir bitkiymiş gibi algılayan yabani bir hâl, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği." (2011: 40). Taşranın mekân olarak seçildiği eserlerde çoğunlukla "yoksulluk, kısıtlanmışlık, doktor, öğretmen,

hâkim gibi bürokrat kesimin yaşantıları” (Tosun, 2014: 260) temaları işlenir. Reşat Nuri Güntekin’in *Çalılıkusu* (1922) ve *Değirmen* (1944), Kemal Bekir’in *Yabancılar* (1958), Yusuf Atılgan’ın *Anayurt Otel* (1973), Tarık Buğra’nın *Dönemeçte* (1980) bu tarzda akla gelen ilk örneklerdir. Ancak edebiyatta taşra, zorunlu biçimde olumsuz anlamlar ve çağrışımlarla özdeşleştirilmiş değildir. Mustafa Kutlu’nun *Mavi Kuş* kitabında olduğu gibi, “Küçük ve sıcak. Yoksul ve samimi. İçedönük ve derin.” (2002: 72) taşra imgesine de rastlanır. Bir tür taşra güzellemesi içeren bu eserlerin estetik bakımdan ilk örneklerden daha zayıf olduklarını kaydedelim.

Cansever’in taşraya bakışının bu iki yaklaşım arasından geçerek daha objektif ve ılımlı bir tablo çizdiğini, onun taşra imgesinin ne yarı-aydının cehennemi ne de “yerli ve milli” olanın cenneti olarak temsil edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü “Mendilimde Kan İzleri” şiirinde belirttiği gibi, sonuçta insan yaşadığı yere benziyordur ve içinde bulunduğu şartlardan etkilendiği ölçüde o şartları kendisi belirliyordur: sosyal bir simbiyoz hali.

“İnsan yaşadığı yere benzer
O yerin suyuna, o yerin toprağına benzer
Suyunda yüzen balığa
Toprağını iten çiçeğe
Dağlarının, tepelerinin dumanlı eğimine”

(Cansever, 2013: 616)

Sosyal bir varlık ve doğanın bir parçası olan insanın bulunduğu kabın şeklini alan su gibi yaşadığı yere benzemesi Cansever’e göre her yer için geçerli olmakla birlikte –şiirde sayılan ögeler dikkate alındığında– bu zorunlu etkileşim halinin en güçlü haliyle taşrada ortaya çıktığı söylenebilir. Kentlerin yeknesak, rutin ve tektipleştirici hayatı kişileri kendilerine benzetme gücü taşradan kat kat fazla olsa da kentlerde alt kültürlerin ve bunların barındığı gecekondu, banliyöler, yeraltı veya arka sokaklar gibi merkezin etkisinden uzak alanların çokluğu, ‘sosyal kaçış tünelleri’ olarak tanımlanabilecek farklılaşma cephelerinden söz edilebilir. Oysa taşrada çok-kültürlülükten, sosyal farklılaşmadan ve sınıfsal ayrışmadan bahsetmek oldukça zordur. Taşranın bu anlamda “kendine benzeyen/benzeten” bir yanı olduğu iddia edilebilir. Bu fark taşranın, pek çok özelliği yanında, kentle kurduğu ilişkiyle ilgilidir. Kentin sınırlarını belirlediği bir alan olarak taşra kendine özgülüğünü belirgin bir tepkisellikte ortaya koyar. Gürbilek bu konuda şunları kaydeder: “Taşranın kendisini taşra olarak ayırtabilmesi için, kendisinden esirgenmiş bir başka yaşantının, kıyısına itildiği bir merkezin farkına varması, kendisini onun gözüyle görmesi, onun karşısında eksik, yoksun hissetmesi gerekir. Taşranın ufku her zaman büyük şehirdir. Ona ufuk açan da, onu ufkun berisine kapatan, taşra kılan da büyük şehirdir. Taşra, içinde yaşayanlara ancak o zaman dar gelemeye, içi boşalmış bir dış gibi gelmeye, onları o zaman boğmaya başlar.” (2010: 57). Peki, taşra tümüyle bir tepkiden mi doğar? Kendine özgü bir yanı bulunmaz mı? Bu soruların cevabını şiirin içinde arayalım.

Cansever’in yukarıda sözünü ettiğimiz Doğu gezisi sırasındaki izlenimlerinden, deneyimlerinden yola çıkarak yazdığı anlaşılabilir “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” şiiri büyük kent yalnızlıklarını anlatan şairin Anadolu insanını keşfetme ve onun etrafında bir taşra imgesi kurma denemesidir. İlk bentte kar altında bir manzara betimlemesiyle başlayan şiir ikinci bentte kendi resmini çizen ve düşünde kendini gören üveyiğin “sanrının üvey kardeşi” (Cansever, 1998: 163) olduğu ilanı ile sonlanır. Üçüncü bentte “Dağ yollarında yalnız gezen çeşmeler” dizesi iki defa tekrarlanır. Daha sonra bu dize “Dağ başlarında yalnız gezen ormanlar”a dönüşür (Cansever, 1998: 163-164). Böylece “yalnızlık” şiirin temaları arasından öne çıkar. Bunun gibi ilk bölümde “hüzün” sözcüğünün de beş defa tekrarlandığı görülür. “Hüzün” ve “yalnızlık” Van’ın günlük hayatının bir parçası kılınır. Çarşının her zamanki görüntülerine yayılan bir atmosfer yaratır bu iki tema. Toplanan pazarlar, kapanan dükkânlar, ip satanlar, bakır satanlar ve Tatvan’a giden vapur, yeryüzünün yalnızca bu köşesine ait bir hüznü eklenirler. Şair burada olmaktan, bu hüznün içine gömülmekten memnundur. Şiirin ilk bölümünün sonunda tekrarlanan şu dizeler şairin başka bir şehirde olmaktan duyduğu korkuyu anlatır:

“Kapamam gözlerimi, kapamam
Korkarım kapayınca bir başka şehirde uyuysam.”

(Cansever, 1998: 164, 165)

Bu dizelerin ardından ikinci bölümde savat ustası Hasan'ın anlattıklarını okuruz. Hasan, uzun konuşmasına şairi kışa geç kalmaması konusunda uyararak başlar. Gelirken ondan tütün getirmesini, bir dağ keçisi parçalatmasını ister. Ardından Van köylüsünü tarif eder: “Van köylüsü kendini çavlan gibi üretir / Göl gibi dokur / Ve beklemesini bilir, burkular” (Cansever, 1998: 166). Bu dizelerin ardından Hasan Usta kendi işinden, işinin inceliklerinden söz eder. Onun gümüş işlerinde de üveyikler karşılar okuru; her bir nakıştan üveyikler kalkar. Böylece suyun altı yeryüzüyle, gökyüzüyle ve savat ustasının belleğiyle birleşir: “Durur belleğimde konuk sayılır” (Cansever, 1998: 166) denen üveyikler yerlerini baba yadigarı mavzere bıraktığında hayatın katı gerçekleri kendini gösterir. Savat ustası şöyle öğütler şairi:

“Acılar nerde bütün, sen onu yokla
Çavlanı unutma, gölü unutma
Mavzerini ayarla
Hazır ol
Kış bitecek birazdan, kışa geç kalma.”

(Cansever, 1998: 167)

Üçüncü bölümde yeni bir özne katılır şiire. Bunun kim olduğu söylenmez ancak kendini ve yanındakileri şu şekilde tanıttığı görülür:

“Hayır, hiç yenilmedik, çekildik yalnız
Ve şimdi olduğumuz yerde
Ve ayaktaız.”

(Cansever, 1998: 168)

Şair, aynı yerde suçları “yokluğu varlığa çevirmek” olan bu adamlara herkesin katılmak isteyeceğini ve böyle bir suçu herkesin duymak isteyeceğini söyler. Burada bir tür isyan ruhunun, mücadele ve dayanışmanın ima edildiği açıktır. Bu dizelerin ardından bir daha sözleşmek üzere ayrılırlar. Konuşmacı yolu ne zaman düşerse bekler şairi. Tükenmez bir sevginin yan yana gelmekle mümkün olduğunu söyleyerek iyi yolculuklar diler. Şair ve oğlu “bir başka Van’a, Kars’a” (Cansever, 1998: 169) doğru yollanarak oradan ayrılırlar.

Türk Şiirinde Taşra adlı çalışmasında diğer şiir hareketleri ve anlayışlarına nispeten İkinci Yeni’ye kısa bir yer ayıran Temo incelemesini şairlerin İkinci Yeni olarak anılan dönemi öncesinden başlatır. Ancak söz konusu şairlere asıl niteliklerini veren şiirlerin büyük kısmına yer vermediği görülen Temo, ele aldığı araştırma konusuyla ilgili olarak Cansever’in yalnızca “Bir Ay Aldım Diyarbakır’dan Tokat’ta Biri Öldü O Zaman” şiirini anar. Bu şiirin yazımını da “İkinci Yeni sentaksını taşraya ulamak” (2011: 329) gayretiyle açıklar. Temo aynı bölüm başlığının sonuç kısmında, İkinci Yeni’nin şiir dilinin taşraya uyarlanamayacağını, “[ç]ünkü bu şiirlerdeki anlatıcılar[ın] ancak bir metropolde yaşanabilecek içsel karmaşaları yaşa[dıklarını]” (2011: 331) iddia eder.

Gürbilek’in taşranın şehre karşı mekânsal bir tepki olduğu yorumu ile Temo’nun İkinci Yeni’nin taşraya yansıtılamayacağı savı taşranın kendine ait bir sesi olamayacağını ima eder. İlkinde sınır çizgileriyle belirlenmiş bir mağduriyet ve sıkıntı coğrafyası; ikincisinde verili bir doku uyumsuzluğu vardır. Oysa adının da vadettiği gibi taşranın edebiyatı ve edebiyattaki yerine dair bir bildirge öneren *Edebiyatın Taşradan Manifestosu* sempozyum kitabındaki “Elbette Kırlardan Kırlardan Gelecekler” başlıklı konuşmasında Mehmet Said Aydın “taşra dendiğinde sıkıntı ve zulmün hemen yardıma koşmasını kimi zaman kolaycılık olarak algıladığımızı” (2015: 129) ifade eder. Aydın, Uyar’ın *Kayayı Delen İncir* (1982) kitabındaki “Kırlardan Geliyorlar” şiirini bildirisinin başlığına uyarlamasının ve bu şiir çerçevesinde konuşmasının nedenlerini açıklarken Ece Ayhan’ın Uyar’a ait “Yokuş Yola” şiirinde bulunduğu taşradaki isyan ruhuna değinir (2015: 128). Bu bakımdan, Cansever’in “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” şiiriyle “Yokuş Yola” arasında mekânsal yakınlığın yanı sıra tematik bir bağlantı olduğu da görülür. “Mavzerle denenmek ister dağlar / Hüzünle değil” (Cansever, 1998: 166) diyen savat ustası şair özneye taşrada görmesi gereken şeyin “hüzün”den farklı bir ruh olduğunu anlatmak ister.

Hüzün, keder, üzüntü, acı, melâl gibi kavramları “melankoli” şemsiyesi altında incelediği çalışmada dünya ve Türk edebiyatlarından örnekler veren Korkmaz’ın melankoliyi olumsuz bir duygu/durum olarak ele aldığı görülür. Çalışmanın başlıkları “Kayıp Obje Eksenli Melankoli: Evlat Kaybı, Anne Kaybı, Eş Kaybı, Gençliğin Kaybı, Arkadaş Çevresi ve Devlet Ricalinin Kaybı, Vatan Topraklarının İşgali, Kayıp Obje Şiiri Olarak Mersiyeler” ve “Melankolik Duygu Durumları: Acı Veren Keyifsizlik, Suçluluk Duygusu ve Cezalandırılma Kaygısı, Derunî Sitem, Söylenme ve Sövgü, Geçmeyen Bir Geçmiş ve Nur-i Siyeh, Mâlihûlyanın Teşhisi: Melâl ve Kelâl, İntihar ve Kendini Yok Etme Eğilimi, Anlamlı Bağlarda Değişme, Aşk Melankolisi / Kara Sevda” (Korkmaz, 2018: 6) şeklindedir. Görüldüğü gibi, Korkmaz’a göre melankolinin herhangi olumlu bir etkisi ve tarafı yoktur. Oysa Cansever’in şiirine dikkatli bakıldığında insanlara, hatta eşyaya sinen hüznü eşlik eden güçlü bir umut da gözlenir. Bu, içinde yaşanan zor koşulları aşan gizil bir güçtür. Ne safça bir umut ne karamsarca bir umutsuzluktur: Tam olarak, Bloch’un “belirlenmemiş/kesinleşmemiş fakat emekle ve somut dolayimli eylemle belirlenebilir olana ilişkin tutumun adı” olarak tanımlandığı “militan iyimserlik”tir (2013: 249). Bloch’un tanımına uygun bu ütopyik olmayan iyimserlik hâli, Cansever’in şiirindeki atmosferi en uygun biçimde açıklamaya yarar. Şiirde kederinden hayata tutunma için nedenler devşiren bir inanç hali, bütün acılara ve zulümlere ve coğrafyanın kaderi olmuş kedere rağmen hayata dört elle sarılan mücadeleci bir ruh vardır. Yukarıda değinildiği gibi Cansever’in Doğu insanının kısıtlı olanaklara rağmen her işin üstesinden gelmelerine hayran kalmasının bu düşünceleri dizelerine taşımada payı olduğu düşünülebilir.

Taşranın dili ve edebiyatı: kuş ve su

Cansever, Tatvan-Van çevresini, yöre insanını, yaşam koşullarını anlattığı ve bir bütün olarak “taşra” kavramını işlediği “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” adlı şiirinde İkinci Yeni şiirinin genel dil anlayışından sapmalar gösterir. Alışlagelen şiir dilinden sapma/kopuş olarak değerlendirilen İkinci Yeni’nin dil anlayışından uzaklaştığı görülen Cansever, bu şiirde doğal, yalın bir söyleyişe ve halk ağzına yönelir. Savat ustası Hasan’ın ve adı verilmeyen anlatıcının konuştukları yerlerde İkinci Yeni’nin gramer, söz dizimi, dil kullanımı ve söz dağarcığından çok halk söyleyişinin, yerel ağzın belirgin biçimde etkili olduğu görülür. Örneğin, savat ustası şaire hediye ettiği mavzerden bahsederken “Biri armağan ettiydi babama” (Cansever, 1998: 166) der. Her iki anlatıcı da kısa cümlelerle ve yalın sözcüklerle konuşur. Anlam yer yer kapalıdır; dil “[ş]iir, imge kurma sanatıdır” (Armağan, 2020: 18) yargısını doğrular biçimde imgeseldir. Şair öznenin kullandığı “kuş, su, orman, çeşme” gibi imgeleri taşranın canlı imgeleri olur. *Ansiklopedik Simgeler Sözlüğü*’nde Esat Korkmaz “kuş” simgesini şu şekilde tanımlar: “1) Altay yaratılış tasarımlarında Ülgen’in büründüğü simgesel “don”, görünüşe taşındığı simgesel “biçim”. 2) Orta Asya mitolojisinde, genellikle ongun sayılan, göklere ya da yeraltına gitmek için sıklıkla donuna bürünülen yardım alınan ya da koruyucu ruh seçilen simgesel “kutlu hayvan” (...)” (2010: 795). “Su” ise şu şekilde açıklanır: “1) Doğaya benzeme temelli tasarımlarda, simgesel anlamda, a) önsüz-sonsuz olarak algılanan ve canlı-cansız varlık türlerinin oluşumuna katılan, “beş kurucu ilkedden biri”; (ANSİKL. 1) b) canlı ve cansız yaşamın simgesel ilkedden (hava-su-toprak ve ateş) biri durumunda bulunan, rengi yeşil, gezegeni yengeç, akrep ya da balık olan “sakinlik” simgesi “element” (...)” (2010: 1097). Şiirde “kuş” ve “su”yun halk imgelemindeki karşılıklarının güçlü ve olumlu imgelere dönüşecek biçimde yan yana kullanıldığı görülür. İkisi yan yana geldiğinde okurun zihninde iyimser, umut dolu ve canlı bir görüntü oluşturur. Bunun gibi, yöre insanının konuşmalarında çarpıcı imgelere rastlanır. “Mavzer” ve “göl” bunlardan en fazla öne çıkanlardır. Bu da, Temo’nun iddia ettiğinin aksine İkinci Yeni şiirinin kendini taşraya uyarlamadaki esnekliğini ve becerisini gösterir. Sonuç olarak şiirde Tatvan-Van hattının, kentli şair öznenin bakış açısıyla oluşturulmuş hayali bir coğrafyadan ibaret olmadığı, Cansever’in yaşantıyla zenginleşmiş bir imgelemin gözlemlerine dayandığı gerçeküstü bir taşra temsiline bu şiirde başarıyla ulaştığı görülür.

Sonuç

Özellikle modern edebiyatın kent merkezinden çıkarak uzanmaya çalıştığı periferide yer alan gecekondular ve daha ileri giderek taşra pek çok esere konu olmuştur. İkinci Yeni şiiri de ortaya çıktığı günlerin sosyal dinamiklerinden etkilenmiş ve taşraya kendilerinden önceki romantik ve memleketçi yaklaşımdan farklı bir gözle bakmaya çalışmıştır. Edip Cansever’in oğluyla yaptığı doğu gezisinden tecrübelerine ve gözlemlerine dayanarak kaleme aldığı “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik”, İkinci

Yeni'nin kent kökenli dilini ve imgesel anlatımını taşraya uyarladığı, böylece okurun imgeleminde farklı bir taşra tablosu oluşturduğu bir şiirdir. Gündelik hayattan görünüşler, iklim şartları, oteller, mimari yapılar Van'ın realist panoramasını sunarken su altında kanat çırpın, kendi resmini çizen, kendi düşünüyü gören üveyikler, dağ başlarında dolanan çeşmeler, ormanlar, yokluğu varlığa çevirenlerle dolu bir coğrafya olarak doğu, Cansever'in dizelerinde gerçeküstü anlamlar kazanır. Şiirin her iki ayağında da akan canlı bir hayat vardır. Bir yanda zorlu iklim ve coğrafya şartlarına, ekonomik ve siyasal şartlarının ağırlığına rağmen devam eden çetin bir mücadele, diğer yanda insanların iç zenginliğini, doğanın ihtişamını gösteren umut dolu bir hüznün halinin egemen olduğu bir taşradır burası. Cansever'in şiirinde kullandığı nesnelere ve durumlarla okurun zihninde yarattığı taşra imgesinde, taşrayı anlatan pek çok benzer eserde olduğu gibi sıkıntı, kısıtlanmışlık, yalnızlık duygusu ve aydın bunalımı yoktur. Cansever, zorluklar ve imkânsızlıklar içinde yaşayan insanların yapıcı ve yaratıcı kuvvetlerine odaklanır. "Su Altında Kanat Çırpın Üveyik" içerdiği yalnızlık ve hüznün temalarıyla doğu veya taşra söz konusu olduğunda sıkıntı ve sosyal/siyasal baskıyı yardıma çağırın anlatılardan ayrılır. Çünkü, bunların yanında insanın cesaretini ve azmini ayakta tutan bir umut şiirin genel havasına yayılır. Doğanın yapıcı güçleri insanı gerçek özüne döndürür; ona umut aşılar. Taşra kendine benzer ancak aynı zamanda insanı da kendine benzettir.

Sonuç olarak Cansever, taşrayla hesaplaşmanın ondan kurtulmakla değil, onunla tümüyle özdeşleşmekle mümkün olduğuna inanır. Cansever'in diğer şiirlerinde de öne çıkan bu yaklaşım onun taşra imgesini benzerlerinden farklı biçimde özgün ve özgürlükçü kılar.

KAYNAKLAR

- Armağan, Y. (2014). *İmkânsız özerklik-Türk şiirinde modernizm*. İstanbul: İletişim.
- Armağan, Y. (2020). *İmgenin icadı-İkinci Yeni'nin meşruiyeti*. İstanbul: İletişim.
- Aydın, M. S. (2015). *Elbette kırlardan kırlardan gelecekler. Edebiyatın taşradan manifestosu*. İstanbul: İletişim.
- Benjamin, W. (2017). *Pasajlar*. (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Bloch, E. (2013). *Umut ilkesi-1*. (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bora, T. (2011). *Taşralaşın ve taşrasını kaybeden Türkiye. Taşraya bakmak*. İstanbul: İletişim.
- Burak, C. (1992). *Yakutiler*. İstanbul: Simavi.
- Canberk, E. (2003). *A'dan z'ye Edip Cansever*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Cansever, E. (1998). *Şairin seyir defteri-toplu şiirler II*. İstanbul: Adam.
- Cansever, E. (2000). *Gül dönüyor avucumda*. İstanbul: Adam.
- Cansever, E. (2013). *Sonrası kalır I*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Cansever, E. (2018). *Sonrası kalır II*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Gasset, J. O. Y (2017). *Sanatın insansızlaştırılması ve roman üstüne düşünceler*, (N. G. Işık, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Gürbilek, N. (2010). *Yer değiştiren gölge*. İstanbul: Metis.
- Kabagöz, M. C. (2016). *Eğlenirken modernleşmek-meyhaneden baloza, İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e İstanbul*. Ankara: Heretik.
- Karaca, A. (2010). *İkinci Yeni poetikası*. Ankara: Hece.
- Korkmaz, E. (2010). *Ansiklopedik simgeler sözlüğü*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Korkmaz, F. (2018). *Başlangıçtan Cumhuriyet'e yeni Türk şiirinde melankoli*. Ankara: Grafiker.
- Kutlu, M. (2002). *Mavi kuş*. İstanbul: Dergâh.
- Lefebvre, H. (2016). *Mekânın üretimi*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel.
- Lynch, K. (2015). *Kent imgesi*, (İ. Başaran, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Pamuk, O. (2011). *Öteki renkler-seçme yazılar ve bir hikâye*. İstanbul: İletişim.
- Sarı, A. (2012). "Flanörün edebi etiyolojisi dünya edebiyatında flanörlük", *Flanör düşünce*. İstanbul: Ayrıntı.
- Süreya, C. (2018). *Şapkam dolu çiçekle-toplu yazılar I*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Temo, S. (2011). *Türk şiirinde taşra*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Tosun, N. (2014). *Modern öykü kuramı*. Ankara: Hece.
- Tüzer, İ. (2011). İkinci Yeni şiirinde bir yaşam alanı olarak kent algısı. *TÜBAR-XXIX*, 403-420.
- Ulutaş, N. (2015). Türkçede yeni imkân arayışları ekseninde İlhan Berk'in şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Yeni Türk Edebiyatı*, 11: 121-136.

Extended Abstract

Edip Cansever is the only İstanbul-born poet among the Second New poets who tells about the people of the city from their world and through their language. Cansever, known for his success in expressing the alienation of the people of the city from themselves and their environment, their loneliness with an intense language and striking images in his poems, contrary to the general tendency in Second New movement, maintains his relationship with the nature in the city and the countryside. Cansever believes that the language of poetry cannot be separated from the common language, and it cannot be independent from society. From these views, it can be said that Cansever has a moderate approach to language compared with other Second New poets, and for example, clearly deviates from the radical ideas of Cemal Süreya, as mentioned in the article. However, it could be derived from many articles on Cansever and other Second New poets that the most important subject of this poetic movement is the construction of an autonomous poetic language. Especially Cansever, who has a poetic quality that aims to reach the essence of human and being from small details to large perspectives in order to produce a holistic meaning and to comprehend life, has a sincere and natural style in his poems. Cansever shows deviations from the general linguistic approach of the Second New poetry in his poem titled “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” (“The Turtledove Fluttering Under Water”) in which he describes the Tatvan-Van environment, the local people and living conditions. Cansever, who seems to have moved away from the linguistic style of the Second New, which is already considered to be a break from the conventional poetic language, turns towards a natural, plain discourse and vernacular in this poem, and deals with the concept of “countryside” as a whole. It could be particularly seen in the lines, where the Niellist Hasan and the unnamed narrator speak, the folk speech and the local dialect are more influential than the grammar, syntax, use of language and vocabulary of the Second New. Especially the shanty house in the periphery which modern literature tries to reach out from the city center and the countryside have been the subject of many works. Second New is a poetic movement which is highly influenced by the social and political dynamics of the days in which it emerged, and which tries to look at the countryside from a different perspective than the previous romantic and nationalist approach. Cansever wrote “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” based on his experiences and observations from his trip to the east with his son. This is a poem that uses the Second New’s urban-based language and imaginary expression to convey what he saw and lived in Van, thus creating a vivid provincial view in the reader’s imagination. There is a vivacious depiction acting on both legs of the poem. On the one hand, this is a country where a tough struggle continues despite the harsh climate and geographical conditions, the pressure of economic and political difficulties. On the other hand, a state of hopeful sadness that shows the inner wealth of people and the splendor of nature is presented. In the poem, the fragments from daily life, climatic conditions, hotels and architectural structures present a vivid panorama of Van. East as a geography filled with turtledoves flapping their wings under water, drawing their own picture, thinking about themselves, streams meandering around the mountain tops, forests, turning the absence into existence gain surreal dimensions in Cansever’s lines. With the objects and situations that Cansever uses in his poetry, the image of the countryside created in the reader’s mind is not built on boredom, trappedness, loneliness, and intellectual crisis, as in many similar works about the countryside. Cansever focuses on the constructive and creative forces of people who live among difficulties and impossibilities. With the themes of loneliness and sadness it contains, “Su Altında Kanat Çırpan Üveyik” separates itself from the narratives that call for distress and social/political pressure when the East (of Turkey) or the countryside comes into question. A non-utopian state of optimism serves to explain the atmosphere in Cansever’s poetry in the most appropriate way. In the poem, there is a state of belief that gathers reasons for holding on to life out of grief, a struggling spirit that clings to life despite all the pain and cruelty and the destiny of geography. As mentioned above, it can be thought that Cansever’s admiration for the people of the East to cope with every task despite the limited sources has a share in carrying these thoughts to his lines. Besides all these, an exuberant hope that keeps the courage and determination of man alive spreads to the general atmosphere of the poem. The constructive forces of nature return man to his true essence; it gives true hope. Consequently, it can be claimed that Cansever believes that coming to terms with the countryside is not possible by getting rid of it, but by identifying with it completely. This approach, which is also prominent in Cansever’s other poems, makes his image of the countryside unique and libertarian unlike its counterparts.

MAHREM VE KIRMIZI ZAMAN ROMANLARINDA BİRTAKIM POSTMODERN ANLATIM TEKNİKLERİ

Funda BALCI BAYKOÇ*

ÖZ

Modern dünya insanları kaosla, anlamsızlıklarla ve zıtlıklarla dolu bu dünyanın birey olmayı başaramamış kişileridir. Bu dünyadaki kopukluk, parça parça olmuşluk, karmaşa postmodern roman için son derece uygun bir zemin oluşturur. Günümüz Türk edebiyatının önemli romancıları arasında sayılan Elif Şafak ve Mine Söğüt de romanlarını sıklıkla bu zemine oturtur. Gerçeklikle kurgu arasındaki sınırın bir yandan silikleştirilirken bir yandan altının çizilmesi, her şeyin birbirinin parodisi olduğu, yeni hiçbir şeyin olamayacağı inancının vurgulanması, tarihle hesaplaşma arzusu, modern bireyin çöküşünü ve hayatın anlamsızlığını vurgulamak açısından üstkurmaca, metinlerarasılık, geriye dönüş, diyalog, iç çözümlene gibi çeşitli anlatım tekniklerine başvuran iki yazar da *Mahrem ve Kırmızı Zaman* adlı eserlerinde bu teknikleri yeni roman anlayışıyla sentezleyerek kullanmış ve postmodern romanın günümüz ürünlerine birer örnek yaratmışlardır. İki romanda da birçok karakterin iç ve dış yaşantıları çeşitli açılardan farklı unsurlarla ele alınarak postmodern tekniklerle okuyucuya aktarılmıştır. Bu çalışmadaki amaç hem *Mahrem* isimli romandaki hem de *Kırmızı Zaman* isimli romandaki baskın anlatım tekniklerini örnekleriyle ifade etmektir.

Anahtar Kelimeler: Elif Şafak, Mine Söğüt, Mahrem, Kırmızı Zaman, anlatım teknikleri, postmodernizm

SOME POSTMODERN NARRATIVE TECHNIQUES IN MAHREM AND KIRMIZI ZAMAN

ABSTRACT

The people of the modern world are the people of this world who have failed to become individuals, full of chaos, meaninglessness and contrasts. The disconnection, the fragmentation, the confusion in this world are a perfectly suited basis for the postmodern novel. Elif Shafak and Mine Sogut, who are considered among the most important novelists of modern Turkish literature, often put their novels on this ground. Underlining the boundary between reality and fiction while fading, In order to emphasize the belief that everything is a parody of each other, that nothing new can happen, the desire to reckon with history, the collapse of the modern individual and the meaninglessness of life, both authors who applied various narrative techniques such as superstition, intertext, backwardness, dialogue, internal analysis, synthesized these techniques with the understanding of new novels in their works called *Mahrem* and *Kırmızı Zaman* and created an example of the present products of postmodern novels. In both novels, they created an example of the present products of the postmodern novel. Elements and transferred to the reader with postmodern techniques. The aim of this study is to express the dominant narrative techniques in both *Mahrem* and *Red Time*.

Key words: Elif Shafak, Mine Söğüt, The Gaze, Kırmızı Zaman, narrative techniques, postmodernism

GİRİŞ

Roman sınırlandırılmaktan ve keskin çizgilerden hoşlanmayan bir edebî türdür. Philip Stevick roman türüne kısıtlama getirmenin ve onu belirli bir çerçeveye oturtmanın romanın hayat damarlarındaki kanı emmek (Stevick 2017: 7) demek olduğunu söyler. Postmodern romanın bu bağlamda zincirlerinden kurtulmuş, alabildiğine özgür bir tür olduğunu ifade etmek mümkündür çünkü postmodernizm tüm dogmalarla ideolojilerden, yerleşik kurallardan bağımsız bir akımdır.

Roman türünün, günümüzün yaygın edebiyat anlayışı hâline gelmiş olan postmodernist bir açılımla ele alındığında artık okuyucuyu belirli bir olay örgüsü etrafında meraklandırmak ve döndürmekten çok daha farklı bir anlam ve amaç taşıdığı gözlemlenebilir. Ecevit postmodern romanın mimari kurgudan farksız olduğunu ve romanı sadece yazmanın yeterli olmayacağını, onu aynı zamanda kurmak gerektiğini ifade eder. (Ecevit 2016: 165) Aslında kendi çerçevesinden bakıldığında, hiçbir eserini

* Bil. Uz., Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, İstanbul. fundabalcii@yandex.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9276-5307>

özgün olamayacağını, her ürünün birbirinin farklı biçimlerde ele alınmış tekrarlardan ibaret olduğunu vurgulayan bu anlayışa eşlik eden postmodern romanlar gerek dil ve üslup özellikleri gerek kurguları gerekse anlatım teknikleri açısından kaçınılmaz bir şekilde özgün birer eser hâline gelmektedir. Bu farklılık ve özgünlüğün elde edilmesi yolunda postmodernizmin edebiyata yansımış olan özelliklerinden yararlanılmaktadır. Özellikle önceki edebiyat anlayışlarında da kullanılmakta olan anlatım teknikleri artık farklı bir boyuta ulaşmış ve değişik işlevler kazanmıştır.

Edebî eserlerin ortaya çıkış sürecinde anlatım teknikleri doğal olarak mühim bir rol oynamaktadır. Yazar, okuruna anlatmak istediği tüm hikâyeyi, göstermek istediği tüm kurmaca gerçekliği, karakterleri, duygu durumları anlatım teknikleri vasıtasıyla sunar. Bu öğelerin hem yazar hem okur açısından önemi düşünüldüğünde hakkıyla ele alınmış yöntemlerin biricik edebiyat eserlerinde büyük rol oynamış olduğu gerçeği yadsınamaz bir gerçek hâlini almaktadır.

Postmodern öncesi anlatılar içinde buldukları devrin dünya görüşünü ve o görüş doğrultusunda bir mesaj verme ihtiyacını taşıdığı için belirli bir bütünlük içindeydi. Oysa postmodern eserler kaotik dünyanın parçalanmışlığına işaret edercesine pek çok anlatıyı içinde barındırmaktadır. Böyle bir yaklaşımın kendini ifade etmek için kendi çerçevesi içinde birtakım teknikler geliştirmesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu bağlamda hiçbir anlatım tekniği rastlantısal olarak ortaya çıkmaz ve rastgele kullanılmaz. Her biri postmodern anlatının kurmaca gerçekliği içinde ayrı bir görev üstlenir. Yazar, yapıtını oluşturma süreci içinde, yazdıklarını birçok süzgeçten geçirir. Bu evredeki en önemli unsurlardan biri de amacı ile ürün vermek istediği anlayışa uygun anlatım tekniklerini kullanmaktır.

Bu bağlamda oluşturulan anlatılarda kullanılan başlıca anlatım teknikleri arasında özetleme, tasvir, portre, bilinç akışı, iç monolog, iç çözümleme, diyalog, üstkurmaca, metinlerarasılık, leitmotif, montaj, geriye dönüş, fotoğraf (kamera), mektup, günlük, otobiyografi gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır.

İlk basımı 2000 yılında yapılan *Mahrem* isimli romanı bu çalışmalar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Romanını iki farklı çerçeve hikâyenin etrafında oluşturan Şafak, *Mahrem*'de Şişko ve Be-Ce karakterlerinin hikâyelerinin yanı sıra, Keramet Mumi Keşke Memiş Efendi isimli karakterin hikâyesini ve bu hikâyenin altında başka anlatıları da çeşitli anlatım tekniklerini kullanarak işlemiştir.

İlk basımı 2004 yılında yapılan *Kırmızı Zaman* isimli romanı postmodern edebiyat açısından önemli bir eserdir. Yeni roman anlayışını içinde barındıran bu eserde Zaman Dayı, Halat Niyazi, Deligavur Leon, Botan, Hüsrân gibi birçok karakterin hikâyeleri birbirlerinden bağımsız bir şekilde ele alınıp sonunda kimsesizler mezarlığı adı verilen tek bir mekânda bağlanmıştır.

Elif Şafak da Mine Söğüt de Türk edebiyatında üçüncü postmodernizm evresine** örnek teşkil eden eserler yazmışlardır; yani bilinçli bir şekilde postmodern edebiyat ürünü vermişlerdir. Ne yaptıklarının ve nasıl bir tutum içinde olduklarının farkındadırlar. Bu çalışmada, böyle bilinçli bir tutum çerçevesinde verilen iki eser olan *Mahrem* ve *Kırmızı Zaman* isimli romanlarda en göze çarpan anlatım tekniklerinin bazılarına değinilecektir.

***Mahrem* ve *Kırmızı Zaman*'da Anlatım Teknikleri**

Postmodernizm terimi önceleri felsefi manada kullanılsa da sonrasında kullanım alanı politikaya, tarihe, ekonomiye, mimariye hatta edebiyata ve diğer sanat dallarına kadar genişlemiştir. Türkçede 'modernizm sonrası' anlamına gelen bu terimin, Stuart Sim'e göre kayda geçen ilk kullanımı "1870'li yıllara kadar uzanır ve izleyen birkaç on yıl boyunca belirli aralıklarla bazen olumlu, bazen olumsuz çağrışımlarla görünmeyi sürdürse de ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında modernizme ve moderniteye karşı bir tepki biçimindeki kesin anlamını yüklenmeye başlar." (akt: Özsevgeç 2017: 135) Doğru bilginin mümkün olmadığı yargısını temele alan bu akım şüpheciliği esas alır ve kesinlik belirten tüm yargılara mesafeye yaklaşır. Dolayısıyla modernizmin beraberinde getirdiği çoğu şeye de

** Detaylı okuma için Prof. Dr. Şaban Sağlık'ın *Postmodernizmin Modern Türk Edebiyatındaki Üç Hali* isimli makalesine başvurulabilir.

kuşkuyla bakar; Postmodern roman terimini ilk kullanan kişi olan Ihab Hassan*** postmodernizmi, “postmodernizmde romantizm yerine parafizik, birleştiricilik yerine ayırıcılık, amaç yerine oyun, tasarım yerine rastlantı, bütünselleştirme yerine yapıbozum, bütünlüğün yerine parçalanma, büyük anlatıların yerine küçük anlatı, metafizik yerine ironi, nesnellüğün yerine subjektiflik ve belirlenmişlik yerine belirsizlik geçer,” (Hassan, 1985: 123, 124) diyerek açıklar.

Ali İhsan Kolcu, *Edebiyat Kuramları* isimli çalışmasında postmodernist anlatımla ilgili şu noktaya değinir:

“Postmodernizmin, modernizmin kullandığı türlerin genetiğini bozarak getirdiği kavramlardan biri de anlatıdır. Öykü, roman, deneme, anı türlerinin disiplini bir bakıma reddeden bu tutum, her tarafa çekilebilecek ve yazara bir kuralsız anlatma özgürlüğü tanır.” (Kolcu 2010: 295)

Birçok anlatım tekniğinin, dil ve üslup farklılıklarının ele alındığı postmodern anlayış, modern ve modern öncesi dönemdeki edebiyat anlayışından farklı bir yol izleyerek hem yazara hem okura anlatının içinde serbestçe dolaşma hakkı tanır. Böylelikle eser içinde sadece yazar değil kahramanlar ve okur da aktif bir şekilde maceraya katılır. Kurgu kahramanları önceki gibi yazarın kendilerine biçtiği rolleri belirli kalıplar içinde oynama zorunluluğundan gittikçe uzaklaşıp kendi gerçeklikleri içinde bireyler hâline gelirken, okuyucu da değişmekte olan dünyaya ve algıya birebir katılım sağlayarak anlatının parçası hâline gelir.

Elif Şafak’ın *Mahrem* isimli romanında ve Mine Söğüt’ün *Kırmızı Zaman* adlı eserinde birçok postmodern unsur ve anlatım tekniği bulunuyor olsa da bu teknikler arasında kendilerini en fazla gösterenler üstkurmaca, metinlerarasılık adı altında pastiş ve alıntı-gönderge, iç çözümleme, diyalog ve geriye dönüş tekniğidir.

Üstkurmaca

Üstkurmaca tekniği, özellikle postmodernist romanlarda en sık rastlanan yazım tekniklerinden biridir. 1980 yılında Amerikalı edebiyat bilimcisi Linda Hutcheon tarafından “kurmaca üzerine kurmaca” (fiction about fiction) tanımlaması ile ortaya çıkmıştır. (akt: Aytaç 1999: 207) Gürsel Aytaç, üstkurmaca tekniğini şu şekilde tanımlamaktadır:

“Metafiction (üstkurmaca), romanda ve hikâyelerde anlatılanların gerçek gerçeklik değil, kurmaca gerçeklik olduğunu, anlatı dokusu içinde illüzyonu kırarak okuyucuya açıklama cesareti gösteren, roman ve hikâye kurgusu içinde zaman zaman veya tümüyle yazma eylemi üzerine açıklamalara yer veren, anlatı içinde anlatının araştırılmasını ve sorgulanmasını yapan eserlerdir.” (Aytaç 1999: 207)

Gerek dış gerçeklik gerek iç gerçeklik yansıtmaya amacı taşımayan postmodernist romanlar, oluşturdukları kurmaca dünyanın içinde kalmayı tercih ederler ve bu dünyanın kendi gerçekliğini oluştururlar. Kısacası üstkurmaca; kurmacanın kurmacası (Ecevit 1996: 110) olarak tanımlanabilir.

Hakan Sazyek, yazmış olduğu *Türk Romanında Postmodernist Yöntemler ve Yönelimler* isimli makalesinde üstkurmacanın kullandığı teknikler bakımından üç maddede ele alınabileceğini belirtmiştir:

- Metnin kuruluşunu, yazılış sürecini olgu içerisine konumlandırma, ayrıca diğer kurmaca metinleri kısmî olarak yerleştirme*
- Modern yansıtmacı ve modernist tarzlarda kimliği ve işlevi örtükleştirilen anlatıyı etkin figür olarak belirginleştirme*
- Yansıtmacı tarzda dış gerçekliği olabildiğince inandırıcı bir tutumla kurmaca yapıya aktarma kaygısının yerini nesnel gerçeklik-kurmaca ilişkisi/çelişkisini belirginleştirme (Sazyek 2002: 2-5)*

Mahrem ve *Kırmızı Zaman* isimli romanlarda üstkurmaca tekniğinin daha çok üçüncü maddedeki şekillerde yer aldığını söylemek mümkündür.

*** Hassan, *The Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature (Orfeus’u Uzuvarına Ayırmak: Postmodern Edebiyata Doğru)* yapıtında edebiyat alanındaki yenilikleri tanımlamak amacıyla postmodern roman terimini kullanır. (Hassan, 1982: 260)

Mahrem, romanında yer alan bir alt hikâye olan Memiş Efendi'nin anlatıları içinde bulunan alt anlatının anlatısı denilebilecek Samur Kız'ın hikâyesi aktarılmadan önce, yazar esere bizzat girerek kurmacanın gerçekliğini kırar ve şu sözleri söyler:

“Ama işin doğrusu, bu kısmı tamamen atlamak mümkün. Yazmadan geçmek de mümkün, okumadan geçmek de. Hiç oyalanmadan buralarda, rahatlıkla sıçranabilir bir sonrasına, yani bir sonraki rakama. Ne de olsa hiç yaşanmayabilirdi olanlar. [...] Yok eğer illa da görecekssek görmeden geçebileceklerimizi, 1648 Sibiryası'na gitmek gerekecek şimdi.” (Şafak 2014: 62)****

Bu cümlelerden sonra Samur Kız'ın hikâyesi fantastik unsurlarla bezenerek anlatılır ve okuyucu kurmaca bir gerçekliğin içine çekilir. Samur Kız büyülü bir gerçeklik içinde var olduktan sonra romanın sonlarına doğru bu gerçeklik kırılır ve kurmaca içindeki gerçekliği reddedilir:

“Hiç doğmadı Samur-Kız. Hiç olmadı böyle biri. Yoktu zaten. Ne denli çirkin olursa olsun, sırf seyirlik diye seyrine bakılacak suret yoktur. Çirkinler çirkinini, hilkat garibesi, cibilliyet vebali de olsa, hakkı vardı gözlerden irak kalmaya. O olmayınca vişne rengi çadırın seyircilerinin gözlerini daha, daha da yummaları gerekmedi. Hiç olmadı Bir. Bir rakam eksildi.” (Şafak: 276)

Yine aynı romanda bir çerçeve hikâye olan Memiş Efendi'nin alt anlatılarından biri olan Madame de Marelle'in öyküsü de Samur Kız ile paralellik gösterir. Bütün bir roman boyunca fantastik unsurlarla bezenip anlatılan Madam'ın kocası, âşığı ve çocukları ile ilgili hikâyesi, romanın sonunda yalanlanır. Tüm roman boyunca kurmaca bir gerçekliğin içinde tutarlı şekillerde ele alınan ve anlatılan Madam'ın hayatındaki tüm kurgu ortaya çıkarılır ve şu şekilde aktarılır:

“Eğer Madame de Marelle görmemesi gerekeni görmekte ısrar etseydi, geçmişte işlenmiş bu kabahat yüzünden korkunç güzelliğiyle seyirlik insanlar arasına katılacaktı Anabelle. Ama kutu hiç açılmadığına göre böyle bir şey olmadı. Hiç doğmadı la belle Anabelle. Hiç olmadı böyle biri. Yoktu zaten. [...]O olmayınca vişne rengi çadırın seyircilerinin gözlerini daha da açmaları gerekmedi. Hiç olmadı İki. Bir rakam eksildi.” (Şafak: 274)

Yaratılan büyülü gerçekliğin sonrasında yerle bir edilmesi, kurmaca gerçekliğinin parçalara ayrılması kurmaca ile dış dünya gerçekliği arasındaki ilişkiyi ya da zıtlığı işaret eder.

Kırmızı Zaman'da da benzer anlatımlar mevcuttur. Romanın ilk bölümünde, kurgunun en önemli karakterlerinden biri olan Zaman Dayı'nın ortaya çıkışı anlatılıp okuyucu o gerçekliğin içine, o zaman dilimine çekilmişken yazar araya girer ve okuyucuyu uyarır:

“Bunlar tam otuz yıl önce oldu. Bu otuz yıl içinde çok şey değişti. Haliç değişti, surlar değişti, balıkçılar değişti, şehir değişti ama üç şey değişmedi: Halat, Zaman ve kırmızı kayık...” (Söğüt 2016: 15)*****

Yine Zaman Dayı'nın ortaya çıkışı büyülü bir şekilde anlatılmakta ve okuyucu bu ortaya çıkışın kurgusal ve fantastik dünyasına inandırılır:

“Zaman Dayı'nın ortaya çıkışı da bu tarihi kanlı ve gizemli coğrafyanın Balatlı balıkçılarla paylaştığı efsunlu bir sırdı.

Zaman Dayı'nın daha önce orada olmayan ve olaydan sonra hemen sırta kadem basan o dehlizden çıkışını gören tek kişi Halat Niyazi'ydi.” (Söğüt: 13)

Roman boyunca Zaman Dayı'nın nereden geldiği, nasıl ortaya çıktığı, kim olduğu ile ilgili şeyler efsunlu bir şekilde anlatılırken okuyucu Zaman Dayı'nın romanın sonunda aslında hapisten bulunduğu gizli bir dehliz sayesinde kaçtığı ve dehlizin bir ucunun balıkçıların bulunduğu yere açıldığını öğrenir. Bu aşamadan sonra bir hikâye daha anlatılır. Bu hikâye neden hapse girdiği ile ilgilidir. Zaman Dayı hapse neden girdiğini herkesten gizler çünkü kimseyi inandıramayacağını düşünür. Okuyucunun yine inandırılmış olduğu bir başka kurgusal gerçek de Zaman Dayı'nın ölmekte olan bir deniz kızının isteğiyle bedenini ortadan ikiye ayırdığı için hapse girdiği gerçeğidir. Zaman Dayı, deniz kızının

**** Bundan sonra bu eserden yapılacak alıntılarda yalnızca yazarın soyadı ve sayfa numarası verilecektir.

***** Bundan sonra bu eserden yapılacak alıntılarda yalnızca yazarın soyadı ve sayfa numarası verilecektir.

bedeninin sadece üst kısmı elinde olduğu için kimseyi onun aslında ölen bir deniz kızı olduğuna inandıramaz. Bu yüzden hapse girer.

Fakat romanın sonlarına doğru bu büyülü gerçeklik yazar tarafından kırılır. Zaman Dayı'nın bedenini ortaya ikiye böldüğü kişi bir deniz kızı değil; köyünde yaşayan Yedigâr isimli genç kızdır. Birkaç hafta önce kaçırılmış tecavüze uğramış, işkence görmüş ve ölmek üzereyken Zaman Dayı ile karşılaşmıştır. Annesinin onu o şekilde görmesini istemediğini söylemiş ve ölmekte olduğunu belirtmiştir. Zaman, bu durumu büyülü bir gerçeklikle algılayıp onun bir deniz kızı olduğuna ve öldüğüne inanmıştır. Genç kızın bedeninin üst kısmıyla köye döndüğünde tüm köy Yedigâr'ın ölümünden onu suçlar. Köy kahvesinde bulunan Jandarma komutanı olaya el koyar ve cinayeti çözer. Buna göre, Zaman Dayı kızı bulmuş günlerce tecavüz etmiş ve sonunda ondan kurtulmak için baltayla bedenini ikiye bölüp genç kızı bu şekilde bulduğuna köylüyü inandırmak umudu ile köye dönmüştür. Hikâyenin herkese göre farklı bir gerçeği vardır. Zaman Dayı köye getirdiği beden bir deniz kızına ait olduğuna romanın bitimine kadar inanmaya devam etmiştir. Köylüler, Yedigâr'a tecavüz edip genç kızı öldüren kişinin Zaman Dayı olduğunu düşünürken asıl gerçeklik ise bunların hepsini içinde barındırır. Aslında Yedigâr bir deniz kızı değil, köylü Hanife'nin tek çocuğudur. Komşu köyün delikanlılarından Yavuz kızı kaçırıp günlerce tecavüz etmiş ve öldüresiye işkence etmiştir. Zaman bu genç kızı bulmuş ve genç kızın “*N'olur beni köye böyle götürme. Öldüm ölüyorum, annem başıma geleni anlamasın,*” (Söğüt: 158) yakarışlarını farklı bir gerçeklikle algılayıp kızı öldürmüştür.

Postmodern anlatının tipik bir tekniği olan üstkurmaca mevzubahis iki romanda da son derece belirgin şekillerde varlık gösterir. Gerçeklik ve kurmaca arasındaki sınırın izleri, iki eserde de bazen yok denecek kadar silikleşir fakat sonra hiç silikleşmemişçesine altı çizilir. Hem *Mahrem* hem de *Kırmızı Zaman* gerçeklikle kurgunun iç içe geçtiği, sonrasında anlatıda o ana kadar gerçek kabul edilenlerin reddedildiği yapıtlardır. Bu ret gerçekleşene kadar söylenenlerin ne kadarının gerçek, ne kadarının kurmaca olduğu muğlaktır. İki yazar da okurlarını yazma sürecinin bir tanığı olarak kabul edip dış dünya gerçekliğinden çok metin gerçekliğine odaklanır ve bu tekniği kullanırken ya ikili bir anlayışla gerçek hayat ile kurmaca arasındaki boşluğu gözler önüne sererler ya da anlatılarını fantastik bir şekilde ele alıp gerçekliği bu fantastik unsurlar üzerine kurduktan sonra gerçekçi temellerle açıklayarak kurmacanın sözde gerçekliğini yıkarlar.

Metinlerarasılık

Metinlerarasılık tekniği en genel çizgileriyle üstkurmancanın alt yöntemlerinden biri olarak da ele alınabilir. Bir metnin oluşturulmadan evvelki zamanların ürünü olan metinlerden aldığı parçaları yeni bir anlatım ve dağılım evresinden geçirdikten sonra, başka bir şeye dönüştürerek üretilmesine *metinlerarasılık* denilmektedir. Aslında roman türünde yansıtmacı, modernist ve postmodernist tüm tarzların ortak paydası hâline gelmiş olan bu yöntemin, postmodernizmdeki işlevi diğer alanlara göre oldukça farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Farklı metinler artık sadece bir oyunun parçası konumunda bulunmaktadır.

Metinlerarasılık, postmodernist romanda metnin örgüsünü oluştururken temel unsur olarak ele alınmalıdır. Romanında bu yöntemi temele almayı planlamış olan yazar artık ne yansıtmacı romanda olduğu gibi dış gerçekliği ne de modernist romanda olduğu gibi iç gerçeklikteki psikolojik çatışmaları, bunalımları, anlatının en önemli unsurları hâline getirmektedir. *Metinlerarasılıkta*, her metnin kendinden önce yazılan metinlerden izler taşıdığı, hiçbir metnin içine doğmuş olduğu gelenekten ayrı düşünülemediği anlayışı temele alınır. Postmodern bir yazar, geçmişin eseri üzerindeki etkisini normal görür ve geçmiş metinlere hatta kendi eserlerine göndermede bulunur. Postmodernizm, özgünlüğün artık mümkün olmadığını ve söylenecek söz kalmadığını savunur. Artık, amaç daha önce söylenmiş sözlere ilaveler yaparak yeni bir ürün ortaya çıkarmaktır.

Metinlerarasılık yönteminin, postmodernist romanda temel kurgu ögesi olan üstkurmancanın bir alt kategorisi olarak değerlendirilmekte olduğu belirtilmişti. Postmodern roman yazarı, farklı alanlara ait gerçek metinlerin söylem formatlarını az da olsa karmacı veya çoğunlukla bütüncül bir anlayışla metnine yerleştirir (pastiş); ya bir başka romanı veya anlatıyı alaya almak veya okuru eğlendirmek amacıyla yeniden yazar (gülünç dönüştürüm); ya başkasına ait metni kaynak belirtmeksizin, araç, parantez, italik ya da herhangi bir farklı kodlamaya gitmeksizin kendi metni içinde kendisininmiş gibi kullanır (intihal); ya başka bir metne ait bir kesiti kendi metnine yerleştirerek ona yeni bir anlam

yükler (alıntı, gönderge); ya da bir romanı/anlatıyı ana konu bağlamında kendi metninin temeli edinir (parodi). Dolayısıyla bu dört yöntem, metinlerarasılığın postmodernist romandaki uygulama kategorilerini oluşturur.

Pastiş

“Sözlük anlamı ‘bir sanatçının eserlerini taklit yoluyla yazılan eser’ olan bu Fransızca sözcük postmodernist romanda, anılan olumsuz karşılığında uzaklaşmış; başlı başına bir yöntem olmuştur. Pastiş, postmodernist romanda biyografi, otobiyografi, bilimsel metin vb. söylem alanlarına ya da destan, masal, halk hikâyesi, söylence gibi türlere özgü üslup öğelerini, söyleyiş tarzlarını metnin temel üslubu edinmek şeklinde kullanılmaktadır.” (Sazyek 2002:7) Pastişte taklit, metnin ancak üslubuyla sınırlı kalır. Metnin konusu bu ilişkinin dışındadır. Dolayısıyla pastiş, üslubun taklididir postmodernist romanda.

Sözelimi, Mahrem’de Keramet Mumi Keşke Memiş Efendi’nin hikâyesinin anlatıldığı kısımda, modern şiir türüne özgü bir hareketle karakterin duygu aktarımı yukarıda belirttiğimiz işlev kullanılarak verilmektedir:

“Kırk yamalı tek iplikli şaman kisvesi gibiydi
ayna kırıklarındaki aksi
İpliği çekince dağılacaktı, dağıldığında bile bir aradaydı.
Gelişigüzel saçılmıştı,
gelişigüzelliğinde bir nizam vardı.

Sonsuzdu zaman, sınırsızdı mekân
Öyleyse bu kalıpta niçin sıkışıp kalmıştı?
Makası adı ve
İsmiyle mühürlenmiş hikâyeyi kırptı;
kırıkları zamanlara ve mekanlara saçtı.
Bir başka zamanda,
çok çok sonra ya da pek yakında,
Ve bir başka mekânda,
çok çok uzakta ya da hemen burada
Bir daha dönmek üzere bu dünyaya
hemen şimdi yok olmalıydı.” (Şafak: 56)

Yine aynı romanda, Keramet Mumi Keşke Memiş Efendi’nin anlatıldığı ilk bölümde elindeki vişne rengi çadırdan bahsedilirken masal türüne özgü bir üslup benimsenmiştir:

“Bir kuyuya eğilip bakır bakraçtaki suda kendine bakmış bir zamanlar. ‘Ne kadar güzelim’ demiş hayran hayran. ‘Öyleyse niçin çirkin biri kadar bile mutlu olamıyorum?’ Kuyu homurdanmış, su bulanmış. ‘Ne kadar parlağım’ demiş dalgın dalgın. ‘Öyleyse niçin yüreğimdiki karanlıktan kurtulamıyorum?’ Bakır bakraç çatlamış, her çatlaktan ayrı ayrı su sızmış.” (Şafak: 44)

Burada Memiş Efendi’nin ayın aydınlık yüzüyle ilgili anlattığı hikâye, kendi içindeki karanlığı okuyucuya aktarmasına yardımcı olmaktadır.

Mine Söğüt’ün *Kırmızı Zaman* isimli romanında, Hüsrân karakterinin elinde bulunan eski tarihli kitabın okunmayan sayfaları için kendi kendine hikâyeler uydurması da pastiş tekniğine örnek teşkil etmektedir. Karakterin, imparatorluk dönemi aşk cinayetlerinin anlatılmakta olduğu kitapta okuyamadığı kısımları yaşadığı dönemin üçüncü sayfa gazete haberlerine uyarlayarak aktarması hayal gücünü kullanarak durumları anlamlandırması işlevini görmektedir:

“İmparator o gün işten erken çıktı. Saraya geldiğinde anahtarla kapıyı açtı. Salondaki masada mezeler ve rakı ve iki de rakı bardağı vardı. Sarayın yatak odasında, karısını generalle çıplak hem de çırılçıplak yakaladı. Kızgın koca tabancasını çekip karısını ve âşığını oracıkta öldürdü. Her yer, halılar hep kanlar içinde kaldı. Kızgın koca sonra saray polisine teslim oldu ve yaptıklarından pişman değilim. Benim gururumla oynadılar dedi. Sonra da ellerinde kelepçelerle polis otosuna bindirilirken hüngür hüngür ağladı...” (Söğüt: 41)

Yine aynı romanda, birkaç bölüm sonra Hüsrân okumakta olduğu kitapta anlatılan dehlizlerden etkilenerek bir hikâyeye kurgular:

“Sur içinde yangın hızla büyüyordu. Yangın tüm evleri yakmaya başlayınca evlerde yaşayanlar evlerinin altındaki dehlizlere kaçıştılar. Yangın yukarıda günlerce sürdü. Herkes Balathlıların hepsinin öldüğünü sandı. [...]O zamandan bu zamana dehlizlerin içinde saklanan bir yangın ateşi vardır ve hep yanmaktadır. Eğer birisi dehlizlerin yolunu bulup da orada yaşamak isterse önce bu ateşi bulması gerekir.” (Söğüt: 116)

Pastiş tekniğini postmodern roman sanatının kaotikliğinin, parçalanmışlığının ve çoğulculuğunun bir etkisi olarak değerlendirmek mümkündür. Yazarlar bu sayede eserlerine birden fazla türü katabilir. Gerek Mine Söğüt’ün *Kırmızı Zaman* isimli romanında, gerek Elif Şafak’ın *Mahrem* isimli romanında bu tekniğe sıkça rastlanır. İki romanda da çeşitli edebî türlerin kurguya eklenmesiyle duygu durum aktarım işlevi sağlanır. Bazen psikolojik boyutları çok fazla ele alınmamış olan figürlerin duygularının aktarımı işlevini üstlenir, bazen karakterlerin hayal güçlerini kullanarak durumları anlamlandırmasına yardımcı olur.

Alıntı, gönderge

Gérard Genette, bu yöntemi iki veyahut daha fazla metnin ortak ilişkisi ya da bir metnin çoğunlukla anlamsal ve biçimsel şekillerde başka bir metin içerisindeki varlığı olarak tanımlamaktadır. Genel itibarıyla ileri sürülmüş bir fikri açıklama ya da destekleme amacıyla başka bir yazardan alıntılanan metin ya da o metne yapılan gönderme bu tekniğin yetki işlevini olumlamaktadır. Bir eserde geçen bir fikri, bir durumu desteklemek için ya da anlatılan durumu derinleştirceği, anlaşılmasını daha kolay kılacağı düşünüldüğü için kullanılan bu teknik hem *Mahrem*’de hem de *Kırmızı Zaman*’da birçok kez karşımıza çıkmaktadır.

Mahrem isimli romanda bu teknik kendisini gönderme olarak göstermektedir. Gönderme, kitabın içinde yer alan Nazar Sözlüğü içerisinde yapılmaktadır. Anlatıcı karakter Şişko’nun sevgilisi cüce Be-Ce’nin hazırlamakta olduğu sözlüğün içine aldığı bir madde, Aragon’un *Elsa’nın Gözleri* isimli şiirine bir göndergedir:

“Els’nın gözleri*****: Bir hüznün tortusudur Elsa’nın gözleri. Şairler hüznünde eşinir, çocuklar tortusunda.” (Şafak: 125)

Anlatıcı karakter Şişko’nun çocukken yaşamış olduğu cinsel taciz onun tüm yaşantısını etkilemiştir. Bu olaya şahit olan ev sahibi Kıymet Hanım’ın kedisini bu yüzden öldürmüştür. Şahitliği sebebiyle öldürdüğü kedinin adı Elsa’dır. Elif Şafak, görme ve görülme üzerine yazmış olduğu bu romanda şüphesiz ki Be-Ce aracılığıyla sözlüğe yerleştirdiği madde ile bu şiire bir gönderme yapmaktadır.

Yine aynı romanda yer alan bir başka kısımda, Be-Ce’nin hazırladığı sözlük üzerinden Yusuf ile Züleyha kıssasına gönderme yapılır. Burada da esas mesele görmek ve gözün gördüğünün insana ettikleridir.

“Zeliha: ‘Koskoca vezirin karısı bir köle için yanıp tutuşuyormuş’ diye gülüşüyordu kadınlar. Zeliha ise, güzele baktığı için gözlerini cezalandırmasını bekleyenleri anlayamıyordu. [...]Gözlerini Yusuf’tan alamayan kadınlar o, odadan çıkana kadar meyve yerine parmaklarını doğradıklarının farkına varmadılar.

Zeliha tabakları toplarken vakur ve sakindi: ‘Görün işte’ dedi, ‘gözlerimin bana çektiydiklerini!’” (Şafak 2014: 101)

***** “Bir çift gedik açar mutsuzlukta gözlerin

Kralların mucizesidir orada tekrarlanan

Üç kral heyecanla bakıp gördüğü zaman

Külübede asılı mantosunu Meryem’in

[...]

Gözlerin Peru’dur bana Golkond ya da Hindistan

Kâinat paramparça oldu bir akşam vakti

Korsanların ateşler yaktığı kayalarda

Bense parlarken gördüm denizin üstünde orada

Gözlerini Elsa’nın gözlerini Elsa’nın gözlerini” (Aragon 2001: 40)

Kırmızı Zaman'da ise alıntılama yöntemi kitabın içindeki Hüsrân karakterinin yazdığı şiirlerde ortaya çıkar. Hüsrân gezindiği kimsesizler mezarlığında, mezar taşlarının üzerine çeşitli şiirler yazmaktadır:

“Hayat, oyuncu bir kedi,
Ne zaman pita atacağı nereden belli!
Marifet tadı alarak yaşamakta,
Bazen akıllı bazen deli.” (Söğüt: 213)

“Tırtılın kaderi
Kelebek olmak
Ve güzel ölmektir.” (Söğüt: 218)

Kurgu içinde bir kitap karakterinin yazdıklarıymış gibi gösterilen şiirler, roman bittikten sonra sahipleri ile anılırlar.

İki eserde de anlatı sırasında alıntı ve gönderge tekniklerinden faydalanır. *Mahrem*'de metin içinde bir yapıt anılır ve bu yapıta belirli bir anlam yüklenir. Bu anlam eser çerçevesinde kendini belirli ve öne çıkan bir özellik noktasında gösterir; anlatının içine kurmacayla uyum sağlayacak bir şekilde yerleştirilir. *Kırmızı Zaman*'da ise daha ziyade alıntı tekniğine yer verilir ve okura kendisinden önce üretilen başka metin parçaları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılan birtakım eserler sunulur.

Bu tekniklerin kullanımıyla eserlerdeki anlatım güçlendirilir, söz konusu karakterler iyice belirgin hâle getirilir ve izlek çok daha açık bir boyuta taşınır.

Geriye dönüş

Geriye dönüş tekniği, kendisini eserlerde şimdiki zamandan geçmişe yönelmek şeklinde gösterir. Sinema sanatından edebiyata aktarılmış olan geriye dönüş tekniği metin içindeki zaman akışı ile ilgili bir kurgu tekniği olup, genellikle kurmaca dünya içindeki bazı karakterleri ve durumları aydınlatmak amacı ile kullanılmaktadır. Anlatıcı, içinde bulunduğu zamandan sıyrılır ve geçmişe yaptığı yolculukla birkaç olayı ve durumu okuyucuya anlatır.

Bu teknik üç farklı şekilde kendini gösterir:

1. Dar Anlamda Geriye Dönüş
2. Yapıcı Geriye Dönüş
3. Çözücü Geriye Dönüş

Metin Tekin, “Dar anlamda geriye dönüş, olayları veya kişileri tanıtmak için yakın zamana; bir saat, bir gün, iki gün veya birkaç gün öncesine dönüştür. [...] Yapıcı geriye dönüş, bir olay veya bir kahraman hakkında okuyucuyu aydınlatmak, gerektiğinde başvuru bir geriye dönüş tarzıdır. Okuyucunun merakının yoğunlaştığı anda, romancı devreye girer ve kahramanın geçmişi hakkında ya parça parça yahut blok hâlinde bilgiler verir. [...] Çözücü geriye dönüş, genellikle polisiye romanlarda uygulanan bir yöntemdir,” (Tekin 2001: 237, 238) der ve bu yöntemlerin içinden en çok ilkinin kullanıldığını belirtir.

Mahrem ve *Kırmızı Zaman* isimli romanlarda kullanılan ikinci maddede yer alan yapıcı geriye dönüştür. İki romanda da karakterlerin şu anki durumları ve yaptıkları tercihlerle ilgili bilgilerin alt yapısı geçmişlerine dönülüp bazı olayların anlatılması yöntemi ile verilmiştir.

Mahrem'de yer alan asıl hikâyenin karakterleri Şişko ve Be-Ce'nin hikâyeleri romanın sonunda verilmektedir. Anlatıcı karakterin neden yemeyi bu kadar çok sevdiği, stres yaşadığında neden çözümünü bir şeyler yemekte bulduğu ya da Be-Ce'nin adının neden Be-Ce olduğu hep geçmişlerindeki belirli anılarla bağlantılıdır.

Okuyucu, anlatıcı karakterin şişman olmasının ve sürekli bir şeyler yemesinin sebebinin aslında çocuk yaşta yaşadığı cinsel istismar olduğunu romanın son kısmında öğrenir:

“Bir müddet sonra hırıltılar öyle hızlanmış, öyle çoğalmıştı ki, çocuk artık onları neye benzetebileceğini kestiremiyordu. Pembe et parçası bir ileri bir geri gidip geliyordu ağzının içinde ama

çocuk artık onu görmüyordu. Artık hiçbir şey görmüyordu. Gözlerinin açık mı kapalı mı olduğunu bile bilmiyordu. Midesi bulanıyordu.” (Şafak: 240)

“Banyoya gitti. Ağzını çalkaladı. Üstündeki elbiseyi çıkardı. Ağzını çalkaladı. Lifi köpürttü. Ağzını çalkaladı. Liflendi. Ağzını çalkaladı. Havluyla kurulandı. Ağzını çalkaladı Saçlarını taradı. Ağzını çalkaladı. Temiz iç çamaşırı giydi. Ağzını çalkaladı. [...] Yanına bir tane un kurabiyesi aldı. Ağzını çalkaladı. Artık yola çıkmaya hazırdı. Ağzını çalkaladı.” (Şafak: 245)

Anlatıcı karakterin çok yemesinin ardında aslında çocukluğunda yaşamış olduğu bu istismardan kalan tadı ve kiri bedeninden kazıma isteği yatmaktadır. Geriye dönüş tekniği bazen anlatı kurgusu için hayli belirleyici ve mühim bir yere konumlandırılır. Böylesi mühim bir konumlandırma *Mahrem* romanı içinde de boy gösterir. Okur, tüm hikâye boyunca karakterin niçin bu kadar çok yediğini, kendine neden engel olamadığını, onu bu noktaya getiren şeyin ne olduğunu merak eder fakat bu soruların cevabını ancak romanın sonunda bir geriye dönüş tekniğiyle alır.

Kırmızı Zaman'da geriye dönüş tekniği sıklıkla kullanılmıştır. Birden fazla karakterin çok fazla gizemi ve sırrı bulunduğu için çeşitli zamanlarda geri dönüş tekniği kullanılarak romanın devamı sağlanmıştır. Sözgelimi, *Zaman Dayı*'nın birden ortaya çıkışı ve hapse girmesinin ardında yatan sebepler yapıcı geriye dönüş tekniği kullanılarak romanın ilerleyen sayfalarında okuyucuya aktarılmıştır.

Yine aynı romanda yer alan ve *Zaman*'ın ahababı olan Halat Niyazi isimli karakterin halatlara karşı bir düşkünlüğü vardır. Bulduğu her halatı alıp saklamakta, barakasına yerleştirmekte, öpmekte veya sarılmaktadır. Kendisine de bu yüzden Halat lakabı takılmıştır. Etrafındakiler halatlara olan bu düşkünlüğünü anlamayıp bir şeyler sorduğunda ise hemen duygulanıp ağlamaya başlamaktadır.

Okuyucu, karakterin halatlara olan bu ilgisinin aslında babasının mesleği ile alakası bulunduğunu yine romanın son kısımlarında öğrenir. Halat Niyazi'nin babası da dedesi de birer Osmanlı celladıdır. Babası Sarı Kadir, kendi babası Deligavur'un kaderinden kaçamamış ve mecburen cellat olmuştur. Halat Niyazi de aynı kaderi yaşamak istemediği için evden kaçmış ve sur dibinde yaşamaya başlamıştır:

“İşte bu hikâyenin ucunda Halat Niyazi vardı. Deligavur'un torunu, Cellat Sarı Kadir'in oğlu Halat Niyazi. Damarlarında akıllı Ziba ile içli Şirivan'ın kanı dolaşan Niyazi... Babasını bir gün Sultanahmet Meydanı'nda az sonra asılacak adamı itip kakarken gördüğünde aklını kaybeden Niyazi. Annesinin elini son kez babasının gömüldüğü kimsesizler mezarlığında tutan Niyazi... Evden kaçıp sur dibinde yaşamaya ve halatlarla barışmak için ömrünü onlara dolamaya on beş yaşında başlayan Halat Niyazi...” (Söğüt: 209)

Burada da tıpkı *Mahrem* romanında olduğu gibi okur için anlatı boyunca önemli bir merak unsuru olan Halat Niyazi'nin halatlarla alakası romanın son kısmında geriye dönüş tekniği uygulanarak açıklığa kavuşturulur.

Anlatıların kendi zamanları genellikle ileri doğru akan bir özellik gösterir. Bu ileri doğru akan zaman çizgisinin belirli noktalarında bazen geriye dönüşler gerçekleştirilerek karakterleri tanıtmaya, yetişme süreçlerini ve içinde yaşadıkları koşulları anlatmaya; romanın gerçek zamanı içindeki olayların nedenselliğini ortaya koymaya gibi amaçlara hizmet edilir. Hem *Mahrem* hem *Kırmızı Zaman* romanında aralıklarla uygulanan bu teknik, iki anlatının da anlamlandırılmasında büyük önem teşkil eder.

İç çözümleme

İnsanı çok yönlülüğüyle, yani tüm gerçekliğiyle verme yöneliminin sonucu olarak ortaya çıkmış olan bu teknik, kurmaca gerçekliğe dış gerçeklikten bakan okuyucu için kurgusal gerçekliği bir an için silikleştirip karakterin iç dünyası ile okuyucu karşı karşıya getirir. “İç çözümlemede söz, anlatıcıya aittir ve kahramanın iç dünyası bize onun tarafından anlatılır.” (Çetişli 2004: 108) Kısacası bu teknik, anlatı türleri içindeki kahramanların iç dünyalarını, duygularını ve düşüncelerinin çeşitli yöntemlerle aktarıldığı anlatım tekniği olarak ele alınabilir.

Mahrem'de anlatıcı karakterin çocukluğu okuyucuya aktarılırken duygu ve düşünceleri çoğu yerde tanrısal bir şekilde ele alınmaktadır. Kedisini öldürdüğü ev sahibi Kıymet Hanım ile ilgili düşüncelerinin verildiği bölüm, kadınla ilgili korkularını gün yüzüne çıkarır nitelikte bir örnek teşkil etmektedir:

“Kıymet Hanım Teyze'nin bir robot olduğunu kesinkes anlamıştı. Bacaklarındaki damarlar sahici değil, oyuncak damarlardı. Zaten önemli olan damarlar değil, damarların gerisinde berisinde göze çarpan kabloları. İşte o kablolar kesilmedikçe Kıymet Hanım Teyze, mümkünü yok durdurulamazdı. Çünkü o bir robottu. Hem robot olmasa, bu kadar kilolu olmasına rağmen, daha hiç kimsenin onu yemek yerken görmemiş olması nasıl açıklanabilirdi ki? Oğullarının arabalarının benziniyle yahut dikiş makinelerinin yağıyla besleniyor olabilirdi.” (Şafak: 222)

Bir iç çözümleme olarak değerlendirilebilecek bu örnekte karakterin düşünce dünyasına bizzat kendisinin zihninden dâhil olunur, düşündükleri bizzat kendi cümleleriyle okura aktarılır. Ana karakterin kadınlarla ilgili korkularının sebebi bir karaktere bağlanır ve görülmeyen yaşantı gözler önüne serilirken karakterin iç dünyası aracı kılınır.

Kırmızı Zaman'da yer alan Botan karakterinin babası, sevgilisi tarafından öldürülüp parçalandığı iddia edilen ve cesedi asla bulunamayan roman kişisidir. Romanda ölümü ve Botan'ın hayatındaki yokluğuyla yer alan baba, oğlunda derin yaralar açılmasına sebep olmuştur:

“Fenanın ne olduğunu bilmezdi Botan beş yaşında. Yaşıtlarının yanına inip de oynamamasının tek nedeni vardı: Onları sevmiyordu. Sokaktaki çocukları... Hepsi aptaldı. Hepsi kötüydü. Hepsi düpedüz geri zekâlıydı. Botan kendisinin onlardan farklı olduğunu biliyordu. Bu farklılık onu küskün ve kızgın yapıyordu. Henüz beş yaşında olması hiçbir şeyi değiştirmiyordu. Botan daha beş yaşındaydı ama varlık evhamı duyuyordu.” (Söğüt: 45)

Roman içinde Botan karakterinden bahsedilen ilk bölümde çocukluğuna dair verilen bir pasajda iç çözümleme tekniği kullanılır ve düşünceleri doğrudan okuyucuya aktarılır.

İki romanda da kullanılan iç çözümleme tekniğini psikolojik analiz tekniği çerçevesi içerisinde değerlendirmek mümkündür. Okur burada bazen anlatıcı aracılığıyla karaktere dair birtakım izlenimler edinir, bazen de direkt karakteri okuma fırsatı yakalar.

Diyalog

Diyalog tekniği anlatı türlerinin neredeyse tamamında kullanılır. Bu teknikte, romanın anlatıcısı kurgu dışında kalır ve okuyucu doğrudan anlatıda yer alan kurgusal kahramanların konuşmalarını takip etmeye başlar. Diyalog tekniği iç diyalog ve dış diyalog olmak üzere iki başlıkta ele alınabilir. İç diyalog adı verilen teknikte, roman kahramanı psikolojik durumuna ve ortama göre karşısında birileri varmış gibi kendi kendisiyle konuşmaktayken; dış diyalog tekniğinde okuyucu iki veya daha fazla karakterin karşılıklı konuşmasını takip etmektedir.

Gerek *Mahrem*'de gerekse *Kırmızı Zaman*'da hâkim olan diyalog tekniği dış diyalogdur. Bu teknik, roman karakterlerinin iç dünyalarına ve yaşantılarına dair önemli ipuçları aktarılmasına yardımcı olur.

Mahrem'de Şişko ve Be-Ce arasında geçen diyalog unutmak ve akılda tutmak arasında yaşanan ikilemleri aktarır niteliktedir. Bu tip diyaloglar anlatıcı karakterin neden susup kendi içine döndüğünü okuyucuya tüm yönleriyle açıklamaktadır:

“-Geçmiş, geçip gitmez. Hiçbir yere gitmez. Geçmiş hep bugünün içine akar. Zaten bu yüzden, unutmak bu kadar önemli. Unutmak göz temizliği. Her bahar muhakkak yapmalı. Unutmazsak yaşayamayız! Unutmazsak yaşayamayız!

-Ben gözümü arşiv yapmayı tercih ederim.

-Bunu sen mi söylüyorsun?

Niye ben söylemeyecektim ki? Ne oluyordu ben söyleyince? Cevap vermek yerine, sallanan sandalyesine dönüp mor saçaklı battaniyesine büründü. Bu ani sessizliği canımı sıkıyordu.” (Şafak: 180, 181)

Yukarıdaki örnek hem dış diyalog tekniğine hem de iç diyalog tekniğine bir örnek teşkil eder. Okur bu teknik sayesinde roman karakterlerinin iç dünyasıyla karşı karşıya gelir; bu teknikteki örneklemelerde yazarın sesinden ziyade kahramanın sesi duyulur. Aynı zamanda burada yazar aktarı görevini bırakarak okuyucuya karakterin zihnini bir sinemaymışçasına seyrettirir (Moran 2003: 77).

Kırmızı Zaman da bu açıdan *Mahrem*'den çok farklı değildir. Karakterler arasındaki diyaloglar kahramanların iç dünyalarında yaşadıkları bunalımları anlatır ve geçmişlerine ışık tutar niteliktedir. Roman karakterlerinden Halat Niyazi'nin düzenli olarak yaşadığı ağlama krizlerinden birinde ne olduğunu, Niyazi'nin ağlarken ne sayıkladığını anlamaya çalışan Zaman Dayı, usulca yaklaşır ve aralarında şu şekilde bir diyalog geçer:

“-Özür mü diliyorsun? Neden?”

-Ölenlerden, öldürülenlerden.

-Boş ver Halat, boş ver... Hepimizin tarihinde cinai hayatlar, kan kırmızı zamanlar var... Ölenlerden, öldürülenlerden af dilemeyi boş ver sen. Onlar seni duymazlar. Becerebiliyorsan sen kendinden özür dile. Affedebilirsen, sen kendini affet Halat.” (Söğüt: 110, 111)

Romanda geçen bir başka çarpıcı diyalog ise, roman karakterlerinden Leon'un (Deligavur) cellatların ve idam edilenlerin gömüldüğü kimselerin bilmediği mezarlığı keşfedip orada bulunan cellatlarla arasında geçen konuşmadır. Leon bu mezarlıktan fazlasıyla etkilenir ve kendisi de orada bulunan cellatlar gibi olmak ister:

“-Kimsin sen pislik? Ne cüretle girdin bu kutsal mekâna!”

-Buraya nasıl geldimse geldim, bunu boş verin. Ama cellat mezarlığını rüyasında gören birinin bile hayatı cehennem azabına dönecekken ben kendisini gördüm bir kere. Bundan sonra benim için yapılacak tek şey var. Sizin gibi olmak! Yani cellatlığı öğrenmek! İzin verin sizinle geleyim. Bana mesleğinizi öğretin.

-Kim söyledi sana cellat mezarlığı görmenin uğursuzluk olduğunu?

-Ziba söyledi.

-Ziba mı? O da kim. Bir Çingene kadın mı?

-O benim babaannem.” (Söğüt: 120)

“Diyalog, figür olmayan anlatıcıyı –ki bu anlatıcı gözlemci konumunda bile olsa– bütünüyle silikleştirerek okuyucuyla figür merkezli içeriği doğrudan karşı karşıya getirmek ve böylece içeriğin uyandıracağı gerçeklik izlenimini pekiştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir.” (Sazyek 2012: 105) Yazar, bu teknikle okuyucuya roman karakterlerinin düşünsel ve ruhsal dünyalarını direkt olarak aktarma imkânı bulur. Mehmet Tekin diyalog tekniğinin romana çeşitli açılardan güç kattığını, romanın edebî ve düşünsel dokusunu zenginleştirdiğini söyler. Buna göre diyalogun son derece basit olmakla birlikte “temel işlevi, gizli olanı ‘âşikâr’ kılmak, soyut olanı somutlaştırmaktır.” (Tekin 2001: 277)

Her iki romanda da diyalog tekniğine sıklıkla başvurulur; gerek iç diyalog gerek dış diyalog teknikleri kullanılarak okur ve roman karakteri arasında doğrudan bir ilişki kurulur. Böylelikle yazar aradan çekilir ve okur da romanın kurmaca dünyasına dâhil edilir.

SONUÇ

Anlatı metinlerinde özellikle kurgusal bütünlüğü tamamen sağlamak amacıyla kullanılmakta olan anlatım teknikleri büyük önem arz etmektedir. 20. yüzyıl sonlarına doğru değişmekte olan edebiyat anlayışı ve edebiyat dünyasındaki yenilikler, anlatım tekniklerinde de büyük farklılıklara yol açmıştır. Yazarlar, eserlerinde bireyin iç dünyasını ve dış gerçekliğini aktarırken farklı anlatım tekniklerini kullanırlar. Zamanla edebiyat anlayışının değişmesi anlatım tekniklerinin amaçlarının ve yöntemlerinin de farklılaşmasına sebep olur. Değişen zamanı ve algıyı eserlerine yansıtabilmek için yön değiştiren sanatçılar, hâliyle kullandıkları yöntemlerde de çeşitli sapmalar yaşamışlardır. Roman geleneğinin en başından beri varlığını koruyan bu teknikler başkalaşmış ve değişik şekillerde ele

alınmıştır. Özellikle postmodernizm algısının edebiyata girişiyle birlikte anlatımın kullanım alanları genişlemiş, sınırlar değişmiş ve hâlihazırdaki anlamların çoğu yok olup yerlerini yenilerine bırakmıştır. Bu sebepten ötürü sanatçılar eserlerini oluştururken bu hususa özellikle özen göstermelidir.

Hem *Mahrem* hem *Kırmızı Zaman* postmodern romanın iki örneğini teşkil etmektedir. Gerek dil ve üslup özellikleri gerek kurgusal yapıları gerekse anlatım tekniklerinin kullanım yöntemleri ele alındığı zaman yeni roman anlayışının ürünü oldukları açık bir şekilde görülür. Özellikle anlatım tekniklerinin göze çarptığı bu iki romanda üstkurmaca, metinlerarasılık, iç çözümlene, diyalog, geriye dönüş gibi çeşitli teknikler baskın olarak kullanılmıştır. Kullanılan bu teknikler modernizm ve öncesi roman anlayışlarında kullanıldığı şekillerinden farklı bir hâl almış ve farklı amaçlar edinmiş; yazarlar tarafından eserlerine bu bilinçle aktarılmıştır. Bu teknikler sayesinde her iki yazar da okura roman karakteri hakkında bilgiler vermiş, bu karakterlerin çözümlene sürecinde okura birtakım yardımlarda bulunmuştur. Okurdan belirli düzeyde entelektüel bir birikim beklenmekle birlikte bu öğeler sayesinde romanların çoksesliliği de güçlendirilmiştir.

Elif Şafak ve Mine Söğüt postmodern anlayışın edebiyata yansımış olan çok önemli iki yüzüdür. Türk Edebiyatı'na birçok mühim eser ve anlayış kazandırmış olan; bu eserleri de genellikle postmodern anlayış çerçevesinde oluşturan yazarların *Mahrem* ve *Kırmızı Zaman* isimli romanları, yeni roman anlayışının edebiyatımıza yansımalarının sonucu olan iki önemli ürün olmaları sebebiyle dönem çalışmalarında ayrı birer yer tutmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aragon, L. (2001). *Mutlu aşk yoktur* (G. Durusoy ve A.Necdet, çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Baktır, H. (2009). Postmodern narrative elements in Cervantes's don quixote. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 171-182.
- Crews, B. (1999). Postmodernist narrative: in search of an alternative. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 19-36.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2 (hikaye-roman-tiyatro)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ecevit, Y. (1996). *Orhan Pamuk'u okumak*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ecevit, Y. (2016). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim.
- HASSAN, I. (1982). The dismemberment of Orpheus: toward a postmodern literature, Wisconsin: *The University of Wisconsin Press*.
- Hassan, I. (1985). The culture of postmodernism, *Theory, Culture and Society*, (123-124), 119-131.
- Kolcu, A.İ. (2010). *Edebiyat kuramları*. Erzurum: Söğüt Yayınları.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özsevgeç, Y. (2017). Postmodernizm üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (54), 135-142.
- Sazyek, H. (2002). Türk romanında postmodernist yöntemler ve yönelimler. *Hece-Türk Romanı Özel Sayısı*. Mayıs Haziran Temmuz. 493-509.
- Sazyek, H. (2012). Romanda temel anlatım yöntemleri üzerine bir sınıflandırma çalışması. *Folklor/Edebiyat Dergisi*. 37(103-118), 493-509.
- Sharma, R., Chaudhary, P. (2011). Common themes and techniques of postmodern literature of Shakespeare. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1(2), 189-198.
- Söğüt, M. (2016). *Kırmızı zaman*. İstanbul: YKY.
- Stevick, P. (2017). *Roman teorisi*. Ankara: Akçağ.
- Şafak, E. (2014). *Mahrem*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Tekin, B.G. (2010). *Postmodern narrative techniques in Kurt Vonnegut's novels slaughterhouse five and cat's cradle*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul.
- Tekin, M. (2001). *Roman sanatı 1 (romanın unsurları)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- The Gaze. (2020, 10 Aralık). Erişim adresi: <https://elifsafak.us/en/degerlendirmeler.asp?islem=degerlendirme&id=20>.

Extended Abstract

What is the term of postmodern literature? “The term Postmodern literature is used to describe certain characteristics of post– World War II literature (relying heavily, for example, on fragmentation, paradox, questionable narrators, etc.) and a reaction against Enlightenment ideas implicit in Modernist literature. Postmodern literature, like postmodernism as a whole, is hard to define and there is little agreement on the exact characteristics, scope, and importance of postmodern literature. However, unifying features often coincide with Jean-François Lyotard's concept of the "metanarrative" and "little narrative", Jacques Derrida's concept of play and Jean Baudrillard's simulacra. For example, instead of the modernist quest for meaning in a chaotic world, the postmodern author eschews, often playfully, the possibility of meaning, and the postmodern novel is often a parody of this quest.” (Sharma and Chaudhary 2011:189) “As Merriam Webster Online Dictionary explains, the emergence of postmodernism in literature stems from the need for self-reference involving a radical reappraisal of modern assumptions about culture, identity, history or language.” Likewise, this expression can be regarded as a proof that the postmodern works function as a new way of expressing the changing world conditions.” (Tekin 2010: 6) Postmodernism desires to make distortion of reality and expectation of clearness. Reality is not something representable in postmodernism. It is a “fictional fictional construct dependent on the ideologies implicit in existent modes of representation.” (Crews 1999: 19) Therefore postmodern writers aim that nothing but questioning everything, playing with reality as a result of understanding of ‘anything goes’. Postmodern fiction creates a new understanding throughout the techniques that has so far been used in the narrative tradition. Furthermore, “postmodern narrative theory invents a new terminology that deconstructs the whole narrative tradition, focuses on the fictionality of a work (surfiction) on the writing process (metafiction) on the ambiguity of meaning (narrative within narrative) on the lack of authenticity (intertextuality) and plays with the narrative language (parody and pastiche). The postmodern author uses different narrative elements to problematize the relation between fiction and reality and argues that there is nothing outside the text that the may be supplied. That is, reality is textuality.” (Baktır 2009: 172) The authors of the topic of this essay Elif Shafak and Mine Söğüt are considered as important writers of today's Turkish Literature. Elif Shafak's *Mahrem* is published by Marion Boyars Publishers as *The Gaze* in 2006 and one year after, in 2007, she wins the Independent Foreign Fiction Prize Nominee for Longlist. In *The Gaze*, Shafak explores the subject of body image and desirability. In her website, *The Gaze* is summarized like this: "An overweight woman and her lover, a dwarf, are sick of being stared at wherever they go and decide to reverse roles. The man goes out wearing makeup, and the woman draws a moustache on her face. The couple deal with the gaze of passers by in different ways. The woman wants to hide away from the world, while the man meets them head on, even compiling his own 'Dictionary of the Gaze' to show the powerful effects a simple look can have. The narrative of *The Gaze* is intertwined with the dwarf's dictionary entries and the story of a bizarre freak-show organized in Istanbul in the 1880s as Shafak explores the damage which can be done by our simple desire to look at other people.” (“*The Gaze*”, 2020) Both novel's topic and its construct can be considered as postmodern. Shafak uses various narrative techniques such as super-fiction, intertextuality, backward, dialogue, internal analysis in her novel and sets an example of today's understanding of postmodern literature. The book discusses the events in Istanbul and their connection to each other. Zaman Dayı, who suddenly appeared in the Haliç in a red boat; Halat Niyazi, who collected all the ropes he found large and small and kept many secrets; the daughter of a poor family, who couldn't leave the house because she was allergic to everything and read a red book that her father found from the trash; Botan, whose father left his mother when he was only a child and her mother lost herself and he spent most of his time in hospitals searching for his father's body; Deligavur, one of the most famous executioners of the Ottoman Empire, whose real name was Leon, who was born in Balat. These poor people, who have stepped through the dehlizs from their own worlds to other worlds and found themselves in the cemetery of the nameless, are somehow connected to each other. Similarly, this novel's topic and its construct can be considered as a product of postmodern understanding. Söğüt does not only choose a postmodern topic; she also uses many narrative techniques in her work such as super-fiction, intertextuality, backward, dialogue, internal analysis and so on and sets an example of postmodern literature.

AYDIN'DA MEVLEVİLİK

Bircan KAYACAN*

ÖZ

Tarihsel süreç içerisinde Batı Anadolu'nun en mamur yerleşimlerinden biri hâline gelen Aydın, Mevleviliğin önemli duraklarından biri olmuştur. Aydın'ın genel hatlarıyla çizilen Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde, Mevlevilerin bölge kültürüne sundukları katkı çok kıymetlidir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan sonraki ilk üç yüz yılda, ilme ve ilim adamlarına verilen değerle de bağlantılı olarak, Aydın coğrafyasında, pek çok Mevlevi âlim ve sufi yetişmiştir. Tarihin en eski uygarlıklarından günümüze dek; mezarlar, bunlara ait kitabeler ve birinci el kaynaklar, Aydın'daki Mevleviliğe dair en somut ve en güvenilir belgeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Aydın'ın merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde yapmış olduğumuz derlemeler neticesinde, Kuşadası Adalızade Mezarlığı'nda tarafımızdan Mevlevi sikkeli ve fesli bir mezar taşı bulunmuştur. Ayrıca Aydın'da Mevlevilere ait olan bir gusülhane de tespit edilmiş ve tescil fişleriyle delillendirilmiştir. Kaynak taramaları sonucunda da Evliya Çelebi *Seyahatnamesi*'nde Ramazan Paşa Camii yakınlarında yer alan bir Mevlevihane ve Mevlevi kahvehaneleri olduğu kaydedilmiştir. Yine Aydın Mevlevihanesine dair Konya'daki Mevlevi Asitanesi'nde bulunan el yazmasında, Aydın mevlevihanesi ve şeyhi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. 18. yüzyılda Kuşadası ve Girit'e Aydın'dan önemli bir Mevlevi şeyhimizin irşat vazifesiyle gittiği ve Hanya'da bir Mevlevihane kurduğu da bilinmektedir. Tüm bunlar Aydın'da uzun yıllar yerleşik bir Mevlevi kültürünün olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Bu çalışmadaki amacımız yapmış olduğumuz alan çalışmaları ve kaynak taramaları sonucunda ulaştığımız bilgilerle günümüzde izleri neredeyse kaybolmaya yüz tutmuş fakat bir dönem etkin olan yerleşik Mevlevi kültürünü gün yüzüne çıkarmak ve Aydın'ın günümüzdeki kültürel oluşumunun geçmiş unsurlarla bağlantısını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Aydın, Mevlevilik, Aydın Mevlevihanesi, Aydın'da yaşamış Mevleviler

MEVLEVİLİK IN AYDIN

ABSTRACT

Aydın, which has become one of the most prosperous settlements of Western Anatolia in the historical process, has been one of the important stops of Mevlevi. In the process of Turkification and Islamization, which is generally outlined by Aydın, the contribution of the Mevlevi to the regional culture is very valuable. Especially in the first three hundred years after the establishment of the Ottoman Empire, many Mevlevi scholars and Sufis grew up in Aydın geography in connection with the value given to scholars and scholars. From the oldest civilizations in history to the present day; graves, their inscriptions and first-hand sources constitute the most concrete and reliable documents about the Mevlevi in Aydın. In this context, Mevlevi gravestone was found by us at Kuşadası Adalızade Cemetery in Aydın. As a result of the source surveys, it was recorded in the Evliya Çelebi *Seyahatname* that there were Mevlevihane and Mevlevi coffeehouses near Ramazan Paşa Mosque. Again in the manuscript of the Mevlevi House in Konya, the Mevlevi Assitancy in Konya briefly gave information about the Aydın Mevlevihane and the sheikh. It is also known that in 18th century, an important Mevlevi sheik from Kuşadası and Crete from Aydın went on a mission to establish a Mevlevihane in Chania. All this proves that there is a Mevlevi culture established in Aydın for many years. Our aim in this study is to bring to light the established Mevlevi culture, which we could hardly find any traces of today with the information we have obtained as a result of field studies and resource surveys, and to reveal the connection of Aydın's current cultural formation with the past elements

Keywords: Aydın, Mevleviyeh, Aydın Mevlevi Lodge

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde Batı Anadolu'nun en mamur yerleşimlerinden biri hâline gelen Aydın, Mevleviliğin önemli duraklarından biri olmuştur. Aydın'ın genel hatlarıyla çizilen Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde, Mevlevilerin bölge kültürüne sundukları katkı çok kıymetlidir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan sonraki ilk üç yüz yılda, ilme ve ilim adamlarına verilen değerle de bağlantılı olarak, Aydın coğrafyasında, pek çok Mevlevi âlim ve sufi yetişmiştir. Tarihin en eski uygarlıklarından günümüze dek; mezarlar, bunlara ait kitabeler ve birinci el kaynaklar, Aydın'daki Mevleviliğe dair en somut ve en güvenilir belgeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Aydın'da

* Bu makale 28-30 Kasım 2019 tarihinde Yörük Ali Efe Uluslararası Halk Kültürü Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Halk Edeyatı Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Aydın. bircan-kayacan@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-7983>

Mevlevilik konusunu ele almamız Kuşadası Adalızade Mezarlığı'nda hızla tahrip olan, kaybolmaya, kırılmaya ve yıpranmaya yüz tutan dal sikke motifli Mevlevi mezar taşını bulmamız ve kaynak taramaları sonucunda Evliya Çelebi *Seyahatnamesi*'nde Ramazan Paşa Camii yakınlarında yer alan bir Mevlevihane ve Mevlevi kahvehaneleri olduğunu tespit etmemizle başlamıştır. Sonraki süreçte alan ve kaynak araştırmalarımız 19. Yüzyılda Aydın'da bir Mevlevi tevhidhânesi olduğunu göstermiştir. Yine Aydın Mevlevihanesine dair Konya'daki Mevlevi Asitanesi'nde bulunan el yazmalarında da, Aydın mevlevihanesi ve Mevlevi şeyhi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Kuşadası ve Girit'e Aydın'dan önemli bir Mevlevi şeyhimizin irşat vazifesiyle gittiği ve Hanya'da bir Mevlevihane kurduğu da bilinmektedir. Ayrıca bu konuda oldukça zengin bir literatürle karşılaştığımızı söylememiz gerekmektedir. Özellikle Mehmed Süreyya'nın *Sicill-i Osmanî*'si ve Bursalı Mehmed Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinin yanı sıra şair tezkireleri ile vakıf ve arşiv belgeleri de Aydın'da yaşayan Mevlevi şeyhler hakkında bilgi vermektedir.

Tüm bunlar Aydın'da uzun yıllar yerleşik bir Mevlevi kültürünün olduğunu kanıtlar niteliktedir. Tüm bu ulaştığımız verilerle birlikte bu çalışmadaki amacımız yapmış olduğumuz alan çalışmaları ve kaynak taramaları sonucunda ulaştığımız bilgilerle günümüzde izleri neredeyse kaybolmaya yüz tutmuş fakat bir dönem etkin olan yerleşik Mevlevi kültürünü gün yüzüne çıkarmak ve Aydın'ın günümüzdeki kültürel oluşumunun geçmiş unsurlarla bağlantısını ortaya koymaktır.

Eski Çağlardan Günümüze Aydın Tarihi

Tarihsel süreç içerisinde Batı Anadolu'nun en mamur yerleşimlerinden biri hâline gelen Aydın, Küçük Menderes ile Büyük Menderes adlı iki büyük nehir havzasından oluşan, ılıman iklimi, verimli toprakları ve yerleşime uygun coğrafi yapısı nedeniyle pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış kadim bir şehirdir** (Emecen, 1991:235).

Diğer Batı Anadolu şehirleri gibi, Aydın'ın yerleşim yapısını da büyük oranda etkileyen ilk gelişme M.Ö. 1200 yıllarında yaşanan Deniz Kavimleri Göçü'dür. Dor Göçleri olarak da adlandırılan bu kitlesel demografik hareketliliğin akabinde, Balkan menşeli Traklar ve Argoslular, boğazlar yoluyla -ya da Ege Denizi aracılığıyla- Büyük Menderes Ovası'na dek uzanmışlar ve bu bölgeye geldikleri zaman, yerleşik düzene geçme kararı alarak tarım kültürüne yönelmişlerdir*** (Uğur,2003:43). Böylelikle şimdiki Aydın ilinin kuzeyinde, Kestane Dağlarının da hemen güney yamacındaki plato üzerinde kurulan bu yerleşim ile birlikte Aydın şehrinin temeli de atılmıştır**** (Strabon, 1993:167-170). Antik kaynaklarda Tralleis/Trallais olarak adlandırılan, Menderes havzasının verimli toprakları üzerine kurulmuş olan ve kısa zamanda Batı Anadolu'nun öne çıkan şehirlerinden biri hâline gelen bu yerleşim, bir süre Lidyalıların idaresi altında kalsa da M.Ö. 546 yılında, Lidya Krallığına son veren Persler, Tralleis'e hâkim olmuştur. Pers egemenliği M.Ö. 334 yılına kadar sürmüş ve şehir, Büyük İskender'in Anadolu'ya girişinin ardından diğer Anadolu şehirleri gibi gönüllü olarak İskender İmparatorluğu'na bağlanmıştır (Mansel, 1995: 25). İskender'in ölümü sonrasında Helenistik krallıklar arasında sıklıkla el değiştiren Tralleis, M.Ö. 190 yılında, Büyük Menderes nehrinin kuzeyindeki diğer şehirlerle birlikte Bergama Krallığının yönetimine katılmıştır (Uğur, 2003: 44). Bölgede iktisadi ve kültürel gelişmenin yaşandığı bu dönem, M.Ö. 133 yılında, Roma İmparatorluğu'nun şehri zapt etmesinin akabinde çok daha şaşalı bir görünüm almıştır (Emecen, 1991:235-237).

Zira Roma İmparatorluğu döneminde doğu-batı yönlü transit ticaretin daha da sistematik hale gelmesiyle nüfus hızla artmış ve şehir, Orta Menderes ovasının başlıca ticari merkezi haline gelmiştir (Strabon,1993:8) "*Tralleis'in I. yüzyılda tiyatrosunun seyirci kapasitesi ve diğer bir takım binalarının*

** Ayrıntılı bilgi için bkz.:Feridun M. Emecen, "Aydın", *DİA*, IV, s. 235. Aydın'ın tarihi coğrafyası için bkz: *Türkiye Cumhuriyetinin Yetmiş Besinci Yılında Aydın*, (Haz. Ersal Yavi), Ankara,1998, s. 13; *Yurt Ansiklopedisi*, "Aydın", C. 2, Anadolu Yay., İstanbul, 1982, ss. 966-967.

*** Ayrıntılı bilgi için bkz.: Abdullah Uğur, "Aydın Şehrinin Kuruluşu ve Gelişme Evreleri", *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(2), Ankara, 2003, s. 43. Ayrıca bkz. Arif Müfid Mansel, *Ege ve Yunan Tarihi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1995.

**** Strabon, Tralleis'in Trakya'dan göç eden bazı Tiral kabileleri tarafından kurulduğu ve ismini de bu kavimden aldığını belirtmektedir. Bkz. Strabon, *Antik Anadolu Coğrafyası*, (Çev: Adnan Pekman), Arkeoloji ve Sanat Yay., İstanbul, 1993, ss. 169-170.

büyüklikleri dikkate alınarak o dönemde şehirdeki nüfusun 3.750 kişi olduğu tahmin edilmiştir.”***** (Stewig,1970: 55) tespitinden de anlaşılacağı üzere önemli bir cazibe merkezi hâline gelen bu verimli yerleşim, söz konusu cazibesini, Roma İmparatorluğu’nun 395 yılında ikiye ayrılmasından sonra kaybetmeye başlamıştı. Bunun en önemli nedeni de önce Yunan sonrasında da Roma İmparatorluğu zamanında Anadolu’nun iç kısımlarından gelen malların Ege kıyılarına, oradan da Akdeniz ve Avrupa’ya ulaştırıldığı transit ticaret yollarının Bizans hâkimiyeti zamanında, başkent yapılan İstanbul dikkate alınarak kuzeybatıya yönelmesi ve yeni şehirlerin artık Roma dönemindeki gibi Ege bölgesine değil, Marmara kıyılarında kurulmaya başlanmasıdır (Stewig, 1970: 89). Gözle görülür bir gerileyişin yaşandığı bu dönemdeki bir diğer gelişme de Bizans İmparatorluğu’nun Sasanilerle giriştiği mücadelede zayıflamaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Taşrada etkisini çok daha fazla hissettiren bu zayıflık, şehrin 685-695 yıllarındaki Arap deniz akınlarına pek de direnememesine sebebiyet vermiştir. Güvenlik gerekçesiyle şehrin çevresine aşılması zor surların inşa edildiği (Stewig, 1970: 86-91) bu sürecin bir benzeri, 1071 yılındaki Malazgirt Savaşı’nın akabinde Türk boylarının bölgeye gelmesiyle de yaşanmış ve Bizans-Selçuklu sınırına yığılan uç beyleri, Bizans açısından tekrar bir güvenlik sorunu ortaya çıkarmıştır (Witteck, 1944:15-17). Bu tarihlerde, sıklıkla Türk akıncılarının taarruzuna uğrayan şehir, öncelikle 1148 yılındaki II. Haçlı Seferinde, Haçlı ordusunu yenilgiye uğratan Anadolu Selçuklu hükümdarı Sultan I. Mesud, sonrasında da 1177 yılında bir diğer Anadolu Selçuklu hükümdarı II. Kılıç Arslan tarafından zapt edilmiştir (Darkot, 1986:62). Ancak her zaptın ardından Bizans tarafından geri alınan Tralleis, XIII. Yüzyıl sonlarına doğru Anadolu Selçuklu Devleti’nin Moğol egemenliğine girmesi sonrasında, bağımsız hareket etmeye başlayan uç beylerinin kendi beyliklerini kurmasıyla birlikte kesin olarak Türk hâkimiyetine girmiştir. Bunu sağlayan isim ise, bölgenin önemli askeri güçlerinden birini kumanda eden Menteşe Bey olmuş ve bu ünlü komutan, Moğol İstilasından kaçan Türkleri beyliğine dâhil edip savaşçı kadrosunu güçlendirdikten sonra, 1278 yılında Tralleis’i kuşatmıştır (Uğur, 2003: 46). Bahsi geçtiği üzere yapılan surlarla oldukça korunaklı bir hâle gelen şehir, askeri saldırılara uzun süre dayanmasına rağmen baş gösteren susuzluk nedeniyle 1282 yılında Türklere teslim olmuştur (Uzunçarşılı,1998:70). Bu surette artık bir Türk yurdu olan Tralleis, esasında Bizanslı tarihçiler Pachemeris ve Nikoforos’un belirttiğine göre, Beyliklerin kurulmasından çok önce etnik bakımdan Türklerin egemenliği altına girmiştir. Zira 1200’lü yıllardan itibaren Selçuklu Devletine bağlı büyük emirlerin komuta ettiği giriş-çıkışlar aynı zamanda 1250-1300 yıllarında Türkmen aşiretlerinin akışlarının da yoğunlaşmasına imkân tanımıştı. Bölgeye, Germiyan ve Karaman büyük emirlerinin komutasında özellikle Kastamonu, Bolu, Karaman ve Suriye coğrafyasından pek çok Türkmen aşiret getirilmiştir (Armağan: 2009:153). Selçuklu devlet otoritesinin yıkılışa geçtiği süreçte ise şehir, bir süre Menteşe Bey’in damadı ve Batı Anadolu’nun bir kısım sahillerinin fatihi Sasa Bey’in elinde kalmıştır. Fethinin ardından güzel manzarası nedeniyle “Güzelhisâr” olarak adlandırılan şehrin ismi, 1310 yılında bu yerleşime hâkim olan (Witteck,1944: 36), Aydınoglu Mehmed Bey’in şehre babasının adını vermesiyle “Aydın-Güzelhisârı”na dönüşmüştür (Gökbel, Şölen, 1936:86). Aydınogulları’nın hâkimiyeti döneminde beylik merkezi olan Ödemiş-Birgi’den yönetilen ve ovaya doğru bir yayılma gösteren şehir (Emecen,1999: 235), Yıldırım Bayezid döneminde, Osmanlı egemenliğine girmiştir. Her ne kadar 1402 yılındaki Ankara Savaşı sonrasında, Anadolu siyasi birliğinin bozulmasıyla Aydınogulları Beyliği tekrar kurulsa da, Çelebi Mehmed, Osmanlı kaynaklarının “İzmiroğlu” olarak adlandırdıkları Cüneyt Bey’i, kardeşi Musa Çelebi’yi ortadan kaldırmadan hemen önce itaat altına almış ve Aydınoglu topraklarında para kestirip, adına hutbe okutarak Aydınoglu Beyliği’ni tekrar Osmanlı idari sınırlarına katmıştır (Cengiz, Yücel, 1992: 429). Çelebi Mehmed döneminde, ikinci kez Osmanlı mülküne dâhil olan Aydın, Osmanlı hâkimiyetinin ilk yıllarında, “Şeyh Bedreddin İsyanı” olarak anılan, ancak bölgedeki liderinin Börklüce Mustafa olduğu, son derece ciddi ve çarpıcı bir isyan dalgası ile sarsılmıştı. İsyanın teorik müsebbibi, Edirne yakınlarındaki Simavna’da doğduğu için “Simâvî” nisbesiyle anılan, nüfuzlu bir aileden gelen, Mısır-Kahire’deki tahsili sırasında tasavvufi intisabı olan, müderris Şeyh Bedreddin’dir. Bedreddin, Fetret Dönemi olarak bilinen Osmanlı şehzadeleri arasındaki çekişme sırasında Musa Çelebi’nin kazaskeri olduğu için taht mücadelesini kazanan Çelebi Mehmet döneminde gözden düşmüştür. Torunu Halil’in “*Menâkıb*” adlı eserinden öğrendiğimiz üzere; Şeyh Bedreddin, eğitimini tamamlamasının ardından

***** Ayrıntılı bilgi için bkz.: Reinhard Stewig, *Batı Anadolu Bölgesinde Kültür Gelişmesinin Ana Hatları* (Çev: Ruhi Turfan-M. Şevki Yazman), İstanbul Teknik Üniv. Mimarlık Fak. Yay., İstanbul. 1970, s. 55.

Mısır dönüşü Konya'ya uğrayıp oradan Germiyan ülkesine geçmiş, burada Germiyan Bey'ini kendisine mürit olarak bağlamıştır. Devamında da Aydın ve Tire'ye gelerek kendisine pek çok taraftar toplamış hatta İzmir'de Aydınoglu Cüneyd Bey de kendisine mürit olarak biat etmiştir ***** (Gölpınarlı, 2017: 300). Şeyh Bedreddin'in, kendisine koşulsuz anlamda bağlanan ve konumuzla alakalı olan müridi ise Karaburun'da yaşayan Börklüce Mustafa nam şahıs bir Türk köylüsü olmuştur. Vakanüvis Oruç Bey Börklüce Mustafa'nın kendisini ve çıkarmış olduğu isyanı şöyle anlatmıştır; “Bedreddin Merhûm kazasker iken katında bir kethüdâsı vardı. Ana lâkabı ile Börklüce Mustafa dirlerdi. Şeyh Bedreddin'in has müridi idi ve hem halîfesi idi. Ve sonra ol Börklüce Mustafa Karaburun'a varub Şeyh olmuştu. Dürlü dürlü fesad işlere başladı. Hayli mürayılıklar eyledi. Aydın elini kendüye döndürdü. Her dürlü tertibler kurdu. Hâsâ kendüyi halka gösterüb Peygamberim diyü i'tikad itdürdü. Bu taraftan dahi Bedreddin İznik'te oturmuşken Börklüce Mustafa'yı işitti ki işi ilerlemektedir...”***** (Ocak,1998:143-185) cümleleriyle tanıttığı, Dukas'ın ise faaliyetlerinden “Sakız Adası'nda Karaburun civarında bir köylü çıkıp kadınlardan başka her şeyin insanlar arasında ortak olması gerektiğini söyledi. Hıristiyanlarla manastırlar aracılığı ile irtibat kurarak onlarla da işbirliği yaptı. Kendisine taraftar topladı.” (Dukas,1956: 67-69)

Börklüce Mustafa'nın isyânı etkili olmasına rağmen pek de uzun sürmemiştir. Börklüce'nin müritleri, üzerine gönderilen ilk birlikleri yenmesine rağmen Şehzade Murat ve Bayezid Paşa'nın ordularına karşı koyamamış ve netice olarak Börklüce, hayatta kalan az sayıda müridiyle birlikte ele geçirilmiştir. Sonrasında da İzmir-Selçuk'a getirilmiş ve ibreti âlem bir surette idam edilmiştir ***** (Atsız, 1949: 60). Çelebi Mehmed döneminde, Aydın'da otorite bu surette tesis edilmiş olmasına rağmen, öncesinde affedilip Niğbolu Sancak Beyliğine tayin edilerek memleketinden uzaklaştırılan İzmiroğlu Cüneyd Bey'in (Emecen, 1993:122), tekrar bölgeye gelmesi ve Anadolu beyleri, Bizans ve Venedik ile bir ittifak hazırlığına girişmesi, üstelik de Aydın'lı Osmanlı muhalifi zümreleri etrafında toplaması üzerine, o sırada tahtta olan II. Murat, bölge üzerine bir sefere çıkmış ve Cüneyd Bey'i yenilgiye uğratmakla kalmayıp soyunu kurutmuştur. Böylelikle Aydın ilindeki Osmanlı hâkimiyeti de mutlak bir surette pekişmiştir (Emecen, 1993: 235).

Osmanlı hâkimiyetine kesin olarak girmesinin ardından “Aydın Eli” / “Liva-i Aydın” adını alan Aydın, bir sancak yönetimine dâhil edilmiş***** (Barkey, 1999:255) ve sancağın merkezi Tire olurken, Aydın Güzelhisârı, Tire'ye bağlı bir kaza merkezi haline gelmiştir (Emecen,1991: 236). Aydın'da, Klasik Döneme tekâbül eden Osmanlı hâkimiyeti, bölgedeki iktisadi, sosyal ve kültürel pek çok gelişmenin de önünü açmıştır. Kimi kısımları havası hümayun olarak şehzadelere ayrılmış olan Aydın Sancağı, Osmanlı hâkimiyeti döneminde, imparatorluğun görece zengin bölgelerindedir. Bu zenginliğin öncelikli nedeni de tarımdır. Dağlarla çevrili, çok verimli iki alüvyonlu ovası bulunan Aydın yerleşiminde, verimli bağ ve bahçelerin yanı sıra pamuk, tütün, susam, kestane, elma, üzüm ve çeşitli meyvelerin yetiştiği tarlalar da fazlasıyla mevcuttur (Barkey, 1999: 256). Aydın'da tarım haricinde bir diğer zenginlik kaynağı da ticarettir. XVII. yüzyıl başlarında Batı Anadolu

***** “Hâsılı gelübirişdi Tire 'ye-Tire 'nün içi anunlaoldi yüz-Tire dil nûrındananunbuldu yüz-Kıldılar bey'at ulu kiçi kamu...” Bkz. *Simavna Kadısoğlu Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*, (Haz. Abdülbaki Gölpınarlı), İstanbul, 2017, s. 300. Ayrıca bkz. Kerim Özmen-Yahya Başkan, “*Bedreddin Simâvi: Tire ve Kur'ân-ı Kerim Tefsiri*”, *Uluslararası Küçük Menderes Araştırmaları ve Tire Tarihi Sempozyumu (7-8 Mayıs 2018) Bildiriler*, (Ed. Murat Sanus-Ali Özçelik), C. 2, Ankara, 2018, ss. 11-18.

***** Ayrıntılı bilgi için bkz. Ahmet Yaşar Ocak, *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15.-17. Yüzyıllar)*, İstanbul, 1998, ss. 143-185; Bilal Dindar, “*Bedreddin Simâvi*”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. V, İstanbul, 1992, s. 332.; Michel Bahıvet, *Şeyh Bedreddin-Tasavvuf ve İsyân*, (Çev. E. Güntekin), İstanbul, 2011; *Oruç Beğ Tarihi*, (Haz. N. Öztürk), İstanbul, 2008, s. 50.

***** Bu etkili isyancı liderinin sonunu Şükrullah şu cümlelerle dile getirmişti: “*Aydın vilayeti dâhilinde Karaburun denizi sahilinde ibahiyundan biri zuhûr ile kendine sufilik süsü verdi. Padişah bunların üzerine Bayezid Paşayı gönderdi. Sufiler mukabeleye koyuldular ve muharebe vuku buldu. Sultan Mehmed'in götürdüğü asker galebe eyledi. Ve sufiler katledildiler. Mervidir ki; “La ilaheillah” deyip “Muhammedün Rasulullah” dememekte ısrar ile mertebe-i risaleti kendi şeyhlerine tahsis eden sufilerden dört bin kişi katlonulmuştur. Bunlardan “Muhammedün Rasulullah” diyenler katl olunmayıp hayatta bırakılmışlardır.” Bkz. Şükrullah, *Behçetü't Tevârih*, (Haz. H. N. Atsız), İstanbul, 1949, s. 60. Ayrıca bkz. Mehmet Neşri, *Kitâb-ı Cihannümâ II*, (Haz. M. A. Köymen-N. Lugal), İstanbul, 1957, ss. 543-545; Âşıkpaşaoğlu, *Tevârih-i Âl-i Osmân*, (Haz. H. N. Atsız), İstanbul, 1949, s. 153.*

***** Aydın sancağı XVI. yüzyılın ikinci yarısında Köşk, Tire, Sart, Alaşehir, Birgi, Kozhisar, Beyşehir, Bozdoğan, Arpaç, Sultanhisar ve Yenişehir olmak üzere on bir kazadan oluşmaktaydı. Bkz. Karen Barkey, *Eşkriyalar ve Devlet - Osmanlı Tarzı Devlet Merkezileşmesi*, (Çev. Zeynep Altıok), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999, s. 255.

coğrafyasındaki, özellikle Küçük Menderes Ovası ve Aydın dağlarının arasında kalan yerleşimler; hanları, kervansarayları ve büyük pazarları ile Osmanlı devletinin diğer bölgelerinden gelen tüccarları cezbeden birer cazibe merkezidir. Öyle ki bölgede dokunan pamuk iplik, Venedik ve İspanya pazarlarına dek ulaşabiliyordu. Ayrıca Doğu Akdeniz’de var olan hatırı sayılır nüfus ve bunun beraberinde getirdiği ticari etkileşim de oldukça önemliydi. XV. yüzyılda, çoğunluğu Batı Anadolu’da olmak üzere denizcilere açık üs ya da sığınak ve pazar olarak nitelendirilen Rodos, Thasos, Skyros, Siathos, Foça, İzmir, Seferihisar, Milet ve Eğriboz (Vatin, 2004: 72) gibi adalar ve kıyı yerleşimleri ile İskenderiye’yi Rodos ve Kıbrıs üzerinden Batı’ya yani Venedik ticaret güzergâhına bağlayan yol Aydın hinterlandından geçmekteydi. Ayrıca Mısır, Anadolu sahili, Selanik, Eğriboz ve Mağrip ile Mısır arasındaki gidiş-gelişler de bölgeyi her daim canlı tutmuştur (Vatin, 2004: 73). İktisadi canlılığın demografik çeşitliliği de beraberinde getireceği muhakkaktır. Öyle ki 1530 yılında, Aydın Sancağı bünyesinde Horzum, Bulaca, Karacalar, Çulluyan, Evrenli, Koç Basanlı, Alagöz ve Şehriyar gibi yaklaşık olarak 240 farklı aşiret ve oymak barındırmaktaydı ***** (Halaçoğlu, 1997: 126). Ancak bu nüfus yoğunluğunun ortaya çıkışında bazı dış etkenlerden de bahsetmemiz gerekmektedir. Öncelikle Aydın’ın, Osmanlı hâkimiyetindeki ilk dönemleri hakkında şu verilere bakmakta fayda vardır:

“Bizans’tan sonra Osmanlı döneminde de İstanbul’un başlıca ticaret merkezi olması ve Anadolu’dan geçen kuzeybatı transit ticaret yolunun eski önemini korumasıyla Batı Anadolu bu yolun dışında kalmaya devam etmiş ve buradaki yerleşme merkezleri de giderek küçülmüşlerdir. Aydın Güzelhisarı Fatih dönemindeki 1451 yılına ait bir tahrir defterine göre; Mahalle-i Camii, Kilise Camii, Hacı İsa, Köprülü, Kadı, Hisaryakası ve Yenice olmak üzere yedi mahalle ve tamamı Müslümanlardan oluşan 970 kişi nüfusuyla küçük bir kasabaydı 1529 yılında nüfusu daha da azalarak 500’e kadar inen merkezde; medrese, 7 mescit, cami, kervansaray, mumhane ve 4 zaviyesi bulunmaktaydı. Nüfus azalışına bağlı olarak mahalle sayısının 1530 yılında Mahalle-i Kilise, Mescit, Hisaryakası, Cemal, Cami, Köprülü ve Sinli olmak üzere 6’ya düştüğü kaydedilmiştir.” (Uğur, 2003: 48).

Görüldüğü üzere XVI. yüzyılda küçük bir kasaba görünümü arz eden ve 1573 yılında 6 mahalle ve 600’e yakın nüfusu olan Aydın eli, XVII. yüzyılın ikinci yarısında 20 mahalleye ulaşmıştır (Emecen,1991: 235). 1573 ile 1676 yılları arasında ise Aydın, önceki boyutlarının üç katından fazla bir büyüme göstermiş; Müslüman, Hristiyan ve Yahudi olarak gruplandırılan hane sayısı 1676 yılında 683’e yükselmiştir (Ünal, 2002: 37). Bahsi geçen dönemde, Aydın’lı gözle görülür insan sirkülasyonunu meydana getiren en büyük etken ise şüphesiz ki Celali İsyanlarıdır. Türkmenlerden, vergi ödeyemeyen köylülerden, tımarını veya zeametini kaybetmiş sipahilerden, bir şeyh etrafında toplanmış isyana hazır dervişlerden, atanamayan medrese öğrencilerinden (suhteler), topraksız delikanlılardan (levendler) ve yevmiyesi kesilmiş sekban - sarıca bölüklerinden meydana gelen ve adlarına genel olarak -elebaşı Bozoklu Celal’e istinaden- “*Celali*” denilen grup, devletin farklı cephelerde savaşmasını fırsat bilerek büyük silahlı çeteler kurmuşlardır. XVI. yüzyılın başı gibi erken bir dönemde dahi topraksız asi başıboş köylülerin yağmalarıyla başlayan bu hareket; 1598-1599 yıllarındaki şehzade savaşları esnasında ivme kazanmış, 1560 - 1587 arasındaki dönemde suhte ve levend talanları şeklinde devam etmiştir. En kritik safhasına ise ünlü Celali şeflerinin ve sekban bölüklerinin dahli sonucunda, tımarları ellerinden alınan Haçova firarilerinin de etkisiyle 1596 - 1610 tarihleri arasında girmiştir (İnalçık, 2016: 512). Celali isyanlarının 1610 yılında durulmasından sonra ise 1620’li yıllarda yeni liderler türemiş ve idarecilerin teyakkuz hâli yüzyıl sonuna kadar devam etmiştir. Böylesi bir kargaşa zamanında, çalışmamızın ana konusu olan ve devletin seçkin topraklarından sayılan Aydın da yaşananlardan haddiyle etkilenmiş ve isyan dalgasından nasibini almıştır. Celali İsyanlarının taşrayı tüm hararetiyle yaktığı dönemlerde, imparatorluğun seçkin topraklarından sayılan, Batı Anadolu’da kargaşa içerisinde kalmıştır. Yüzyılın sonlarına doğru tıpkı, Menteşe ve Saruhan gibi Aydın vilayet ve kasabalarının hemen hemen her noktasında Cennetoğlu, Kalenderoğlu, Yusuf Paşa gibi isyancı reisleri ile devletin gönderdiği askerler arasında çarpışmalar yaşanmıştır. Köyler, kasabalar, hatta surla korunan büyük şehirler söz konusu süreçte eşkiya

***** 1530 yılında Aydın Sancağındaki aşiretlerin detayları için bkz: Yusuf Halaçoğlu, *XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi*, TTK. Yay., Ankara, 1997, s. 126; Faruk Sümer, “Yörükler”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. VIII, 2013, s. 571.

tahribatına uğramış (Barkey,1999: 157) Celaliler; köyleri basıp yağmalamışlar, küçük topluluklara hatta kimi yerlerde büyük kasabalara saldırmışlar, seyyar tüccarları soymuşlar, kervan güzergâhlarına baskın vermişler, iç kesimlerde şehir kuşatıp düzenli haraç almışlardır (Barkey, 1999: 158). İşte böylesi bir kargaşa ortamında isyancılar taşrayı bir hayli güvensiz hale getirmiş, bu durum da kırsaldan şehirlere göçlerin artmasına sebebiyet vermiştir. Böylece kırdaki bu iticiliğe şehirlerin çekiciliği de eklenince XVI. yüzyıl sonu ve XVII. yüzyıl ortalarına kadar olan dönemde, kırsal alanlardan şehirlere yıldan yıla artan bir insan akını başlamıştır (Akdağ, 1999:96) Celali İsyanlarının etkisinin geçmesinin ardından ise Aydın, yaralarını hızla sarmış ve yavaş yavaş da olsa eski refah dolu günlerine dönmeye başlamıştır. Bu geri dönüşün taşradaki en önemli aktörü ise “ayan” adı verilen nüfuzlu şahıslar olmuştur. Aydın’ın mamur hâle gelmesini sağlayan ayanlardan kısaca bahsedecek olursak; Celali İsyanları özellikle kırsalda, yani devletin demir yumruğunun ulaşmasının zor olduğu kesimlerde yıkıcı bir etki göstermiş, isyân sürecinin de etkisiyle birlikte görevlilerin yetersizliği, idarecilerin kötü yönetimi ve hukuk sisteminin aksaması, miri arazi toprak sistemi bozulmasına ve yolsuzluklara sebebiyet vermiştir. Buna çözüm olarak, bölgeye atanan Yeniçeri kumandanlarına asayiş sağlaması ve vergi toplamak gibi devlet açısından ehemmiyet taşıyan görevler verilmiştir. Bir süre sonra bu görevler, askeri sınıfın dışında o bölgenin nüfuzlu ailelerine de layık görülünce, zamanla merkez ile taşra arasında resmi bir hüviyet kazanan bu yerel ağalar, “bir bölgenin ileri geleni” anlamına gelen “ayan” sıfatına layık görülmüşlerdir (İnalçık, 2016: 28). Başlangıçta küçük çaplı vergiler toplayan ve ufak anlaşmazlıkları gideren ayanlar, iktisadi ve askeri sorumlu olmaya başlamaları hasebiyle gitgide nüfuz kazanmışlardır. Böylelikle XVIII. yüzyılda ayanlar; toprak vergileri dışında “*tekâlif-i şer’iyye*” ve “*rûsûm-ı örfiye*” türünden vergileri toplamak, diğer ayanların itaat altında tutulmasını sağlamak, eşkıya tavırlı levendatı zapt etmek, buldukları yerin ihtiyaçlarını temin etmek, vakıfların tevliyet ve nezaret işlerini yürütmek, satılan malların fiyatının tespitinde kadıya yardımcı olmak, bilirkişilik yapmak, taşrada halka kötü davranan idarecileri kadılar aracılığıyla İstanbul’a rapor etmek gibi görevlerden de sorumlu hale gelmişlerdir.* Anadolu’nun pek çok yerleşimi gibi Aydın’dan da hiyerarşik olarak konumları değişmek üzere pek çok ayan çıkmıştır. Nitekim başta Karaosmanoğulları ve Cihanoğulları olmak üzere irili ufaklı pek çok ayan ailesi, Aydın’a iktisadi ve kültürel boyutta katkılar sunmuş, özellikle Arpaz ve Koçarlı’da inşa ettirdikleri kuleler gibi onlardan kalan pek çok mimari eser, kıymetli bir hatıra olarak günümüze kadar gelebilmiştir. Gerek Celali İsyanları sırasındaki göçler sonrası nüfusun artması gerekse ayanların katkıları neticesinde Aydın’da ortaya çıkan değişim ve gelişim, 1671 yılında şehre gelen Evliya Çelebi’nin ünlü “*Seyahatnâme*”sinde, şu cümlelerle ortaya konmaktadır:

“Evvela bu şehir içinde büyük küçük tamamı altı bin yedi yüz saraylar gibi haneler ile süslü bağlar ve bahçelerle tertip edilmiş bir güzel sultanın Aydın Güzelhisarı’dır. Hakikaten süslü ve güzel bir şehirdir. Bu şehrin içinde ve dışında iki yüz çeşme vardır. Bütün evlerde, camilerde, birer çeşme vardır.” (Zillioğlu, 2000:80-83).

XVII. yüzyıl sonları ve XVIII. yüzyıl başlarında, kapitülasyonların yarattığı dinamo etkisinin ve batının gelişen sanayisine bağlı olarak giderek artan ticaretin de etkisiyle Aydın, iktisadi gelişimini sürdürmeye devam etmiştir (Texier, 2002: 101-102) .***** Ticaretin doğudan batıya ulaşımı konusunda kolaylık sağlanması için İzmir ve Kuşadası kıyıları önem kazanmaya başlamış ve limanın yapılmaya başlanmasının ardından Büyük Menderes Ovasındaki eski transit ticaret yolları tekrar kıymete binmiştir. Bu iktisadi gelişme, Aydın’ın fiziki ve nüfus bakımından gelişmesine imkân tanımış ve söz konusu durum XVIII. yüzyıl boyunca da sürmüştür. Nitekim bir sonraki yüzyılda, 1811 yılında Aydın sancak merkezinin Tire’den Aydın Güzelhisarı’na geçmesi, ardından da şehrin 1826 yılında eyalet merkezi olması, bu gelişmeyi kanıtlar niteliktedir (Uğur, 1999: 49).

Aydın’ın, genel hatlarıyla ele aldığımız bu tarihsel süreci; siyasi, sosyal ve iktisadi saiklerin etkisiyle müthiş bir kültürel canlılığın vücut bulmasına da sebebiyet vermiştir. Farklı milletlerin, dinlerin ve geleneklerin mezc edilmesiyle meydana gelen bu düşünsel zenginliği, erken dönemlerden itibaren

***** 1843 yılında Aydın’a gelen Texier’in, şehir hakkındaki izlenimleri için bkz. Charles Texier, *Küçük Asya Coğrafyası, Tarihi ve Arkeolojisi*, (Çev: Ali Suat), C: 2, Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı, Ankara,2002,ss.101-102.

değerlendirebilecek materyallerimiz mevcutsa da, çalışma alanımızın dışına çıkmamak hasebiyle, Türklerin bölgede kalıcı olduğu dönemi milat almamız ve oradan Osmanlı Klasik dönemine uzanmamız daha uygun olacaktır. Yukarıdaki satırlarda da değindiğimiz üzere, 1071 yılındaki Malazgirt Savaşının akabinde Batı Anadolu topraklarına kadar genişleyen Türk ilerleyişi, kısa zamanda, oldukça hızlı bir ilerleme sarf etmiştir. XI. yüzyılın son demlerinden itibaren Mâverâünnehir, Fergana, Harezm, Horasan ve Azerbaycan gibi çeşitli bölgelerden gelen Türkmen grupları, Selçuklu devletinin iskân politikaları doğrultusunda Anadolu'nun çeşitli bölgelerine yerleştirilmişler ve buldukları bölgelerde Türklük ve İslam'ın yayılması adına ciddi girişimlerde bulunmuşlardır (Turan, 1980: 281-284, Köprülü, 1984: 40-44). Anadolu'ya gelerek buraların yurt edinilmesinde önemli rol oynayan bu dervişlerin esas görevlerinden birisi de buldukları bölgelerin emniyetini sağlamak olmuştur. Ömer Lütfi Barkan'ın adlandırmasıyla, “*Kolonizatör Türk Dervişleri*”, kurmuş oldukları zaviyeler vasıtasıyla Anadolu'nun Türkleşmesi, İslamlaşması ve mamur hale gelmesi için büyük çaba sarf etmiştir (Barkan, 1942: 279-304). Böylelikle İlk Beylikler Dönemi, Aydın'da yoğun bir Türk-İslam kültürünün doğuşuna imkân tanımış ve bu dönemde, bölgede yoğun etkisi görülen ve özgün yapılarıyla Orta Asya inançları/gelenekleri ile İslamiyet'i sentezleyen Horasanlı Türk dervişleri, tıpkı Balkanlar gibi Batı Anadolu'da da büyük fayda göstermişlerdir. Aydın'da kök salmaya başlayan bu tasavvuf ehlinin yanı sıra, Selçuklu hâkimiyetinin tam anlamıyla tesis edilmesinin ardından medreselerde yetişen mütekekkim, muhaddis ve fakih gibi pek çok din bilgini de eş zamanlı olarak İslam kültürünün yayılması için çaba sarf etmişlerdi. Tekke ve zaviyelerde Ekberiyeye, Kübreviyeye, Sühreverdiyeye ve Mevleviyeye gibi çeşitli Tarikatların Zuhur ettiği bu dönemde böylelikle eş zamanlı birçok başlılık da meydana gelmiştir. Nitekim yarı göçebe hayat yaşayan Türkmen gruplarının canlı tuttuğu ve eski Şaman inançlarıyla ilgili birtakım dini gelenekleri muhafaza eden heterodoks halk tasavvufuna karşılık özellikle Aydın'da, Halvetilik, Marifilik, Uşşakilik ve Nakşibendilik'in Müceddidi kolu gibi oldukça güçlü ekoller yer almıştır. Her ne kadar farklı argümanları savunsalar ve farklı inanç pratikleri olsa da gerek Ortodoks gerekse heterodoks tüm İslami görüşlerin, müthiş bir kültürel zenginlik yarattığı da inkâr edilemez bir gerçekliktir. Bu mirası Aydınoğulları'nın erken döneminden itibaren temellendirecek olursak, örneğin Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî'nin torunu ve Sultan Veled'in oğlu Ulu Ârif Çelebi, Aydınoğlu Beyliği'nin başşehri olan Birgi'ye gelip, Aydınoğlu Mübârizeddin Mehmed Bey'le görüşmüş ve hanedan mensuplarından bazılarının “*Çelebi*” nisbesini taşımasından da anladığımız üzere Ulu Ârif Çelebi, beylik mensuplarını kendisine mürit etmiştir (Akın, 1987:226-227). Bu ziyaretin bir hatırası olarak da Aydın'ı içerisine alan beylik sınırlarında ve Tire'de bir Mevlevihâne kurulmuştur (Armağan, 2006: 475-478) .*****
Yine yöredeki canlı dini hayat, 1330'lu yıllarda, buraları ziyaret edip gören seyyah İbn Batuta'nın eserinde de kendisine geniş olarak yer bulmuştur (Batuta, 2004: 418-424) .

Selçukluların zayıfladığı XIII. yüzyılda, tıpkı Aydınoğulları gibi bir beylik iken, doğru hamlelerle büyük bir imparatorluğa dönüşen Osmanlılar zamanında ise özellikle ilk padişahların oldukça ılımlı ve dinsel açıdan geniş perspektifli bir politika izlediklerini görmekteyiz. Kuruluş Döneminde, öncelikle, Aydın topraklarında, Selçuklu ve Beylikler devrinde kurulmuş olan zaviyeler muhafaza edilmiş, Osmanlı idarecileri şeyhleri kendi taraflarına çekmiş ve onların desteğini alarak varlıklarını meşruti ve dini bir zemine oturtmuşlardır (Ocak,2011: 216, Barkan, 143) . Elbette heterodoks Tarikatların rahat hareket etme imkânını sağlayan en temel etken de, beylikten devlete geçiş sürecinde Tarikat ehli dervişlerin Osmanoğulları'na sundukları katkı olmuştur. Aydınoğulları zamanında Şeyh Bali, Şeyh Bilal, Şeyh Çoban, Şeyh Davut, Şeyh Musa, Şeyh Arslan, Şeyh Emirşah, Şeyh Aydoğdu, Şeyh Cüneyt, Şeyh Selman, Şeyh Sungur, Şeyh Süle ve Şeyh Mahmud (Armağan, 2006:153) gibi, dervişlere emirlik yapan tasavvuf ehli kişilerin misyonu Osmanlıların kuruluş sürecinde de varlığını devam ettirmiş ve özellikle Orhan Gazi'den itibaren dervişler, askerlerin cesaretlerini arttırmak için seferlere dâhil olmuşlar, savaş zamanında kendi çadırlarında ordunun başarısı için gece gündüz dua edip, adaklar adayarak, askerler arasında dinî bir coşkunun oluşmasını sağlamışlardır (Garnet, 2010: 152) . İskan edildikleri yerlerde de gaza ruhunu canlı tutmuşlardır. Böylelikle fethedilen yerlerin İslamlaşması ve kalıcılığı bu “manevi fatihler” aracılığıyla sağlanmıştır (Gündüz, 1989: 91-92).

***** Tire Mevlevihânesi hakkında bkz. Munis Armağan, “Tire Mevlevihaneleri”, *Uluslararası Mevlana, Mesnevi, Mevlevihaneler Sempozyumu*, Manisa 2006, ss. 475-478.

Öncelikle Balkanlarda, sonrasında Batı Anadolu'da, şehir müesseselerinin gidemediği yerlere, dağlık ve kırsal kesimlere Alp-Erenler, Abdallar, Pirlar ve Babalar aracılığıyla gidilmiştir. Bu dervişler en çok kırsal kesimde kendini göstererek Türk-İslam kültürünün yaygınlaşmasında önemli rol oynamışlardır (Kalafat, 1993: 173) . Bu bağlamda, XV. yüzyıla gelindiğinde Anadolu'da siyasi bütünlük ve sosyal huzuru sağlayan Osmanlı Devleti'nin toprakları, Tarikatların daha da gelişip yaygınlaşmasına müsait bir hâle gelmiştir. Bu refah dönemine paralel olarak da İmparatorluğun diğer bölgeleri gibi Aydın'da da Tarikatlar en yaygın, aktif ve canlı dönemini bu süreçte yaşamıştır (Ocak, 2005: 212). Nitekim Şeyh Bedreddin ve müntesiplerinin Aydın havalisinde hareket etme imkânı bulmuş olmalarında, bu bölgenin, geçmişteki bir beyliğin merkezi olmasından mütevellit âlimlerin ve tasavvuf erbabının uğrak noktalarından biri olması oldukça etkilidir. Bu konuyla ilgili verilebilecek bir diğer örnek de Şeyh Bedreddin'in Kahire'de medrese arkadaşı olan meşhur âlim Hacı Paşa'nın Aydın bölgesine gelmesi ve ilmi çalışmalarını burada devam ettirmiş olmasıdır (Çiftçioğlu, 2005: 20-21) . Aydın'ın genel hatlarıyla çizilen Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde, özellikle pek çok tarikatın ve özellikle Mevlevilerin, bölge kültürüne sundukları katkı şüphesiz ki çok kıymetlidir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan sonraki ilk üç yüz yılda, ilme ve ilim adamlarına verilen değerle de bağlantılı olarak, Aydın coğrafyasında, yetkin ve ilmi otorite sahibi üst düzey pek çok Mevlevi âlim yetişmiştir, özellikle Aydın'da pek çok kitabe, mezar taşı ve birinci el kaynaklar, yerleşik bir Mevlevi kültürünün olduğunu göstermektedir.

Aydın'da Mevlevilik

Sikke-puş ol tâc-ı izzettir külah-ı Mevlevi/Dü cihânda ayn-ı rahmettir külah-ı Mevlevi

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Mevlevilik tarikatının piri olarak bilinmektedir. Mevlânâ'nın vefatının ardından onu sevenler Hüsameddin Çelebi'nin etrafında toplanmış ve böylelikle ilk tarikatlaşma Hüsameddin Çelebi ile başlamış (ö.683/1284) (ö.691/1292) yılında posta oturan Sultan Veled (ö.712/1312) ile de tarikat sistemleşmiştir. Sultân Veled, Anadolu'da siyasi ve içtimai sıkıntıların yaşandığı bu dönemde babasının görüşlerini yayabilmek, vakfın gelirlerini arttırmak, yeni vakıflar tesis etmek ve elden çıkanları geri alabilmek için Anadolu'ya hâkim olan Moğollar, siyasi iktidarı temsil eden Selçuklu hanedanı mensupları ve Türkmen beyleriyle iyi ilişkiler kurmada başarı göstermiş ve sonrasında yetiştirdiği halifeleri, Amasya'ya, Kırşehir'e, Erzincan'a yollayıp buralarda zaviyeler kurdurarak Mevleviliği yaymaya başlamıştır. Sultan Veled'in irşat makamına oğlu Ulu Ârif Çelebi'yi geçirmesiyle de Mevlevilik "çelebi" unvanıyla anılan Mevlânâ soyuna mensup şeyhler tarafından temsil edilmeye başlanarak, Konya Mevlânâ Dergâhı ve çelebilik makamı Mevleviyye tarikatının idare merkezi haline getirilmiştir. Gittiği her yerde bir zaviye kurarak Mevleviliğin yayılmasını sağlayan Ulu Ârif Çelebi, önce Moğol hâkimiyeti altındaki Selçuklular'ın doğu topraklarına giderek Sivas, Tokat, Bayburt, Erzurum, Irak, Tebriz, Merend ve Sultâniye yöneticileriyle görüşmüş sonrasında da Kastamonu, Denizli, Kütahya, Birgi, Aydın gibi önemli beylik merkezlerini ve Batı Anadolu beylerinin neredeyse tamamını dolaşmış, Birgi'ye gelmiş ve Mehmed Bey ile görüşmüştür (Gölpınarlı, 1953: 45). Bu seyahatler sonucunda Türkmen beylerinden Germiyan Emîri Alişiroğlu, Kütahyalı Yâkub Bey ve Aydınolu Mehmed Bey ona intisap etmiş ve Mevleviyye'nin Konya dışındaki ilk önemli merkezlerinin temellerini atmışlardır. Keza Mehmed Bey'in oğlu ve beyliğin ikinci beyi olan Gazi Umûr Bey'in de Mevleviliğe intisabı olduğu yine *Menâkıbu'l-Ârifin*'de bildirilmektedir. Öte yandan Sakıp Dede'nin *Sefîne-i Nefise-i Mevleviyân* adlı eserinde vermiş olduğu bilgiler neticesinde Mevlevilerle, Osmanlı ailesi arasında bir akrabalık olduğu da görülmektedir. Eserde Germiyanolu Süleyman Şah'ın, Sultan Veled'in kızı Mutahhara Hatun'la evlendiği, bu evlilikten dünyaya gelen Devlet Hatun'un da 1378 yılında Yıldırım Bayezid ile evlendirildiği nakledilmektedir. Bu da Mevleviliğin gelişmesi açısından önemli bir olaydır. Yine bu tarihlerde, 166. Nolu Mufassal Tahrir Defteri'nden Aydınolu Mehmed Bey döneminde Ayasuluğ, Tire ve Birgi'de Mevlevihanelerin açıldığı bilinmektedir.

İlk devirlerde Karamanoğulları ile Ege'de Saruhanoğulları, Menteşeoğulları, Aydınolu Mehmed Bey gibi beyliklerde yaygın olan Mevlevilik, Osmanlı topraklarına ise II. Murad tarafından Edirne'de açılan (829/1426) mevlevihâne ile girebilmiş, bunu II. Murad'ın ümerasından Yahşi Bey'in Tire Mevlevihanesi'ni kurması takip etmiştir. Bu dönemde Aydın'da da bir Mevlevihane olduğu bilinmektedir. Evliya Çelebi Aydın Mevlevihanesi'ni "*Ramazan Efendi Camii'nin yakınında çarşı içinde bir mevlevihane vardır. Gayet ferah bir bağ içinde Celâleddin-i Rumi asitanesidir.*" (Göyünc,

1991: 83) cümlesiyle tanımlamaktadır. Yine Aydın Mevlevihanesine dair bilgileri Konya'daki Mevlevi Asitanesi'nde bulunan zarflardan öğrenmekteyiz. 1911 senesi sonlarına doğru Konya'daki Mevlevi Asitanesi'nden diğer şehirlerdeki mevlevihanelere, bir kısım mevlevihanelerin isimlerinin kaybolduğu bildirilir ve bu her şeyhin kendi dergâhına ait bildiklerini merkeze, asitaneye yollaması istenir. Emir-nâme'yi alanlar arasında Aydın mevlevihanesi şeyhi de vardır ve şeyh mevlevihane hakkında kısaca bilgi verir. Aydın Mevlevihanesi'ne dair kısa tarihçe şu şekildedir: “*Dergâh H.960/M.1552-53 tarihinde Ramazan Paşa'nın hemşiresi Sajiye Hanım'ın gül bahçesinde te'sis olunmuş. Horasân'ı Ali Dede tarafından. Dergâhın kurbünde Ramazan Paşa cami-i şerifi vardır. Dergâh çarşı vasatında imiş, 1274 (1857- 58) tarihinde uukû bulan büyük harikde memleket çarşusu kâmilen muhterik olmuş. Dergâhdan hiçbir evrak kurtarılamamış, ancak şeyh-i esbak Sa'îd Dede'nin evinde bulunanlar kurtarılmıştır.*” Belgenin tanzim tarihinde dergâhın şeyhi de Ahmed Sâkıb Dede'dir (Göyünç, 1991: 83).

Aydın'da halkın vakit geçirdiği diğer önemli alanlardan biri de kahvehanelerdir ve bu kahvehaneler içerisinde Mevlevilerin de kahvehaneleri bulunmaktadır. Evliya Çelebi'nin ifadesine göre Aydın'ın; “*kırk adet tezyin edilmiş mükellef bağlı bahçeli, gül bahçeli, çeşmeli, havuzlu ve şadırvanlı, nakışlı tavanlı, taraçalı kahveleri vardır. Zarif yerler olup hanende ve sazende, çalgılar, rakkase, şair, kıssahanlar ile dopdolu kahvelerdir. Her esnaf gurubunun, her topluluğun kendisine ait ve devam ettikleri kahvehaneleri vardır. Mevlevihaneler kahvesi ulema, şuara, fusaha ve bülega yeridir. Bağ Kahvesi askerindir, Hacı Kahvesi tüccarındır, Paşa Kahvesi halkındır. Her akşam kahveler ağzına kadar dolar*” (Danışman, 1969: 83). Evliya Çelebi, Aydın'da edindiği arkadaş ve dostlarının, şehrin ayanlarının isimlerinden de bahsetmektedir ve yine arkadaşlarından biri Mevlevihane şeyhi Çelebi'dir. “*Mustafa Paşazade, Şems Paşazade, Boyacızade Efendi, Serdar Hasan Ağa, Mumcu Hüseyin Ağa, Şair Salihi Çelebi, Zamiri Çelebi, Mevlevihane Şeyhi Çelebi.*” (Danışman, 1969: 80).

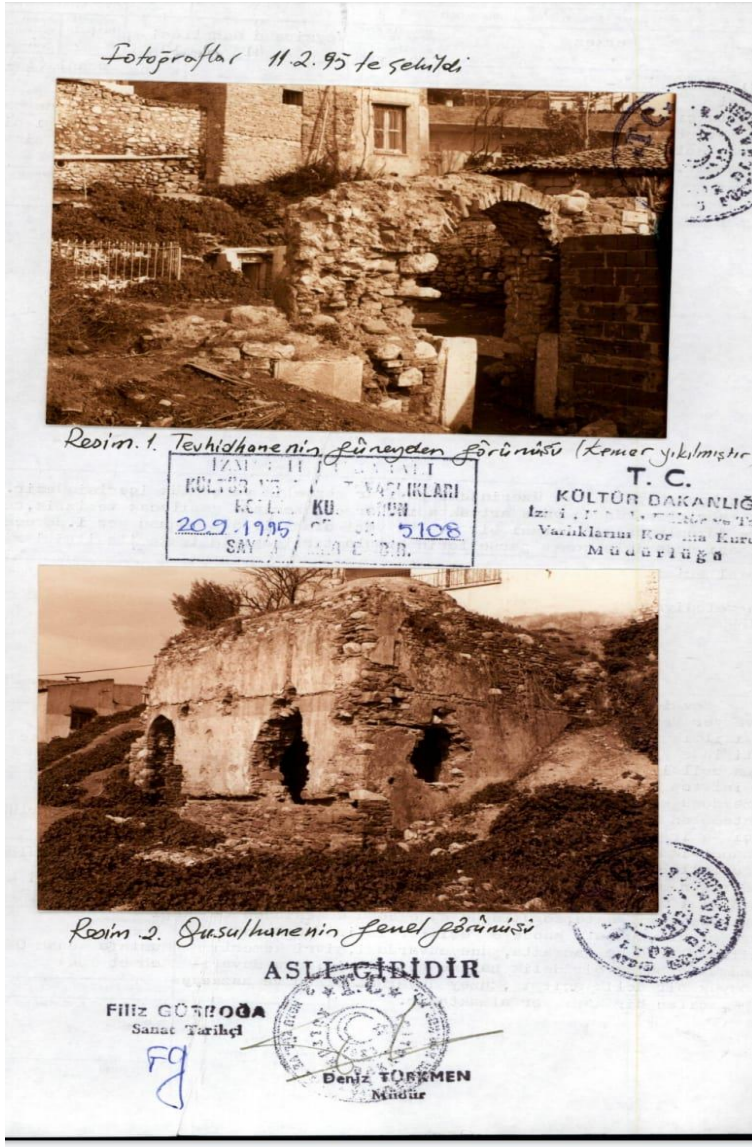
XVII. yüzyılda, IV. Mehmed devrinde Sadrazam Fâzıl Ahmed Paşa'nın desteğiyle hünkâr şeyhliğine kadar yükselen Vanî Mehmed Efendi'nin tarikatlar aleyhindeki faaliyetleri neticesinde Mevlevîler'in “yasağ-ı bed” diye tarih düşürdükleri H.1077/M.1666 yılında semâ yasaklanmış, Anadolu'daki bazı mevlevîhâneler kapatılmıştır Bunlardan biri de Aydın Mevlevî-hânesi'dir. Evliya Çelebi bu durumu şöyle nakletmiştir; “*Ama emr-i şerif ilan edildikten sonra mevlevîhânenin bütün kapıları kilitlenmiş ve dervişleri tekkeden uzaklaştırılmış, Mevlevî ayini yasaklanmıştır. Kur'an ve mesnevi okunan bir yer böyle yıkılmaya terk edilmiştir. Hakir bu asitanenin duvarına şu beyti yazmıştır.*” (Danışman, 1969: 80).

Hânkâh-i çerhde ayın iken devr-i kadim

Buğz edib mesbud edenler daim ola nâ murad

H.1095/M.1684 senesinde bu yasak kaldırılmıştır. III. Selim ve II. Mahmud'un Mevlevî oluşlarının bu yasağın kaldırılmasında etkili olduğu söylenebilir. 1826'da Yeniçeri Ocağı ile birlikte Bektaşî tekkelerinin kapatılmasıyla Mevlevîlik tekrar gündem olmuş ve önemli bir tarikat haline gelmiştir. Bektaşîliğin asker üzerindeki yetkisini kırmak amacıyla üst düzey bürokrat ve ordulardaki farklı seviyelerde bulunan kişilerin manevi disiplinleri ile ilgilenmek üzere Mevlevî şeyhler görevlendirilmiştir. Bu sayede Mevlevîlik resmi itibarına tekrardan kavuşmuştur. Harap veya yıkılmış olan Mevlevîhâneler, Mevlevî şeyhler tarafından tekrar açılmış ve yeniden inşa ettirilmiştir. Özellikle bu dönemde, Urfa, İpek (Hüdâverdi Paşa), Bahâriye, Üsküdar ve Hanya mevlevîhânelerinin kurulması da önem arz etmektedir. Özellikle Hanya Mevlevihanesi'nde yetişmiş olan dervişler zaman içerisinde kayıtlarda da belirtilen ve Aydın'da faaliyetlerini sürdüren Güzelhisar Horasani Ali Dede Dergâhı'na gelmişlerdir. Horasani Ali Dede'nin vefatı üzerine irşat vazifesini sürdürmesi ve posta oturması için, Konya'dan Şemşi Dede çağırılmıştır. Şemşi Dede kış aylarında burada irşat vazifesinde bulunurken yaz aylarında da Girit'e gidip gelmektedir. Bu anlamda XIX. Yüzyılda Girit'in Hanya kasabasında inşa ettirilen Hanya Mevlevihane'si, Aydın Mevlevîliği açısından önemlidir. Bu dönemde Girit Adası'nda zamanla muhipler çoğalmaya başlamış ve kendilerini irşat etmesi için H.1289/M.1872 yılında Konya Çelebilik makamından izin almışlar ve Aydın Güzelhisar Mevlevihanesi Şeyhi Kara Abdâl Şemsî Dede'yi Ada'ya davet etmişlerdir. Böylece Hanya sancağında mevlevihane H.1297/M.1880 senesinde hizmete açılmış ve 44 yıl Ada'da faaliyet göstermiştir. Mevlevîlik, Girit'in üç büyük sancağı olan Kandiye, Hanya ve Resmo'da da varlığını hissettirmiştir (Kara, 2008: 78-79). Sonrasında göçe mecbur kalan Kandiye ve Hanya şehirleri ve Mora Yarımadası'ndan gelen Türk

Mevlevileri Aydın ve Kuşadası civarına iskân edilmiştir. Bugün Kuşadası Adalızade Mezarlığı'nda, Girit, Mora ve Selanik muhacirlerine ait mezar taşlarının bulunması Kuşadası'nda ki Mevlevi varlığının en önemli delilidir. Ayrıca araştırmalarımız sırasında “Aydın'daki Türk Devri Dini Mimarisi” başlıklı doktora tezi hazırlayan Sayın Mükerrerem Kürüm'den şifahen 19. yüzyıla ait Aydın'da Mevlevilere ait bir tevhidhane olduğunu öğrendik ve Aydın Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu Müdürlüğü tescil fişlerinden bu yapı hakkında ayrıntılı bilgi edindik. Tevhidhane, Kaltakçı Nazır Baba tekkesi olarak bilinmektedir. Veysipaşa Mahallesi 413 ada 19 parselde yer almaktadır. Tekkenin 19. Parsel üzerinde halen iki kalıntısı mevcuttur. Bu kalıntılar tevhidhane ve gusülhane kalıntılarıdır. İzmir II numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu'nun 20.09.1995 tarihli ve 5108 sayılı kararı ile korunması gerekli kültür varlığı olduğundan anıt eser olarak tescil edilerek ilgili müzesi ve belediyesince gerekli önlemlerin alınmasına karar verilmiştir. Tescil fişlerinin fotoğrafları aşağıda mevcuttur;



AVRUPA KONSEYİ		DOĞAL VE KÜLTÜREL VARLIKLARI KORUMA ENYANITARI		E. M. V. K. M.		ANIT		Emirler No.	
TÜRKİYE		ESKİ ESERLER VE MÜZELER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ		MAHALLE KÖY VEZA HEVVELİ: Veysipasa Mahallesi		KORUMA DENEKESİ		Harita No. 1	
İl: Aydın		İlçesi: Merkez		KADASTRO 191-2 Pafta. Ada. 413 Parsel 19		Araştırma Çerçevesi		1 2 3	
SOKAK VE KAPI NO.		Yapım Tarihi:		Yapı: 191-2 Pafta. Ada. 413 Parsel 19		Harita Çizimi (Ölçek)		1 1 1 1	
ADI: Kalktaçlı Nazır Baba Tekkesi		Yapım Tarihi:		Yapı: 191-2 Pafta. Ada. 413 Parsel 19		Harita Çizimi (Ölçek)		1 1 1 1	
GENEL TAHMİN: Kalktaçlı Nazır Baba Tekkesi olarak bilinen "erkenin 19. Parsel üzerinde halen iki kalıntısı mevcuttur. Tevhidhane ve gusulhane binalarıdır. Tevhidhanenin içi kapı hizasına kadar toprak dolu, duvarları batı yöndekiler tamamen doğu duvarları ise kemer hizasına kadar sağlamdır. Gusulhane ise tahripler söz konusu olsada halen ayakta'dır.									
KORUMA DURUMU									
VAZİYET PLANI									
FOTOĞRAF									
GÖZLEMLER: Söz konusu parsel ve üzerindeki yapılar mezbeklik ve çöplük içerisindedir. İnsan eliyle yapılan tahripler günden güne artmaktadır. Parsel üzerinde yapılacak temizlik, restorasyon ve çevre düzenlemesiyle burası bir mesire yeri olabilir. Söz konusu yer I. derece sit alanında olması nedeniyle komşu parsellerin kamulaştırılmasıyla tekke ile ilgili diğer binaların sayı ve faaliyetleri bilinmemektedir.									
BU GÜRHU SAHİBİ: Aydın Belediyesi									
YAPILAN ONARIMLAR:									
AYRINTILI TAHMİN: Tevhidhane: Onikigen planlı, moloztaş kesme taş ve tuğla ve yer yer antek malzeme kullanılan duvarların büyük kısmı yıkılmış ve yok olmuş ancak doğu yöndeki duvarlar kemer keskinliğinde ayakta kalmıştır. Dış yüz köşeleri kesme taş olarak inşa edilmiştir. Güneydeki kapı kemeri yıkılmıştır. Tevhidhanenin zemini toprak doludur. Ortada kesikbaş dedenin mezarı vardır. Kuzeydoğu köşede beden duvarları dışında beşik tonozlu bir oda (muhtemelen konglomeraya oyulan) içinde sadece üstü görülen Kalktaçlı Nazır Babanın Mezarı yer almaktadır. Gusulhanesi: Dikdörtgen planlı, moloztaş ve tuğla ile inşa edilmiş, soğuklukta tümün tepesinde ışık gözleri bulunan sınırsız duvar, dikdörtgen planlı olup, güney (ön) cepheden bugün tahripler sonucu biçimi belli olmayan üzerinde sivri kemer binisi bulunan bir kapı ile girilmekte, soğukluğun güneydoğu köşesinden bir kapı ile kare planlı, kubbeli kabbeye geçişler istinade kabuğu biçimlitrampolarla sağlanmakta, güneyduvardaki, sivri kemerli niş günümüzde büyük bir delik haline getirilmiş, doğu duvarında büyük bir delik açılmış, kuzey duvarda küpbe ve bastırma YATIRIM DİZİNİ: açılan bir kapı yer almaktadır.									
TEKNİK BİLGİLER									
Orijinal Kullanımı: Tekke									
Bu gökük Kullanımı: Çöplük									
Önerilen Kullanımı: Gusulhane: Büfe, depo gibi kullanılabilir									
Hazırlayanlar: / / 197									
Mustafa Kapan ÇEKİRMEZ									
Mehmet TUNA									
EKLER:									
Rapor: / / 197									
Fotoğraf: / / 197									
Restorasyon Projesi: / / 197									
Harita: / / 197									
Kontrol Eden: / / 197									
M. H. E. A. Y. K. Kararları									
/ / 197									
/ / 197									
/ / 197									
BİVİZTÖN:									

Aşağıda resmi bulunan Kuşadası Adalızade Mezarlığı'nda bulduğumuz sikkeli mezar taşı da Aydın'da yaşanan Mevleviliği kanıtlar niteliktedir.



15

Vezin: Fā' ilātün/ Fā' ilātün/ Fā' ilātün/
Fā' ilātün

Yazı çeşidi: Celî Sülüs

Ser-levhâ: Ah mine'l mevt

Bu bâğ-ı fâni bir 'aceb cāy-ı kesir ü ibtilâ

Seyr itmeğe rāgıp olan elbet olur hüzn-i i' tıla

Her bir şafâsında keder her zevki içre müstetir

Aşub fitne vü zılm ü cevr her kariyyede züll-i
incilâ

Aslı Girid-i Kandırevi ya'ni ki Hüseyin Çavuş

Rıdvân Ağânî'nin oğlu kim nâmı gibi kurra in 'ila

Virmiş tarik-i Halvetiyye bedesti ba-feyz-i Hakk

Bizim Yahya aziz ola o merd-i zu'l-ula

Her bir nev-civan idi ebed yâdına gelmez idi
derd

Hayfa ki itdi sarsar-ı bad-ı fena mevt-i iğtila

Sırrı çıkınca harf-i sa tarihine yazdı kalem

Olsun şefi-i ruz-i haşr sultan-ı bezm-i kerbela

Fi 20 Muharrem sene 1296/ 1879

Rızaen' lillah el Fatiha

Aydınlı Mevlevi Şeyh ve Müritler

Şeyh Lâli Dede: Mevlevî şairlerden olan Lâli Dede Aydın, Güzelhisarlıdır. Babasından kalan mirası bitirdikten sonra Horasânî Ali Dede'nin hizmetine girmiş ve yanında uzun yıllar hizmet etmiştir. Kaynaklara göre doğuştan dilsiz olan Lâli Dede, Horasânî Ali Dede'nin himmetiyle konuşmaya ve şiir söylemeye başlamıştır. Horasânî Ali Dede'nin ölümünden sonra merhumun postuna oturmuş, Güzelhisar Mevlevihane'sinde şeyhlik vazifesini üstlenmiştir H.980/M.1572 senesinin sonlarında vefat etmiştir. Aydın, Güzelhisar'da medfündür. Türkçe ve Farsça şiirleri vardır.

Kâsım Bey Bin Mehmed Bey: Aydın ve çevresinde faaliyet gösterdiği tespit edilen Mevlevi şeyhi Kasım Bey Bin Mehmed Bey, Aydınogulları döneminde yaşamıştır. H.748/M.1347 tarihinde vefat ettiği Nazilli'nin Kestel Köyü'nde adına inşa edilen türbedeki mezar taşından anlaşılmaktadır.

Şeyh İmâm-Zâde: İmâm-zâde Aydınlı'dır. Künyesi hakkında bilgi yoktur. Uzun yıllar Mevlevi tarikatında şeyhlik yapmış ve pek çok talebe yetiştirmiştir. H.915/M.1509 senesinde vefat etmiştir (Akbar, 1996: 118).

Kara Abdâl Şemsi Dede: Şemsi Dede, Konya'da dünyaya gelmiştir. İlk eğitimini kimden aldığı bilinmemektedir. On beş yaşında iken Şems-i Tebrîzî Dergâhı türbedarı Seyyid Emîrşah Kaygusuz Abdal Dede'ye intisap etmiştir. Mevlânâ Dergâhı'nda çile çıkarıp hilafetname aldıktan sonra Sultan Divanî Dergâhı'na gitmiş ve dört yıl burada kalmıştır. Daha sonra Bursa ve İstanbul'daki ziyaretgâhları dolaşmıştır. Aydın Güzelhisar Mevlevihanesi şeyhi Horasânî Ali Dede'nin vefatı üzerine 1870 yılında bu dergâhın şeyhliğine tayin edilmiştir. Bu görevde iken Hanya'daki Mevlevî muhiblerinin ısrarlı davetleri üzerine Hanya'ya gitmiş (1872), geniş bir arazi üzerinde ve zengin vakıflarla kurduğu mevlevihaneyi hizmete açmıştır H.1308/M.1886 senesinde vefat etmiş, İzmir Mevlevihanesi'nin haziresine defnedilmiştir Mürşidi tarafından kendisine Sem'i, Nuri, Şemsi ve Abdal gibi mahlaslar verilen şair Kara Abdal Şemsi'nin *Tuhfetü'l-Mesnevi Ala Hubbi'l-Haydari* adlı 23 sayfadan oluşan 340 beyitlik Farsça mesnevisi ve 49 sayfadan oluşan yaklaşık 700 beyitlik *Divançe'si* 1305'te İstanbul'da tek kitap halinde yayımlanmıştır (Kara, 2008: 49-51).

Hâcı Mehmed Efendi: Mehmed Efendi, Aydın Güzelhisarlı'dır. Bir Mevlevî dervişidir. Aydın'da ilim tahsil ettikten sonra Bursa'ya gitmiş ve orada irşatla meşgul olmuştur. H.1203/M.1788 senesinde vefat etmiştir. Bursa'da Mevlevihane karşısındaki hazirede medfundur (Akbar, 1996: 318).

Güzelhisarlı Hacı Mehmed Efendi: Âlim ve arif bir zat olan Hacı Mehmed Efendi, Aydın Güzelhisarlı'dır. Mevleviliğe intisap etmiştir. Uzun yıllar Aydın'da yaşadıkdan sonra Bursa'ya uzlete çekilmiştir. Hayatı hakkında kaynaklarda ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. H.1203/M.1788 senesinde vefat etmiş, Bursa'da Mevlevihane karşısına defnedilmiştir (Akbar, 1996: 320).

Sonuç

Tarihsel süreç içerisinde Batı Anadolu'nun en mamur yerleşimlerinden biri hâline gelen ve kadim bir yerleşim yeri olan Aydın, farklı pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Özellikle Türk hâkimiyetinin ardından kültürel ve düşünsel bağlamda gelişmiş ve bu süreçte Aydın, Mevleviliğin önemli duraklarından biri olmuştur. Aydın coğrafyasında, pek çok Mevlevî âlim ve sufi yetişmiştir. Bu durum Aydın ve çevresinde sosyal ve kültürel hayatın merkezinde bulunan insanımızın, gerek kültür kimliğinin oluşmasında gerekse edebi çevrelerin şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur. Tarihin en eski uygarlıklarından günümüze dek; mezarlar, bunlara ait kitabeler ve birinci el kaynaklar, Aydın'daki Mevlevîliğe dair en somut ve en güvenilir belgeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Aydın'ın merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde yapmış olduğumuz derlemeler neticesinde, Kuşadası Adalızade Mezarlığı'nda tarafımızdan Mevlevî sikkeli ve fesli bir mezar taşı bulunmuştur. Kaynak taramaları sonucunda da Evliya Çelebi *Seyahatnamesi*'nde Ramazan Paşa Camii yakınlarında yer alan bir Mevlevîhane ve Mevlevî kahvehaneleri olduğu kaydedilmiştir. Aydın Mevlevîhanesine dair Konya'daki Mevlevî Asitanesi'nde bulunan el yazmasında, Aydın mevlevîhanesi ve şeyhi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. 18. yüzyılda Kuşadası ve Girit'e Aydın'dan önemli bir Mevlevî şeyhimizin irşat vazifesiyle gittiği ve Hanya'da bir Mevlevîhane kurduğu da bilinmektedir. Yine Aydın Veysipaşa Mahallesi'nde hala kalıntıları olan bir tevhidhane tespit edilmiştir. Tüm bunlar Aydın'da uzun yıllar yerleşik bir Mevlevî kültürünün olduğunu kanıtlar niteliktedir.

KAYNAKLAR

- Akbayar, N. (1996). *Mehmed Süreyyâ Sicill-i Osmanî Ünlüleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayıncılık.
- Akdağ, M. (1999). *Türk halkının dirlik ve düzenlik kavgası Celâli İsyânları*. Ankara: Barış Yayınevi.
- Akın, H. (1987). *Aydınöğulları tarihi hakkında bir araştırma*. İstanbul: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akkuş, M. ve Yılmaz, A. (2006). *Sefîne-i Evliya*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Armağan, M. (2009). *Ege tarihi coğrafyası-boylar, aşiretler, obalar, kentler, köyler, tarihi semtler*. İzmir: Efe Ofset Yayınevi.
- Barkan, Ö. L. (1942). İstila devirlerinin kolonizatör Türk dervişleri ve zaviyeler. *Vakıflar Dergisi*, 2(3), 279-304.
- Barkan, Ö. L. (2002). "Osmanlı İmparatorluğu'nda kolonizatör Türk dervişleri". *Türkler Dergisi*, 9(2), 279-504.
- Barkey, K. (1999). *Eşkıyalar ve Devlet - Osmanlı tarzı devlet merkezileşmesi*. (Çev. Zeynep Altıok). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çiftçiöğlü, İ. (2005). Anadolu beylikleri döneminde yetişen çok yönlü bir bilim adamı: Hacı Paşa". *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 56-73.
- Darkot, B. (1986). *Aydın*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dukas. (1956). *Bizans tarihi*, (Çev. VI. Mirmiroğlu), İstanbul: İstanbul Fethi Derneği Yayınları.
- Emecen, F. (1991). *Aydın*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. A. (1994). *Aydın vilâyetine mensup meşâyih, ulemâ, şuarâ, müverrihîn ve etibbânın terâcim-i ahvâli*. İzmir: Akademi Kitapevi.
- Gökbel, A. ve Şölen, H. (1936). *Aydın ili tarihi-Eski zamanlardan yunan işgaline kadar*. İstanbul: İhsan Basımevi.
- Gölpınarlı, A. (1953). *Mevlana'dan sonra mevlevilik*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Gölpınarlı, A. (1992). *Melamilik ve melamiler*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Gölpınarlı, A. (2017). *Simavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin ve Manâkıbı*. İstanbul: Eti Yayınevi.
- Göyünç, N. (1991). *Osmanlı Devleti'nde mevleviler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Gündüz, İ. (1989). *Osmanlı devlet ve tekke münasebetleri*. İstanbul: Elips Kitapları Yayınevi.
- Halaçoğlu, Y. (1997). *XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun iskân siyaseti ve aşiretlerin yerleştirilmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnalçık, H. (2016). *Devlet-i Aliyye - Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar - IV Ayanlar, Tanzimat, Meşrutiyet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Köprülü, F. (1984). *Osmanlı Devletinin kuruluşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Mansel, A.M. (1995). *Ege ve Yunan tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Stewig, R. (1970). *Batı Anadolu Bölgesinde kültür gelişmesinin ana hatları*. (Çev: Ruhi Turfan-M. Şevki Yazman). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Strabon. (1993). *Antik Anadolu coğrafyası*, (Çev: Adnan Pekman). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

- Texier, C. (2002). *Küçük Asya coğrafyası, tarihi ve arkeolojisi*. (Çev: Ali Suat). Ankara: Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı Yayınları.
- Turan, O. (1980). *Selçuklular tarihi ve Türk-İslâm medeniyeti*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Uğur, A. (2003). Aydın şehrinin kuruluşu ve gelişme evreleri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(2), 154-172.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1998). *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünal, R.H. (2002). *Birgi (Tarihi, Tarihi Coğrafyası ve Türk Dönemi Anıtları)*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Vatin, N. (2004). *Rodos Şövalyeleri ve Osmanlılar (Doğu Akdeniz'de Savaş, Diplomasi ve Korsanlık)*. (Çev: Tülin Altınova). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Witteck, P. (1944). *Menteşe Beyliği*. (Çev: Orhan Şaik Gökyay). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yavuz, A. F. ve Özen, İ. (1972) *Osmanlı Müellifleri*. İstanbul: Meral Yayınları.
- Yüksel, M. (2010). *Simavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin*. İstanbul: La Kitap Yayınevi.

Extended Abstract

Aydın, which has become one of the most prosperous settlements of Western Anatolia in the historical process, consists of two river basins, Küçük Menderes and Büyük Menderes. The historical process of Aydın, which we have discussed in general terms; With the effect of political, social and economic motives, it has also caused a great cultural vitality to come into being. Although we have materials that can be used to evaluate this intellectual richness, which is created by the amalgamation of different nations, religions and traditions, from the early periods, it would be more appropriate to consider the period when the Turks were permanent in the region and extend from there to the Ottoman Classical period, in order not to go out of our field of study. As we have mentioned in the above lines, the Turkish advance, which expanded to the lands of Western Anatolia after the Battle of Manzikert in 1071, made a very rapid progress in a short time. XI. Turkmen groups from various regions such as Transoxiana, Fergana, Khwarezm, Khorasan and Azerbaijan since the last decades of the century were settled in various regions of Anatolia in line with the settlement policies of the Seljuk state and made serious attempts to spread Turkishness and Islam in their regions. One of the main duties of these dervishes, who came to Anatolia and played an important role in making these places a homeland, was to ensure the safety of the regions they lived in. As Ömer Lütfi Barkan called it, "Colonizer Turkish Dervishes" made great efforts to Turkify, Islamize and prosper Anatolia through the lodges they established. Thus, the First Principalities Period allowed the birth of an intense Turkish-Islamic culture in Aydın, and in this period, the Turkish dervishes of Khorasan, who had a strong influence in the region and synthesized Central Asian beliefs/traditions with their original structures, and Islam, also in Western Anatolia, just like the Balkans. have shown great benefit. Although they defend different arguments and have different faith practices, it is an undeniable fact that all Islamic views, both Orthodox and heterodox, create a great cultural richness. If we base this legacy from the early period of Aydınoğulları, for example, Ulu Arif Çelebi, the grandson of Mevlânâ Celaleddin-i Rumi and the son of Sultan Veled, came to Birgi, the capital city of Aydınoğlu Principality, and met with Aydınoğlu Mübarizeddin Mehmed Bey and told the dynasty. As we can understand from the fact that some of his members carry the title of "Celebi", Ulu Arif Çelebi made the members of the principality his followers as a memory of this visit, a Mevlevihane was established in Tire and within the borders of the principality that included Aydın. In the process of Turkization and Islamization, which was drawn with the general lines of Aydın, the contribution of many sects and especially the Mevlevi to the culture of the region is undoubtedly very valuable. Especially in the first three hundred years after the establishment of the Ottoman Empire, in connection with the value given to science and scholars, many competent and scientific authorities have grown up in the geography of Aydın, many Mevlevi scholars, especially in Aydın, many inscriptions, tombstones and first available sources indicate that there was an established Mevlevi culture. It constitutes the most concrete and reliable documents about the Mevlevi in Aydın. In this context, we have to deal with the Mevlevi issue in Aydın, as a result of finding the Mevlevi tombstone with a branch coin motif, which is rapidly destroyed, being lost, broken and worn out in the Kuşadası Adalızade Cemetery, and as a result of the source scans, there is a Mevlevihane and a tomb located near Ramazan Paşa Mosque in the Evliya Çelebi Travel Book. It started when we determined that there were Mevlevi coffeehouses. In the next period, our

field and source researches showed that there was a Mevlevi tawhidhane in Aydın in the 19th century. Again, in the manuscripts of the Aydın Mevlevi Lodge in the Mevlevi Asitane in Konya, brief information is given about the Aydın Mevlevi lodge and the Mevlevi sheikh. It is also known that an important Mevlevi sheikh from Aydın went to Kuşadası and Crete with the duty of guidance and established a Mevlevihane in Hanya. In addition, we must say that we have encountered a very rich literature on this subject. In particular, Mehmed Süreyya's Sicill-i Osmanî and Bursalı Mehmed Tahir's Ottoman Authors, as well as poet biographies, foundation and archive documents provide information about the Mevlevi sheikhs living in Aydın. All this proves that there has been a settled Mevlevi culture in Aydın for many years. With all the data we have reached, our aim in this study is to bring to light the established Mevlevi culture, whose traces are almost on the verge of disappearing today, but to reveal the connection of today's cultural formation of Aydın with the past elements, with the information we have obtained as a result of the field studies and resource scans we have done.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ YETERLİKLERİ*

Hatice ALTUNKAYA**

Mehmet Emre ÇELİK***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım düzeyini ve bu düzeyin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan bölüm, çalışılan kurum değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmen 90 öğretici yer almış, veri toplama aracı olarak “21. yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışma neticesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım düzeylerinin orta düzeyin ($\bar{x}= 3,98$) üzerinde olduğu; cinsiyet ve çalışılan kurum değişkenlerine göre bu düzeyde anlamlı farklılık bulunduğu; yaş, mezun olunan bölüm ve hizmet yılı değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 21. yüzyıl becerileri, öğretici yeterliği

21st CENTURY SKILLS COMPETENCES OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the use of 21st century skills by the teachers of Turkish as a foreign language and to determine if this level varies according to the variables such as gender, age, service duration, field of graduation, institutions of employment. The study group of this study carried out with raster pattern out of quantitative study methods involved 90 instructors teaching Turkish language as a foreign language. “21st century teaching skills usage scale” and “personal data form” have been used as means of data collection. In consequence of the study, it has been determined that the level of the use of 21st century skills of teachers of Turkish as a foreign language is over intermediate level ($\bar{x}= 3,98$); there is a meaningful discrepancy according to gender and institutions worked in; there is no meaningful discrepancy according to age, field of graduation and service duration. Various proposals have been brought forward in line with the findings of the study.

Key words: teaching Turkish as foreign language, 21st century skills, instructor competence

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada tüm uluslar, kendi ülkeleri tarafından belirlenen birtakım yeterlilikleri vatandaşlarına kazandırmayı amaçlarlar. Genel amaçlardan özel amaçlara doğru özelleşen bu beceriler öğrencileri yaşama hazırlayan becerileri içerir. Günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen beceriler, ilerleyen teknoloji ve değişen gerçekler ışığında önceki yüzyıllardan çok farklı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu gereklilik bağlamında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve 21. yüzyıl eğitim yeterlikleri ve beklentileri farklı kurumlarca değişik şekilde sınıflandırılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmalar (EnGauge 21st century skills, OECD competencies, The ISTE Educational Technology Standards, World Economic Forum, National Research Council, Partnership for 21st Century Skills -P21-, the European Union, Assessment & Teaching of 21st Century Skills -ATCS-, Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress (NAEP) Voogt ve Pareja Roblin (2010) tarafından ortak ve farklı yönleri ile Tablo 1’de değerlendirilmiştir:

* Bu makale, 12-14 Kasım 2020 tarihleri arasında İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü, Aydın. hatice.altunkaya@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4498-194X>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü, Samsun. mehmetemre.celik@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2961-0035>

Tablo 1. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çerçevelerde yer alan benzerlikler ve farklılıklar

Tüm çerçevelerde yer alan beceriler	Çerçevelerde en çok değinilen beceriler (i.e., P21, EnGauge, ATCS and NETS/ISTE)	Birkaç çerçevede yer alan beceriler	Sadece bir çerçevede yer alan beceriler
-İş birliği - İletişim - Bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı - Sosyal ve / veya kültürel beceriler, vatandaşlık.	-Yaratıcılık - Eleştirel düşünme - Problem çözme - Kaliteli ürünler geliştirme /verimlilik (ATCS hariç)	- Öğrenmeyi öğrenmek (ATCS, EU) - Kendi yönlendirebilme (P21, En Gauge, OECD) - Planlama (En Gauge, OECD) - Esneklik ve uyarlanabilirlik (S21, EnGauge) Temel Konular: - Matematik; iletişim ana dil; bilim (AB, P21, ATCS); - Tarih ve sanat (P21 ve ATCS)	- Risk alma (En Gauge) - Anlaşmazlıkları yönetme ve çözme (OECD) - İnisiyatif duygusu ve girişimcilik (AB) - Disiplinlerarası temalar (P21) - Temel Konular: ekonomi; coğrafya; hükümet ve yurttaşlık bilgisi (S21)

Literatürde yaygın olarak kabul edilen sınıflandırma 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21 Century Skills)'dır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen bir stratejik eğitim projesi olan "Partnership for 21st Century Learning (P21)/ 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı" (P21 Leadership States, 2017), 21. yy. becerilerinin öğretiminde uygulamalı ve değerli bir örnektir (Gelen, 2017, s. 18).

P21 becerileri "öğrenme ve yenilenme becerileri", "yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi", "medya ve teknoloji becerileri" olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır. Öğrenme ve yenilenme becerileri; problem çözme ve eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim, yaratıcılık ve yenilenme becerilerinden; yaşam ve kariyer becerileri esneklik ve uyum yeteneği, girişim ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerilerinden; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji yeterliği (teknoloji okuryazarlığı) becerilerinden oluşmaktadır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019, s. 711). Bu sınıflandırma doğrultusunda hazırlanan şekil, aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. P21'e göre 21. yüzyıl öğrenme ortaklığı beceri sınıflaması (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019, s. 711)

Gelen'e (2017) göre; teknolojik gelişme, eğitim ortamları, uygulamalı eğitim, interaktif/ etkileşimli/ uzaktan eğitim, yöneltme, bilgiye ulaşma- bilgi kaynağı, küreselleşme- uluslararası eğitim, sınavlar ve

ölçme değerlendirme, ticarileşme ve ekonomik, kültür-toplum-sosyallik, eğitim sistemi/ yaklaşımı, öğrenme, öğrenmeyi düşünme becerileri, değerler eğitimi ve dil temaları 21. yy. eğitimi için belirleyici kavramlar olacaktır. Wagner (2008) 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin, değişen yaşam koşullarına uyum sağlayarak esnek ve yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin etkili, verimli ve kalıcı bir öğretim yapabilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ünlü (2016) bilişim çağında gereksinim duyulan insan becerilerinin sürekli olarak değiştiğini, hemen her alanda yüksek düzeyde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

MEB (2017) yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde öğretmenler için “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşan yeterlikler alanını bir metin olarak güncelleyerek yayımlamıştır. Tüm bu yeterlikler alanı, öğretmenlerin çağdaş eğitim becerilerini kazanmış olmalarını gerektirmektedir. Valli, Perkkilä ve Valli'ye (2014) göre, öğretmenler tarafından 21. yüzyıl becerilerinin uygulanmasının ve gelişiminin yeterli düzeyde anlaşılması gerektiğini ifade etmektedirler. Yine MEB tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 eğitim vizyonu belgesinde de öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik 13 adımda yapılacaklar sıralanmıştır. Bunlar arasında yer alan 8. maddede “Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır” yönergesi yer almaktadır. Bu yönerge de de görüldüğü üzere öğretmen yeterliliğinde 21. yüzyıl becerileri önemli bir beceri alanı olarak görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde lise öğretmenlerinin (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019; Yalçın İncik, 2020), ortaokul öğretmenlerinin (Çelebi ve Sevinç, 2019), ortaokul ve lise öğretmenlerinin (Keskin ve Yazar, 2015); çeşitli derecelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin (Tütüniş ve Yalman, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) öğretmen adaylarının (Orhan Göksün ve Kurt, 2017; Kan ve Murat, 2018; Altunova ve Kozikoğlu, 2018; Tican ve Deniz, 2018; Çiğerci, 2020) 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların bulunduğu ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere yönelik bir araştırma bulunmadığı görülmüştür. Küreselleşen dünyada tüm dünyanın kabul ettiği becerilere sahip olma gerekliliği doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin tespit edilmesi ilgili alandaki bir eksikliği giderecek ve ortaya çıkacak veriler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine, program yapıcılara ve kitap yazarlarına dikkate alınabilecek veriler sunulabilecektir. Borg (2006) öğrencilerin öğrenme ve anlama sürecinin arkasındaki kaynakların; öğretmenlerin bilişleri, bilgileri, bu süreçte kullandıkları teknikler, metotlar ve sitiller olduğunu belirtir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen yeterlikleri hususunda çalışmalar yapılması ve yeterliklerin artırılması, Türkçenin daha iyi öğretilmesine katkı sunabilecektir.

YÖNTEM

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. “Tarama deseni olay veya konu hakkında örneklemin tutum, yetenek, ilgi, beceri gibi özelliklerini betimleyen ve görece daha büyük örneklem üzerinde çalışan nicel araştırma desendir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 90 öğretim görevlisi/üyyesi yer almıştır. Çalışma grubuna kolay ulaşılabılır örnekleme ile ulaşılmıştır. “Kolay ulaşılabılır veya elverişli örnekleme, mevcut olan kişi veya durumlardan yola çıkarak pratik ve hızlı bir şekilde verilerin toplanmasını sağlamaktadır” (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 2. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Cinsiyet	n	%
Kadın	47	52,2
Erkek	43	47,8
Yaş		
23-30 yaş	24	26,7
31-40 yaş	56	62,2
41 ve üstü	10	11,1
Hizmet Yılı		
1-5 yıl	32	35,6
6-10 yıl	36	40
11-15 yıl	9	10
16-20 yıl	7	7,8
21 ve üstü	6	6,6
Kurum		
Yunus Emre Enstitüsü	24	26,7
Dil Öğretim Merkezi (Ünv.)	66	73,3
Lisans mezuniyeti		
Türkçe Eğitimi	31	34,4
Türk Dili ve Edebiyatı	49	54,4
TDE Eğitimi	4	4,5
Çağdaş Türk Lehçeleri	4	4,5
Yabancı Dil (İng.-Alm.)	2	2,2

Çalışma grubunu oluşturanların sosyokültürel özelliklerine ilişkin verilere Tablo 2’de yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların %52,2’si (n=47) kadın, %47,8’i (n=43) erkek; %26,7’si (n=24) 23-30, %62,2’si (n=56) 31-40, %11,1’i (n=10) 41 ve üstü yaş aralığında; %35,6’sı (n=32) 1-5, %40’ı (n=36) 6-10, %10’u (n=9) 11-15, %7,8’i (n=7) 16-20, %6,6’sı (n=6) 21 ve üstü hizmet yılına sahip; %26,7’si (n=24) Yunus Emre Enstitüsü, %73,3’ü (n=66) (ünv.lere bağlı) dil öğretim merkezi çalışanı; %34’ü (n=31) Türkçe Eğitimi, %54,4’ü (n=49) Türk Dili ve Edebiyatı, %4,5’i (n=4) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi; %4,5’i (n=4) Çağdaş Türk Lehçeleri, %2,2’si (n=2) herhangi bir yabancı dil bölümünden lisans mezuniyetine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Orhan-Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. 27 madde, 5 faktörden oluşan ölçeğin alt boyutları “Yönetimsel Beceriler” (12 madde), “Teknopedagojik Beceriler” (8 madde), “Onamacı Beceriler” (3 madde), “Esnek Öğretmen Becerileri” (2 madde) ve “Üretimsel Beceriler” (2 madde) olarak adlandırılmış, 23. maddesi ters kodlanmıştır.

“Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı veri toplama aracının faktörlerinin isimlendirilmesinde alan ve ölçme uzmanı yedi öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Sunulan isim önerilerinden uygun görülenleri üç uzmanın görüş birliği doğrultusunda seçilerek faktör isimleri belirlenmiştir. Yönetimsel beceriler; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, süreç ve etkinlik yönetimi gibi becerilerini ifade etmektedir. Teknopedagojik beceriler; teknoloji ve pedagoji becerilerinin birlikte işe koşulmasıyla ortaya çıkan becerileri açıklamaktadır. Onamacı beceriler; doğru davranışları onaylayıcı yaklaşımların öğretim becerilerine dönüştürülerek sergilenmesini anlatmaktadır. Esnek öğretme becerileri ile; öğretimi sınıf ortamından bağımsız hale getiren beceriler kastedilmektedir. Üretimsel beceriler ise öğretmen adaylarının materyal üretim becerilerini ifade etmektedir” (Orhan-Göksün, 2016, s. 91).

Tablo 3. Ölçek ve alt boyutların iç tutarlılık güvenirliği katsayıları

	Orhan-Göksün (2016)	Mevcut araştırma
21. yüzyıl öğretmen becerileri	0.870	0.868
Teknopedagojik beceriler	0.629	0.611
Onamacı beceriler	0.419	0.573
Esnek öğretim becerileri	0.752	0.884
Üretimsel beceriler	0.714	0.611
Yönetimsel beceriler	0.852	0.820

Sosyal bilim araştırmalarında Cronbach Alfa katsayısının 0.60 ile 0.90 aralığında olması veri aracının oldukça güvenilir, 0.40 ile 0.60 aralığında olması düşük derecede güvenilir, 0.00 ile 0.40 aralığında olması ise güvenilir olmadığı anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2002). Güvenirlik katsayısı, gerek Orhan-Göksün'ün ölçeğinde gerekse mevcut araştırmada sadece onamacı beceriler alt boyutunda düşük görünmekte olup, ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayısı her iki araştırmada da yüksek olduğu için bu durumun kabul edilebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler kodlanarak SPSS 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için ikiden fazla değişkeni bulunan problem durumları için Kruskal-Wallis, iki ve daha az değişkeni bulunan problem durumları içinse Mann-Whitney U testlerine başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterliklerine ilişkin veriler çeşitli değişkenler açısından tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Yeterliklerine Ait Bulgular

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterlikleri

Alt ölçek/ölçek	n	%	ss	Sh.
21. yüzyıl öğretmen becerileri (Genel)	90	3.98	0.37	0.03
Teknopedagojik beceriler	90	3.78	0.45	0.04
Onamacı beceriler	90	4.33	0.33	0.03
Esnek öğretim becerileri	90	3.59	0.84	0.08
Üretimsel beceriler	90	4.04	0.72	0.07
Yönetimsel beceriler	90	4.03	0.53	0.05

Tablo 4 incelendiğinde 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanım ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların tamamının orta düzeyin üzerinde (\bar{x} 21.yüzyıl öğretmen becerileri= 3.98, \bar{x} teknopedagojik beceriler= 3.78, \bar{x} onamacı beceriler= 4.33, \bar{x} esnek öğretim becerileri= 3.59, \bar{x} üretimsel beceriler= 4.04 ve \bar{x} yönetimsel beceriler = 4.03) olduğu görülmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretmen Becerileri Yeterlikleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 5. 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterliklerinin cinsiyete göre Mann-Whitney u testi sonuçları

Alt ölçek/ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Yönetimsel beceriler	Kadın	47	48,00	2256,00	-,052	893,0	,341
	Erkek	43	42,77	1839,00			
Teknopedagojik	Kadın	47	46,22	2172,50	-,276	976,5	,782

beceriler	Erkek	43	44,71	1922,50			
Onamacı beceriler	Kadın	47	42,36	1991,00	-1,255	863,0	,209
	Erkek	43	48,93	2104,00			
Esnek öğretme becerileri	Kadın	47	51,62	2426,00	-2,395	723,0	,017*
	Erkek	43	38,81	1669,00			
Üretimsel beceriler	Kadın	47	51,10	2401,50	-2,182	747,5	,029*
	Erkek	43	39,38	1693,50			
21. yüzyıl öğretmen becerileri (Genel)	Kadın	47	48,82	2294,50	-1,262	854,5	,207
	Erkek	43	41,87	1800,50			

*p<.01

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir. Bu verilere göre onamacı beceriler dışında hem ölçeğin genelinde hem de diğer tüm alt becerilerde kadın öğreticilerin erkek öğreticilere oranla daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan post-hoc analizinde alt becerilerden esnek öğretme ile üretimsel becerilerde görülen anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak, kadın öğreticilerin erkeklere oranla mesleki gelişime daha açık oldukları söylenebilir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Yeterlikleri ile Hizmet Yılı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 6. 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterliklerinin hizmet yılına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt ölçek/ölçek	Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	Ki-kare	P
Yönetimsel beceriler	1-5 yıl	32	52,56	6,870	,143
	6-10 yıl	36	38,28		
	11-15 yıl	9	40,83		
	16-20 yıl	7	57,36		
	20 yıl ve üstü	6	44,33		
Teknopedagojik beceriler	1-5 yıl	32	47,38	5,947	,204
	6-10 yıl	36	49,29		
	11-15 yıl	9	31,94		
	16-20 yıl	7	49,00		
	20 yıl ve üstü	6	29,00		
Onamacı beceriler	1-5 yıl	32	49,53	3,024	,554
	6-10 yıl	36	41,03		
	11-15 yıl	9	45,50		
	16-20 yıl	7	53,93		
	20 yıl ve üstü	6	41,00		
Esnek öğretme becerileri	1-5 yıl	32	44,25	2,034	,730
	6-10 yıl	36	49,04		
	11-15 yıl	9	36,06		
	16-20 yıl	7	45,21		
	20 yıl ve üstü	6	45,42		
Üretimsel beceriler	1-5 yıl	32	46,31	5,947	,203
	6-10 yıl	36	47,07		
	11-15 yıl	9	27,83		
	16-20 yıl	7	57,00		
	20 ve üstü	6	44,83		
21. Yüzyıl öğretmen becerileri (Genel)	1-5 yıl	32	50,84	4,570	,334
	6-10 yıl	36	42,14		
	11-15 yıl	9	35,22		
	16-20 yıl	7	55,57		

20 ve üstü 6 40,83

Tablo 6 incelendiğinde esnek öğretme (6-10 yıl) ve teknopedagojik beceriler (6-10 yıl) dışında diğer tüm beceri alanlarında meslekte 16-20 yıl aralığında çalıştığını ifade edenlerin diğer gruplardan daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Bu puan farklılıklarına rağmen Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, 21. yüzyıl öğretme becerileri yeterlikleri ile hizmet yılı arasındaki ilişkide herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Öğretme Becerileri Yeterlikleri ile Yaş Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 7. 21. yüzyıl öğretme becerileri yeterliklerinin yaşa göre Kruskal

Alt ölçek/ölçek	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
Yönetmel beceriler	23-30 aralığı	24	55,85	5,330	,071
	31-40 aralığı	56	42,22		
	41 ve üstü	10	39,00		
Teknopedagojik beceriler	23-30 aralığı	24	49,13	1,766	,413
	31-40 aralığı	56	45,62		
	41 ve üstü	10	36,15		
Onamacı beceriler	23-30 aralığı	24	43,10	,779	,667
	31-40 aralığı	56	47,26		
	41 ve üstü	10	41,10		
Esnek öğretme becerileri	23-30 aralığı	24	47,48	1,384	,501
	31-40 aralığı	56	46,21		
	41 ve üstü	10	36,75		
Üretimsel Beceriler	23-30 aralığı	24	50,75	1,496	,473
	31-40 aralığı	56	43,17		
	41 ve üstü	10	45,95		
21. yüzyıl öğretme becerileri (Genel)	23-30 aralığı	24	54,29	4,192	,123
	31-40 aralığı	56	43,24		
	41 ve üstü	10	37,05		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri yeterlikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir. Bu verilere göre tüm becerilerde yaş ortalaması arttıkça beceri yeterlik düzeylerinde bir gerileme görülmektedir. Öğreticilerin 21. yüzyıl öğretme becerileri yeterlikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkide herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Öğretme Becerileri Yeterlikleri ile Mezun Olunan Bölüm Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 8. 21. yüzyıl öğretme becerileri yeterliklerinin mezun olunan bölüme göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt ölçek/ölçek	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
Yönetmel beceriler	Türkçe Eğitimi	31	35,69	9,138	,058
	TDE	49	50,54		
	TDE Eğitimi	4	64,75		
	ÇTL	4	48,13		
	Yabancı Dil	2	30,25		
Teknopedagojik beceriler	Türkçe Eğitimi	31	46,77	,667	,955
	TDE	49	44,78		
	TDE Eğitimi	4	47,25		

	ÇTL	4	49,00		
	Yabancı Dil	2	33,00		
Onamacı beceriler	Türkçe Eğitimi	31	47,42	3,320	,506
	TDE	49	43,19		
	TDE Eğitimi	4	51,63		
	ÇTL	4	39,63		
	Yabancı Dil	2	71,75		
Esnek öğretme becerileri	Türkçe Eğitimi	31	38,11	8,891	,064
	TDE	49	48,73		
	TDE Eğitimi	4	73,25		
	ÇTL	4	42,25		
	Yabancı Dil	2	31,75		
Üretimsel beceriler	Türkçe Eğitimi	31	39,48	3,290	,510
	TDE	49	47,80		
	TDE Eğitimi	4	53,25		
	ÇTL	4	56,75		
	Yabancı Dil	2	44,50		
21. Yüzyıl öğretmen becerileri (Genel)	Türkçe Eğitimi	31	37,82	6,314	,177
	TDE	49	49,16		
	TDE Eğitimi	4	64,25		
	ÇTL	4	48,25		
	Yabancı Dil	2	31,75		

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterlikleri ile mezun olunan bölüm arasındaki ilişkide herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak iki alt beceri (onamacı ve teknopedagojik beceriler) hariç tüm becerilerde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarının diğerlerine oranla daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. İki alt becerideki daha az yeterliğin nedeninin, hizmet öncesi eğitimlerindeki öğretmenlik meslek bilgisi bilgi ve becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Yeterlikleri ile Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 9. 21. yüzyıl öğretmen becerileri yeterliklerinin çalışılan kuruma göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt ölçek/ölçek	Kurum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Yönetsel beceriler	YEE	24	55,00	1320,00	-2,086	564,0	,037*
	TÖMER	66	42,05	2775,00			
Teknopedagojik beceriler	YEE	24	51,00	1224,00	-1,212	660,0	,225
	TÖMER	66	43,50	2871,00			
Onamacı beceriler	YEE	24	41,10	986,50	-1,014	686,5	,310
	TÖMER	66	47,10	3108,50			
Esnek öğretme becerileri	YEE	24	45,35	1088,50	-0,033	788,5	,974
	TÖMER	66	45,55	3006,50			
Üretimsel beceriler	YEE	24	59,52	1428,50	-3,153	455,5	,002*
	TÖMER	66	40,40	2666,50			
21. yüzyıl öğretmen becerileri (Genel)	YEE	24	55,25	1326,00	-2,137	558,0	,033*
	TÖMER	66	41,95	2769,00			

*p<.01

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri yeterlikleri ile çalışılan kurum arasındaki ilişkiye dair bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir. Eldeki verilere dayanılarak yapılan post-hoc analizinde öğreticilerin 21. yüzyıl öğreten becerileri yeterlik düzeyleri ile çalışılan kurum arasındaki ilişkide Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çalışan öğreticilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem de üretimsel ve yönetsel beceriler alt boyutlarında Enstitü bünyesinde görev yapan öğreticilerin diğer meslektaşlarından daha yüksek düzeyde bu becerilere sahip oldukları ve bu farkın da tesadüfi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çalışanların sürekli yurt içi-yurt dışı görev değişimleri ile devingen bir sürecin içinde yer almaları, sık aralıklarla düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları, materyal geliştirmeye daha fazla vakit ayırmaları gösterilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler, 21. yüzyıl öğreten becerileri yeterliklerinin iyi seviyede ($\bar{x} = 3,98$) olduğunu düşünmektedirler. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise, öğreticilerin yönetsel, onamacı ve üretimsel beceriler alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları ve ortalamanın üzerinde 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler en yüksek puanı alt boyutlardan onamacı becerilerden, en düşük puanı ise esnek öğretim becerilerinden almıştır. Kıyasoğlu (2019) da sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğreten becerilerinin alt boyutları olan onamacı ve yönetsel beceriler alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının diğer alt boyutlara göre oldukça yüksek olduğunu, esnek öğretim becerilerinin ise diğer alt boyutlara göre oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Her iki araştırma sonucunda benzer şekilde esnek öğretmen becerilerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak onlara saygılı davrandıkları, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirdikleri, dersten önce özgün materyaller hazırladıkları, öğrencilerin gelişim dosyalarını takip ettikleri, öğrencilerin ödevlerine yapıcı dönütler verdikleri gibi yorumlar getirilebilir. Öğreticilerin, sınıf dışı eğitsel ve sosyal etkinlik düzenlemede ise diğer becerilere oranla daha az çabaladıkları görülmüştür. Yalçın İncik (2020), Gürültü, Aslan ve Alcı (2018), Orhan-Göksün ve Aşkın-Kurt (2017) da çalışmalarında öğreticilerin 21. yüzyıl öğreten becerileri yeterliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır. Yine Orhan-Göksün ve Aşkın-Kurt (2017) ile Miller ve Pedro (2006) çalışmalarında onamacı beceriler puanlarının diğer becerilerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma neticeleri açısından bakıldığında; öğreticilerin, öğrenenlerin kendilerini güvende hissedeceği, olumlu davranışlarının onaylandığı bir sınıf iklimi yarattıklarını düşündükleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğreticilerin 21. yüzyıl öğreten becerileri yeterlikleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında esnek öğretim (sınıf dışı etkinlik) ve üretimsel beceriler (materyal hazırlama) açısından kadın öğreticilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç Orhan-Göksün ve Aşkın-Kurt (2017) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Kıyasoğlu (2019) da 21. yy. öğreten becerileri alt boyutlarından yönetsel, onamacı ve üretimsel beceriler alt boyutlarının kullanım seviyesinin kadınlar lehine daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki araştırma arasında üretimsel beceriler bakımından kadınlar lehine yüksek olma bulgusunun ortak olduğu görülmektedir. Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) ise ilköğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımının sadece Esnek Öğretim Becerileri açısından erkek öğretmenler lehine farklılaştığını ortaya koymuşlar ve ilköğretimde görev yapan erkek öğretmenlerin; sınıf içinde veya sınıf dışında eğitsel ve sosyal etkinlik düzenleme anlamında kadın öğretmenlere göre daha ön plana çıktıkları yorumunu getirmişlerdir. Yalçın İncik (2020) bu araştırma sonuçlarından farklı olarak 21. yy. öğreten becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini araştırmışlar ve sonucunda cinsiyet değişkenine göre beceri kullanımı bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. 21. yüzyıl genel becerileri konusunda Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik Geçgel, Kana, Vatansever ve Kanık (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Çalışmada, öğreticilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlikleri ile hizmet yılı arasındaki ilişki incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Esnek öğretme (6-10 yıl) ve teknopedagojik beceriler (6-10 yıl) dışında diğer tüm beceri alanlarında meslekte 16-20 yıl aralığında çalıştığını ifade edenlerin diğer gruplardan daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırma kapsamında öğreticilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak tüm boyutlarda yaş ortalaması arttıkça beceri yeterlik düzeylerinde bir gerileme görülmektedir. Gürültü, Aslan ve Alcı'nın (2019) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının hizmet yılı açısından ölçeğin genelinde ve yönetsel, teknopedagojik alt boyutlarında farklılaşmadığı ancak onamacı, esnek öğretme ve üretimsel beceriler alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerine yönelik araştırma gerçekleştiren Kıyasoğlu (2019) da farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyinin birbiri ile benzer olduğunu ifade etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlikleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair gerçekleştirilen analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Kıyasoğlu (2019) da benzer şekilde farklı yaş grubundaki öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin benzer olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında öğreticilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlikleri ile mezun olunan bölüm arasındaki ilişki incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak iki alt beceri (onamacı ve teknopedagojik beceriler) hariç tüm becerilerde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarının diğerlerine oranla daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. İki alt becerideki daha az yeterliğin nedeninin, hizmet öncesi eğitimlerindeki öğretmenlik meslek bilgisi bilgi ve becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Orhan-Göksün (2016) ve Gürültü, Aslan ve Alcı (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ölçeğin genelinde, teknopedagojik ve esnek öğretme becerileri alt boyutlarında farklılaştığını diğer alt boyutlarda ise farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca ölçeğin geneli, teknopedagojik ve esnek öğretme becerileri açısından Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının bu becerileri gösterme anlamında diğer fakülte mezunlarının gerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğreticilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlik düzeyleri ile çalışılan kurum arasındaki ilişkide ise Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çalışan öğreticilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem de üretimsel ve yönetsel beceriler alt boyutlarında enstitü bünyesinde görev yapan öğreticilerin diğer meslektaşlarından daha yüksek düzeyde bu becerilere sahip oldukları ve bu sonucun da tesadüfi olmadığı düşünülmektedir. Bu farkın, Yunus Emre Enstitüsü'nün öğreticilerini görev öncesi ve sırası hizmet içi eğitimlerle, teknolojik araç gereç ve Z Kitap gibi çeşitli materyallerle desteklemesi sayesinde ortaya çıktığı düşünülmektedir. Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) ve Gürültü, Aslan, Alcı (2018) da benzer şekilde araştırmalarında çalışılan kurum değişkenine göre öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin 21. yüzyıl becerileri kullanımında ölçeğin alt boyutu olan esnek öğretme becerileri kullanımında daha düşük düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf dışında da sosyal ve eğitsel etkinlikler düzenleme becerilerini geliştirmeleri, bunu yaparken de yine 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan teknolojik yeterliklerinden yararlanmaları yararlı bir yol olarak görülmektedir. Öğrencilerle oluşturulacak Edmodo sınıfları, sanal ortamlar, konuşma kulüpleri, dışarıda kitap okuma etkinlikleri düzenleme durumları, esnek öğretme becerileri kapsamında faydalı olabilecektir.

Araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri yeterlik düzeyleri ile çalışılan kurum arasındaki ilişkide ise Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonucun ışığında; öğretmenlerin, 21. yüzyıl öğrenen becerisi yeterlik düzeylerini daha da geliştirebilmek için dil öğretimi alanındaki son gelişmeleri de dikkate alarak kurumların öğretmenlere yönelik düzenli aralıklarla hizmet içi kurslar düzenlemesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreteceklere yönelik düzenlenen sertifika programlarının ders içeriklerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri de dikkate alınarak hazırlanması, Türkçenin öğretimi alanında hazırlanacak tüm materyallerin hem 21. yüzyıl öğrenen hem de öğrenen becerileri göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin bir getirisi olan teknolojik pedagojik alan bilgisinin, hizmet öncesi ve sonrası dönemlerde uygulamalı olarak öğretmenlere kazandırılması, (ki aynı zamanda esnek öğretme de bu yolla gelişir çünkü sınıfsız öğrenme, internet tabanlı öğrenme ortamları, bilgi teknolojileri destekli araç-gereçler bu beceri türü kapsamında ele alınmaktadır), sözü edilen becerilere ilişkin yeterliklerin uygulama içinde gözlemlenmesi; bunları uygulama günlükleri, mikro öğretim gibi yöntemlerle değerlendiren çalışmalar ile betimsel çalışma sonuçlarını karşılaştıran yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

21. yüzyıl becerileri, “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi”, “medya ve teknoloji becerileri” olmak üzere üç genel başlıkta değerlendirilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu becerilerini sürekli güncellemeleri için ilgili literatürdeki güncel bilgileri ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleri gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. doi: 10.18039/ajesi.578170.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. NewYork: Continuum International Publishing Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Deneysel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi. Ankara: Pegem A.
- Ciğerci, F. M. (2020). Primary school teacher candidates and 21st century skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 157-174.
- Çelebi, M. ve Sevinç, Ş. (2019) Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri (s.157-172). Erişim adresi: https://drive.google.com/file/d/1MjWKEurbEcBCzeB7ItMTC8zIDr_kHpi3/view
- Geçgel, H., Kana, F., Vatansver, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1646-1669.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560. doi: 10.16992/ASOS.13770
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590.
- Kan, A. ve Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl beceri algıları ile STEM’e yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272.
- Keskin, İ., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kıyasoğlu, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğrenen becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Kozikoğlu İ. ve Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 29.10.2020 tarihli erişim ile alınmıştır.
- MEB (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye 2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 29.10.2020 tarihli erişim ile alınmıştır.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework for 21st century learning*. Erişim adresi: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. USA: Sage Publications, Inc.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- OECD. (2004). *Lifelong learning*. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>
- Orhan-Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Orhan-Göksün, D., & Aşkın-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). DOI: 10.15390/EB.2017.7089.
- Tavşancıl, E. T. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181-197. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.181
- Tütüniş, B. & Yalman (2020). Teacher education and foreign language teacher professionalism in the 21st century. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 1168-1176. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/812>
- Ünlü, M. (2016). Ortaokul ders programlarının; bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(özel sayı), 373-380.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult preservice teachers: Applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115-129.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills*. Discussion paper. Enschede, Univ. Twente. Available online at: <http://www.internationalsymposiumoneducationalreform.com/storage/21st%20Century%20Skills.pdf>.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In the globalizing world, all nations aim to provide their citizens with certain qualifications specified by their own countries. These skills specified from general purposes to specific goals include skills that prepare students for life. The skills identified as 21st century skills today require very different skills from previous centuries in the light of advanced technology and changing realities. Together with this requirement, new approaches have emerged and 21st century educational competencies and expectations have been classified differently by various institutions. The widely accepted classification in the literature is Partnership for 21 Century Skills. A strategic education project “Partnership for 21st Century Learning (P21 Leadership States, 2017), implemented in twenty-one states in the United

States and supported by 33 institutions is a practical and valuable example in teaching 21st century skills (Gelen, 2017, p. 18). P21 skills are discussed under three headings as “learning and renewal skills”, “life and career skills and knowledge”, and “media and technology skills”. Learning and renewal skills include problem solving and critical thinking, collaboration and communication, creativity and innovation skills; life and career skills cover flexibility and adaptability, initiative and self-management, social and intercultural skills, leadership and responsibility skills; information, media and technology skills consist of information literacy, media literacy and information, communication skills and technology competence (technology literacy) (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019, p. 711). When the relevant literature is examined (Gürültü, Aslan, & Alcı, 2019; Yalçın İncik, 2020), it is seen that there are studies conducted related to 21st century skills and had various participant profiles such as secondary school teachers (Çelebi & Sevinç, 2019), secondary and high school teachers (Keskin & Yazar, 2015); English language teachers working at various educational circles (Tütüniş & Yalman, 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020) teacher candidates (Altunova & Kozikoğlu, 2018; Çiğerci, 2020; Kan & Murat, 2018; Orhan Göksün & Kurt, 2017; Tican & Deniz, 2018), however, there is no research related to those who teach Turkish as a foreign language. In line with the necessity of having the skills accepted by the whole globalizing world, this study is determined to show the level of 21st century skills of those who teach Turkish as a foreign language. By doing so, the present study is expected to fill the gap in the relevant literature and the implications will be discussed in terms of teachers of Turkish as a foreign language, program makers and book authors. Borg (2006) states that the resources behind the learning and understanding process of students can be listed as teachers’ cognitions, knowledge, techniques, methods and styles they use in the learning/teaching process. Therefore, it can be deduced that studies on teacher competencies and increasing the quality of teacher competencies will contribute to a better teaching process for Turkish as a foreign language. The study was carried out with the scanning design, which is one of the quantitative research methods. The participants were 90 lecturers/faculty members who teach Turkish as a foreign language. The convenient sampling was used since the participants were easy to gather data. In the study, the "Personal Information Form" created by the researchers and the "21st Century Teacher Skills Use Scale" were utilized. The scale includes 27 items and the sub-dimensions of the scale consist of 5 factors and these are “Administrative Skills Use” (12 items), “Technopedagogic skills use” (8 items), “Confirmatory skills use” (3 items), “Flexible teaching skills use” (2 items) and “Productive skills use” (2 items) and the item 23 was reversely coded. The obtained data were analyzed using the SPSS 22.00. Since the data did not show normal distribution, Kruskal-Wallis tests were used for problem situations with more than two variables, and Mann-Whitney U tests were used for problem situations with two or less variables. According to the results of the study, the participants who teach Turkish as a foreign language thought that their 21st century teacher skills are at a good level ($\bar{x} = 3.98$). When the sub-dimensions of the scale were examined, it was seen that the teachers got higher scores from the sub-dimensions of administrative, confirmatory and productive skills. Among the sub-dimensions, the participants got the highest score from ‘confirmatory skills and the lowest score from the ‘flexible teaching skills. Within the scope of the study, when the relationship between 21st century teacher skills competencies and gender was examined, a significant difference was found in favor of female participants in terms of flexible teaching (out-of-class activity) and productive skills (out-of-class activity). Furthermore, when the relationship between 21st century teacher skills competencies and their in-service years was examined, no significant difference was found. Also, no significant difference was found between the 21st teacher skills competencies and age variable. 21st century skills can be regarded under three general headings: "learning and innovation skills", "life and career skills and knowledge", and "media and technology skills". It is thought that those who teach Turkish as a foreign language should follow the current information and technological developments in the relevant literature in order to constantly update themselves and these skills.

1981 VE 2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİNLEME EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Cafer ÇARKIT*

ÖZ

Dinleme, insanların günlük yaşantılarında ve iletişim sürecinde gereksinim duydukları temel becerilerden biridir. Bu açıdan dinleme eğitim gerektiren bir beceridir. Türkçe dersi dinleme eğitiminin gerçekleştirildiği ana derstir. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programları dinleme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada davranışçı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış ve en uzun süre uygulanmış olan 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile günümüzde uygulanmakta olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Böylelikle Türkçe dersi öğretim programlarında zaman içerisinde dinleme eğitiminde meydana gelen değişim ve gelişimin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları 1981 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmesi neticesinde elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Çözümlenen veriler araştırma sorularına göre düzenlenip yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre programların kazanım sayısı, kazanımların ifade şekli, dinleme stratejileri, dinleme içerikleri noktalarında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine kılavuzluk etmesi yönünden veri elde edilemediği için her iki programın da bu konuda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, öğretim programları, dinleme eğitimi, karşılaştırma

COMPARISON OF 1981 AND 2019 TURKISH COURSE CURRICULUMS IN TERMS OF LISTENING EDUCATION:

ABSTRACT

Listening is one of the basic skills that people need in their daily lives and communication process. In this respect, listening is a skill that requires training. Turkish lesson is the main lesson in which listening education is carried out. Therefore, Turkish Course Curriculums play an important role in the acquisition and development of listening skill. In this study, the 1981 Turkish Course Curriculum, which was prepared within the framework of behavioral approach and applied for the longest time, was compared with the 2019 Turkish Lesson Curriculum, which is being implemented today, in terms of listening education. In this way, it is aimed to reveal the change and development in listening education in the Turkish course curriculums over time. Document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The findings of the research were obtained as a result of analyzing the 1981 and 2019 Turkish Course Curriculums with the method of document analysis. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in analyzing the data. The analyzed data were organized, interpreted and reported according to the research questions. According to the findings of the research, it was determined that the programs differ in the number of acquisitions, the way of expressing the acquisitions, listening strategies and listening contents. However, since data could not be obtained in terms of guiding the assessment and evaluation process of listening skill, it was concluded that both programs were insufficient in this regard.

Keywords: Turkish course, curriculums, listening education, comparison

GİRİŞ

İletişim yeryüzünde yaşayan bütün canlıların temel gereksinimlerinden biridir. Farklı şekillerde iletişim kursalar da insanlar en yaygın ve en etkili iletişim aracı olarak dili kullanırlar. Dil ile kurulan iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi konuşan kadar dinleyiciye de bağlıdır. Zira dil aracılığıyla kurulan iletişim sürecinde konuşmacı kadar dinleyicinin de önemli bir rolü vardır (Kemiksiz, 2016). Alanyazında dinleme ilgili birçok tanım yapılmıştır. Güneş'e (2007) göre dinleme işitilenlerin zihinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Brownell'e (2016) göre dinleme hem zihinsel hem de fiziksel süreçlerin bileşiminden oluşan bir beceri alanıdır. Carrier'e (1999) göre dinleme, konuşma sırasında ifade edilen bilgi ve içerikleri işleme, anlama ve bunlara

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep. cafer_carkit_87@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4126-2165>

cevap verme sürecidir. Tanımlardan hareketle dinleyicinin dinleme sürecinde ilgisini çeken bilgileri dinleyerek ön bilgileriyle bütünleştirip anlam oluşturduğu ve bu anlamlara göre tepkiler geliştirdiği ifade edilebilir. Bu nedenle dinleme pasif bir süreç değil dinleyicinin de aktif olduğu tepkisel ve etkileşimsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Dinleme, anne karnında edinilmeye başlanan bir dil becerisi olarak ifade edilmektedir (Sever, 2011; Yalçın, 2012; Güneş, 2014). Yapılan çalışmalar dinleme becerinin insan hayatındaki önemini ortaya koymakta ve dinlemenin göz ardı edilemez bir dil becerisi olduğunu göstermektedir. Bu anlamda Coakley ve Wolvin'e (1997) göre öğrenciler eğitim hayatlarının tüm seviyelerinde en çok dinleme becerisini kullanmaktadır. Meldolsohn'a (1994) göre günlük yaşam içerisinde %40-50 aralığında en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir. Ünalın'a (2006) göre dört temel dil becerisi içerisinde en çok kullanılan beceri dinleme becerisidir. Bununla beraber bireylerin ikinci dil ediniminde de en çok kullandıkları beceri dinlemedir. Ancak dinleme becerisi davranışçı eğitim anlayışının etkisiyle gelişmiş ülkelerde dâhil olmak üzere uzun yıllar ihmal edilen bir dil becerisi olmuş ve bu becerinin kendiliğinden geliştiği düşünülmüştür. Bu yanlışlığın temel sebebi dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesi ve işitmenin dinleme ile aynı yeti olarak görülmesidir. Bu algı tarihsel süreç içerisinde dinleme becerisinin önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmıştır. Oysa dinleme becerisi doğuştan kazanılan bir beceri olsa da dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için eğitim gereklidir (Maden ve Durukan, 2011: 103). Bu anlamda özellikle dil eğitimi sürecinde dinleme üzerinde durulmalı ve gerçekleştirilecek uygulamalar ile öğrencilerin dinleme performanslarının geliştirilmesi göz ardı edilmemelidir.

Davranışçı yaklaşımdan farklı olarak yapılandırmacı paradigma dinleme becerisine farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu anlamda dinleme becerisine dair algı değişmiş; yerini dinleme becerisinin anne karnında edinilmeye başladığı, aile ve sosyal hayatta informal şekilde devam ettiği ve okulda formal bir eğitimle geliştirilebileceği algısına bırakmıştır. Bu anlamda dinleme becerisinin gelişebilmesinin ilk koşulu sağlıklı bir işitme yetisine sahip olmakla birlikte doğru bir eğitim anlayışına sahip olmaktır. Buna göre işitme dinleme demek değildir. İşitme dinleme sürecinde gerekli bir yeti olmakla birlikte dinleme için yeterli değildir. Dinleme işitmenin ötesinde daha karmaşık bir faaliyettir. Dinleme bir süreç içerisinde gerçekleşir ve bu süreçte fiziksel işitme yetisinin yanında zihinsel işlemler de gerçekleşir. Bu esnada dinlenen içeriklerin anlamlandırılması için dikkat harcanması gerekir (Sever, 2011). Zira dinleme dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, anlamlandırma ve dinlenen içeriklere tepki verme aşamalarından oluşan bir süreç olarak gerçekleşmektedir.

Etkili bir dinleme eğitiminde dinleme ortamı, içerik ve konuşmacının önemli bir rolü vardır (Özbay, 2010). Çünkü birey dinleme becerisini içinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde kazanır ve geliştirir. Buna göre öğrencilerin etkili birer dinleyici olabilmeleri için onlara rol model olunması gerekmektedir. Gordon'a (2009) göre anne ve babaların çocuklarını dinlememeleri çocukların iyi birer dinleyici olmalarını engelleyebilir. Kantemir'e (1997) göre ise öğretmenler öğrencilerine dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde rol model olamıyorsa yetiştirdikleri öğrencilerde istenilen düzeyde dinleme alışkanlığı ve becerisi gelişmez. Yapılandırmacı paradigmaya göre tek ve biricik olan bireye her zaman dinlenildiğini hissettirmek gerekir. Bu durum çocukta empati duygusunu geliştirir, çocuğun kaygısını azaltır ve onun iyi bir dinleyici olmasını sağlar.

Türkiyede davranışçı yaklaşım bağlamında hazırlanan hiçbir Türkçe dersi öğretim programında dinleme becerisine yönelik kazanımlara yer verilmezken ilk defa 1981 Türkçe Dersi Eğitim Programında (TDEP) dinleme becerisine ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Bu yönüyle 1981 TDEP dinleme eğitimi açısından özel bir öneme sahiptir. Zira dünyada uzun yıllar ihmal edilmiş bir dil becerisi olarak nitelendirilen dinleme becerisinin (Çiftçi, 2001) eğitimine yönelik faaliyetler ülkemizde ilk defa bu program ile ilköğretim okulları bütün sınıf düzeylerinde sistematik olarak başlatılmıştır. Erden'e (1998) göre eğitimin niteliği büyük oranda uygulanan programlara bağlıdır ve eğitim sistemleri uygulanmakta olan bu programlara göre işlerlik kazanır. 1981 TDEP'de programın kuramsal alt yapısı olan davranışçı yaklaşıma bağlı olarak belirlenen hedefler davranışa dönüştürülmüştür. Bu durum dinleme becerisi için de geçerlidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ise yapılandırmacı paradigma başta olmak üzere çağdaş öğrenme yaklaşımları çerçevesinde

hazırlanmış ve günümüzde uygulanmakta olan programdır. 2006 TDÖP ile başlayan süreçte uygulamaya konmuş olan çağdaş dinleme eğitimi son program olan 2019 TDÖP’de de yerini almıştır. Bu çalışmada 1981 TDEP ile 2019 TDÖP’nin dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması yapılmaktadır. Böylelikle farklı iki paradigma doğrultusunda hazırlanan programlarda dinleme eğitiminin konumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde dinleme eğitiminin farklı yönlerden ele alındığı birçok çalışmanın (Çiftçi, 2001; Doğan, 2008; Aytan, 2011; Gündoğdu, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Ceran, 2015; Çarkıt, 2018) yapıldığı görülmekle birlikte farklı iki paradigma doğrultusunda hazırlanan 1981 ve 2019 programlarının dinleme eğitimi açısından karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma daha önce yapılmış çalışmalardan farklılık arz etmektedir. Bu olgulardan hareketle araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- 1981 TDEP hedefleri içerisinde dinleme becerisinin konumu nasıldır?
- 2019 TDÖP kazanımları içerisinde dinleme becerisinin konumu nasıldır?
- 1981 TDEP ve 2019 TDÖP’nin dinleme eğitimi açısından ortak ve ayrılan yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları ile araştırmanın yöntemi sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemine göre yapılandırılmıştır. Her ne kadar tanımlanması zor olsa da nitel araştırmalar nitel veri toplama yöntemleri ile durum, olay veya olguların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alındığı nitel bir sürecin takip edildiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Nitel araştırmalarda araştırmacı bir sosyal olay ya da durumu doğal oluşumu içerisinde ele alır, bu olay ya da durumları analitik ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla çözümler ve kavramsallaştırır (Arıkan, 2013). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır (Creswell, 2016). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Doküman incelemelerinde çalışılan konuyla ilgili kaynaklar incelenir ve elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanır. Bu aşamada araştırma problemleri araştırmacının kılavuzu konumundadır. Zira araştırma problemlerine yönelik olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım elde edilmesini sağlamaktadır (Baş ve Akturan, 2016). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi diğer yöntemler ile birlikte kullanılabilirdiği gibi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma 1981 TDEP ve 2019 TDÖP’nin günümüzde ortaokul seviyesi olarak kabul edilen 5, 6, 7 ve 8, sınıf düzeylerine yönelik kazanımlarını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın veri kaynağı 1981 TDEP ve 2019 TDÖP’dir. Bu anlamda araştırma verileri doküman incelemesi ile ele alınmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmalarda belli aşamaların takip edilmesi gerekir. Bu çalışmada Forster (1995) ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından ifade edilen doküman incelemesi aşamaları takip edilmiştir. Araştırma sürecinde takip edilen bu aşamalar aşağıda sunulmaktadır.

- Dokümanlara ulaşma: Süreçte incelenecek dokümanlar Türkçe dersinin öğretim programları (1981 ve 2019) olduğu için doküman kaynağı açıktır. Bu anlamda 1981 TDEP ile 2019 TDÖP’ye internet üzerinden ulaşılmış ve araştırma süreci başlatılmıştır.
- Orijinalliğin kontrolü: Araştırma sürecinde incelenen dokümanlar birinci el kaynak olarak ifade edilen asıl kaynaklardır. Buna göre üzerinde çalışılan dokümanların orijinal ve güvenilir kaynaklar olduğu ifade edilebilir.

- Dokümanların anlaşılması: Araştırma sürecinde incelenen dokümanlardan elde edilen veriler dinleme eğitimi bağlamında ve araştırma soruları çerçevesinde sistematik bir şekilde analize tabi tutulmuştur. Bu süreçte 2 Türkçe eğitimcisi alan uzmanının görüşlerine de başvurulmuş böylelikle dokümanlar açık ve nesnel bir şekilde anlamlandırılmaya çalışılmıştır.
- Verilerin Analizi: Araştırmacı tarafından elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırmada ele alınan verilerin analizinde nitel veri çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu amaçla çalışmada elde edilen veriler araştırma sorularına göre düzenlenmiş, yorumlanmış ve sınıf seviyelerine göre iki programın dinleme eğitimine ilişkin kazanımları karşılaştırılmıştır.
- Verilerin Kullanılması: Araştırmada ulaşılan veriler 1981 ve 2019 Türkçe dersi programları dinleme eğitimi kazanımları bağlamında karşılaştırılmıştır. Sınıflar düzeyinde gerçekleştirilen karşılaştırmada sayısallaştırmadan (f) da yararlanılmıştır.

Nitel çalışmaların en önemli özelliklerinden biri araştırmacının esnek olmasına olanak tanınmasıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacı elde edilen verilere göre süreci yeniden şekillendirebilir bu anlamda hem araştırma desenini oluşturma hem de elde edilen verilerin çözümlenme sürecinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlenir (Yıldırım, 1999). Bu bağlamda çalışmanın gerek veri toplama gerek veri analizi sürecinde tümevarıma dayalı bir yol izlenmiştir. Nitel çalışmalarda ulaşılan ham veriler analiz edilip yorumlanarak çalışmanın örüntü, anlayış ve iç görüleri betimlenir (Patton, 2014). Bu anlayıştan hareketle karşılaştırmaya dayalı bir örüntünün oluşturulması hedeflenmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında öncelikle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu anlamda elde edilen bulgular iki Türkçe eğitimcisi uzman tarafından okunmuş ve geri bildirimler doğrultusunda bulgular yeniden düzenlenmiştir. İkinci olarak verilerin analizi neticesinde ulaşılan kavram ve temalara ait programlarda yer alan kazanımlar doğrudan alıntılanmış böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunulması amaçlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde sunulmaktadır. Buna göre “1981 TDEP amaç ve davranışları içerisinde dinleme becerisinin konumu nasıldır?” sorusuna bağlı olarak ulaşılan veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. 1981 TDEP amaç ve davranışları içerisinde dinleme becerisinin konumuna ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyi		5. Sınıf		6.Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
Öğrenme Alanları		A.	D.	A.	D.	A.	D.	A.	D.
Dinleme	Anlama	8	5	6	4	6	4	6	4
Okuma		8	6	6	4	6	5	6	6
Yazma	Anlatım	7	12	14	16	14	18	14	17
Konuşma		7	15	14	13	14	16	14	18
Dil Bilgisi		6	21	13	19	13	16	13	16

1981 TDEP’de amaçlar (A.) öğretmenlere yönelik oluşturulmuştur. Belirlenen amaçları öğretmenlerin yaptırması beklenmektedir. Davranışlar ise öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde gösterecekleri gözlemlenebilir davranış biçimleridir. Tablo 1’e göre programda dinleme eğitimi, anlama başlığı altında yer almaktadır. Bu çerçevede anlama başlığı altında 5. Sınıflarda 8; 6,7 ve 8. Sınıflarda ise 6 amaç belirlenmiştir. Dinleme eğitiminde öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen davranış sayısı 5. Sınıflarda 5; 6, 7 ve 8. Sınıflarda ise 4 davranış olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda 1981 TDEP’de dinleme alanı diğer alanlara göre en az amaç ve davranış bulunan öğrenme alanıdır. Araştırmada ikinci olarak üzerinde durulan “2019 TDÖP kazanımları içerisinde dinleme becerisinin konumu nasıldır?” araştırma sorusu bağlamında elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. 2019 TDÖP kazanımları içerisinde dinleme becerisinin konumuna ilişkin bulgular

Öğrenme Alanı	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme	12	12	14	14
Okuma	34	35	38	35
Yazma	16	14	17	20
Konuşma	7	7	7	7

2019 TDÖP’de kazanımlar öğrencilerin ortaya koyacakları beceriler olarak oluşturulmuştur. Tablo 2’ye göre dinleme eğitime yönelik 5 ve 6. Sınıflarda 12; 7 ve 8. Sınıflarda ise 14 kazanıma yer verilmiştir. Programda konuşma alanından sonra en az kazanım sayısı dinleme alanında bulunmaktadır. Araştırmada 1981 ve 2019 Türkçe dersi programlarında dinleme becerisinin konumu ortaya konduktan sonra üçüncü olarak “1981 TDEP ve 2019 TDÖP’nin dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması nasıldır?” araştırma sorusu bağlamında veriler elde edilmiştir. Bu çerçevede elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmektedir:

Tablo 3. 1981 TDEP ve 2019 TDÖP’nin dinleme eğitimi açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Karşılaştırma Temaları	1981 TDEP	2019 TDEP
Kazanım Sayısı	5,6,7 ve 8. Sınıf seviyelerinde dinleme becerisine yönelik toplam 17 davranışa yer verilmiştir.	5,6,7 ve 8. Sınıf seviyelerinde dinleme becerisine yönelik toplam 52 kazanıma yer verilmiştir.
Kazanım Yazım Biçimi	Hedef davranışlar master ekiyle ve öğrencilerin süreçte ortaya koyacakları gözlemlenebilir davranış biçimi olarak yazılmıştır.	Kazanımlar cümle biçiminde ve öğrencilerin süreçte ortaya koyacakları beceriler olarak yazılmıştır.
Öğrenci Seviyesi	Dinleme süresi bağlamında öğrenci seviyesi sınıf düzeyleri bağlamında göz önünde bulundurulmuştur.	Dinleme süresi ile birlikte kazanımların zorluk ve aşamalılık düzeylerinde öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmuştur.
Dinleme Stratejileri	Program ve hedef davranışlarda öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarına yönelik bir ifade bulunmamaktadır	Dinleme stratejilerini uygular, kazanımı doğrultusunda farklı dinleme stratejilerinin (Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme vb.) kullanımı vurgulanmaktadır.
Dinleme İçerikleri	Masal, öykü, belgesel, film, röportaj, haber, müsamere, oyun, tartışma, açık oturum gibi içerikleri radyo televizyon veya banttan dinleme/ izleme davranışının gerçekleştirilmesine yönelik hedef kazanımlar yer almaktadır.	Dinleme metinlerinin yanında medya içeriklerinin dinleme/izleme sürecinde kullanılmasına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Süreçte öğrencilerin dinlediği/ izlediği içerikleri anlamlandırma, sorgulama, karşılaştırma, değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Ölçme Değerlendirme	Dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik bir ifade bulunmamaktadır.	Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bir bütün olarak değerlendirilmesi gereği vurgulanmıştır. Ama doğrudan dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik bir ifade bulunmamaktadır.
---------------------	---	---

Tablo 3'e göre 1981 TDEP'de dinleme becerisine yönelik 17 davranış bulunurken 2019 TDÖP'de 52 kazanım bulunmaktadır. 1981 TDEP'de davranışlar master ekiyle öğrencilerin ortaya koyacakları davranış biçimleri olarak yazılırken 2019 TDÖP'de kazanımlar öğrencilerin süreçte ortaya koyacakları beceriler olarak yazılmıştır. Programlarda yer alan davranış/kazanım örnekleri aşağıya alınmıştır.

- Bir filmin oynatılacak bir konuşmanın yapılacağı bir temsilin verileceği yere itişip kakışmadan girebilmek yerine sessizce oturabilmek ve sonunda itişmeden dışarı çıkabilmek (1981, 5. Sınıf)
- Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir (2019, 5. Sınıf).
- 20-30 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek (1981, 6. Sınıf).
- Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar (2019, 6. Sınıf).
- Radyoda televizyonda haberleri yayınları dinleyip izleyebilmek (1981, 8. Sınıf)
- Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular (2019, 8. Sınıf)

1981 TDEP'de dinleme becerisine yönelik kazanımlarda öğrenci seviyesinin dinleme süresi çerçevesinde göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Buna karşın 2019 TDÖP'de dinleme süresinin yanında kazanımların zorluk ve aşamalılık düzeylerine göre de öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulduğu belirlenmiştir. Bu anlamda örnek kazanımlar aşağıda yer almaktadır.

- 10-15 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek (1981, 5. Sınıf)
- 20-30 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek (1981, 6. Sınıf)
- 30-35 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek (1981, 7. Sınıf).
- 35-40 dakikalık bir konuşmayı konferansı vb. dinleyebilmek ve ilginç bölümlerinden not alabilmek (1981, 8. Sınıf)
- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir (2019, 6. Sınıf)
- Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular (2019, 7. Sınıf).
- Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir (2019, 8. Sınıf).

1981 TDEP'de dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. 2019 TDÖP'de farklı dinleme stratejilerinin kullanımı 5,6,7 ve 8. Sınıflar olarak bütün sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Ayrıca dinleme stratejilerinin kullanımında sınıflar düzeyinde bir aşamalılık görülmektedir. İlgili kazanımlar aşağıya alınmıştır.

- Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır (2019, 5. Sınıf).
- Dinleme stratejilerini uygular. Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır (2019, 6. Sınıf).
- Dinleme stratejilerini uygular. Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır (2019, 7. Sınıf)
- Dinleme stratejilerini uygular. Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır (2019, 8. Sınıf).

1981 TDEP'de dinleme eğitimine ilişkin dinleme metinlerine yer verilmemiştir. Bu alanda ortaya konulan hedefler öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamalarına ilişkin davranışlar olarak görülmektedir. 2019 TDÖP'de bütün sınıflar düzeyinde her temada yer alan zorunlu metinlerin bir tanesinin dinleme metni olarak yer alması zorunlu tutulmaktadır. Bununla birlikte programda dinleme

metinlerinin yanında medya içeriklerinin de dinleme/izleme sürecinde kullanılmasına yönelik kazanımlar bulunmakta dinleme eğitimi sürecinde öğrencilerin dinlediği/ izlediği içerikleri anlamlandırma, sorgulama, karşılaştırma, değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Programlarda yer alan örnek davranış ve kazanımlar aşağıya alınmıştır.

- 15-20 dakikalık bir masal öykü bandını dinleyebilmek bir röportajı bir belgesel filmi ve bir çocuk filmini izleyebilmek (1981, 5. Sınıf).
- Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır (2019, 5. Sınıf).
- Düzeyine uygun bir filmi, oyunu, müsamereyi izleyebilmek (1981, 7. Sınıf).
- Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlar. b) Medya metninin hedef kitle ve amacının sorgulanması sağlar (2019, 7. Sınıf).

1981 TDEP’de dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlere yönelik bir ifade yer almamaktadır. 2019 TDÖP’de her ne kadar dil becerilerinin ayrı ayrı veya bir bütün olarak değerlendirilmesi gereği vurgulanmış olsa da doğrudan dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik açıklayıcı bir ifade bulunmamaktadır.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada davranışçı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış ve en uzun süre uygulanmış olan 1981 TDEP ile günümüzde uygulanmakta olan 2019 TDÖP’nin dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Böylelikle Türkçe dersi öğretim programında zaman içerisinde dinleme eğitiminde meydana gelen değişim ve gelişimin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle 1981 TDEP’de dinleme eğitiminin amaç ve kazanımlar bağlamında genel görünümü belirlenmiştir. Buna göre 1981 TDEP’de günümüzde ortaokul seviyesi kabul edilen 5,6,7 ve 8. Sınıf düzeylerinde toplam 17 adet dinleme eğitimi davranışının bulunduğu tespit edilmiştir. 1981 TDEP kendinden önceki programlardan daha kapsamlı ve planlı olması yönüyle ayrılır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Programda okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisiyle ilgili davranışların her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmesinin yanında dinleme becerisine ilk defa yer verilmesi programın önemli özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eyüp, 2008). Programda dinleme alanı diğer alanlara nazaran en az hedef davranış bulunan öğrenme alanıdır. Bu sonuç dinleme eğitimi açısından bir eksiklik olarak görülse de programda ilk defa dinleme alanına yer verilmiş olması ve o dönem için dinleme eğitimine ilişkin yeterli çalışmanın yapılmamış olması bu durumun sebepleri olarak gösterilebilir.

Araştırma sürecinde ikinci olarak 1981 TDEP ile sağlıklı bir karşılaştırmanın yapılabilmesi için 2019 TDÖP’de dinleme eğitiminin kazanımlar bağlamında genel görünümü belirlenmiştir. Buna göre 2019 TDÖP’de günümüzde ortaokul seviyesi kabul edilen 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplam 52 adet dinleme eğitimi kazanımının bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1981 TDEP’de 17 olan dinleme kazanımı sayısı 2019 TDÖP’de 52’ye çıkarılmıştır. Bu gelişme programlar arasındaki paradigmatik değişimin yanında dinleme alanında gerçekleştirilen çalışmaların bir sonucu olarak yorumlanabilir. 1981 TDEP’de en az hedef davranış sayısı bulunan alan dinleme alanı olarak belirlenmişken 2019 TDÖP’de en az kazanıma sahip alan konuşma alanı olarak belirlenmiştir. Bu durum dinleme eğitiminin öneminin program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulduğunun bir göstergesidir. Nitekim bireylerin günlük yaşam içerisinde öğrencilerinse eğitim yaşantıları içerisinde en sık kullandıkları beceri (Meldolohn, 1994; Burley-Allen, 1995; Yalçın, 2012; Brownel, 2016) olması yönüyle dinleme bireylerin yaşamında önemli bir role sahiptir. Zira diğer insanlarla iletişim kurabilmenin yolu iyi bir dinleyici olmaktan geçmektedir. Sağlıklı bir iletişim dinleme becerisini gerekli kılmaktadır. Yine günümüzde profesyonel gelişim sürecinin kritik becerilerinden biri dinlemedir (Likaj, 2015). Bu bağlamda günümüzde dinleme becerisine yeterli ve gerekli önemin verilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Araştırmada son olarak 1981 TDEP ile 2019 TDÖP dinleme eğitiminin farklı faktörleri bağlamında karşılaştırılmışlardır. Buna göre iki programın kazanım yazma biçiminden farklılık göstedikleri belirlenmiştir. 1981 TDEP’de hedef davranışlar master ekiyle ve öğrencilerin süreçte ortaya koyacakları gözlemlenebilir davranış biçimi olarak yazılmıştır. Bu durum programın felsefesi olan davranışçı yaklaşıma uygun bir uygulama olarak görülmektedir. Zira davranışçı yaklaşıma göre öğrenciler edindikleri bilgi ve becerilerin toplamı olarak görülen davranışlar ortaya koyarlar (Temizkan ve Atasoy, 2014). 2019 TDEP’de ise kazanımlar cümle biçiminde ve öğrencilerin süreçte ortaya koyacakları beceriler olarak yazılmıştır. Programın yapılandırmacı paradigma ile birlikte güncel kuramların perspektifinde hazırlanmış olması bu durumun açıklayıcısı olarak görülebilir. 2019 TDÖP’de kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir (MEB, 2019, s. 3). Bu çerçevede 1981 TDEP’de 8. sınıfın sonunda öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi dinleme alanında da hedeflenen davranışları göstermeleri beklenirken 2019 TDÖP’de öğrencilerin dinlenen içerikleri anlamlandırma, sorgulama, değerlendirme gibi becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Çalışmada 1981 TDEP’de dinleme süresi açısından öğrenci seviyelerinin sınıf düzeyleri bağlamında göz önünde bulundurulduğu buna karşın 2019 TDÖP’de öğrenci seviyelerinin gözetiminde dinleme süresi ile birlikte kazanımların zorluk ve aşamalılık düzeylerinin de dikkate alındığı tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Ferah-Özcan (2017) tarafından ortaya konulan sonucu desteklemektedir. Araştırmacı 1981 TDEP’nin geneline yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında programda yer alan amaçların çocukların seviyelerine uygun olduğunu buna karşın bazı alanlarda davranışların ayrıntılı olarak tanımlanmadığını belirtmektedir. Bu anlamda 2019 TDÖP’de dinleme becerisine yönelik hazırlanan kazanımların başarılı olduğu ifade edilebilir. 2015 TDÖP ile başlatılan ve 2019 TDÖP ile paralellik gösteren 2017 ve 2018 TDÖP’lere yönelik yapılan çalışmalarda kazanımlar açısından ulaşılan sonuçlar bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Nitekim Arı (2017), Bıçak ve Alver (2018), Kıymaz (2019) yaptıkları çalışmalarda inceledikleri programların kazanım sayıları, nitelikleri bu kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini başarılı bulmuşlardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının önemli bir özelliği dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılıp geliştirilmesi sürecinde kullanılacak stratejiler bağlamında öğretmenlere kılavuzluk etmesidir. Bu açıdan 1981 TDEP’de dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. 2019 TDÖP’de ise farklı dinleme stratejilerinin kullanımı “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı altında 5,6,7 ve 8. Sınıflar olarak bütün sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Buna göre süreçte katılımlı, katılımsız, seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not olarak dinleme gibi stratejiler bütün sınıf düzeylerinde aşamalı bir şekilde bulunmaktadır. Bu durum alan yazında gerçekleştirilen çalışmaların program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim etkili bir dinleyici olabilmenin anahtarlarından biri dinleme sürecinde stratejik davranabilmektir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Bunun yolu ise öğrencilerin dinleme stratejilerini öğrenip kullanmalarından geçmektedir. Bunun için öğrencilere dinleme stratejileri tanıtılıp açıklanmalı, bu stratejilerin pratiği yaptırılmalı ve gerekli dönütleri verilmelidir (Bruning vd., 2014). Bu çerçevede 2019 TDÖP’nin uygulayıcılara kılavuzluk edebilme noktasında yeterli olduğu değerlendirilmektedir.

Dinleme eğitiminin önemli faktörlerinden biri dinleme içerikleridir. 1981 TDEP’de dinleme eğitime ilişkin dinleme metinlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu alanda ortaya konulan hedefler öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamalarına ilişkin davranışlar olarak görülmektedir. 2019 TDÖP’de ise bütün sınıf düzeylerinde her temada yer alan zorunlu metinlerin bir tanesinin dinleme metni olması zorunlu tutulmaktadır. Bununla birlikte programda dinleme metinlerinin yanında medya içeriklerinin de dinleme/izleme sürecinde kullanılmasına yönelik kazanımlar bulunmakta; dinleme eğitimi sürecinde öğrencilerin dinlediği/ izlediği içerikleri anlamlandırma, sorgulama, karşılaştırma, değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1981 TDEP’de dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır. 2019 TDÖP’de ise dil becerilerinin ayrı ayrı veya bir bütün olarak değerlendirilmesi gereği

vurgulanmış olsa da doğrudan dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik açıklayıcı bir ifade bulunmamaktadır. Bu anlamda dil becerilerinin ölçme değerlendirme sürecinde okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına yoğunlukla yer verilirken dinleme becerisinin ihmal edildiği söylenebilir. Nitekim Çarkıt (2018) yaptığı araştırmada dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecine yeterli önemin verilmediğini, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmadığını ve dinleme becerisinin objektif değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin sınırlılık belirttiklerini tespit etmiştir. Bu açıdan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının öğretmenlere kılavuzluk etmesi gerektiği 1981 TDEP gibi 2019 TDÖP'nin de bu açıdan yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmada ulaşılan bütün bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Türkiyede Türkçe eğitimindeki değişim ve gelişimi ortaya koyabilmek açısından diğer dil becerileri açısından 1981 TDÖP ile günümüz 2019 TDÖP karşılaştırılabilir.
- 2019 TDÖP'nin dinleme eğitimi açısından yeterlilik durumu alan uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilebilir.
- 2019 TDÖP bağlamında hazırlanan ders kitaplarında dinleme becerisinin konumu araştırılabilir.
- Öğrenilerin 2019 TDÖP'de ortaya konan dinleme kazanımlarını edinme düzeyleri araştırılabilir.

ETİK BİLGİLERİ

Bu makalede TR Dizin tarafından ifade edilen bütün etik ilke ve kurallara uyulmuştur.

KAYNAKLAR

- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arıkan, R. (2013). Araştırma yöntem ve teknikleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi örnekleme analiz yorum. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Brownell, J. (2016). *Listening attitudes principles and skills*. London and New York: Routledge.
- Bruning, R.H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Edt. Z. N Ersöz, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Burley- Allen, M. (1995). *Listening: The Forgotten Skill*. New York: John Wiley & Sons.
- Carrier, K. (1999). The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension. *Modern Language Journal* 83:1
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not olarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *ZfWT*, 7(1), 205-219.
- Coakley, C.G., & Wolvin, A.D. (1997). Listening in the parent – teen relationship. *International Journal of Listening*, 11, 88–126.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- 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.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ferah-Özcan, A. (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının tarihi gelişimi (1981-2009). Abdurrahman Güzel (Edt), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitimi-öğretimi tarihi* (s. 520-562). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Gordon, T. (2009). Etkili anne baba eğitiminde uygulamalar (Çev. H. Vardar). İstanbul: Profil Yayıncılık
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1217-1227.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknik-metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Kıymaz, M. S. (2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı -2- Öğrenme Alanları, Kazanımlar Diğer Derslerle İlişkisi. A. Akçay & M.N. Kardaş (Edt), *Türkçe dersi öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Likaj, M. (2015). Teaching listening as a communicative skill in military english. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 64-71.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- MEB (1981). 1981 Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. 2098 Sayılı Tebliğler Dergisi. <http://tebliğler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/45-1981> (Erişim Tarihi: 15.06.2020).
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri – II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Temizyürek, F ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Listening is expressed as a language skill that is acquired before birth. Studies conducted reveal the importance of listening skill in human life and show that it is an undeniable language skill. However, the listening skill has been seen as a language skill neglected for many years due to the behavioral education approach. This skill is thought to have developed spontaneously. The main reason for this misconception is the belief that listening skill is innate and hearing is seen as the same abilities as listening. This perception has emerged as the biggest obstacle to listening skill in the historical process. Unlike the behavioral approach, the constructivist paradigm has brought a different dimension

to the listening skill. In this sense, the perception of listening skill has changed. Accordingly, listening skill was seen as a skill that started to be acquired before birth, continued informally in family and social life, and could be developed with a formal education at school. In this context above, the first condition for the development of listening skill is to have a healthy hearing ability and to have a correct understanding of education. Accordingly, hearing does not mean listening. Although hearing is a necessary skill in the listening process, it is not sufficient for listening. Listening is a more complex activity beyond hearing. Listening takes place in a process, and in this process, mental abilities are also used along with hearing. Listening skill acquisitions were first included in the 1981 Turkish Education Program in Turkey. In this respect, this program has a special importance in terms of listening education. This is the first time that education of listening skill, which has been described as a language skill neglected for many years, has been initiated systematically at all grade levels in primary schools with this program. Listening is included as a learning area in the 2019 Turkish course curriculum, which is being implemented today. In this sense, the 2019 Turkish course curriculum is a program prepared within the framework of contemporary learning approaches, especially the constructivist paradigm. In this study, the comparison of the 1981 and 2019 Turkish course curriculums in terms of listening education is carried out. One of the qualitative research approaches, document analysis method was used in the study. In document reviews, the resources related to the subject studied are examined and the data obtained are analyzed and interpreted. At this stage, research problems are the researcher's guide. In the research, the process of reaching the documents, checking the originality, understanding the documents, analyzing the data, and reporting the data was followed. In this sense, the research data were obtained as a result of the examination of the 1981 and 2019 Turkish Course Curriculums. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in analyzing the data. The analyzed data were organized, interpreted and reported according to the research questions. An inductive method was followed in both data collection and data analysis process of the study. In the research, firstly, the number of acquisitions of listening education in the 1981 program was determined. Accordingly, it was determined that there were 17 listening training behaviors at the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 1981 program. The listening area in the program is determined as the learning area with the least target behavior compared to other areas. Although this result is seen as a deficiency in terms of listening education, the fact that the listening area was included for the first time in the program and that there were not enough studies on listening education for that period can be shown as the reasons for this situation. In the research process, secondly, the achievements of the 2019 Turkish Course Curriculum were examined in terms of listening education. It was determined that there are 52 listening skill acquisitions at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels in the program. Accordingly, the listening acquisition, which was 17 in the 1981 program, was increased to 52 in the 2019 program. This development is seen as a result of the studies carried out in the field of listening as well as the paradigmatic change between the programs. Finally, the programs from different aspects of listening education were compared in the research. Accordingly, the programs differ from the way of writing outcomes. In the 1981 program, goals were written in the form of behaviors using the infinitive suffix. In the 2019 program, it was written in sentences and as an outcome. In the 1981 program, there is no finding about the use of listening strategies. In the 2019 program, the acquisitions regarding the use of different listening strategies are available at all grade levels. Although student levels are taken into account in the programs, it is aimed to achieve the goals gradually in the 2019 program. In addition to these, it was concluded that both programs were insufficient in terms of guiding the assessment and evaluation process of listening skills.

TÜRKÇENİN ANA DİLİ OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN GÜNCEL SORUNLAR ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

İrem BAYRAKTAR*

Sıdıka ERKOÇ**

ÖZ

Bu araştırmada, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan sorunlar üzerine yapılan çalışmalar incelenerek mevcut sorunların ortaya çıkarılması ve yapılan çalışmaların tek bir çalışmada toplanması amaçlanmaktadır. Çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Türkçe eğitiminin güncel sorunlarını ortaya çıkarması bakımından 2005-2020 yılları arasını kapsayan 70 makale ve 2 tez tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe eğitiminin güncel sorunları; öğretmen, öğrenci, veli, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe öğretmenliği lisans programı, Türkçe eğitimi lisansüstü programı, ders kitapları, yükseköğretimde takip edilen kaynaklar, dil bilgisi öğretimi, okulun fiziki imkânları, Türkçe öğretiminin beceri alanlarına ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçenin ana dili olarak öğretiminde pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda ortaya çıkan sorunlar bazı çalışmalarda ortak sorunlar olarak ortaya çıkmışken; bazı çalışmalarda müstakil bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Türkçenin ana dili olarak öğretiminde geçmiş yıllarda yaşanan sorunların bazılarının güncelliğini koruduğu, bazı sorunların günümüzde ortaya çıktığı, bazı sorunların ise çözüme kavuştuğu çalışmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, ana dili, ana dili öğretimi, güncel sorunlar

AN ANALYSIS OF THE RESEARCHES ON CURRENT PROBLEMS IN TEACHING TURKISH AS A MOTHER LANGUAGE**ABSTRACT**

In this study, it is aimed to identify the existing problems by examining the studies on the problems experienced in teaching Turkish as a native language and to collect the studies in a single study. The document review method was used in the study. 70 articles and 2 theses covering the years 2005-2020 were identified in terms of revealing the current problems of Turkish education. In line with the findings of the study; teacher, student, parent, Turkish language teaching program, Turkish education graduate program, textbooks, resources followed in higher education, grammar teaching, physical facilities of the school, problems related to the skill areas of Turkish education have been identified as current problems of Turkish education. According to the results obtained from the study, there are many problems in teaching Turkish as a mother tongue. While the problems that arise in accordance with the studies conducted have emerged as common problems in some studies, they have also emerged as separate problems in some studies. At the same time, the fact that some of the problems experienced in the teaching of Turkish as a mother tongue in the past years remained up-to-date, some problems have emerged today, and some problems have been resolved is among the results of the study.

Keywords: Turkish teaching, mother tongue, mother tongue teaching, current problems

GİRİŞ

Türkçe dersi, Türkiye’de ana dili dersi olması dolayısıyla önem arz etmektedir. Ana dilinin önemi ise bireyin içine doğduğu bir dünya olması ve bireyin bilincinin bu dil ile uyanmasından ileri gelmektedir (Adalı, 2018, s.31). Özdemir (2018, s. 20) de, ana dilinin bireyin evrene bakış açısını belirlemesinin yanında bireyin düşünce çevresinin de hem kurucusu hem düzenleyicisi olduğunu belirterek bu düşünceyi desteklemektedir. Görüldüğü gibi ana dili yalnızca dili kullanmaya yetecek bir unsur

* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun. urhan.irem@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3789-6731>

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Mardin. Sdkaerkoc@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000/0002/4025/6516>

değildir. Ana dili, insan bilincini harekete geçiren bir yapıya sahip olmakla birlikte insan hayatını düzenleyen bir sistemdir.

İnsan hayatında önemli bir yere sahip olması dolayısıyla ana dilinin öğretiminin titizlikle yapılması beklenmektedir. Ailede başlayan ana dili eğitimi, okulda sistemli ve programlı bir şekilde devam etmektedir. İlkokuma ve yazmayla başlayan bu süreç yükseköğretim programlarına dek sürmektedir. Bu durum, ana dilini, insanın hem doğası gereği günlük hayatta kullanılan bir unsur olması hem de katılması gerekli bir eğitim sistemi içerisinde olması sebebiyle önemli bir noktaya taşımaktadır. Öyle ki, insanın kendisini doğru bir şekilde anlatmasının ve çevresini anlamasının yolu dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmasından geçer. Aynı zamanda, eğitim sistemi içerisindeki akademik başarısını arttırmasının yolu da yine aynı dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. İnsanın ana dili becerilerini geliştirmesi ise okullarda yapılan eğitim-öğretim sayesinde. Bu noktada ana dili öğretmenine yöntem, teknik, araç-gereç kullanımı gibi konularda önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Ana dili dersi ilkokul yıllarından itibaren başlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019, s. 8) göre öğrencilerin; temel dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi doğru, özenli ve bilinçli kullanmaları, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları, kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeleri, yorumlama, sorgulama ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları hedeflenmiştir. Öğrenciler bu amaç doğrultusunda, küçük yaşta başladıkları ana dili eğitimi sayesinde uzun yıllar boyunca bu dili kullanarak akademik başarılarını yapılandırmaktadır. Bu nedenle ilkokul yıllarından itibaren ana dili derslerinin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinin her kademesinde sahip olduğu yer dolayısıyla ana dili eğitiminde yaşanan aksaklıklar öğrencinin sadece ana dili dersinde değil diğer derslerde de sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Ana dili derslerinin yalnızca dilin kurallarını öğretmekten ibaret olmadığı bu derslerin aynı zamanda öğrenciye dili kullanma becerisi kazandırmaya çalıştığı aşikârdır. Bu nedenle diğer derslerde ihtiyaç duyulan anlama ve anlatma becerilerinin de temelini atıldığı ve yapılandırıldığı bir süreç söz konusu olmaktadır. Ancak bu süreçte yaşanan olumsuzluklar öğrencinin yalnızca akademik başarısını olumsuz etkilemekle kalmaz; aynı zamanda onun günlük hayatını saran bu dili etkili bir şekilde kullanmamasına ve bu nedenle sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sorunların yaşanmaması için eğitim sistemi içerisinde görülen aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde geçmişten günümüze kadar pek çok sorunla karşılaşıldığı bilinmektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde yaşanan sorunların çözümü için bu derslerin her yönüyle incelenmesi gerekmektedir. Türkçe derslerinin ana dili eğitimi dersi olması ve bu dersin çıktılarının öğrencinin hem eğitim hayatı hem de günlük yaşantısı üzerinde oldukça etkili olması dolayısıyla bu derslerde karşılaşılan sorunların tespiti birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu sorunların tespiti Türkçe derslerinde yaşanan aksaklıkların fark edilmesinde ve çözüm yolları aranmasında büyük önem taşımaktadır.

Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinde yaşanan sorunlar üzerine pek çok güncel araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar, Türkçe derslerinde pek çok sorunla karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda ortaya konan sorunların incelenmesi ve değerlendirilmesi sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinde yaşanan güncel sorunların tek çalışmada incelenmesi ve değerlendirilmesi de bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitiminin sorunları ile ilgili yapılan güncel çalışmalarını inceleyerek saptanan bütün sorunların tek bir çalışmada toplanmasını ve alanın mevcut durumunun görülmesini sağlamaktır. Türkçe eğitimi alanında öğretmen, öğrenci, veli, ders kitapları, ders programları, lisans ve lisansüstü programları, fiziki ortam, dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorunlar gerek müstakil bir sorun gerekse birkaç sorunun bir arada olduğu çalışmalar hâlinde dile getirilmiştir. Bu nedenle Türkçe

eğitiminin güncel sorunları üzerine yapılan çalışmaların bir arada görülmesi mevcut durumun daha iyi anlaşılmasını sağlayarak çözüm arayışlarına hız kazandırmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşmenin yapılamadığı durumlarda, araştırılması hedeflenen olguları ortaya çıkarmak için yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, önemli bilgi kaynaklarıdır ve araştırmalarda gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan istenilen bilgiye ulaşılmasını sağlar. Doküman incelemesi beş aşamada yapılır: Dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 189-190; Forster'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223).

Dokümanların tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturduğu durumlarda araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizi yapılması gereklidir. Böyle durumlarda dokümanlar, diğer veri toplama yöntemlerinin yanı sıra kullanılan ek bir veri kaynağı değildir. Bu durumda dokümanlar dört aşamada analiz edilebilirler: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Analize konu olan veriden örneklem seçme: Bu analiz doğrultusunda öncelikle dokümanlara ulaşmak için Türkçe eğitiminin sorunları üzerine yazılan akademik makaleler, 02.06.2020-01.08.2020 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından taranmıştır. Yapılan tarama, Sobiad, ULAKBİM, Google Akademik, DergiPark Akademik üzerinden elektronik ortamda “Türkçenin güncel sorunları, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesinde yaşanan sorunlar, Türkçe eğitiminin sorunları” başlıklarıyla aratılmıştır. Daha sonra aynı başlıklarla Ulusal Tez Merkezi'ndeki tezler taranmıştır. Böylece dokümanların özgünlüğü kontrol edilmiştir.

Çalışma, Türkçe eğitiminin güncel sorunlarını ortaya çıkarması bakımından 2005-2020 yılları ile sınırlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe eğitiminin sorunlarını ele alan 70 makale ve 2 tez (kaynakça bölümünde “*” simgesi ile işaretlenmiştir) tespit edilmiştir.

Dokümanların anlaşılabilirliği ve çözümlenebilirliği için araştırmacılar tarafından dokümanlarda incelenecek konular sınırlanmıştır. Çalışmada, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, Türkçe öğretiminin bir alanı olan yabancılara Türkçe öğretimi ve ilköğretilere yazma öğretimine yönelik sorunlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu noktada, ulaşılan dokümanlardan ortaokul kademesinde Türkçenin öğretilmesinde yaşanan sorunlar ile lisans ve lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar analiz edilmiştir.

Kategorilerin geliştirilmesi: Bu çalışmada kategoriler, analizin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkarılmıştır. İncelenen makalelerde gerek müstakil gerekse ortak bir şekilde tespit edilen sorunlar; öğretmen, öğrenci, veli, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe öğretmenliği lisans programı, Türkçe eğitimi lisansüstü programı, ders kitapları, yükseköğretimde takip edilen kaynaklar, dil bilgisi öğretimi, okulun fiziki imkânları, Türkçe öğretiminin beceri alanlarına ilişkin sorunlar ve diğer sorunlar olmak üzere kategorilendirilmiştir.

Analiz birimini saptama: Araştırmanın amacına bağlı olarak *sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik* gibi analiz birimleri söz konusudur. Analiz birimlerinden olan tema, dokümanın yazılış amacıyla ilgilidir ve tema belirleme konusunda kullanılan ölçütler ve tercihler öznel olabilir. Bu çalışmada, dokümanlarda bulunan temaları belirlemek üzere *sorunlara, görüşlere, eleştirilere, değerlendirmelere ve düşüncelere* dayalı analiz yapılmıştır.

Sayısallaştırma: Dokümanlardan elde edilen sonuçlar, kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda sayısallaştırma yapılmadan düzyazı şeklinde rapor edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenle İlgili Sorunlar

Türkçe eğitiminin güncel sorunları içerisinde öğretmenle ilgili pek çok açıdan sorunlar yaşandığı görülmektedir. Türkçe eğitiminde öğretmenden kaynaklanan temel sorunlar; etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaması, çeşitli öğretim materyallerine ve teknolojiye eğitimde yer vermemesi (Çoban, 2016, s. 131; Çer, 2017, s. 82), etkinliklerle ilgili kararsız kalması ya da ne yapacağını tam olarak bilememesi (Gün, 2012, s. 1969), Türkçe öğretimine yönelik bilgilerinin yetersiz olması (Çer, 2017, s. 83; Göl, 2017, s. 66), Türkçe derslerinde bilgi aktarımı yapılacağını düşünmesi ve dil bilgisi kurallarını öğretmeyi öncelemesi, derslerde üst düzey düşünmeyi sağlayıcı etkinliklere yer vermemesi (Çer, 2017, s.72) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders içinde farklı yöntem, teknik ve materyallere yer vermemesinin sebebi olarak da kendini geliştirememesi (Çoban, 2016, s. 131) gösterilmektedir. Öğretmenlerin etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda deneyimsiz olması ve yeni programı kullanacak olan öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması (EPCAÇAN ve ERZEN, 2008, s. 195; ERDOĞAN ve GÖK, 2009, s. 12; SUSAR KIRMIZI ve AKKAYA, 2009, s. 47; KARACAOĞLU ve ACAR, 2010, s.55; MADEN ve DURUKAN, 2011, s. 231; GÜN, 2012, s. 1970) diğer sorunlar arasındadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede de sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin klasik ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları (ERDOĞAN ve GÖK, 2009, s. 10; KARADÜZ, 2009, s. 205; ÇOBAN, 2016, s. 131; ÇER 2017), genel olarak ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımın olumsuz olması, öğretmenlerin çağdaş ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaması hatta bir kısmının bunlardan habersiz olması (DENİZ ve KERAY DİNÇEL 2019, s. 52) Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunların kaynağı olarak gösterilmektedir.

Türkçe derslerinde öğretmenin drama yöntemini aktif ve etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir. Öğretmenlerin drama konusunda yetersizlik hissetmesi ve bu konuyla ilgili bir kursa ihtiyaç duyması (SUSAR KIRMIZI ve AKKAYA, 2009, s. 51) öğretmenlerle ilgili sorunlardandır. Öğretmenlerin, drama yöntemi hakkında yeterli donanıma sahip olmaması, drama ile tiyatroyu birbirine karıştırması, dramayı Türkçe derslerinde etkin bir şekilde kullanmaması (MADEN, 2011, s. 114) dramayla ilgili sorunlardır. Drama yöntemini derslerde uygulama konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlere verilen hizmet içi seminerlerin yetersiz olması (ERDOĞAN ve GÖK, 2009, s. 13; SUSAR KIRMIZI ve AKKAYA 2009, s. 51; GİR MEN, KAYA ve BAYRAK, 2010, s. 135; KARACAOĞLU ve ACAR, 2010, s. 55; GÜN, 2012, s. 1974; ARSLAN, 2013, s.21; GÖL, 2017, s. 66) drama ile ilgili sayılan sorunların sebepleri olarak gösterilmiştir.

Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi edinmek için kılavuz kitapları en yakın kaynak olarak görmektedir ancak bu kitaplardaki yönergeler kimi zaman yeterli iken kimi zaman yetersiz kalmaktadır (Göl, 2017, s. 66). Öğretmenin Türkçe öğretim programını ve yapılandırmacı yaklaşımı tam anlamıyla bilmemesi durumunda ise sınıf düzeninin değiştirilemeyeceğini düşünmesi, sınıfı sıralı düzende kullanması, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha iyi olacağı “U” düzenine sınıflarda yer vermemesi, sınıfı etkili bir biçimde kullanamaması ve alan eğitiminin dil bilgisi, edebiyat ve Türkçe bilgisinden ibaret olduğunun düşünülmesi (Çer, 2017, s. 81) gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanmasında uygulayıcılar olan idareciler ve öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması veya onlara yaklaşımlara ilgili gerekli bilgilerin verilmemesi (Göl, 2017, s. 66) öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsememesine sebebiyet vermektedir.

Ana dili öğreticisi olan Türkçe öğretmenin konuşma becerisinin iyi olması beklenir. Dil kullanıcılarına örnek teşkil edecek olan öğretmen, dili doğru ve etkili kullanmalıdır. Öğretmenlerle ilgili alan bilgisi yetersizliği, bilimsellikten uzaklık, yerel ağız özelliklerinin etkisi, kısıtlı sözcük dağarcığı, sesleri hatalı çıkarma, gereksiz vücut hareketleri yapma, yetkin olmama, kitap okumama, etkili bir anlatım gerçekleştirilememe, ders kitabı dışında kaynak kullanmama veya etkinlik

tasarlayamama, derse hazırlıksız gelme, kitaptaki sözcükler dışında örnekler sunmama (Er ve Demir, 2013, s. 1434) gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Yapılan başka bir çalışmada (Durukan ve Maden, 2010, s. 72) Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiş ve bu düzeyin Türkçe eğitimi için yeterli olmadığı ortaya konmuştur.

Öğrenci ve Veliyle İlgili Sorunlar

Dil kullanıcısı olan öğrenci Türkçe eğitimi sürecinde sorunlarla karşılaşabileceği gibi birtakım sorunlara da kaynaklık edebilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun düşük olması (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 9; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 47; Çoban, 2016, s. 135; Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan, 2017, s. 1055), geçmiş yıllarda edinilmiş yanlış bilgilerin düzeltilmesinin çok zor olması, ön bilgi eksikliği, öğrencinin derse gereken ilgiyi göstermemesi (Yaman ve Karaarslan, 2010, s. 254-259-261-264), sınav kaygısı (Güven, 2011, s. 129; Çoban, 2016, s. 133), akran zorbalığı (Çoban, 2016, s. 133) Türkçe eğitiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların başında gelir.

Öğrencinin ilgi, dikkat ve hazır bulunuşluğuyla ilgili bir önemli etken öğrencinin istekli olmasıdır. Özellikle seçmeli derslerde öğrenci isteklerine değil de okulun fiziki ortamına yönelik düzenlenen dersler, öğrencinin zorunluluk hissederek gireceği dersler olduğundan öğrencinin ilgisini çekemeyecektir. Bu durum öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Kendi seçtiği derslerde ise öğrenci daha aktif ve istekli olacaktır bu sayede öğrencinin başarı düzeyi de artış gösterecektir (Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 833).

Öğrencilerin dersleri sınava hazırlık aracı olarak görmeleri ve yalnızca soru çözümü odaklı yaklaşımları (Güney, Aytan ve Özer, 2012, s. 1935) da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencilerin dersleri sınav aracı olarak görmeleri dolayısıyla kitap okumayı alışkanlık hâline getirmemesi, her zaman dönüt beklemeleri, karşılaştırma ve değerlendirme yapamamaları, sabırsız olmaları ve etkinliklerin hayatilikten uzak olması (Yıldırım ve Er 2013, s. 245) dersin işleyişini olumsuz etkileyen sorunlar arasındadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasının temelinde ailenin, sosyal çevrenin ve okul ortamının da etkisinin olduğu görülür. Ailenin eğitim durumu, maddi durumu, yaşadıkları yer, yaşama biçimleri öğrenciyi doğrudan etkiler. Öğrenci, ailesinde okuyan birinin olmamasından ya da etrafındaki okuryazar oranının düşük olmasından olumsuz etkilenir, çoğu ailenin kitap okumaması (Gelbal, 2008, s. 12; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 830; Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 57) çocuğa olumsuz model olur.

Ailenin ekonomik durumunun kötü olması da öğrenciyi olumsuz etkiler (Gelbal, 2008, s. 10; Güven, 2011, s. 130). Öğrencinin düzenli beslenmesi, istediği kaynağa ulaşabilmesi, gerekli materyalleri alım gücüne sahip olması, çalışabileceği bir odaya sahip olması hazır bulunuşluğunu önemli derecede etkileyen unsurlardır. Okul öncesi eğitim gören, dershaneye veya özel bir kursa devam eden öğrencilerin ders başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kılıç ve Haşiloğlu, 2017, s. 1041). Öğrencinin kardeş sayısı ile ders başarısı arasında da zıt yönlü bir ilişki vardır (Gelbal, 2008, s. 13a; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017, s. 1041). Velilerin eğitimin okulla sınırlı kalmadığı evin de bir eğitim ortamı olduğunun bilincine varamamış olması (Güven, 2011, s. 130; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 830; Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 57) da öğrenci açısından önemli sorunlar arasındadır. Ödevlerin veliler tarafından yapılması, masraflı olduğu görüşüyle proje ve performans ödevlerine gereken önemin verilmemesi, velilerin ve öğrencilerin bu ödevlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması (İşeri, 2007, s. 72; Arslan, 2013, s. 20) velilerle ilgili sorunlardandır.

Çiftçi ve Uzunyol'un (2019, s. 831-833) yaptıkları çalışmaya göre, iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri daha zor olmaktadır. Öğrencilerin içinde bulunduğu kültür, yaşadıkları ortamda konuşulan dil ve ağız özellikleri öğrencinin dil kullanımını ve Türkçe eğitimini doğrudan etkileyen faktörlerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla İlgili Sorunlar

Eğitim sürecinin düzenleyicisi ve yönlendiricisi olan programların ya hazırlanması aşamasında ya da içerikleriyle ilgili birtakım sorunlarla karşılaşmak olasıdır. Programlar örgün eğitimin temel taşı

oluşturduğundan hazırlanması büyük bir özen ve hassasiyet gerektirir dolayısıyla programlardan kaynaklanabilecek sorunlar da daha büyük etkilere yol açabilir. Demir ve Yapıcı (2007, s. 188), ana dili öğretim programının çağdaş bir birey olarak öğrencinin, toplumun ve çağın ihtiyaç ve beklentilerine göre yapılması gereken bir düzenleme olduğunu belirterek bu programın ulusal birikimden beslenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu doğrultuda Demir ve Yapıcı (2007, s. 187), 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir sorunu olarak programın geçmiş programlarla hiçbir ilgisinin olmaması dolayısıyla ülkenin eğitim birikimini yansıtmadığını göstermiştir. Aynı çalışmada Demir ve Yapıcı, dil yapılarının ve toplumların dilden yararlanma düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu; bu yüzden ana dili öğretme programlarının da model alınamayacağını, bu programların millî olması gerektiğini ifade etmiştir.

Programın millî olmasının yanı sıra ülkenin farklı bölgelerinde görülen farklı yaşam standartları, okulların fiziksel özelliklerinin, dilin kullanım özelliklerinin ve ağız özelliklerinin farklı olması (Epçaçan ve Erzen, 2008, s. 197; Karacaoğlu ve Acar, 2010, s. 55; Yıldırım ve Er, 2013, s. 246) dolayısıyla Türkçe öğretim programlarında özelleştirme yapılması önerisi de sunulmuştur. Müfredatın tek elden çıkması, okul imkânlarının ve bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulmaması (Çiftçi ve Uzunol, 2019, s. 832) Türkçe öğretmenlerinin belirttiği sorunlardır.

Alyılmaz (2010, s. 731) da programın giriş bölümünün aksine kazanımlar hazırlanırken bireysel farklılıkların öneminin göz ardı edilmesi, sosyoekonomik farklılıklara ve kültürel yapıya önem verilmediğinden farklı öğrencilerin aynı öğrenim yöntemini kullanmasını beklenmesinin programın bir başka sorunu olduğunu ifade etmiştir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görülen köklü değişiklikler ve programın yeni yaklaşımın ilk programı olması, programın içeriğinde görülen aksaklıkların ve eksikliklerin açıklayıcısı olabilir. Programın içeriğine bakıldığında kazanım sayısının fazla olması ve bu kazanımlar için ayrılan zaman yetersiz görüldüğünden bu zamanın verimli kullanılamaması (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 9; Karacaoğlu ve Acar, 2010, s. 55) temel sorunlardır. Türkçenin doğru bir şekilde kullanılmaması, kazanımların görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmede yeterli olmaması (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 6), temel beceriler ve dil bilgisi öğretimi kazanımlarının orantılı olarak dağıtılmaması ve dil bilgisi kazanımlarının yetersiz olması (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 6; Alyılmaz, 2010, s. 731; Güney, Aytan ve Gün, 2010, s. 293; Çeçen ve Mete, 2011, s. 60) kazanım sayılarının azlığı ve kazanımların orantısız dağılımıyla ilgili sorunlardır.

Kazanımların yeterince açıklanmaması (Alyılmaz, 2010, s. 731; Yaman ve Karaarslan, 2010), açıklamalar kısmının yetersiz olması, programda tüm kazanımlara yönelik eşit oranda etkinlik örneği verilmemesi (Alyılmaz, 2010, s. 731) kazanımların anlaşılmasını ve kullanılmasını zorlaştıran sorunlardır. Dil bilgisi öğretiminde sıralama ses bilgisinden başlar ve kelime ve cümle bunu takip eder ancak programda bu sıralamanın gerekçesi verilmemiştir (Karahana, 2009, s. 26). Bu durum bir eksiklik olarak kabul edilir. Bazı kazanımların anlaşılmasını ve düzeye uygun olamaması tam olarak uygulanamaması (Göçer ve Arslan 2019, s. 320), mevcut kazanımların programın genel amaçlarına göre yetersiz olması, genel amaçlarda üzerinde durulan millî manevi değerlerin kazanımlarda kendilerine yer bulamaması (Durukan, 2008, s. 157), ortaokulda incelenecek olan sözcük grubu örneklerinin eksik olması (Durukan, 2010, s. 163), ölçme değerlendirme yaklaşım ve araç gereçlerinin karmaşık olması (Maden ve Durukan, 2011, s. 231) sorunlarıyla karşılaşmıştır.

Yangın (2005, s. 21) ise görsel okuma ve görsel sununun ayrıca bir başlık altında verilmesinin temel bir sorun olduğunu sözlü dil kullanıcılarının görsel okuma ve görsel sunuyu bir amaç olarak değil okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirebilmek için bir araç olarak görmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada kazanımların kiminin genel; kiminin özel yargılar bildiriyor olmasının program açısından olumsuz bir özellik olduğunu belirten Yangın (2005, s. 23), programda kullanılan “metin işleme” kavramının da metni araç olmaktan çıkarıp amaç hâline getirmesi gerekçesiyle yanlış olduğunu söylemektedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki etkinliklerle ilgili olarak Çeçen ve Mete'nin (2011, s. 51) yaptıkları çalışmada bir öğretmenin “Bazı etkinlikler o kadar basit ki öğrenciler tarafından ciddiye alınmamaktadır.” görüşü ortaya konmuştur. Bu konuda Gün'ün (2012, s. 1972) yaptığı çalışmada da

görüşme yapılan öğretmenler programdaki etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmediğini düşündüklerini ya da bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Etkinliklerle ilgili diğer sorunlar ise metinler için hazırlanan etkinliklerin ideal uzunlukta olmaması, sınıfların fiziki imkânlarının ortak çalışmalar için yetersiz olması, etkinliklerin öğrenciyi araştırmaya ve düşünmeye sevk etmemesi, dil bilgisi konularının ve dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin metinlerle birlikte uygun biçimde verilememesi, öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme kurallarına uymamaları (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 9) şeklinde sıralanabilir.

Epçaçan ve Erzen (2008, s. 197), etkinliklerle ilgili bir diğer sorun olarak özellikle temel dil becerileri ve görsel okuma ile görsel sunu öğrenme alanlarının yeni alanlar olması dolayısıyla bu temel öğrenme alanlarıyla ilgili ölçme değerlendirme etkinliklerinin güvenilir sonuçlar veremeyeceği olasılığını belirtmiştir. Programın ölçme değerlendirme boyutunun anlaşılabilmesi, uygulamanın zor olması nedeniyle öğretmenlerin bu boyuta olumsuz yaklaşması (Gelbal ve Kelecioğlu 2007, s. 140) ölçme değerlendirmeye ilgili bir diğer sorundur.

Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik becerilerin programda yer bulamaması, birleştirilmiş sınıflardaki eğitim ortamının nasıl düzenleneceğine dair ipuçlarına yer verilmemesi, öğrenme öğretme sürecinin belli bir kalıba sokulması dolayısıyla gelişime kapalı olarak sunulması, ölçme değerlendirme araçlarının sınıf düzeyi dikkate alınmadan hazırlanması (Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010, s. 135) gibi sorunların da mevcut olduğu görülmektedir.

Öğretim programında konuların seviyeye uygun ve birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmaması, verilmesi planlanan tema ve konuların sayısının çok olması, mevcut konu ve temaların öğrencinin hayal gücünü geliştirmeye yönelik olmaması (Erdoğan ve Gök, 2009, s. 8) da programın içeriğiyle ilgili sorunlardır.

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve okullarda 4+4+4 sistemine geçilmesinin de hemen ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı güncellenmiştir. Hazırlanan yeni programın içeriği oldukça daralmıştır. Bu doğrultuda eski programı tamamen yok saymak yerine gerektiği yerlerde bu programdan yararlanılmaktadır. Yeni programda da eski programla benzer ya da eski programdan farklı olarak çeşitli sorunların görüldüğü tespit edilmiştir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimiyle ilgili eski programın değiştirildiği; bu değişikliklerin uygun ancak yetersiz olduğu belirtilmiştir. Yenilenmiş Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının sadeleştirilmesi ve seviyeye uygun hâle getirilmiş olması olumlu değişiklikler olarak görülürken sıralamada hataların olması programın eksikliği olarak belirtilmiştir. Programda sunulan dil bilgisi öğretimi yöntem ve materyal kullanımı önerilerinde problemler görülmesi de programın bir sorunu olarak belirtilir. Programda güncelliğini yitirmiş konuların yer alması (Göçer ve Arslan, 2019, s. 319) programın geçerliliği ile ilgili sorunlardandır. Kazanımların yıllara göre orantısız dağıtılmış olması ve 5. sınıfın 6, 7 ve 8. sınıftan çok bağımsız olması (Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 832), temel yaklaşım, genel amaçlar ve kazanımlar arasında çeşitli uyumsuzlukların olması, temel yaklaşım, amaçlar ve kazanımların örtüşmemesi, beceri öğretimine yer verilmemesi ve kazanımlarda verilmeyen becerilerin nasıl geliştirileceğinin açıklanmaması, kazanımlarda dilin zihinsel boyutunun ihmal edilmesi (Güneş, 2016, s. 218) gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programıyla İlgili Sorunlar

Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri de Türkçe öğretmenlerinin aldığı eğitimi tam olarak yapılandıramamış olmasından ya da bu eğitim sürecinde görülen aksaklıklardan kaynaklanır. Bu süreçteki aksaklıklara öğretmen adayları, öğretim üyeleri, okul ortamı, uygulanan programlar gibi unsurlar sebep olabilir. Öğretmen adaylarıyla ilgili sorunların başında öğretmen adaylarının kendini geliştirme hassasiyetinin olmaması (Çoban, 2016, s. 128) gelir. Aynı çalışmada bahsi geçen KPSS kaygısı dolayısıyla derslerin işlevselliğine adapte olamama durumu da öğretmen adaylarından kaynaklı önemli bir sorundur.

Lisans programı ile ilgili sorunlar incelendiğinde uygulama derslerinin azlığı ve derslerin teorik işlenmesi ile karşılaşılmaktadır (Alyılmaz, 2010, s. 732; Çifçi, 2011, s. 409; Kılıç ve Akçay, 2011, s.

39; Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 13; Çoban, 2016, s. 128). Türk Dili Tarihi, Eski Türkçe, Orta Türkçe, Eski Anadolu Türkçesi derslerinin müfredatta yer almaması, Osmanlı Türkçesi dersine yeteri kadar yer verilmemiş olması (Alyılmaz, 2010, s. 732; Çifçi, 2011, s. 409) ve Yaşayan Türk Lehçeleri derslerinin kaldırılması ya da alanda yetkin kişiler tarafından verilmemesi (Alyılmaz, 2010, s. 733) de ele alınan sorunlar arasındadır.

Dil bilime ve dil bilimden Türkçe eğitiminde yararlanılmasına gereken önemin verilmemesi (İşcan ve Karagöz, 2020, s. 917) önemli bir sorundur. Dil ve Kültür dersine gereken önemin verilmemesi ve bu dersin kredi doldurma amacıyla konmuş bir ders olarak algılanması, dil bilgisi ders saatlerinin az olması ve bu derslerin ilk iki yılda tamamlanıp son iki yılda hiç bahsinin geçmemesi de (Alyılmaz, 2010, s. 732-733; Kılıç ve Akçay, 2011, s. 28) programla ilgili sorunlar arasında yer alır.

Alan derslerinin yanında eğitim dersleri de önemlidir. Bu derslerin alandan bağımsız olarak düşünülmesi ve içeriğinin ona göre hazırlanması (Alyılmaz, 2010, s. 733) öğrenilenlerin kullanılması açısından önemli bir sorundur. Lisans eğitiminde kullanılan kaynaklarla ilgili sorunlar da tespit edilmiştir. Özellikle dil bilgisi için pek çok kitabın yazılmış olması ancak bu kaynakların içeriklerinin aynı olması ve dil bilgisi konularının ortaokul öğrencilerine nasıl aktarılacağıyla ilgili bilgi vermemesi (Kılıç ve Akçay, 2011, s. 30) bu sorunlardan biridir. Lisans programlarındaki öğrencilere yönelik bir okuma listesinin olmaması (İşcan ve Karagöz, 2020, s. 915) da büyük bir eksiklik olarak görülür.

Eğitim fakültelerinin fiziki özellikleriyle ilgili; sınıfların kalabalık olması (Çoban, 2016, s. 128; Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan, 2017, s. 1055-1072; İşcan ve Karagöz, 2020, s. 916), materyal sayısının ve çeşidinin yetersizliği, teknolojiden yeterince yararlanılamaması (Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 14) lisans programlarında karşılaşılan sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretim üyelerinin dil bilgisi derslerinde ortak terimleri kullanmaması (Kılıç ve Akçay, 2011, s. 30) da önemli bir sorundur. Öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının dil bilgisine ilişkin yaptıkları hatalara uygun dönütler vermemesi ve bu hataların düzeltilmemesi de önemli bir sorun olarak görülür. Dil bilgisi derslerinin kısa sürede tamamlanması ve bu derslerde uygulama yapılması imkânının bulunamaması dersin bir ezber dersi, yalnızca başarıyla geçilmesi gereken bir ders olduğu düşüncesini doğurur (Kılıç ve Akçay, 2011, s. 29; Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 14); bu da öğretmen adayları açısından önemli bir sorundur.

Öğretim üyelerinin kendilerini güncelleyememesi, çağa ayak uyduramaması ve teknolojiyi derslerde uygun bir şekilde kullanamaması (Kılıç ve Akçay, 2011, s. 30) sayılan sorunlar arasındadır. Bir diğer sorun da öğretim elemanlarının donanımsız olmaları (yöntem-teknik eksikliği) ve ilgisiz olmalarıdır (Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 13). Türkçe Eğitimi lisans programına öğrencilerin yalnızca üniversite giriş sınavıyla kabul edilmesi, alana yönelik bir yeterlilik sınavının yapılmaması (Alyılmaz, 2010, s. 740-741) da sayılabilecek diğer sorunlardır.

Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarıyla İlgili Sorunlar

Türkçe eğitiminde lisansüstü programlar gerek öğretmenlerin kendini geliştirmesi gerekse akademisyen yetiştirmesi bakımından önemlidir. Bu programlarda görülen sorunlar ve eksiklikler de Türkçe eğitimi doğrudan etkileyecektir. Alyılmaz'a (2010, s. 734) göre alanda yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin birbirini tekrar etmesi ve çözüm odaklı çalışmalar yapılmaması, Türkçe öğretimi alanında mevcut alt alanların Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Ana Dili Türkiye Türkçesi Olanlara Türkçe Öğretimi şeklinde farklı ana bilim dalları olarak ayrılmamış olması, lisansüstü eğitim programlarında bir müfredat birliğinin olmaması, farklı üniversitelerde farklı alanlara ağırlık verildiğinden bir standardın sağlanamaması ve bu bölümler arasında iletişimsizlik yaşanması, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun alan dışından olması dolayısıyla yapılan çalışmaların alana hizmet etmemesi lisansüstü eğitim programlarıyla ilgili sorunlardır.

Türkçe eğitimi alanında daha çok nitel araştırma yapılması ve bu çalışmaların genelde birbirinin tekrarı niteliği taşıması alanda yeterli sayıda derginin olmaması, geleneksel bilim etkinliklerinin yapılmaması (İşcan ve Karagöz, 2020, s. 914-917) da önemli eksiklikler olarak görülmektedir.

Ortaokul Ders Kitapları ile İlgili Sorunlar

Türkçe derslerinde temel kaynak olarak Türkçe ders kitapları kullanılır. Bu kitapların hazırlanması ve okullara ulaştırılması sürecinde yaşanan aksaklıklar Türkçe eğitimi açısından önemli sorunlar teşkil eder. Bu kaynakların gerek içerik gerekse yapısal olarak kullanışlı olması eğitim sürecinde önemlidir. Ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan kaynaklar başlangıçta yalnızca ders kitabıyken bir süre kılavuz kitap, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmuş, sonra tekrar yalnızca ders kitaplarının kullanımına geçilmiştir.

Ortaokullarda kullanılan kitaplarla ilgili çözüme ulaştırılmış veya hâlâ devam eden sorunlar tespit edilmiştir. Kitapların farklı yayın evlerince programların içeriğinin tam olarak bilinmeden hazırlanması ve kullanımda birliğin sağlanamaması (Alyılmaz, 2010, s. 736; Epçaçan ve Erzen, 2008, s. 197) ders kitaplarıyla ilgili en önemli sorunlardır.

Öğretmenlerin kılavuzdaki etkinlik hazırlama açıklamalarını anlayamamaları (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 48; Alyılmaz, 2010, s. 737) kitapların kullanışlılığı ile ilgili sorunlardandır. Öğretmenlerin kitaplardaki etkinlikler için süreyi verimli kullanamaması sonucu bu etkinliklerin kimine fazla kimine az gelmesi (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 48), okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterli sayıda olmaması (Gün, 2012, s. 1976) ve ölçme değerlendirme örneklerinin bulunmaması (Göçer, 2008, s. 207) da öğretmen kılavuzu incelendiğinde karşılaşılan sorunlardır.

Türkçe ders kitapları incelendiğinde programın tam olarak anlaşamadığı ve uygulanamadığı görülür. Kitaplardaki metinler ve etkinliklerin programda verilen kazanımlara tam olarak uymadığı eksikliklerin ve yanlışlıkların olduğu yapılmış pek çok çalışmada belirtilen ortak sorunlardır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma parçaları, uzun olması ve etkinliklerin sayıca fazla olması (İşeri, 2007, s. 72; Epçaçan ve Erzen, 2008, s. 197; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 52; Yaman ve Karaarslan, 2010; Güven, 2011, s. 130; Gün, 2012, s. 1976) nedeniyle eleştirilmiştir. Metinlerin öğrencilerin ilgisini çekememesi, öğrencinin duyuşsal ve zihinsel seviyesine uygun olmaması (Alyılmaz, 2010, s. 744; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 833), metinlerde soyut ve mecaz kullanımların ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin çok fazla olması (Karadüz, 2006, s. 26; İşeri, 2007, s. 72; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 829), metinlerle birlikte verilen etkinliklerin kazanımları vermekte yetersiz kalması, etkinliklerde dilin estetiğinden çok dil bilgisine yönelik çalışmalara yer verilmesi (Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 829) dolayısıyla öğrencilerin okuma metinlerini sıkıcı bulması (Gün, 2012, s. 1976), çocuğa görelilik ilkesiyle çocuksuluğun karıştırılması dolayısıyla bazı metinlerin çocuksu olması (Özdemir, 2018, s. 28) göz ardı edilemeyecek sorunlardır.

Metinlerde yazım kuralları ve noktalama ile ilgili hatalara rastlanması ve kitaplarda konularla ilgili ortak terimlerin kullanılmaması, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenmesinde seçici davranılmaması (Alyılmaz, 2010, s. 735-736), öğrencilerin metinlerle ilgili görsellere olumsuz yaklaşması (Durukan, 2011, s. 214) ders kitaplarındaki metinlerle ilgili sorunlardır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin dil bilgisi kazanımlarını vermede yetersiz olması ve metnin altında bulunan dil bilgisi etkinliklerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte sıralanmamış olması da (Karadüz, 2006, s. 24) önemli sorunlardandır.

Güneş (2017, s. 63), etkinlik adı altında verilen çalışmaların çoğunun aslında alıştırma olduğunu ve etkinlikle alıştırmanın birbirinden çok farklı şeyler olduğunu belirterek alıştırmaların yapılandırıcı yaklaşıma uygun olmadığını belirtmiştir.

Öğrenci çalışma kitapları öğrencilerin ders kitaplarında okuduğu metinleri daha iyi anlayabilmesi, temel dil becerilerini geliştirebilmesi ve dil bilgisi konularını kavraması için gerekli etkinlikleri içeren kitaplardır. Artık Türkçe derslerinde kullanılmayan bu kitaplar için de kullanıldıkları dönemde çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar; etkinliklerin sayıca çok olması bu nedenle zamanı yetirebilmek için acele edilmesi ve etkinliklerin amaca ulaşamaması (Alyılmaz, 2010, s. 736; Yaman ve Karaarslan, 2010; Çeçen ve Mete, 2011, s. 55; Güven, 2011, s. 130; Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan, 2017, s. 1071), metinlerle ilgili etkinliklerin metni anlama sürecine fayda sağlamaması yalnızca alıştırma niteliği taşıması, dilbilgisi etkinliklerinin dilbilgisi kurallarını kavratmaktan ziyade ezberlenen

kuralların uygulandığı alıştırmalar niteliği taşıması (Alyılmaz, 2010, s. 736; Çeçen ve Mete, 2011, s. 58), dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olması (Arıcı, 2005: 59) konuşma etkinlikleri bakımından yetersiz olması, etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygun olmaması tek bir öğrenme stili etrafında geliştirilmesi ve etkinliklerin programa uygunluk gösterememesi (Alyılmaz, 2010, s. 737), yazma etkinliklerinin sayıca ve nitelik olarak yetersiz olması (Küçük, 2006, s. 13), etkinliklerin eleştirel düşünmeye yönlendirememesi ve metnin derin yapısına ulaştırmada yetersiz olması (Göçer, 2008, s.208; Durukan ve Demir, 2017, s. 1625), okuma etkinliklerinin öğrencilerde okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada yeterli olmaması (Gün, 2012, s. 1968), etkinliklerin dağılımında görülen farklılıklar dolayısıyla bir alanda yığılma olurken bir alanda yeterli etkinliğin bulunmaması (Göçer, 2008, s. 208), etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre alt basamaklarında kalmış olması (Küçük, 2006, s. 13) şeklinde sıralanabilir. Bu etkinliklerin merkezi sisteme göre hazırlanmış olması dolayısıyla farklı sınıf seviyelerine, farklı bölgelerdeki okullara aynı düzeyde uygun olmaması (Çeçen ve Mete, 2011, s. 51) da önemli bir sorundur.

Yükseköğretimde Takip Edilen Kitaplar ile İlgili Sorunlar

Yükseköğretimde takip edilen kitaplar öğretmen adayının ulaşacağı ilk kaynaklardır. Öğretmen adayının aradığı bilgiye ulaşmak için ilk olarak başvuracağı bu kaynaklarda görülen aksaklıklar ya da eksiklikler Türkçe eğitimi açısından önemli sorunlara neden olabilir.

Kitapların akademik çalışma niteliğinde hazırlanmış olması dolayısıyla derslerle ilgili etkinliklerin ve örneklerin bu kitaplarda yer almaması temel sorundur. Kitaplarda kullanılan terimlerin yabancı dillerden alınması ve dil bilgisi eğitiminde kullanılan kitaplarda terim birliğinin olmaması (Alyılmaz, 2010, s. 739; Durukan, 2010, s. 162), terim karmaşasına yol açtığından doğru bilgiye ulaşmayı zorlaştıran önemli bir sorundur. Alanda özellikle beceri eğitimiyle ilgili yeterli kaynağın bulunmaması, mevcut kitapların da birbirinin tekrarı niteliği taşıması ve özenle hazırlanmamış olması beceri eğitimiyle ilgili temel sorunlardandır. Kitapların dil bilgisi ve sözcük gruplarının öğretimi konusunda yetersiz olması (Durukan, 2010, s. 162), konuların ezberlenecek şekilde sıralanıp sunulması, kitapların anlama basamağından öteye geçememesi derslerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak işlenmesini zorlaştıran sorunlardır.

Dil bilgisi öğretim yöntemiyle ilgili yeterli yayının bulunmaması (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1067), kitaplarda sunulan bilgilerin ortaokul düzeyindeki öğrencilere nasıl öğretileceğine dair bilgilerin ve uygulama örneklerinin bulunmaması kitapların en önemli eksikliklerindedir. Türk dili derslerinde kullanılan kitapların alanın akademisyenleri tarafından hazırlanmamış olması, alanda yazılan tezlerin çeşitli nedenlerle yayınlanamaması, kitaplarda kullanılan terimlerin çoğunlukla yabancı dillerden çevrilmiş sözcükler olması, ders kitaplarının sınırlı sayıda basılması ve pahalı olması (Alyılmaz, 2010, s. 739) yükseköğretimde takip edilen kaynaklarla ilgili sayılan diğer sorunlardır.

Türkçe Öğretiminin Beceri Alanlarına İlişkin Sorunlar

Programın daha çok üzerinde durduğu konular olarak beceri alanları ve beceri alanlarının geliştirilmesi Türkçe eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil kullanıcısı olarak temel dil becerileri konusunda kendini geliştirmesi elzemdir. Bunlarla ilgili sorunlar da eğitim sürecini önemli derecede etkiler. Beceri alanlarına derslerde gerekli önemin verilmemesi, öğretim programlarında becerilerin sistemli olarak ele alınmaması (Arslan, 2017, s. 67) sayılan sorunlardandır.

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma becerisiyle ilgili programda yer alan kazanımların hem sayıca hem nitelik olarak yetersiz olması, konuşma öğrenme alanına yalnızca yüzeysel olarak yer verilmesi ve bu becerinin zihinsel boyutlarının ele alınmaması, özellikle 2017 sonrası programlarda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sürekli karşılaşılan “Hazırlıksız konuşmalar yapar” kazanımının içinin doldurulmaması ve bunun dolayısıyla öğrencileri düşünmeden konuşmaya yönlendirmesi (Güneş, 2020, s. 110-115) önemli sorunlar olarak gösterilir. Günümüz programlarında konuşma becerisine gereken önemin verilmemesi, konuşma eğitiminin mevcut kuram ve yaklaşımlara uygun olarak gerçekleştirilmediği belirtilmiştir. Öğrencilerin ağız özelliklerini koruması da (Doğan, 2009, s. 190) konuşma becerisine yönelik sorun teşkil etmektedir.

Bir diğer anlatma becerisi ise yazma becerisidir. Öğretmenlerin yazma uygulamalarıyla ilgili yeterince bilgili ve duyarlı olmaması (Küçük, 2006, s. 2) yazma becerisiyle ilgili önemli bir sorundur. Ders içinde yapılan yazma çalışmalarında öğrencilere atasözü ya da vecize verip bunların açıklamalarını yapmalarının istenmesi (Göçer, 2010, s. 192) birçok öğretmenin kullandığı bir yöntemdir. Bu yazma şekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyecek aksine onları duygusuz yazma çalışmalarına iterek yazmadan uzaklaşmalarına neden olacaktır. Yazma çalışmaları için Türkçe ders kitaplarında yeterli ve programa uygun etkinliklerin bulunmaması, kitaplarda yer alan metin altı sorularının yalnızca bilişsel düzeyde kalması, bazı öğretmenlerin bu kitaplar dışında bir kaynak kullanmaması (Küçük, 2006, s. 2-4-13) da yazma eğitimiyle ilgili önemli sorunlardır.

Tağa ve Ünlü (2013, s. 1290-1292) yazma sorunlarının öğrenci, öğretmen ve program kaynaklı olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin okuma ve yazma alışkanlığının olmaması, yazmaya karşı isteksiz olması, kelime hazinesinin yetersiz oluşu, öz denetimin olmayışı, düşünceyi geliştirme yollarının etkin kullanılmayıdır; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğretmenin alandaki gelişmeleri takip etmemesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaması, öğrencilere nitelikli yazı örneklerini sunmaması, öğrenci çalışmalarına doğru ve etkili dönütler vermemesi, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate almamasıdır; programın esnek olmayışı dolayısıyla yazma etkinliklerinden her bölgede aynı verimin alınmaması, birçok etkinlik için zamanın yetersiz olması ve öğretmenlere kullanabileceği yöntem ve tekniklerin örneklerinin verilmemiş olması programla ilgili eksikliklerdir.

Temel dil becerilerinin anlama kolunu oluşturan dinleme becerisinde sorunlar yaşandığı ve bu becerinin geri planda kaldığı tespit edilmiştir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 96). Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında karşılan sorunların öğrenci, öğretmen, metin, ortam ve diğer sorunlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencide dikkat eksikliği, ilgisizlik, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması; öğretmenin öğrenciyi derse güdüleyememesi, konuyu günlük hayatla ilişkilendirememesi; teknik araç ve gereçlerin eksikliği, gürültü; metne uygun strateji seçilememesi, metinlerin ses kalitesinin düşük olması gibi sorunlar ön plana çıkmıştır (Bayram, 2019, s. 76-77). Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının zor olması da (Tabak ve Göçer, 2014, s. 265) dinleme becerisiyle ilgili önemli bir sorundur. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme için gereken zamanın kısıtlı olması, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olmaması ve uygulamalı etkinliklerin yeteri kadar yapılmaması dinleme becerisinde sorunlar meydana getirmektedir (Tabak ve Göçer, 2014, s. 265). Sınıfın kalabalık ve gürültülü olması, öğretmenin kısık sesle konuşması, dinleme metinlerinin uzun ve sıkıcı olması, etkinliklerin ve ders işleniş biçiminin ilgi çekici olmaması ise (Keray Dinçel, 2018, s. 2559-2560) öğrencilerin belirttiği dinleme sorunlarıdır.

Okuma becerisi, geçmişten bugüne geliştirilmesi için en çok çaba sarf edilen anlama beceri alanıdır. Okuma becerisiyle ilgili ortaokulda kullanılan ders kitaplarının okuma gelişimine katkı sağlayamaması ve bazı öğretmenlerin de ders kitapları dışında bir kaynaktan faydalanmaması (Ayaş, 2005, s. 2) temel sorundur. Programın ayrıntılı olmaması, kazanımların özellikle 5. sınıf düzeyine uygun olmaması, etkinliklerin yetersiz olması (Batur ve Alevli, 2014 s. 25-26) ortaokullarda seçmeli ders olarak işlenen Okuma Becerileri derslerinde karşılaşılan sorunlardır. Ders saatinin yeterli olmaması dolayısıyla yeterince etkinlik yapılamaması, öğrencilere verilebilecek okuma kitaplarının yetersiz olması, öğrencilerin okumanın niteliğine değil niceliğine odaklanması, ailenin okur-yazar olmaması ya da okumaya karşı ilgisiz olması (Akın, 2016, s. 39) okuma alışkanlığı kazanma ile ilgili sorunlardır.

Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Sorunlar

Ana dili eğitiminin önemli bir öğrenme alanı da dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisinin iyi öğrenilmesi dil kullanıcılarının dili daha doğru anlamasını ve kullanmasını sağlayacaktır. Dil bilgisi konularının öğrencinin seviyesine uygun olarak sıralanmamış olması nedeniyle soyut kalması (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 302; Yaman ve Karaarslan, 2010; Göçer ve Arslan, 2019, s. 320) kavram ve kurallarının öğretiminde karşılaşılan sorunların başında gelir.

Kalıcı öğretimin yerine kuralların ezberlenmesi (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 301; Karadüz, 2006, s. 28; İşeri, 2007, s.72; Yaman ve Karaarslan, 2010; Erdem ve Çelik, 2011, s.1060; Güneş, 2013, s. 172; Balcı ve Şenyüz, 2015, s. 90; Bayraktar, Bayraktar ve Durukan, 2017, s. 2663; Göçer ve Arslan, 2019,

s. 320), kuralların bir amaca bağlı olmadan yalnızca ezberletilmesi, derslerde kuraldan uygulamaya doğru bir yol izlenmesi, noktalamaya gereken önemin verilmemesi, dil bilgisi öğretiminin belli bir yaklaşım doğrultusunda yapılmaması, kuralların bütün bir metnin içinde değil sözcükler ve sözcük grupları üzerinde gösterilmesi (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 304; Yaman ve Karaarslan, 2010; Balcı ve Şenyüz, 2015, s. 91) ders süreciyle ilgili sorunlardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması (Bayraktar, Bayraktar ve Durukan, 2017, s. 2657; Göçer ve Arslan, 2019, s. 320), öğrenci psikolojisine dikkat edilmemesi (Güneş, 2013, s. 172) bireysel farklılıklarla ilgili sorunlardandır.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği, dil bilgisi öğretiminin derslerde işlenen konulardan bağımsız olduğunun düşünülmesi (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 301-305; Erdem ve Çelik, 2011, s. 1062; Balcı ve Şenyüz, 2015, s. 92), terim karmaşası (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 306; Durukan, 2010, s.162; Balcı ve Şenyüz, 2015, s. 92), dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanılması (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 49; Erdem ve Çelik, 2011, s. 1061), dil bilgisinin kurallar yığını olarak görülmesi (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1062) derse yönelik diğer sorunlardır. Uygulanmaya başlanan tematik eğitim sistemi dolayısıyla metinlerin temalara uygun seçilmesi ve bunun sonucu olarak metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun olarak sıralanmaması, ölçme ve değerlendirmenin uygulamaya değil yapılan ezberlerin tekrarına yönelik olması (Çeçen ve Aytaş, 2008, s. 147), dil bilgisi kazanımlarının öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemesi (Ünal ve Şahinci, 2011, s. 1926) gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Okulun Fiziki İmkânları ile İlgili Sorunlar

Uludağ (2008, s. 20), okulla ilgili öğretmen, öğrenci, yönetici gibi unsurların yanında mekân olarak okulun önemini de mekân-insan ilişkisini göz önünde bulundurarak “Mekân ile insan arasındaki ilişki dikkate alınınca okulun bu özelliğinin de insan kişiliği, düşüncesi, davranışları ve onun sosyalleşmesindeki katkısı bu bağlamda düşünölmek zorundadır.” sözleriyle açıklamıştır.

Örgün eğitimin gerçekleştirildiği ve öğrencilerin günün büyük bir bölümünü içinde geçirdiği okullar eğitim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Okulların fiziksel özellikleri, öğrenciye sağlayabileceği imkânlar ve içinde bulunduğu çevre eğitimi doğrudan etkiler. Okul ile ilgili sorunlara göz atıldığında; okul imkânlarındaki sınırlılık (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 49; Çoban, 2016, s. 129), sınıfların kalabalık olması (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 46; Yıldırım ve Karakoç, 2009, s. 106; Yaman, 2010, s. 404; Güven, 2011, s. 131; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Akbunar, 2015; Çoban, 2016, s. 130; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 831), materyal eksikliği (Güven, 2011, s. 130; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Akbunar, 2015, s. 189), binaların fiziki şartlarının yetersiz olması (Metin ve Demiryürek, 2009, s. 49; Göl, 2017, s. 66; Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 831), etkileşimli tahtaların gerektiği gibi kullanılamaması, kütüphane olmaması ya da kütüphane imkânlarının kısıtlı olması (Çiftçi ve Uzunyol, 2019, s. 831) okulun fiziki şartları ile ilgili sorunlardır.

Diğer Sorunlar

Yukarıda sayılan sorunların dışında öngörölebilen veya öngörölemeyen, çevresel faktörlerden kaynaklı, kişisel, anlık gelişen, sürekli devam eden sorunlar olabilir. Bu sorunlar sınıflandırıldığında dil kullanımıyla ilgili olarak sosyal medya etkisi ve özensiz Türkçe kullanımı, argo kullanımı (Çoban, 2016, s. 134), yazım kurallarının sık sık değiştirilmesi (Bağcı, 2012, s. 301), çocuğun içinde bulunduğu ortamlarda ve kitle iletişim araçlarında dil kullanımına dikkat edilmemesi (Alyılmaz, 2010, s. 743) gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Öğretmenlik alımlarında yalnızca merkezî sınav sonuçlarının dikkate alınması ve bu sınavların öğretmenlik bilgisini özellikle beceri eğitimi hususunda tam anlamıyla ölçmemesi, sınavlarda karşılaşılan hatalar ve bu sınavların puanlanmasında not ortalamasının etkili olmayışı bu nedenle öğrencilerin derslere gereken önemi vermemesi (Alyılmaz, 2010, s. 741) merkezî sınavlarla ilgili sorunlardır.

Bazı okullarda hazırlanan yabancı dil sınıfları gibi bir dil sınıfının Türkçe dersleri için hazırlanmamış olması, kütüphanelerin, sınıf ve okul kitaplıklarının güncellenmemesi ve çağın gerisinde kalması, bu alanlarda teknolojik cihazlara yer verilmemesi, yabancı dil setleri gibi bilgisayar ortamında ya da

basılı kitap olarak hazırlanmış bir Türkçe öğretim setinin bulunmaması (Çoban, 2016, s. 129) diğer sorunlar arasında sayılmaktadır.

Alanda bilgi ve birikimlerin paylaşılabilceği, soruların sorulabileceği bir internet ağının bulunmaması birliğin sağlanmamasına ve yeni sorunların oluşmasına neden olan sorunlardandır (Alyılmaz, 2010, s. 740).

Türkçe Eğitimi bölümlerinin ve bu bölümlerde açılan kontenjanların sürekli arttırılmasına karşın istihdam oranının da azalması ve mezun öğretmenlerin görevlerine başlayamaması, lisansüstü eğitimde kontenjanların yetersiz olması, (Alyılmaz, 2010, s. 741), eğitim ve dil politikalarının siyasi, ekonomik ve toplumsal değişimlerden etkilenmesi ve sınav sistemlerinin değişmesi (Kavruk ve Alver, 2016, s. 328) de ele alınan diğer sorunlar arasındadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçe eğitiminin sorunlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularından hareketle Türkçe eğitiminde güncelliğini koruyan pek çok sorunla karşılaşıldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda Türkçe eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek üzere yapılan bu çalışmada, öğretmen, öğrenci, veli, ders kitapları, ders programları, lisans ve lisansüstü programları, fiziki ortam, dil bilgisi öğretimi gibi birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Aynı zamanda çalışma, bu sorunların her birinin de içerisinde pek çok sorunu barındırdığını göstermektedir. Söz gelimi Türkçe eğitiminde öğrenci ile ilgili sorunlar öğrencinin nasıl beslendiği, kaç kardeşi olduğu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, hazırbulunmuşluk seviyesi, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlıdır. Öğretmenlerle ilgili sorunlar ise, öğretmenlerin alan ve meslek bilgisi yetersizliği, teknolojik beceriye sahip olmama, meslek içi eğitimin yeterli ve etkili bir şekilde verilmemesi olarak ortaya çıkmıştır. Böylelikle eğitim-öğretimin en önemli iki unsuru olan öğrenci ve öğretmen sorunları çözüme ulaşmak amacıyla yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise Türkçe derslerinin kılavuzu olan Türkçe dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlardır. Türkçe dersi öğretim programının daha önceki programları tekrarlaması, öğretmenlerin yeteri kadar programda söz sahibi olmaması, kazanımların Türkçe dersinin amaçlarına uygun olmaması, programın ölçme ve değerlendirme boyutunun eksik olması, dil bilgisinin öğretimi hususunda yeterli kazanım ve açıklamaya sahip olmaması gibi birçok sorun tespit edilmiştir. Öğretim programları bütün derslerin olduğu gibi Türkçe derslerinin de temel kaynakları arasındadır. Öğretim programından kaynaklanan her sorun Türkçe derslerine de yansiyacaktır. Bu nedenle programın ihtiva ettiği her sorun üzerinde önemle durulmalıdır.

Türkçe eğitiminin güncel sorunları arasında Türkçe öğretmenliği lisans ve lisansüstü programlarının meydana çıkardığı aksaklıklarla karşılaşılmaktadır. Bu süreçteki aksaklıklara öğretmen adayları, öğretim üyeleri, okulun fiziki ortamı, uygulanan programlar, müfredat gibi unsurların sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bir öğretimde olması gereken genel kültür, meslek ve alan bilgisi konularında kişisel gelişmeye yeterli özeni göstermemesi öğretmen adayları ile ilgili sorunlar arasındadır. Öğretim üyelerinin ortak bir terim birliğine varmaması, teknolojik imkânlardan yeteri kadar faydalanmaması, alanında uzman akademisyenlerin olmaması, sınıfların kalabalık olması ve teknolojik donanımına sahip olmaması gibi sorunlar da Türkçe öğretmenliği lisans programı ile ilgili sorunlar olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür, eğitim derslerinin oranı da sorunlar arasında tartışılmaktadır. Lisansüstünde yaşanan sorunların ise alanda yapılan çalışmaların birbirinin tekrarı niteliği taşıması, Türkçe eğitiminin lisansüstü düzeyde ana bilim dallarına ayrılmamış olması, lisansüstü eğitim veren bölümlerin ortak bir programının olmamasından kaynaklandığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.

Türkçe derslerinde temel materyal olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bu nedenle ders kitapları ile ilgili yaşanan her sorun Türkçe derslerine de yansiyacaktır. Ders kitapları birçok yayınevi tarafından hazırlanmaktadır. Bu da ders kitaplarında içerik birliğine varılamamasına ve farklı uygulamaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Yapılan çalışmalar ders kitaplarındaki sorunların daha çok etkinlikler noktasında ortaya çıktığını göstermektedir. Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun

olmaması, sayıca çok fazla ve uzun olması, kazanımlarla uyumlu olmaması, dil bilgisi etkinliklerinin yeterli niteliğe sahip olmaması gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alan görsel unsurların öğrenci seviyesine uygun olmadığı ortaya konmuştur. Yükseköğretim için yazılan kitaplar öğretmen adaylarının yararlanacağı kaynaklar olması sebebiyle önemlidir. Ancak bu kaynaklarda ana dili öğretiminde yeterli düzeyde etkinlik, yöntem ve tekniklerin ele alınmaması, kitapların daha çok kuramsal olarak yazılması, terim karmaşası ve ticari kaygılar gibi nedenlerle yükseköğretim için hazırlanan kaynaklardan yeteri kadar faydalanılmadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretiminin beceri alanları dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde bu beceri alanlarının geliştirilmesi beklenir. Türkçe dersi öğretim programı da dört temel dil becerisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak gerek programda gerekse uygulama boyutunda aksaklıklarla karşılaşıldığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Türkçe dersi öğretim programında etkinlik ve örneklere yer verilmemesi, öğretmenlerin etkinlik ve yöntem geliştirme, yaratıcı drama uygulamaları oluşturma konusunda sorun yaşamaları ve ders kitaplarını ağırlıklı olarak kullanmaları bu becerilerin istenilen düzeyde gelişmemesine sebebiyet vermektedir.

Türkçe derslerinin bir önemli temel öğretim alanı dil bilgisidir. Dil bilgisi öğretiminde dili anlamaya ve tanımaya yönelik yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında daha çok dilin kurallarının ezberletildiği anlayışıyla karşılaşılmaktadır. Bu durum, öğrencinin dilin işlevini ve yapısını anlayamamasına yol açmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde işlevselliğin önemi unutulur kuralların ezberletilmesi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanlış olması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmasının göz ardı edilmesi bu temel öğretim alanında sorunlar yaşanmasına işaret etmektedir.

İnsanın içinde bulunduğu çevre, fiziki ortam ve fiziki şartlar insanın ruhunu etkilemektedir. Buradan hareketle insanın uzun yıllar zamanını geçirdiği okulun fiziki ortamının da öğrenci üzerinde etkisi vardır. Okulun dış duvarlarından başlayan bu çevre öğrencinin okulda zamanını geçirdiği her yeri kapsar. Bu nedenle, öğrencinin okul ortamında kendisini iyi hissetmesi ve motive olmasının bir sebebi olarak okulun fiziki şartları gösterilebilir. Okulların fiziki ortamlarında yaşanan sorunlara örnek olarak gösterilen fiziki yetersizlikler, sınıfların kalabalık olması, materyal eksiklikleri, teknolojik yetersizlikler, kütüphane imkânlarının yetersizliği gibi sorunlar eğitim-öğretimde aksaklıklar yaşanmasına, öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmesine sebep olabilir.

Çalışmadan elde edilen diğer sorunlar anlık olarak gelişebilen sorunlardır. Öğrencinin maruz kaldığı çevre, sosyal medya etkisi, kitle iletişim araçları bu sorunlara sebebiyet verebilir. Dolayısıyla her alanda kullanılan dilin özenli olmasına dikkat edilmelidir. Merkezî sınavlar, lisans ve lisansüstü programlarında yaşanan kontenjan sorunları, Türkçe dersliklerinin yetersizliği, eğitim ve dil politikaları da Türkçenin öğretiminde aksaklıklar yaşanmasına neden olabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçenin ana dili olarak öğretiminde pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda ortaya çıkan sorunlar bazı çalışmalarda ortak sorunlar olarak ortaya çıkmışken; bazı çalışmalarda müstakil bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Türkçenin ana dili olarak öğretiminde geçmiş yıllarda yaşanan sorunların bazılarının güncelliğini koruduğu, bazı sorunların günümüzde ortaya çıktığı, bazı sorunların ise çözüme kavuşturulmuş çalışmanın sonuçları arasındadır. Ancak çözüme ulaşmayı bekleyen pek çok sorun olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunlar takip edilmeli ve çalışmalarda ortaya konmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2018). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 31-35.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri dersine ve okuma eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 34-49.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-60.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(1), 291-307.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K. ve Ercan, E. (2017). Ana dili/dil bilgisi öğretimine ilişkin görüş ve öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1049-1074.
- Bayraktar, İ., Bayraktar, O. ve Durukan, E. (2017). Dil felsefesi ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2639-2668.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, Cilt: 48 Sayı:1, (57-80).
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 47-62.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 133-149.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 68-89.
- Çifçi, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 403-410.
- Çiftçi, Ö. ve Uzunyel, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar - hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 149-158.
- Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde sözcük grupları ve öğretimi üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 145-166.
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 209-216.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 59-74.
- Epçayan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, Volume, 8(1), 1417-1436.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.

- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 171-196.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 1-13.
- Gelbal, S. ve Kalecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 133-138.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 197-210.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 297-326.
- Göl, Ö. (2017). Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak ili örneği). *Social Sciences Research Journal*, 6(4), 59-69.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, 5 Sayı 2, 205-222.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde “hazırlıksız konuşma” sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Güney, N., Aytan, T. ve Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Güney, N., Aytan, T. ve Özer, A. (2012). Türkçe öğretmenlerinin kavratma güçlükleri. *Turkish Studies*, 7(4), 1917-1937.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-133.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2020). Türkçe eğitimi akademik alanının sorunlarına ilişkin gözlemler. *Turkish Studies*, 15(2), 911-921.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 299-308.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 58-74.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45-51.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-31.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 189-210.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 23-30.
- Kavruk, H. ve Alver, M. (2016). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin son 10 yılda (2004-2014) eğitim ve dil politikalarında yaşanan değişimlerin Türkçe eğitimine yansımaları hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 311-332.

- Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 26-31.
- Kılıç, Y. ve Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf Türkçe ve fen bilimleri dersleri örnekleme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1025-1049.
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 181-200.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 107-122.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, 212-233.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37-51.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özdemir, E. (2018). Anadili öğretimi. *Türk Dili- Dil Öğretimi Özel Sayısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 18-30.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 32-43.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42-54.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme, *Turkish Studies*, 1285-1299.
- Uludağ, Z. (2008). İnsan ve mekân ilişkisinde okul. *Eğitime Bakış Dergisi*, 15-22.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1915-1929.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 251-269.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 477-516.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Ö, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 92-108.

Extended Abstract

It is known that many problems have been encountered in Turkish education from past to present. Therefore, these classes should be examined in all aspects in order to solve the problems experienced in Turkish classes. The determination of the problems encountered in these classes has been the subject of many studies because Turkish class is a mother tongue education lesson and the outcomes of this lesson are highly effective on both the educational life and daily life of the student. Identifying these problems is of great importance in recognizing the problems experienced in Turkish classes and

seeking solutions. Many recent studies have been conducted on the problems experienced in teaching Turkish as a mother tongue. These studies have revealed that many problems are encountered in Turkish lessons. Examining and evaluating the problems revealed in these studies will contribute to the solution of the problems. Hence, examining and evaluating the current problems in teaching Turkish as a mother tongue in a single study reveals the importance of this study. The aim of this study is to examine the available studies on the problems of Turkish education and to collect all the identified problems in a single study and to see the current situation of the field. Problems with teachers, students, parents, textbooks, course programs, undergraduate and postgraduate programs, physical environment, grammar teaching in the field of Turkish education have been expressed both as studies involving an individual problem and several problems at the same time. Therefore, considering the studies on the current problems of Turkish education together accelerates the search for solutions by providing a better understanding of the current situation. Survey model, one of the qualitative research models, was used in this study. Document review covers the analysis of written and visual materials to reveal the facts that are aimed to be investigated in cases where observation and interview cannot be done. Documents are important sources of information and provide access to the desired information in research without the need for observation and interview. Document review is done in five stages: accessing documents, checking authenticity, understanding documents, analyzing data, and using data (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 189-190; as cited from Forster by Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 223). In cases where documents alone constitute the entire data set of a study, it is necessary to conduct a comprehensive content analysis according to the purpose of the study. In such cases, documents are not an additional data source used alongside other data collection methods. In this case, documents can be analyzed in four stages: selecting samples from the data subject to analysis, developing categories, determining the analysis unit and digitizing. (as cited from Bailey by Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 227). Selecting samples from the data subject to analysis: In line with this analysis, first of all, academic articles on the problems of Turkish education were scanned by researchers between 02.06.2020-01.08.2020 in order to reach the documents. The scan was done electronically on Sobiad, ULAKBİM, Google Scholar, DergiPark with the headings "Current problems of Turkish, problems in teaching Turkish as a mother tongue, problems in Turkish education". Then, the theses in the National Thesis Center were scanned with the same titles. Thus, the authenticity of the documents was checked. The study was limited to the years between 2005-2020 in terms of revealing the current problems of Turkish education. Accordingly, 70 articles and 2 theses (marked with the "*" symbol in the bibliography section) addressing the problems of Turkish education have been identified. Developing the categories: The categories were found out in the later stages of the analysis in this study. The problems identified both independently and jointly in the reviewed articles are categorized as problems with teachers, students, parents, textbooks, course programs, undergraduate and postgraduate programs, physical environment, grammar teaching in the field of Turkish education and other problems. Determining the analysis unit: there are units of analysis such as words, themes, characters, sentences or paragraphs, items and content depending on the purpose of the research. The theme, which is one of the analysis units, is related to the purpose of writing the document, and the criteria and preferences used in determining the theme can be subjective. In this study, analysis based on problems, opinions, criticisms, evaluations and thoughts was conducted to identify the themes found in the documents. Digitization: The results obtained from the documents are reported in prose without digitizing in line with the categories and units of analysis. Based on the findings of this study, which aims to identify the problems of Turkish education, it is seen that many problems that keep up to date are encountered in Turkish education. Many problems such as teachers, students, parents, textbooks, course programs, undergraduate and graduate programs, physical environment, grammar teaching are came across in this study, which was carried out to determine the problems experienced in Turkish education in line with the studies in the literature. At the same time, the study shows that each of these problems contains many problems. According to the results obtained from the study, there are many problems in teaching Turkish as a native language. While the problems that arise in accordance with the studies conducted have emerged as common problems in some studies, they have also emerged as separate problems in some studies. At the same time, the fact that some of the problems experienced in the teaching of Turkish as a mother tongue in the past years remained up-to-date, some problems have emerged today, and some problems have been resolved are among the results of the study. However, it should not be forgotten that there are many

problems waiting to be solved. That's why; the problems experienced in teaching Turkish should be traced and revealed in studies.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Gökmen GÜNEŞ*

Tolgahan AYANTAŞ**

Cennet GÜNEŞ***

Onur GÜLERYÜZ****

Alaattin ARIKAN*****

ÖZ

Sosyal bilgilerin doğasından kaynaklanan “hayatın içinden olma” ve “yenilikçi-ilerlemeci olma” temaları bu alanın teknolojiyle olan bağıını güçlendirmiş ve son yıllarda eğitim teknolojilerindeki gelişmeler de sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların sayısının hızla artmasına neden olmuştur. Sosyal bilgilerin geniş içeriğinin ve beceri öğretimi boyutunun teknoloji entegrasyonu ile gerçekleştirilebileceği, alanyazındaki araştırmaların önemli bir kısmında açıkça savunulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi ve teknoloji arasındaki ilişki; yapılandırmacı felsefe, teori ve pedagojinin doğası çerçevesinde ele alınmakla birlikte, yeni araştırmaların sonraki araştırmalara ve paradigmalara yol gösterecek öneriler sunması, alanyazındaki araştırma eğilimlerinin farklılaşmasını beraberinde getirmiştir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi alanyazınında yer alan teknoloji kullanımı temalı çalışmalarda temel eğilimleri ortaya koymak ve ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlamaktır. Tarama modeli ile yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmalar şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup; çalışma evreninin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 136 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların 1999-2019 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların sıklığının günümüze yaklaşıldıkça artış gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi kapsamında teknoloji kullanımıyla ilgili yeni çalışmalarda, araştırmacılara yol gösterebileceği, yeni araştırma problemlerini gündeme getireceği ve sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı alanında yapılan araştırmalarda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik fikirler verebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, teknoloji kullanımı teknoloji entegrasyonu

EXAMINATION OF RESEARCHES ON THE USE OF TECHNOLOGY IN SOCIAL STUDIES EDUCATION**ABSTRACT**

The themes of "being involved in life" and "being innovative-progressive" arising from the nature of social studies have strengthened the bond of this field with technology and in recent years, with the developments in educational technologies, the number of researches on the use of technology in social studies education has increased rapidly. Many studies in the literature have explicitly advocated handling teaching comprehensive content and skills of social studies with technology integration. The current relationship between social studies education and technology is addressed by the nature of constructivist philosophy, theory, and pedagogy, all the same time existing studies offer suggestions to guide new research, paradigms and research trends in the literature differ. The aim of this research is to reveal the fundamental trends about "using technology" in the social studies field of literature and to contribute to future research. In this research carried out with the survey model, document examination was used as a data collection tool. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data. The universe of the research was formed by studies on educational technologies within the scope of social studies education in Turkey. No sampling method was used in the scope of the research and it was aimed to reach the entire working universe. A total of 136 studies were reached within the scope of the

* Sosyal Bilgiler Öğretmeni (MEB), Kırşehir. gokmengunes40@gmail.com ORCID:https://orcid.org/0000-0001-8112-8062.

**Arş. Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. ayantas@ankara.edu.tr ORCID:https://orcid.org/0000-0003-4348-0975

*** Sosyal Bilgiler Öğretmeni (MEB), cnpwth0cennetgunesgazi@gmail.com ORCID:https://orcid.org/0000-0002-7707-7853.

**** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Ankara. guleryuzonr@gmail.com ORCID:https://orcid.org/0000-0002-7771-156X

***** Arş. Gör. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, C{f.p. alaattinarikan@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0211-2009.

research. As a result of the research, it was determined that the studies conducted in social studies teaching for the use of technology were carried out between 1999-2019 and that the frequency of the studies was increasing more and more according to the years. It is thought that the study can guide researchers who will work on technology within the scope of social studies education, bring new research problems to the agenda, and give ideas for solving the problems encountered in researches in the field of technology use in social studies education.

Keywords: Social studies education, using technology, technology integration

GİRİŞ

Son yıllarda dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de yeni teknolojilerin bireyler ve toplumsal olaylarla ilişkisi ve bunlara etkileri tartışılmıştır (Eyüpoğlu, 2017). Bu durum, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da daha önce ortaya konmamış çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlamıştır (Bal ve Karademir, 2013). Günümüzde bilgi teknolojisinin eğitim içindeki yaygınlığı küresel ölçekte dikkati çeken bir konu olduğu için teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine entegrasyonu, teknolojik araçlarla öğretme-öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi ve öğrenme ortamlarında ilgili değişikliklerin yapılması konusu pek çok araştırmada ele alınmaya başlanmıştır (Batur ve Uygun, 2012; Usta ve Korkmaz, 2010). Söz konusu araştırmaların bir kısmında eğitim teknolojileriyle ilgili araştırmalardaki genel eğilimler odağa alınmışken (Şimşek vd., 2008; Göktaş vd. 2012), diğer bazı araştırmalarda alan bazlı değerlendirmeler ve öğretmen-öğrenci görüşlerinin ön plana çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir (Demir, Büyük ve Koç, 2011; Erbil ve Kocabaş, 2019). Dolayısıyla eğitimde teknoloji kullanımı konusunun birbirinden farklı birçok alt başlığa sahip olan (teknolojik pedagojik alan bilgisi ya da öğretim kademeleri bazında temel eğitim, lisans eğitimi vb.) bir ana başlık olarak değerlendirilmesi gerektiği açıktır.

Eğitimde teknoloji kullanımının “temel eğitim” alt başlığında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin yanında demokratik vatandaşlık ideallerini benimseten ve hayatın içinden bir ders olarak nitelenen sosyal bilgiler dersi de vardır. Sosyal bilgiler alanı geleneksel yapısı ve öğretmenlerin değişime dirençli yönleri nedeniyle geç de olsa -özellikle 1980’lerden sonra- yeni eğilimlere kavuşmuş ve teknoloji entegrasyonunu yakalamıştır (Doolittle ve Hicks, 2003; Turner, Russell ve Waters, 2018). Başta İnternet teknolojisi olmak üzere, teknolojik tüm yaklaşım, yöntem, teknik ve araçların, sosyal bilgilerin temel içerik ve becerilerinin öğretme-öğrenme süreçlerini dönüştürmek için kullanılabilmesine ilişkin vurgu zamanla artmıştır (NCSS, 1994). Bu noktada temel varsayımlardan biri, sosyal bilgiler eğitiminde teknolojinin etkin olarak kullanılmasının eğitimin niteliğini arttıracığı ve öğrenci performansını iyileştirebileceği şeklindedir. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonunun geldiği boyutlar konusu ise gerçek sınıf yaşantılarına dayalı öğretim etkinliklerini konu edinen pek çok akademik araştırmadaki verilerin incelenmesiyle ortaya çıkarılabilir. Böylelikle önceden yapılmış çalışmaların incelenmesi; yeni yapılacak çalışmalara ışık tutma (Karadağ, 2018), yeni akademik yayınların oluşmasına yardımcı olma (Doğan ve Tok, 2018), ilgili alanın genel görünümünü ortaya koyma (Cüçük, 2017), benzer konuları çalışacak araştırmacılara genel bir bilgi sunma (Gündoğdu Irmak, 2018) ve alanyazında giderek artan kuramsız araştırma raporlarındaki bilgilerin geçerliliği konusundaki şüpheleri gidermede yardımcı olabilecektir (Yener, 2018).

Sosyal bilgiler, insan üzerine bir çalışma alanı olarak değerlendirilmekte, sosyal ve beşerî bilimlerin vatandaşlık ideallerini desteklemek için bütünleşik bir biçimde çalışmasını kapsamaktadır (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler; sadece dünyayı deneyimlemekle kalmazlar, bilinçli olarak dünyaya katkı sağlamaya, ona özenle yaklaşmaya, beşerî ve fiziki çevre hakkında derinlemesine eleştirel düşünmeye ve kamusal sahnede yer almaya teşvik edilir (Parker, 2015). Sosyal bilgiler, ülkemizde ağırlıklı olarak soyut konular içermesi başta olmak üzere pek çok açıdan eleştirilmiş (Öztürk, Keskin ve Keskin, 2013) bir derstir. Dolayısıyla yıllar içerisinde daha etkin işlenen bir ders olması ve öğrencilerde kalıcı kazanımlar oluşturması için yeni yaklaşımların denendiği (Aladağ ve Yılmaz, 2014) ve teknolojik araç ve gereçlerin öğretim süreçlerine dâhil edildiği alanlardan biri olmuştur (Şimşek, 2008; Uygun 2020). Çünkü sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin günümüz toplum yaşamına katılmalarına yardımcı olacak şekilde yetişmelerini sağlayan birtakım değer ve beceriler içermektedir. Bir başka deyişle öğrencileri; günümüz ekonomik sisteminde yeni emek biçimlerini

anlayan, yeni ve gelişmekte olan teknolojileri doğru kavramsallaştırabilen, yeni medya çağında işlev görebilen ve giderek daha çeşitli, çok kültürlü bir hal alan küresel topluma katılmak için farklı bakış açılarına sahip bireyler olarak yetiştirmeyi kapsamaktadır. Sosyal bilgiler, öğrencileri toplumla tanıştırmaya, onları bilgi devrimi ve bilgisayarın etkilerine karşı hazırlama amacını gerçekleştirirken (Nelson, 1998), günümüzde öğrencileri sadece öğretme-öğrenme sürecinde değil aynı zamanda okul dışı etkinlikler, oyunlar ve sosyalleşme pratiklerinde dijital medya gerçeğine hazırlamayı önemseyen bir alandır (İnci, Akpınar ve Kandır, 2017). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji entegrasyonunun en az müze eğitimi, yurttaşlık bilgisi, ekonomi, tarih, coğrafya ve çevre eğitimi kadar ön plana çıktığı görülmektedir (Fitchett ve Meuwissen, 2018). Bu nedenle sosyal bilgilerde öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi nasıl kullandıkları, vatandaş olmanın ne anlama geldiği, eleştirel ve medya okuryazarlık becerileri ile küresel bir anlayışın nasıl geliştirilebileceği konuları sıklıkla incelenmiştir (Baildon ve Damico, 2011; Yılmaz ve Aladağ, 2015).

Bilindiği gibi ülkemizde 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yeniden yapılandırılması önemli yenilikleri de beraberinde getirmiş ve yeni düzenlemelerde teknolojiyi kullanma becerisine de önemli bir vurgu yapılmıştır (Gündoğan, 2017). Aynı şekilde ülkemizde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini tanıma, kullanma ve eğitim-öğretim etkinliklerine entegre etme durumları merak edilen ve araştırılan konular arasına girmiştir (Aydın, 2016, Yılmaz, 2018). Bir kısmı sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olmak üzere, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleriyle ilgili pek çok çalışma (Aksin 2014; Bilgen, 2014; Bağrıyanık, 2015; Coşkun, 2016; Dereli, 2017; Turgut, 2017; Akcan, 2019; Ayvaz, 2019) yapılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmalar da alanyazında kendisine geniş ölçüde yer edinmiştir. Söz konusu çalışmaların bazılarında çevrimiçi öğrenme (İlgaz, 2018), tablet kullanımı (Özkale ve Koç, 2014), mekânsal teknolojiler (Yayla, 2019), eğitim yazılımı kullanımı (Demir, 2017) vb. konular ön plana çıkmıştır. Ancak sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunun araştırıldığı akademik çalışmaların (tezler, makaleler, bildiriler vb.) bütüncül olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın; sosyal bilgilerde teknoloji entegrasyonunu pek çok farklı açıdan ele alan tüm çalışmaların genel bir görünümünü sunduğu için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunun araştırıldığı akademik çalışmalar incelenerek, alanyazındaki eksikliğin belirlenmesi ve bu yolla araştırmalardaki güncel eğilimlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yayımlanan makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?
- 3- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik makale yayımlayan yazarların kurumlarına göre dağılımı nasıldır?
- 4- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yayımlayan makaleler kaç yazarlıdır?
- 5- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 6- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 7- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

- 8- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kaç veri toplama aracı kullanılmıştır?
- 9- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem/testlerinin dağılımı nasıldır?
- 10- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kaç veri analiz yöntemi /testi kullanılmıştır?
- 11- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- 12- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların çalışma gruplarının büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
- 13- Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda ortaya konan öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaları inceleyen bu araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaç edinir. Araştırma kapsamında belirli bir konu, nesne, olay ya da birey kendi şartları dahilinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Evren - Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında eğitim teknolojileri kullanımı üzerine yapılan çalışmalar oluşturmuştur. Araştırma kapsamında bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup; çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Aralık 2019’da gerçekleştirilen alanyazın taraması sırasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Tr Dizin, Türkiye Atıf Dizini, Ulakbim, DergiPark, İdeal Online, SOBİAD, Milli Kütüphane ve EBSCOhost veri tabanlarından “sosyal bilgiler” anahtar kelimesi ile birlikte “bilişim, teknoloji, bilgisayar, dijital, web, akıllı tahta, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), kitle iletişim aracı, sosyal medya, genel ağ, Morpa, ArcGIS, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), sanal, internet, mobil” anahtar kelimelerinin taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda kullanım izni verilen 75 adet tez ve 60 adet makale ile 1 adet bildiriye ulaşılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılarca yapılan iş bölümü çerçevesinde ortak bir veri depolama alanına tüm veriler PDF formatında tez, makale, bildiri adındaki klasörlere dosyalanmıştır. Klasöre eklenen her bir çalışmaya ait veriler, analizinin kolay bir şekilde yapılması ve tekrara sebep olunmaması için önceden hazırlanan bir Excel dosyasına işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler tablolar halinde özetlenerek yorumlanırken; içerik analizinde ise daha derinlemesine bir işlem gerçekleştirilir. Bu sayede kimi zaman betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi sonucu belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle çalışma kapsamında ikisinin de birlikte kullanılmasına karar verilmiştir.

Betimsel istatistik, bir değişkene ait sayısal değerlerin toplanması, bunların betimlenmesi ve sunulmasına olanak tanıyan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2018: 5). Çalışmanın bu kısmında veriler; yazar adı, yazarın çalıştığı kurum, yayın yılı, yayım türü, yayımlanan yer, çalışmanın yöntemi, deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, çalışma grubu düzeyi, örneklem sayısı değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Betimsel analiz gerçekleştirilirken Microsoft Excel 2019 sürümü ve IBM SPSS 23 versiyonu kullanılmıştır.

İçerik analizi; yoğun nitel verinin bulunduğu materyal üzerinde temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmaya bu sayede de ortaya daha sade ve anlaşılır bir içerik sunmayı amaç edinir (Patton, 2014). İçerik analizi; adlandırma, kodlama ve çıkarma aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması ve raporlaştırma aşamasından oluşmuştur. İçerik analizi kısmında; sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda ortaya konan öneriler çözümlenmiştir. Yazarlarca çalışmanın başında yapılan iş bölümü çerçevesinde içerik analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarca ayrı ayrı olarak önce kategoriler, sonra da alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen kategori ve temaların tutarlılığı açısından Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda araştırmacılar arası tutarlılığın %95 olduğu belirlenmiştir. Güvenirliđin %90'ın üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Miles & Huberman, 1994, 64).

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların yıllara göre dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Yayın Türü					Toplam
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Bildiri	Bildiriden Makaleye Dönüştürülen Çalışma	
1999	0	0	0	0	1	1
2002	1	0	0	0	0	1
2004	1	1	0	0	0	2
2006	0	4	0	0	0	4
2007	0	1	1	0	0	2
2008	2	3	0	0	0	5
2009	1	1	0	0	0	2
2010	2	2	3	0	0	7
2011	3	5	2	0	2	12
2012	6	4	0	0	1	11
2013	3	1	2	1	2	9
2014	5	2	0	0	0	7
2015	3	5	2	0	5	15
2016	5	5	1	0	0	11
2017	4	7	2	0	0	13
2018	8	10	2	0	2	22
2019	3	7	2	0	0	12
Toplam	47	58	17	1	13	136

Analiz sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların 1999-2019 yılları arasında gerçekleştirildiği; ayrıca bu konu üzerinde 22 çalışmayla (%16,18) en fazla 2018’de çalışma yapıldığı görülmüştür. 2020’ye kadar toplamda 47 makale (%34,56), 58 yüksek lisans tezi (%42,65), 17 doktora tezi (%12,50), 1 bildiri (%0,74) ve 13 adet de bildiriden makaleye dönüştürülen çalışma (%9,56) olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yayımlanan makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik makalelerin dergilere göre dağılımı

Dergi Adı	Yayın Sayısı	%
Turkish Studies	8	13,11
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)	4	6,56
Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	4	6,56
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	3,28
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	3,28
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	3,28
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2	3,28
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi	2	3,28
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	3,28
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	3,28
The Journal of Academic Social Science Studies	2	3,28
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	2	3,28
Zeitschrift für die Welt der Türken	1	1,64
Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi	1	1,64
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	1,64
Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi	1	1,64
Coğrafyacılar Derneği	1	1,64
e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1,64
İlköğretim Online	1	1,64
Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi	1	1,64
Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi	1	1,64
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	1,64
Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,64
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,64
Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,64
Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi	1	1,64
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,64
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,64
Doğu Coğrafya Dergisi	1	1,64
Eğitim ve Teknoloji	1	1,64
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,64
International Journal of Social Science Research	1	1,64
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,64
International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)	1	1,64
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,64
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,64
TRT Akademi	1	1,64
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	1	1,64

Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi	1	1,64
Toplam	61	100,0

Tablo 2 incelendiğinde; sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak hazırlanan makalelerin 39 farklı dergide yayımlandığı, bu konuda en fazla yayım yapılan dergilerin ise 8 makaleyle (%13,11) Turkish Studies, 4 makaleyle (%6,56) Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) ve Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik makale yayımlayan yazarların kurumlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik makale yayımlayan yazarların kurumlarına göre dağılımı

Kurumu	Sayı	%
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)	11	9,40
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	7	5,98
Marmara Üniversitesi	6	5,13
Belirtilmemiş	5	5,13
Ahi Evran Üniversitesi	5	4,27
Cumhuriyet Üniversitesi	5	4,27
Yıldız Teknik Üniversitesi	4	3,42
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	3,42
Fırat Üniversitesi	4	3,42
Ege Üniversitesi	4	3,42
Karadeniz Teknik Üniversitesi	4	3,42
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	3,42
Karabük Üniversitesi	3	2,56
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	2,56
Selçuk Üniversitesi	3	2,56
Anadolu Üniversitesi	3	2,56
Gazi Üniversitesi	3	2,56
Kocaeli Üniversitesi	2	1,71
Adnan Menderes Üniversitesi	2	1,71
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2	1,71
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	1,71
Amasya Üniversitesi	2	1,71
Kilis Üniversitesi	2	1,71
Akdeniz Üniversitesi	2	1,71
Bartın Üniversitesi	2	1,71
Dicle Üniversitesi	2	1,71
İnönü Üniversitesi	2	1,71
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	1,71
Muş Alpaslan Üniversitesi	1	0,85
Dumlupınar Üniversitesi	1	0,85
Mersin Üniversitesi	1	0,85

Ordu Üniversitesi	1	0,85
Kafkas Üniversitesi	1	0,85
Adıyaman Üniversitesi	1	0,85
Aksaray Üniversitesi	1	0,85
Atatürk Üniversitesi	1	0,85
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	0,85
Erciyes Üniversitesi	1	0,85
Harran Üniversitesi	1	0,85
Kastamonu Üniversitesi	1	0,85
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0,85
Gaziantep Üniversitesi	1	0,85
Giresun Üniversitesi	1	0,85
Hacettepe Üniversitesi	1	0,85
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,85
Toplam	117	100,0

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yayım yapan yazarların 45 farklı kurumda çalıştığı, 5 araştırmacının ise kurumunu belirtmediği görülmüştür. Ayrıca 11 çalışmayla (%9.40) en fazla Millî Eğitim Bakanlığı personeli olan öğretmenlerin bu konuda çalışma gerçekleştirdiği de görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yayımlayan makaleler kaç yazarlıdır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Makalelerin Yazar Sayısı.

Yazar Sayısı	Adet	%
1	13	21,31
2	40	65,57
3	8	13,11
Toplam	61	100

Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda 40 makalenin (65,57) iki yazarlı olduğu, 13 makalenin (21,31) tek yazarlı olduğu ve 8 makalenin de (13,11) üç yazarlı olduğu görülmüştür.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı.

Üniversite	Yayın Türü		Toplam
	Yüksek Lisans	Doktora	
Gazi Üniversitesi	5	6	11

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	0	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	0	3
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	3	2	5
Fırat Üniversitesi	3	0	3
Pamukkale Üniversitesi	3	0	3
Aksaray Üniversitesi	2	0	2
Balıkesir Üniversitesi	2	0	2
Çukurova Üniversitesi	2	0	2
İnönü Üniversitesi	2	0	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	0	2
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	0	2
Sakarya Üniversitesi	2	0	2
Selçuk Üniversitesi	2	0	2
Adıyaman Üniversitesi	1	0	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1	2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	0	1
Akdeniz Üniversitesi	1	0	1
Anadolu Üniversitesi	1	0	1
Atatürk Üniversitesi	1	0	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	0	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0	1
Erciyes Üniversitesi	1	0	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0	1
Giresun Üniversitesi	1	0	1
Kastamonu Üniversitesi	1	0	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	2	3
Marmara Üniversitesi	1	4	5
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	0	1
Uşak Üniversitesi	1	0	1
Yeditepe Üniversitesi	1	0	1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0	1
Dumlupınar Üniversitesi	0	1	1
İstanbul Üniversitesi	0	1	1
Toplam	58	17	75

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak 37 farklı üniversitede tezlerin hazırlandığı bu konuda en fazla tez hazırlanan üniversitelerin sırasıyla 11 tezle (%14,67) Gazi Üniversitesi ve 4 tezle (%5,33) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi olduğu görülmüştür.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Çalışmaların Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı.

Desen	Yöntem			Toplam
	Karma	Nicel	Nitel	
Yarı Deneysel	18	41	1	60
Tarama	2	35	0	37
Durum Çalışması	1	0	28	29
Açımlayıcı Sıralı	3	0	0	3
Betimsel	0	1	1	2
Eylem araştırması	0	0	2	2
Eş zamanlı iç içe geçmiş	1	0	0	1
Olgubilim	0	0	1	1
Temel Nitel Araştırma	0	0	1	1
Toplam	25	77	34	136

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 77 çalışmayla (%56,61) en fazla nicel yöntemin kullanıldığı; desen olarak ise 60 çalışmayla (%44,11) yarı deneysel, 37 çalışmayla (27,20) tarama ve 29 çalışmayla (%21,32) durum çalışmalarının ağırlıkla kullanıldığı görülmüştür.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı.

Veri Toplama Aracı	Adet	%
Ölçek	57	27,54
Başarı Testi	50	24,15
Görüşme Formu	45	21,74
Anket	18	8,70
Doküman İnceleme	9	4,35
Odak Grup Görüşmesi	5	2,42
Öğrenci Günlükleri	3	1,45
Değerlendirme Formu	3	1,45
Gözlem Formu	3	1,45
Ders Kitabı	2	0,97
Kontrol Listesi	2	0,97
Çalışma Yaprakları	2	0,97
Beceri Testi	2	0,97
Kavram Testi	2	0,97
Rubrik	1	0,48
Araştırma Notları	1	0,48
Kavram Karikatürü	1	0,48
Kılavuz Kitap	1	0,48
Total	207	100,0

Gerçekleştirilen analiz sonucunda yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak 57 kez (%27,54) ölçek, 50 kez (%24,15) başarı testi ve 45 kez (%21,74) görüşme formunun kullanıldığı görülmüştür.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kaç veri toplama aracı kullanılmıştır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı sayısı

Veri Toplama Aracı Sayısı	Çalışma Sayısı	%
1	85	62,50
2	35	25,74
3	13	9,56
4	2	1,47
5	1	0,74
Toplam	136	100

Analiz sonucunda 85 çalışmada (% 62,50) tek veri toplama aracının kullanıldığı, 35 çalışmada (% 25,74) iki veri toplama aracının kullanıldığı, 13 çalışmada (% 9,56) üç veri toplama aracının kullanıldığı, 2 çalışmada (% 1,47) dört veri toplama aracının kullanıldığı ve 1 çalışmada da (% 0,74) beş adet veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem/testlerinin dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem/testlerinin dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Sayı	%
t testi	74	27,01
Betimsel Analiz	55	20,07
ANOVA	46	16,79
İçerik Analizi	38	13,87
Mann Whitney U	12	4,38
ANCOVA	10	3,65
Pearson Korelasyon	10	3,65
Wilcoxon	6	2,19
Kruskal Wallis	6	2,19
Regresyon Analizi	4	1,46
Spearman Korelasyon	3	1,09
Doküman İnceleme	3	1,09
Ki Kare	3	1,09
Cohen's d	2	0,73
Eta Kare	1	0,36
Friedman	1	0,36

Toplam	274	100,0
---------------	------------	--------------

Analiz sonucunda 74 kez (%27,01) t testi ve 55 kez (%20,07) kullanılan betimsel analizin çalışmalarda en fazla kullanılan veri analizi yöntemi/testi olduğu en az ise 1 kez (0,36) Eta Kare ve Friedman'ın kullanıldığı belirlenmiştir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kaç veri analiz yöntemi/testi kullanılmıştır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemi /testi sayısı

Veri Analiz Sayısı	Adet	%
1	57	41,91
2	38	27,94
3	26	19,12
4	12	8,82
5	3	2,21
Toplam	136	100

Analiz sonucunda 57 çalışmada (% 41,91) tek veri analizinin kullanıldığı, 38 çalışmada (% 27,94) iki tane veri analizinin kullanıldığı, 26 çalışmada (% 19,12) üç veri analizinin kullanıldığı, 12 çalışmada (% 8,82) 4 veri analizinin kullanıldığı ve 3 çalışmada (2,21) da 5 adet veri analizinin kullanıldığı görülmüştür.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı

Çalışma Grubu	Sayısı	%
Ortaokul öğrencileri	61	41,78
Öğretmenler	35	23,97
Lisans öğrencileri	29	19,86
İlkokul öğrencileri	7	4,79
Kılavuz Kitabı	2	1,37
Ders Kitabı	2	1,37
Belirtilmemiş	2	1,37
Makale	2	1,37
Veliler	1	0,68
Okul Yöneticisi	1	0,68
Akademisyenler	1	0,68
Bilgisayar Yazılımı	1	0,68
Kitaplar	1	0,68
Tebliğler	1	0,68

Toplam	146	100,0
---------------	------------	--------------

Analiz sonucunda çalışma gruplarının en fazla 61 kez (%41,78) ortaokul öğrencilerinden; ardından ise 35 kez (23,97) öğretmenlerden oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca 10 (%7,35) çalışmada birden fazla çalışma grubu kullanılmış, 126 çalışmada (92,65) ise tek çalışma grubu kullanıldığı görülmüştür.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların çalışma gruplarının büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların çalışma gruplarının büyüklüklerine göre dağılımı

Çalışma Grubu	Sayı	%	Çalışma Grubu	Sayı	%	Çalışma Grubu	Sayı	%
Belirtilmemiş	9	6,62	9	1	0,74	119	1	0,74
10	5	3,68	12	1	0,74	120	1	0,74
30	4	2,94	25	1	0,74	121	1	0,74
14	4	2,94	33	1	0,74	122	1	0,74
50	4	2,94	58	1	0,74	130	1	0,74
49	3	2,21	15	1	0,74	132	1	0,74
36	3	2,21	46	1	0,74	137	1	0,74
60	3	2,21	55	1	0,74	139	1	0,74
42	3	2,21	64	1	0,74	143	1	0,74
70	3	2,21	67	1	0,74	150	1	0,74
41	2	1,47	97	1	0,74	151	1	0,74
48	2	1,47	238	1	0,74	171	1	0,74
68	2	1,47	280	1	0,74	175	1	0,74
40	2	1,47	641	1	0,74	192	1	0,74
62	2	1,47	8	1	0,74	195	1	0,74
100	2	1,47	24	1	0,74	198	1	0,74
101	2	1,47	44	1	0,74	222	1	0,74
102	2	1,47	45	1	0,74	232	1	0,74
103	2	1,47	52	1	0,74	267	1	0,74
20	2	1,47	71	1	0,74	330	1	0,74
32	2	1,47	80	1	0,74	337	1	0,74
56	2	1,47	81	1	0,74	339	1	0,74
63	2	1,47	83	1	0,74	342	1	0,74
66	2	1,47	84	1	0,74	406	1	0,74
104	2	1,47	85	1	0,74	480	1	0,74
258	2	1,47	93	1	0,74	579	1	0,74
284	2	1,47	106	1	0,74	682	1	0,74
642	2	1,47	107	1	0,74	742	1	0,74
1007	1	0,74	108	1	0,74	1000	1	0,74
Toplam						136	100,0	

Çalışmalar kapsamında 86 farklı çalışma grubu büyüklüğünün kullanıldığı 9 çalışmada (%6,62) ise çalışma grubu büyüklüğünün belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu büyüklüğünün 8 ile 1007 arasında değiştiği de görülmüştür.

On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda ortaya konan öneriler nelerdir?” sorusudur. Çalışmaların dağılımını incelemek için içerik analiz yapılmış ve sonuçlar tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda ortaya konan öneriler

Kategori	Kod
Altyapı Geliştirme	<p>Okullarda ihtiyaç duyulan teknolojik araçlar temin edilmelidir (Pala, 2019).</p> <p>Okullarda teknolojinin entegrasyonu konusunda karşılaşılan problemler giderilmelidir (Kaya, 2019).</p> <p>Derslerde CBS’nin kullanılabilmesi için yeterli teknik donanım sağlanmalıdır (Sönmez, 2019).</p> <p>EBA’daki erişim problemleri giderilmelidir (Yeşilyurt, 2019).</p> <p>EBA’nın içerik ve kullanımında yaşanan teknik sorunlar giderilmelidir (İnanoğlu, 2019).</p> <p>Eğitim fakültelerinde teknoloji merkezleri kurularak öğretmenlere teknolojik araçların temini, kullanım bilgisi sağlanmalıdır (Akaydın ve Kaya, 2018).</p> <p>Bilgisayar destekli teknoloji sınıfları oluşturulmalı, buralara güncel yeterliliği bulunan teknik donanımlar sağlanmalıdır (Yapıcıoğlu, 2018).</p> <p>Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının teknolojik donanım eksiklikleri giderilmelidir (Kartal, 2018).</p> <p>Altyapısı yetersiz olan okulların, EBA’yı kullanabilmeleri ve öğrencilere uygulama imkânı verebilmeleri için bir an önce donanımsal eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir (Ünlü, 2018).</p> <p>Akıllı tahta kullanımı esnasında altyapı yetersizliğinden kaynaklanan elektrik kesintilerinin ders sürecini olumsuz etkilememesi için okullara jeneratör dahil edilebilir. Akıllı tahta kullanımında yaşanan sistemsel aksaklıkları zaman harcamadan çözebilmek için her okulda birer teknik servis ekibi bulundurulabilir (Karaca, 2018).</p> <p>Okullarda hızlı internet bağlantısı kurulmalıdır (Arpa, 2018).</p> <p>Okullarda teknolojiye harcanan paralar külfet olarak görülmemeli, eğitim öğretimin kalitesini artıracak araç ve gereçlerin teminine özen gösterilmelidir (Gündoğan, 2017).</p> <p>Okullarda alt yapı sorunu çözülmeli ve öğretmenlerin EBA platformunu daha işlevsel kullanmaları teşvik edilmelidir (Çakmak ve Taşkiran 2017).</p> <p>Akıllı tahta kurulumu yapılan okullara sistemli ve hızlı bir şekilde fiber internet alt yapısının kurulmasını sağlaması EBA kullanımının artmasını sağlayacaktır (Kartal, 2017).</p> <p>Bilgisayar destekli eğitimin kullanımının yaygınlaşması adına okulların ve sınıfların fiziki şartları iyileştirilip, teknik donanımları geliştirilmelidir (Polat, 2016).</p> <p>Okullardaki teknolojik donanımlar geliştirilerek öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde kullanmaları sağlanmalıdır. Yeterli donanımın bulunmadığı yerlerde MEM aracılığıyla ortak kullanıma açık teknolojik öğrenme ortamları tasarlanmalıdır (Aslan ve Görgeç, 2015).</p> <p>Okullar öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden faydalanabilmesi için düzenlenmelidir (Yılmaz ve Ayaydın, 2015).</p> <p>Öğretimde kullanılan teknolojik araçların yeni gelişmelere paralel olarak değiştirilmesi veya çağdaştırılması gerekmektedir (Özel, 2013).</p> <p>Google Map, Earth ve Panoramio programlarının kullanım alt yapısı hazır hale getirilmelidir (Kaya, 2012).</p> <p>Sosyal bilgiler derslerinde CBS’den faydalanabilmek için yazılımlı bilgisayarlar temin</p>

edilmelidir (Ünal, 2012).

Eğitim fakülteleri yeni teknolojiler bakımından zenginleştirilmelidir (Çetin ve Çalışkan, 2012).

Okullarda tam kapasiteli bilgi teknolojileri laboratuvarları oluşturulmalıdır (Şimşek, 2011).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ilgisini canlı tutabilmek için bilgisayar destekli öğrenme ortamları tasarlanmalıdır (Çener, 2011).

Sınıfta internete erişme imkânları geliştirilmelidir (Gülşen, 2011).

MEB okullardaki internet hızını ve bağlantı sorunlarını acilen çözüme kavuşturmalıdır (Yaylak, 2010).

Teknik altyapı yetersizliği giderilerek, tüm yerleşim yerlerinde internet kullanım fırsatı yaygınlaştırılmalıdır (Akdağ ve Çoklar 2009).

Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlere EBA hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir (Yeşilyurt, 2019).

Öğretmen adaylarına yükseköğretim sürecinde seçmeli veya zorunlu dijital okuryazarlık eğitimi verilmelidir (Yaman, 2019).

Derslerde eğitim teknolojilerini yeterli düzeyde kullanamayan öğretmenler tespit edilerek bu öğretmenlere yönelik gerekli eğitimlerin verilmelidir (İnanoğlu, 2019).

Öğretmen ve öğretmen adaylarına teknopedagojik içerik bilgisine yönelik eğitim verilmelidir (Kaya, 2019).

Sosyal bilgiler derslerinde sosyal ağlardan yararlanma ve uygulama alanlarına yönelik öğretmenlere eğitimler verilmelidir (Koçoğlu, 2019).

Öğretmenlere CBS kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir (Sönmez ve Akbaş, 2019).

Öğretmenlere seminerler ile nitelikli animasyon geliştirme eğitimi verilebilir (Akaydın ve Kaya, 2018).

MEB bünyesindeki birimler tarafından, okul idarecileri ve her bir öğretmen için bilgisayar destekli eğitim kullanımı için zorunlu hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Yapıcıoğlu, 2018).

Öğretmenlere teknoloji kullanımına yönelik programlar hazırlanmalıdır (Kartal, 2018).

Eğitsel dijital oyunlar ile alakalı olarak her bransa ayrı ayrı farklı hizmet içi eğitim verilmelidir (İşçi, 2018).

Dijital öykülerin sınıf içi ve dışı etkinliklerde nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, öğretmen adaylarına da lisans eğitimleri sırasında bilgi verilmelidir (Ünlü, 2018).

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerine medya okuryazarlığı dersi verilmelidir (Özel, 2018).

Etkileşimli tahtalar hakkında alana özgü hizmet içi eğitim verilmelidir (Kızılkaya, 2018).

Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde web 2.0 teknolojilerini öğretilmelidir (Arpa, 2018).

Öğretmen adaylarına Blokzincir teknolojisine ilişkin uygulamalı eğitimler verilmelidir (Aygün ve İlhan 2018).

FATİH projesine ilişkin olarak öğretmenlerin pratik ve teorik bilgileri güncel tutularak gereken destek sağlanmalıdır (Bircan, 2018).

Meslekte görev yapan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bilgisayar programları üzerine olan bilgi ve beceri düzeyleri geliştirilmelidir (Alkar, 2017).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda teknoloji eğitimine daha fazla önem verilmelidir (Gündoğan, 2017).

Öğretmenlere zorunlu hizmet içi eğitim verilmesi gerekmektedir. Henüz görev yapmayan aday öğretmenlere ise lisans düzeyinde bu ders alanda yetkin öğretim elemanları tarafından verilmelidir (Yıldırım, 2017).

Öğretmenler EBA platformunu kullanmaya teşvik edilmelidir (Çakmak ve Taşkıran, 2017).

Öğretmenlere; bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlık kursları açılabilir ve öğretim süreciyle nasıl bütünleştirileceğini anlatan seminerler düzenlenebilir (Aydın, 2016).

Sosyal bilgiler öğretmenlerine e-okuma süreci ile ilgili seminerler düzenlenmelidir (Ulusoy, 2016).

Sosyal bilgiler dersinde çoklu öğrenme ortamı oluşturan bilgisayara dayalı araçların kullanımı hakkında seminerler düzenlenmelidir (Taş ve Filiz, 2016).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde bilgisayar destekli öğretim materyallerini kullanabilmeleri açısından bilgisayar destekli ders yazılımı geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir (Toros, 2015).

Lisans eğitimi sürecinde sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlık eğitimi verilmeli, öğretmen adaylarına çeşitli proje görevleri ile sorumluluk verilmelidir (Çepni, Palaz ve Ablak, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından internet ve bilgisayar kullanımı hakkında hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir (Çırak, 2015).

Öğretmen adaylarına öğretim teknolojileri dersi uygulamaya dönük olarak verilmelidir (Yılmaz ve Ayaydın, 2015).

Öğretmenler derslerde akıllı telefonlardan eğitim amaçlı olarak faydalanmalıdır. Öğretmenler hizmet içi eğitim ile EBA ve Vitamin gibi siteleri kullanmaya teşvik edilmelidir (Güleli, 2015).

Öğretmenler teknolojik gelişmelerden haberdar edilmelidir (Taşkın, 2014).

Lisans eğitiminde bilgisayar derslerinin süresi artırılmalıdır (Akgün ve Akgün, 2014).

Öğretim teknolojileriyle ilgili olarak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kursları gelişmelere uyarlanmış şekilde zaman zaman tekrarlanabilir (Özel, 2013).

Eğitim fakültelerinde bilgisayar destekli eğitime yönelik uygulamalı dersler yürütülmelidir (Bal ve Karademir, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerle Temel Bilgisayar Eğitimi'nin yanında Bilgisayar Destekli Eğitim ile ilgili eğitimler vermeli ve eğitim teknolojisinin yeni gelişmelerinden öğretmenlerini haberdar etmelidir (Keser, 2012).

Akıllı tahta hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir (Bulut ve Koçoğlu, 2012).

Öğretmenlere sanal müze ile ilgili eğitim verilmelidir (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012).

Hizmet içi eğitimler veya seminerlerle öğretmenlere CBS eğitimi verilebilir (Ünal ve Sarı, 2012).

Hizmet içi kurslar yardımıyla öğretmenlere bilgi teknolojilerinden verimli bir şekilde yararlanabilmeleri kavrattılmalıdır (Şimşek, 2011).

Teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimi olanakları sunulmalıdır (Yiğit, 2011).

Sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde teknoloji ve internet kullanımı konusunda verilecek seminerler ile bilgilendirilmelidir (Kaya, 2010)

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmeli ve bu konuda yeni ders kitapları hazırlanmalıdır (Altun, 2010).

Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları eğitimde filmlerin kullanılmasına yönelik bilgilendirilmelidir (Efe, 2010).

Coğrafi Bilgi Sistemlerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlemeli ve ülke genelinde ki Kurslara belli aralıklarla coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin katılımı sağlanmalıdır (Şimşek, 2008).

Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi sınıfta etkin olarak kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim kurslarına katılmaya özen göstermelidirler (Tankut, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim programlarında öğretmenleri bilgisayar konusunda eğitmeli, yeni gelişmelerden haberdar etmelidir (Kuş, 2006).

Öğretmenlere Bilgi İletişim Teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir (Taşkın, 2004).

Öğretmenler bilişim teknolojilerindeki son gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir (Altınışik ve Orhan, 2002).

Ders İşleme Süreci Sosyal bilgiler derslerinde sosyal ağlardan yararlanarak sanal öğrenme ortamları oluşturulup öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir (Koçoğlu, 2019). Öğretmenler sosyal bilgilerde kullanmak üzere CBS yazılımında materyaller oluşturmalıdır (Sönmez ve Akbaş 2019). Derslerde dijital ve çalışma yapıları ile desteklenmiş kavram karikatürleri kullanılabilir (Demirci, 2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki dijital okuryazarlık becerisine yönelik etkinlikler artırılmalıdır (Pala, 2019). Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasında bilgisayar destekli eğitsel oyunlardan derslerde daha çok yararlanılabilir (Koka, 2018). Eğitsel bilgisayar oyunları ders süreci içerisinde kullanılmalıdır (Doğan, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği programında ve ortaokul sosyal bilgiler derslerinde dijital vatandaşlığa daha fazla yer verilmelidir (Aslan, 2016). Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde bilgisayar destekli etkinlikleri kullanmalıdır (Toros, 2015). Öğretmenler web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini derste kullanabilir (Çırak, 2015). Ortaokul ders kitaplarında internet haberleri daha fazla yer bulmalıdır (Çelikkaya ve Yakar, 2015). Öğretmenler bilgisayar destekli öğretim materyallerini ve ders yazılımlarını takip etmeli, gerektiğinde kendi materyallerini hazırlamalıdır (Toros ve Yeşiltaş, 2015). Sosyal bilgiler derslerinde filmler, çoklu ortam, hipermedya gibi araçlar kullanılmalıdır (Çakmak ve Taşkiran, 2014). Tüm derslerde bilgisayarlar daha etkin olarak kullanılmalıdır (Akgün ve Akgün, 2014). Öğretmenlere basılı haritalar yerine dijital haritaları tercih etmeleri önerilmektedir (İnel, 2014). CBS ilköğretim programında yer almalıdır (Ertürk ve İskender, 2013). Tüm öğretim kademelerinde CBS tabanlı ders kitapları tasarlanmalıdır (Ünal ve Sarı, 2012). Sosyal bilgiler derslerinde sanal müze gezileri kullanılmalıdır (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012). Öğretim programı ve kazanımlar göz önünde bulundurularak filmler derslerde kullanılabilir (Kaya ve Çengelci, 2011). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin dikkatini çekebilecek internet tabanlı öğrenme araçları tasarlanmalı ve kullanılmalıdır (Türker ve Yaylak, 2011).

Materyal ve İçerik Geliştirme Derslerde kullanılacak eğitim yazılımlarının çeşitlendirilmelidir (Kaya, 2019). EBA'nın içerikleri öğrenci, öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak hem niteliksel hem de niceliksel olarak geliştirilebilir (İnanoğlu, 2019). EBA'daki içeriklerin artırılması ve videolar ses ve görüntü açısından iyileştirilmelidir (Yeşilyurt, 2019). Dijital vatandaşlık konuları sosyal bilgiler ders programlarında içerik ve uygulama yönünden zenginleştirilmelidir (Kilci, 2019). MEB tarafından sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımına yönelik kitaplar hazırlanmalı ve sürekli güncellenmelidir (Yaman, 2019). Sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere daha fazla eğitsel oyun geliştirilmelidir (Koka, 2018). Öğrenme ortamları teknolojik materyallerle desteklenmeli, uygulamalar ve yazılımlar geliştirilmelidir (Malkoç, 2018). Sosyal bilgiler dersi için teknoloji ile desteklenen materyaller geliştirilmelidir (Kartal, 2018). Bilişim teknolojileri alanında uzman kişilerce öğrencilerin gelişim seviyeleri dikkate alınarak zengin materyaller geliştirilebilir. Akıllı tahtaların işlevselliğini tam olarak

yerine getirebilmek için yine bilişim uzmanları tarafından birden fazla uygulamayı çalıştırabilecek yazılım geliştirme yoluna gidilebilir (Karaca, 2018).
MEB tarafından hazırlanabilecek teknoloji tabanlı altyapı ile öğrencilerin dijital tarih şeritleri hazırlamaları sağlanabilir (Üzen, 2017).
EBA platformunda eğlenceli içerikler geliştirilmelidir (Kartal, 2017).
Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmalarını teşvik etmek amacı ile MEB tarafından öğretmenler için ortak materyal havuzu oluşturulabilir (Aydın, 2016).
Eski öğretim materyalleri terk edilmeli ve güncel araç gereçler kullanılmalıdır (Aslan ve Görgeç, 2015).
Sosyal bilgiler eğitiminde bilgisayar yazılımlarının sayı ve niteliğini arttırmak için MEB bünyesinde ve özel kuruluşlarca yeni öğretim programının içeriğine uygun, tüm öğrenme alanlarını kapsayacak yazılımlar geliştirilmelidir (Yeşiltaş, 2010).

Yeni Araştırmalar

Gelecek çalışmalarda öğretmenler, ebeveynler, uzman görüşleri, ders kitapları ve öğretim programı açısından dijital vatandaşlık konuları ele alınabilir. Bu çalışmada sadece nitel veriler kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda nicel verilerle desteklenerek bir çalışma yapılabilir (Kilci, 2019).
Sosyal bilgiler dersinde web pedagojik içerik bilgisine yönelik deneysel araştırmalar yürütülebilir. Konunun daha derinlemesine incelenmesi için görüşme ve gözlemler yoluyla veriler toplanarak öğretmenlerin WPİB ile ilgili durumları daha geniş bir bakış açısıyla ortaya konulabilir (Kurtuluş, 2019).
Bu tür uygulamaların farklı bölgelerde, farklı özelliklere sahip guruplarla, farklı sınıf seviyelerinde ve diğer dersler için de geliştirilerek etkililiği değerlendirilmelidir (Ünlü, 2018).
Medya okuryazarlık eğitimine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir. Araştırmalar ile medya okuryazarlık dersinin içeriği ve kullanılacak yöntemi tespit edilebilir (Güney, 2018).
Sosyal medyanın öğrencilerde bıraktığı olumsuz izlenim araştırılmalıdır (Egüz ve Kesten, 2018).
Etkinlik temelli araştırma sayısının oldukça sınırlı olması nedeniyle araştırmacılar, uygulamaya dönük buna benzer araştırmaların sayısını artırabilir (Dolanbay, 2018).
Sosyal bilgiler öğretmenlerine alana özgü etkileşimli (akıllı) tahta eğitimi verilerek eğitim öncesi ve eğitim sonrası durumlar araştırılabilir (Kızılkaya, 2018).
Akıllı tahtanın sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrenci başarısına etkileri incelenebilir (Karaca, 2018).
Öğrencilerin EBA ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri incelenmelidir (Çakmak ve Taşkiran, 2017).
Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ve e-içerik geliştirme becerilerini belirlemeye yönelik incelemeler yapılabilir. Buna benzer bir çalışma öğretmenler üzerinde de yapılabilir (Polat, 2016).
Öğrencilerin problemleri internet kullanım türleri, ziyaret edilen siteler ve nedenleri araştırılmalıdır (Buzkiran, 2016).
Medya okuryazarlığında e okuma konularının artı ve eksi yönleri ile uygulanma süreci araştırılmalıdır (Ulusoy, 2016).
Sosyal bilgiler müfredatında bulunan diğer sosyal bilimlere ilişkin kavramlarla ilgili çalışmalar yapılabilir (Toros, 2015).
Yapılacak olan diğer çalışmalarda sosyal bilgiler dersinin farklı eğitim kademelerinde karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle hoşgörü değerinin öğretimi sonucu öğrencilerin tutumlarındaki gelişim düzeyi incelenerek hangi kademede daha etkili olduğu tespit edilebilir (Kaptan, 2015).
Eğitim fakültelerindeki lisans öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmelidir. Ayrıca konuya yönelik nitel araştırmalar yürütülebilir (Çepni, Palaz ve Ablak, 2015).

Sosyal bilgiler eğitiminde web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı araştırılmalıdır (Güleli, 2015). Öğrencilerin gelişim seviyesi dikkate alınarak internet tabanlı öğretim materyalleri tasarlanmalı ve yaygınlaştırılmalıdır (Türker ve Yaylak, 2011).

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda araştırmacılar tarafından ortaya konan öneriler; altyapı geliştirme, öğretmen eğitimi, ders işleme süreci, materyal ve içerik geliştirme ve yeni araştırmalar olarak kategorize edilmiştir.

Altyapı geliştirme kategorisinde araştırmacılar, okulların güncel teknolojik cihazlarla donatılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Birçok çalışmada okullarda teknolojik materyallerin kullanılabilmesi için erişim problemleri, internet bağlantı hızı gibi sorunların giderilmesini önerilmiştir. Araştırmacılar, donanımların güncel yeterliliği karşılamadığını modern teknolojik araç gereçlerin temin edilmesi gerektiği vurgulamıştır. Eğitim-öğretimin kalitesinin artması için teknolojik yatırımlar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Okullarda yaşanan teknolojik sorunların giderilmesi için teknik destek ekibi kurulması önerilmiştir. Yeterli donanımın bulunmadığı bölgelerde MEB'e bağlı bir teknoloji merkezi kurulabileceği öne sürülmüştür. Ayrıca EBA'nın kullanımı sırasında ortaya çıkan teknik sorunların çözüme kavuşturulması tavsiye edilmiştir. Son olarak araştırmacılar eğitim fakültelerindeki teknolojik donanım eksiklerinin giderilmesini ve akademisyenlere yardımcı olacak eğitim teknolojileri merkezlerinin kurulmasını önermişlerdir.

Öğretmen eğitimi kategorisinde araştırmacılar; CBS, EBA, akıllı tahta, dijital animasyonlar, bilgisayar destekli eğitim, akıllı telefon gibi alanlarda öğretmen ve öğretmen adaylarına bakanlık ve üniversite bünyesinde eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda birçok eksikliğin olduğu ve bu eksikliklerin seminerler ve hizmet içi eğitimler ile iyileştirilebileceği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitimler ve seminerlerin yanısıra kurum içi etkinlikler ve atölye çalışmalarının da gerekliliği dile getirilmiştir. Teknolojik araçların iyi bir şekilde eğitim-öğretim ortamında kullanılması için okul idarecilerinin de hizmet içi eğitim kurslarına katılması gerektiği öne sürülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi derslerinin seçmeli veya zorunlu ders olarak okutulması gerekliliği belirtilmiştir.

Ders işleme süreci kategorisinde araştırmacılar, sosyal ağlar, dijital kavram karikatürleri, bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, web tabanlı akran ve öz değerlendirme, dijital haritalar, sanal müzeler ve filmlerden faydalanılmasını önermiştir. Materyal ve içerik geliştirme kategorisinde ise eğitim ortamlarına yönelik yazılımlar, uygulamalar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacılar EBA'daki içeriklerin zenginleştirilmesini ve eğlenceli hale getirilmesini önermiştir. Çalışmalarda öğrencilerin gelişim seviyeleri dikkate alınarak tüm öğrenme alanlarını kapsayacak bilişim teknolojileri alanında uzman kişilerce nitelikli içerikler üretilmesi önerilmiştir.

Son olarak yeni araştırmalar kategorisinde, eğitim ortamında teknoloji kullanımına yönelik literatüre yenilik getirecek farklı problemler, desenler ve çalışma grupları ile araştırmalar yürütülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Yeni çalışmaların çoğunlukla içerik geliştirmeye ve uygulamaya yönelik olması tavsiye edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunun araştırıldığı akademik çalışmaların incelendiği bu çalışmada amaç; çalışmaları bütüncül olarak inceleyerek alanyazındaki eksikliğin belirlenmesi ve güncel eğilimlerin ortaya konmasıdır. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında çalışmaların 1999-2019 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür. En fazla çalışmanın ise 2018 yılında yapıldığı görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında 47 makale, 58 yüksek lisans tezi, 17 doktora tezi, 1 bildiri ve 13 adet bildiriden makaleye dönüştürülen çalışma tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların sıklığı yıllara göre günümüze

yaklaşıldıkça artış göstermektedir. Dolayısıyla sosyal bilgilerin doğasından kaynaklanan “hayatın içinden olma” ve “yenilikçi-ilerlemeci olma” temalarının alanyazında karşılık bulduğu rahatlıkla görülebilir. Çünkü teknolojinin pek çok boyutta sosyal bilgiler eğitimi bağlamında ele alındığı, incelenen çalışmalarda açıkça görülmektedir. Çalışmalardaki eğilimleri ortaya koymak ve yeni çalışmalar için kimi öngörüler oluşturmak açısından bu araştırmanın sağlayacağı katkının önemli olduğu tahmin edilmektedir.

Ulaşılan 47 makalenin 39 farklı dergide yayımlandığı ve makale yazarlarının önemli bir kısmının MEB’e bağlı okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin çalışmalarını yapıldığı gruplara ulaşmada diğer araştırmacılara göre daha avantajlı olmasından ve ulaşabilecekleri araştırma evreni ve örneklem sayısının fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu “araştırmacı öğretmen” olgusunun teknoloji bağlamında araştırmalarda ön plana çıkmasının önemini göstermektedir. Öğretmenlerin araştırmacı yönünün desteklenebilmesi adına eğitimde teknoloji entegrasyonu başlığının önemi de ayrıca fark edilmektedir. Yılmaz ve Ayaydın’ın (2015) çalışmasının bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının teknoloji kullanma konusunda kendilerini yeterli olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu bulgu teknolojiyi aktif olarak kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu becerilerini araştırmalar bağlamında değerlendirebildiğini göstermektedir. Bu araştırmanın diğer bir bulgusu ise makalelerin genel olarak iki yazarlı olduğudur. Bu durum araştırmacıların işbirlikli çalışma ortamının yarattığı fırsatlardan daha fazla yararlanma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ulaşılan 75 tezin toplam 39 farklı üniversitede hazırlandığı ve en fazla Gazi Üniversitesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nde gerçekleştirildiği görülmüştür. En fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde ortaya konmuş olması bu üniversitenin bir araştırma üniversitesi olması ve pek çok programda lisansüstü eğitim olanaklarına sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) web sayfasındaki üniversite izleme ve değerlendirme raporlarında da Gazi Üniversitesinin mezun doktora öğrenci sayısı ile diğer pek çok üniversiteden ayrıldığı görülmektedir (<https://www.yok.gov.tr/>). Tezlerin büyük çoğunluğunun ise yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması lisansüstü eğitimin doğasından kaynaklanıyor olabilir. Yüksek lisans kademesi akademik kariyer düşünsün ya da düşünmesin pek çok kişi tarafından tercih edilebilirken, doktora düzeyinde bu durum aynı oranlarda gerçekleşmiyor olabilir. Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi alanındaki doktora programlarının sayısı, işleyişi vb. konular da araştırmaya değer yan başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tezlerin yöntem ve desenleri incelendiğinde en fazla nicel yöntem ve desen olarak ise yarı deneysel, tarama ve durum çalışmalarının ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu durum teknolojinin eğitim ortamı üzerindeki etkisinin deneysel çalışmalarla belirlenmesi yönündeki araştırmalardaki “genelleme yapabilme” potansiyelinin fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmalarda tercih edilen yöntemler bağlamında değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonuçları alanyazındaki çalışmalarla örtüşüyor görünmektedir. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014), çalışmada, alanyazında nicel araştırmaların fazla olmasının kolay ve hızlı bir şekilde verileri toplama ve yorumlayabilme durumları ile açıklanabileceğini ifade etmektedir. Araştırma desenlerinde görülen çeşitliliğin özellikle 2000’li yıllara doğru fazla olması, söz konusu yıllarda dünya çapında yaşanan araştırma eğilimlerindeki değişim ve dönüşüm hareketleriyle de paralellik göstermektedir (Punch, 2005). İncelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçek, başarı testi ve görüşme formu kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda gerçekleştirilen analizlerin en fazla t testi, betimsel analiz ve ANOVA testi, en az ise Eta Kare ve Friedman olduğu görülmüştür. Söz konusu sonuçlar da alanyazındaki farklı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Turan vd., 2014; Göktaş vd., 2012; Balcı ve Apaydın, 2009; Şimşek vd., 2008).

İncelenen araştırmalarda en fazla ortaokul düzeyindeki öğrencilerle çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür. Bunun sosyal bilgilerin ilkökul 4. sınıfta ve esas olarak ortaokul kademesinde verilen bir ders olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca 10 çalışmada birden fazla çalışma grubu kullanılmış, 126 çalışmada ise tek çalışma grubu kullanıldığı görülmüştür. Birden fazla çalışma grubunun tercih edilmesinin sebebi araştırmaların sonuçlarının genellenebilir olma düzeyini arttırmak

amaçlı olabilir. Çalışmalar kapsamında 86 farklı çalışma grubu büyüklüğünün kullanıldığı, 9 çalışmada ise çalışma grubu büyüklüğünün belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu büyüklüğünün de 8 ile 1007 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda araştırmacılar tarafından bulgulara bağlı olarak ortaya konan öneriler; “altyapı geliştirme”, “öğretmen eğitimi”, “ders işleme süreci”, “materyal ve içerik geliştirme” ve “yeni araştırmalar” şeklinde sıralanmıştır. İncelenen çalışmalar sonucunda tespit edilen önerilere bakıldığında araştırma sonucunu destekleyen bir çalışma olan Aslan ve Görgeç’e (2015) göre, öğretim teknolojileri ve materyallerine yönelik öğretmenlerin bilgi ve ilgilerini arttırmak amacıyla alan bilgilerini yansıtacakları etkinlikler, kurum içinde yapılacak faaliyetler ve atölye çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Gerçekleştirilen her bir çalışmanın öğretmene bilgi vermesi, onların becerilerini arttırması sağlanmalı ve öğretmenlerin bu tarz etkinliklere katılımları arttırılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığınca; öğretmenlerin teknoloji araç ve gereçlerini etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik etmek için tanıtımları yapılmalıdır. Okulların fiziksel alt yapıları ve donanımları arttırılarak, öğretmenlerin farklı araç-gereçlerini, öğretim materyallerini sınıf etkinliklerinde aktif kullanmalarına imkân tanınmalıdır. Bu olanakların olmadığı yerlerde milli eğitim il veya ilçe müdürlüklerince bu işin üstlenilerek öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri merkezi bir atölye veya laboratuvar düzenlenmelidir.

Öğretmenler sosyal bilgiler dersi kapsamında topluma “iyi vatandaşlar” yetiştirirken, sosyal bilgilerle teknolojiyi bir arada tutarak öğrenme ortamını zenginleştirmelidir. Böylelikle öğrencilere sosyal bilgiler dersine ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında daha başarılı olabilirler (Kaya, 2008). Sosyal bilgiler dersinin hedef kazanımlarına ve içeriğine baktığımızda pek çok öğretim yöntem, teknikle araç ve gereçler sürece katkı sağlamaktadır (Akgün, Akgün ve Şimşek, 2014). Sosyal bilgiler eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri arttırılarak eğitim teknolojisiyle ilgili çalışmalar uygulamalı olarak yapılmalıdır (Bal ve Karademir, 2013). Çünkü Kaya (2008) inde belirttiği gibi sosyal bilgiler derslerinde, teknolojik olanakları kullanmada; devlet imkanları, öğretmenlerin istekli ve yeterli oluşları ve öğrencilerin motivasyonlarının etkili olmaktadır.

Analiz edilen çalışmaların önerilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji entegrasyonunu üst seviyede sağlamanın öğretimsel açıdan faydaları olacaktır. Okullarda teknolojik araçların kullanım olanakları arttırılarak bu araç ve gereçlerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından derslerde verimli ve aktif olarak kullanmaları sağlanmalıdır. Sonuç olarak sosyal bilgilerin geniş içeriğinin ve beceri öğretimi boyutunun teknoloji entegrasyonu ile gerçekleştirilebileceği daha iyi bir biçimde fark edilecektir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi ve teknoloji arasındaki mevcut ilişki, yapılandırmacı felsefe, teori ve pedagojinin doğası çerçevesinde ele alındığı kadar yeni araştırmalardan doğacak farklı araştırma soruları çerçevesinde de ele alınabilecektir.

Bu çalışmanın bulguları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler paylaşılmaktadır;

Öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanımında en fazla belirleyici olan etmen teknolojik yeterliklerdir. Bu konuda öğretmen ve öğrencilerin yeterlik kazanabilmeleri için ücretsiz olarak program, araç ve gereçlerin sunulması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonuna ilişkin araştırmaların, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alma ve akademik başarıyı arttırma eğiliminden kurtarılıp, özellikle beceri eğitimi boyutuna yöneltilmesi önerilmektedir.

Yöntemsel bağlamda ise bu konuda meta-analiz ya da meta-sentez çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Afşin, F. (2015). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların öğretiminde bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Elâzığ ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Akaydın, B. B., Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E modelinin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.
- Akbaş, Y., Toros, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 53-68.
- Akcan, C. (2019). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik teknolojik pedagojik ve alan bilgisi yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akdağ, H., Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internetin yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 1-16.
- Akgün, İ. H., Akgün, M., Şimşek, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 711-722.
- Aksin, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlilikleri: Amasya ili örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin e-çerik geliştirme becerileri ile Fatih projesi teknolojilerine (Etkileşimli tahta) yönelik öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aladağ, E. (2014). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1521-1539.
- Aladağ, E., Akkaya, D., Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Aladağ, S., ve Yılmaz, E. (2014). Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanlışlarını gidermeye etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 163-176.
- Alkar, E. (2017). *Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemiz ve dünya ünitesinin bilgisayar destekli materyallerle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Altınışık, S., Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arpa, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-9.
- Arslan, B., Görgeç, İ. (2015). Ortaokul ve lise branş öğretmenlerinin öğretim teknoloji ve materyallerine farkındalık düzeyleri, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 173-186.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, M., B. (2016). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması hakkında öğretmen görüşleri (Antalya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aygün, M., İlhan, G. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının blokzinciri üzerine görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 908-932.
- Ayvaz, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6. sınıf yeryüzünde yaşam ünitesine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgisiyle ilgili düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Bağrıyanık, K, E. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine*

- yönelik öz-yeterlik inanışları, tutumları ve algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Baildon, M., & Damico, J. S. (2011). *Social studies as new literacy in a global society: Relational Cosmopolitanism in The Classroom*. New York: Routledge.
- Bakar, A., Tüzün, H., Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 27-37.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32.
- Balcı, A., Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 325-343.
- Barış, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Batur, Z. ve Uygun, K. (2012). İki neslin bir kavram algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88.
- Bilgen, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bircan, T. Ş. (2018). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bakış açısından FATİH projesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(21). 157-172.
- Bulut, İ., Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 242-258.
- Buzkırın, B. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı düzeylerinin problemlerini internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cambazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, M., K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Cücük, E. (2017). *Türkiye’de "eğitim tarihi" alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *International Periodical For The Languages*, 9(5), 529-537.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (eba) platformu, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çayırıcı, Ç. (2007). İlköğretim 7. sınıfta web tabanlı portfolyo uygulaması: Fen bilgisi ve sosyal bilgiler örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çelikkaya, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T., ve Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler programında gazete, dergi ve internet haberlerinin kullanılması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 251-270.
- Çener, E. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çetin, O., Çalışkan, E., Menzi, N. (2012). The relationship between technological competencies and attitudes of pre-service teachers towards technology. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.

- Çepni, O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 431-446.
- Çırak, A. (2015). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirme'nin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çiftçi, T., Dikmenli, Y. (2018). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özdeğerlendirme düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 1-30.
- Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çoban, A., İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Demir, A. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik özyeterlik inançları ile internet kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Demir, S., Böyük, U., & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Demir, M. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde eğitim yazılımı kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi: Morpa kampüs örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirci, S. (2019). *Dijital ve çalışma yapıları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Dereli, İ. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Doğan, E. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunlarla öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve bilim dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Dolanbay, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Efe, Ü. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 53-68.
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies, *Theory & Research in Social Education*, 31(1), 72-104, DOI: 10.1080/00933104.2003.10473216Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 219-240. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.403147>
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Ilkogretim Online*, 18(1), 31-51.
- Eyüpoğlu, H. (2017). Dijital çağda iletişim teknolojilerinin insan karakterinin değişimine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 63), 103-110.
- Fitchett, P, G. and Meuwissen, K, W. (2018). *Social studies in the new education policy era*. New York: Routledge.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Güleli, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretim materyallerini kullanımına ilişkin tutumları (Çanakkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gülşen, B., B. (2011). *Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimde ve mesleki etkinliklerinde interneti kullanmaya yönelik görüş ve davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gündoğdu Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güney, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Hamarat, E. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) yönelik tutumlarının incelenmesi (Balıkesir örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Hayal, M. A. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarılarına derse yönelik tutumlarına ve kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hüçüptan, M. L. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İlgaz, H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 1003-1018.
- İşlak, O. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli, bilgisayar tabanlı sosyal bilgiler öğretim materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- İnanoğlu, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim bilişim ağını (Eba) kullanmak: Nasıl ve ne kapsamda?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnci, M., Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- İneç, Z. F. (2012). *Sosyal bilgiler eğitiminde internet tabanlı CBS uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşçi, T., G. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaptan, S., Y. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, A (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadağ, N. (2018). Yükseköğretim konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 512-535.
- Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, U., Oğuz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında google earth kullanımı ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 110-125.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık. Ankara
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kaya, A. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde 6. ve 7. sınıflarda internet kullanımı (Kütahya-Simav örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgilerde teknoloji kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kaya, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin küresel konumlandırma becerileriyle medyadan yararlanma durumları ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 135-156.
- Kaya, E., Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 116-135.
- Kaya, H., Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaya, N. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif (etkileşimli) bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keser, M. Ş. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli eğitimin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kızılkaya, M. F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli (akıllı) tahta kullanım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kilci, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koca, N., Daşdemir, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir teknoloji coğrafi bilgi sistemleri. *The Journal of Academic Social Science Studies* (50), 483-496.
- Koca, N., Daşdemir, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamaları. *Turkish Studies*, 13(27), 1007-1016.
- Koca, N., Gökdemir, A., Daşdemir, İ. (2017). Sosyal bilgiler 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesindeki madenlerimiz konusunun öğretiminde CBS kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(35), 396.
- Koçoğlu, E. (2019). Sosyal ağların sosyal bilgilerde kullanılmasına ilişkin öğretmen algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 261-273.
- Koçoğlu, E., Koca, V. (2018). Bilgisayar destekli oyunların sosyal bilgiler ders başarısına etkisi. *Tarih Okulu Dergisi*, (37), 277-294.
- Koca, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurtdişi, O. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin web pedagojik içerik bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurtulmuş, T. (2014). *Sosyal bilgiler eğitiminde medya okur-yazarlığı dersinin ortaokul öğrencilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kuş, Z. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Karadeniz bölgesi ve İç Anadolu bölgesi konularının bilgisayar destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malkoç, E. (2018). *Bilgisayar ve internet kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Menzi, N., Çalışkan, E., Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-18.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA:

Sage Publications.

NCSS (National Council for the Social Studies), (1994) Expectations for excellence: Curriculum standards for social studies. Washington, D.C.: National Council for Social Studies.

Nelson, Murry. R. (1998). *Children and social studies creative teaching in elementary classroom*. U.S.A Orlando: Harcourt Brace and Company.

Oğuz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile turizm konularının öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 227-257.

Özel, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 31, 129-144.

Özel, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özel, E. (2013). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde teknoloji kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özkale, A. ve Koç, M. (2014). Tablet bilgisayarlar ve eğitim ortamlarında kullanımı: bir alanyazın taraması. *SDU International Journal of Educational Studies*. 1(1), 24-35.

Öztürk, C., Keskin, S., Keskin, Y. (2013). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal/Teknoloji Kullanım Durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (19), 107-120.

Öztürk, C., & İnan, N. U. (1999). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilir bazı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 21-32.

Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Balıkesir örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pala, Ş., M. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Parker, W, C. (2015). *Social studies today*. New York: Routledge.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.

Polat, A. (2016). *Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumları ve e-içerik geliştirme becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Punch, K. P. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.

Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarı, İ., Kartal, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KEFAD*, 19(2), 1673-1689.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

Sidekli, S., Avaroğulları, M. (2013). Facebook: Sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir yöntem. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 145-154.

Sönmez, F., Akbaş, Y. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (40), 40-58.

Şahin, C., T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilmesi: 'bilim teknoloji sosyal değişme' dersinin eylem araştırması ile tasarlanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, M., Gögebakan Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2(2). 96-121.

- Şahin, S. M., Yenmez, A. A., Özpinar, İ. ve Köğçe, D. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline uygun bir hizmet öncesi eğitim programının bileşenlerine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 271-286.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Şimşek, N. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde, CBS temelli uygulama ve etkinliklerin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri CBS teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 191-198.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgilerde coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımının öğrencilerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi: Ankara ili örneği. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 10(4), 1423-1438.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Tankut, Ü., S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tarman, B., Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2). 891-908.
- Taş, M., Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Taşkın, E. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi (6. sınıf örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşyürek, Z., Göksu, M. M. (2016). Sosyal bilgiler dersine yönelik çocukların internet kullanımı hakkındaki veli görüşleri (Erzurum ili örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 297-312.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93- 119.
- Toros, S., & Yeşiltaş, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 39, 157-172.
- Turgut, T. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri: Karabük İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Turner, T. N., Russell, W. B., & Waters, S. (2018). *Essentials of elementary social studies*. New York: Routledge.
- Türker, H., Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 162-177.
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma" ekran okuma". *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 401-418.
- Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Uygun, K. (2020). Examination of the academic dissertations related to the problems encountered in social studies teaching: meta-synthesis study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 135-147.
- Ünal, B., Sarı, C. (2012). Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli sosyal bilgiler dersi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 251-261.
- Ünal, F., Özmen, C., Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin internet kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6). 741-752.

- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ünlü, İ. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ünlü, İ., Kızılkaya, M. F. (2018). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 863-880.
- Üzen, A., T. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde dijital zaman çizelgelerinin kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yaman, A. (2019). 5. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin ve görsellerin teknoloji kullanımı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 1-29.
- Yapıcıoğlu, M., F. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler dersi 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yayla, O. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal teknolojilere dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yaylak, E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaylak, E., İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 62-87.
- Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Social Sciences Research Journal*, 7(3). 102-113.
- Yerli, M. S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (ESA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşiltaş, E., Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yeşiltaş, E., Öztürk, T. (2015). Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 86-101.
- Yeşilyurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, Ş. (2017). *Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili becerileri ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yıldırım, T., Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114.
- Yılmaz, E. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre eğitsel bilgisayar oyunları ile öğretim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 263-298.
- Yılmaz, E., & Aladağ, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1-16.
- Yılmaz, K., Ayaydın, Y. (2015). Hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim algıları ve öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri: Nicel çalışma. *Abant İzzet Baysal*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 64-86.

Yılmaz, K., Ayaydın, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin alt yapılarının ve yeterlilik algılarının incelenmesi: nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 87-107.

Yiğit, E., Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). Üniversite izleme ve değerlendirme raporları. 23 Haziran 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Universiteler/izleme-ve-degerlendirme-kriterleri.aspx> adresinden alındı.

Zarrillo, J, J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Bayram Tay, Selçuk Beşir Demir (çev). Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

In recent years, as in many parts of the world, the relationship of new communication technologies with individuals and social events and their effects have been discussed in our country (Eyüpoğlu, 2017). This has led to the realization of studies in the field of education that have not been put forward before (Bal ve Karademir, 2013). The integration of technology into learning and teaching processes has enriched the teaching-learning process through technological means. In this respect, many studies have been conducted examining the change in learning environments (Usta ve Korkmaz, 2010). Social studies course mainly includes abstract subjects (Öztürk, Keskin ve Keskin, 2013). For this reason, the curriculum has often received criticism. New approaches have been tried in order to make it a more effective course over the years and to create lasting gains for students. (Aladağ ve Yılmaz, 2014). The inclusion of technological tools and equipment in the teaching process has been one of the areas studied (Şimşek, 2008). Because the social studies course contains a number of values and skills that enable students to grow up to help them participate in today's community life. In other words, students in today's economic system, the new labour that understands formats, towards new and emerging technologies that, in the age of new media see the function, and increasingly diverse, multicultural global community to join in a state, to grow as individuals with different points of view covers. For this reason, topics such as how teachers and students use technology in social studies, what it means to be a citizen, how to develop a global understanding with critical and media literacy skills have often been studied (Baildon ve Damico, 2011; Yılmaz ve Aladağ, 2015). As it is known, the restructuring of the teaching programs in our country since 2005 has brought with it important innovations and an important emphasis has been placed on the ability to use technology in new arrangements (Gündoğan, 2017). In the same way, the situation of teachers in our country to recognize, use and integrate educational technologies into educational activities has become one of the subjects of interest and research (Aydın, 2016, Yılmaz, 2018). Many studies have been conducted on the technological pedagogical field competence of teachers, some of which are aimed at social studies teachers (Aksin 2014; Bilgen, 2014; Bağrıyanık, 2015; Coşkun, 2016; Dereli, 2017; Turgut, 2017; Akcan, 2019; Ayvaz, 2019) The first academic theses in the field of social studies in Turkey were written in the 1990s, and theses and other academic studies have been increasing steadily over the years. A thorough examination of research conducted in a field at regular intervals will help to present a general overview of the field and to clear the suspicion that the increasing number of theorized Research reports in the literature have created about the validity of the information. (Cücük, 2017; Gündoğdu İrmak, 2018; Yener, 2018). The examination of the previous studies while the scientific study is being produced sheds light on the new studies (Karadağ, 2018). In addition, determination of current working trends in the field helps to create new academic publications (Doğan ve Tok, 2018). The increasing continuation of academic studies in the field of social studies has also led to the need to reveal trends in the studies. When the literature is examined, academic studies (theses, articles, papers, etc.) on the use of technology in social studies teaching are investigated.) it has been observed that there are not enough and up-to-date researches that have been examined in a holistic manner. An overview of the academic studies on the use of technology in social studies teaching will help to reveal current trends in the field. The aim of this study is to investigate the use of technology in social studies teaching by examining academic studies, to eliminate the deficiencies in the field of literature and to reveal the current trends in research in this way. Document review was used as a data collection tool in

the research. Held in December 2019 during the literature review, the Higher Education Council National thesis Center, Google Scholar, the TR Index, Turkey Citation Index, Ulakbim, DergiPark, Ideal Online, SOBIAD, National Library and EBSCOhost databases from the “social studies” with the keyword “computing, technology, computer, digital, web, smart board, EBA, mass media, social media, network, Morpa, ArcGIS, Geographic Information Systems (GIS), virtual, internet, mobile, keywords” a search was conducted. As a result of the literature survey, 75 theses and 60 articles and 1 paper were obtained. During the collection of data, all the data were filed into a common data storage area in PDF format, in folders named thesis, article, paper, within the framework of the Department of work performed by the researchers. The data for each study that is added to the folder is processed into a pre-prepared Excel file so that it is easy to analyze and avoid duplication. Descriptive analysis and content analysis methods were used in the study. The data in the descriptive analysis section, the author's name, author's institution, publication year, Publication Type, published in the Study, Method, pattern, data collection tools, data analysis methods, the Working Group level, the variables were classified according to the sample number. The Microsoft Excel 2019 version and IBM SPSS 23 version were used while the descriptive analysis was carried out. In content analysis, the business process was carried out in four phases: the naming, coding and subtraction phase, the category development phase, the validity and reliability phase, and the reporting phase. When we look at the distribution of the studies on the use of technology in social studies teaching, it is seen that the studies were carried out between 1999-2019. The largest number of studies were conducted in 2018. When we looked at the results, 47 papers, 58 master's thesis, 17 doctoral dissertations, 1 paper and 13 reports were converted into the study. The frequency of the studies has been increasing steadily over the years. In addition, when looking at the types of dissertations, the vast majority of them include master's dissertations. It is observed that their work has been published in 39 different journals and that the authors who carried out these works have worked in the MEB at most. In theses, 75 theses were prepared at 39 different universities and the most were performed at Gazi University and Sivas Cumhuriyet University. When the methods and patterns of the studies were examined, it was observed that the most quantitative methods and patterns were used as semi-experimental, screening and case studies. As a result of the analysis, success Test, Interview form and scale were used as data collection tools. As a result of the analysis, the T test, descriptive analysis and the ANOVA test were the most used data analysis methods in the studies and at least the Friedman test was used. The analysis showed that the highest number of secondary school studies were performed. In addition, more than one study group was used in 10 studies, while 126 studies found that only one study group was used. It was observed that 86 different study group sizes were used within the scope of the studies, while 9 studies did not specify the study group size. It was also observed that the size of the working group ranged from 8 to 1007. The recommendations made by the researchers based on the findings were listed as: infrastructure development, teacher training, course processing, material and content development, and new research. The implementation of the Ministry of National Education is thought to be extremely important for teachers to increase their use of these tools and equipment by providing promotion of supported technology tools and equipment. The physical infrastructure and equipment of schools should be developed and the teacher should be able to actively use different tools and materials in classroom activities. Where this facility is not available, a central workshop, laboratory and similar equipment can be created that can be opened for common use by the provincial or district directorates of National Education. According to the suggestions of the analyzed studies, it is thought that the more equipped and knowledgeable social studies teachers are to use technology and social studies courses together, the more beneficial they will be to their students. As the use of technological tools increases in schools, the efficient use of them by teachers and students in classes may increase.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME DÖNÜK GÖRÜŞLERİNİN VE SANAL RİSK ALGISILARININ İNCELENMESİ

Şener ŞENTÜRK*
Volkan DURAN**

ÖZ

Bu çalışma, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarını ve sanal risk algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, tarama modeline dayanan nicel bir araştırmadır. Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayanarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Iğdır Üniversitesi'nde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. İlk bulguya göre dağılımın, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden çok fazla memnun olamayacaklarını ima eden, sola yatık bir dağılım olduğu bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik cinsiyet yönündeki tutumlarının erkeklerin lehine olduğu bulunmuştur. Üçüncüsü, öğretmen adaylarının sanal risk algısında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, sanal risk algısının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Dördüncüsü, genel olarak bölümler arasında uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beşinci olarak, öğretmen adaylarının sanal risk algısı alt boyutlarında sanal yozlaşma dışında bölüm açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının daha önce uzaktan eğitim alıp almamaları açısından uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yedinci olarak, öğretmen adaylarının sanal risk algısı arasında daha önce uzaktan eğitim alıp almamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sekizinci bir sonuç olarak, sanal yolsuzluk ve sanal fırsat ile uzaktan eğitim tutumları arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili en önemli faktörün sanal fırsat alt boyutu olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Risk algısı, uzaktan eğitim, öğretmen adayları.

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' VIEWS ON THE DISTANCE EDUCATION PRACTICE AND VIRTUAL RISK PERCEPTIONS

ABSTRACT

This study aims to investigate the perception of students toward distance education and their virtual risk perception. This study is quantitative research based on a survey model. This research is a descriptive study made with relational scanning models. The population consists of students and university students who take distance education in Ondokuz Mayıs University and Iğdır University. Distance education in coronavirus pandemic is not the same as previous distance education practices since it was compulsory because of the pandemic. According to the first finding, it is found that that the distribution is a little bit negatively skewed distribution implying that students might not be so satisfied with distance education. Secondly, it is found that the attitudes of students toward distance education in terms of gender are in favor of males. Thirdly, it is found that no significant differences in the virtual risk perception of students in terms of gender indicating that virtual risk perception is independent of gender variables. Fourthly, no significant difference is found among the departments in general in terms of attitudes toward distance education.

Fifthly, no significant differences of the sub-dimensions of virtual risk perception of students are found in terms of the department except for virtual corruption. Sixthly, no significant difference is found among the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not. Seventhly, no significant difference is found among virtual risk perceptions of students in terms of whether they previously took distance education or not. As an eighth result, it is found that there is a low level negative significant relationship between virtual corruption and virtual opportunity with distance education attitudes. Finally, it is found that the most important factor related to the attitudes of students toward distance education is the virtual opportunity sub-dimension.

Keywords: Risk perception, distance education, students.

* Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Samsun. egitimhekimi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0672-7820>

** Dr. Öğr. Üyesi. Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, volkan.duran8@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0692-0265>

INTRODUCTION

Distance Learning; a model of learning, which allows people to receive training at their desired location and in any period on information technology tools. The first example of distance education in the international arena took place in the UK by letter. After the development of technology and communication tools, it became widespread all over the World. As a result of the technological developments, communication has no longer been connected to a certain time and place and its existing borders have resulted in new patterns of education which is in effect a form of communication. Technological innovation, which constitutes the basis for the idea of distance education and the starting point, has paved the way in different times and spaces for the formation of individuals and collective structures. This spaceless and timeless side of education has expanded and become the underlying principle of architecture in today's learning processes (Elitaş, 2017:6). However, recently its necessity has been come to the fore because of the coronavirus epidemic. All around the World, the education process has been cut down and be continued through cyber platforms with distance learning. Both technical problems and individuals' (students, teachers, etc.) unpreparedness has resulted in some particular problems for the continuity of distance education. In this process, similar measures were taken in different countries in terms of education and training practices (Yaman, 2021; Yılmaz, 2020). As a result of the studies on Distance Education by YÖK (Yamamoto and Altun, 2020);

- The current capacity of Turkish Higher Education Institutions has been evaluated and the planning has been completed by examining the measures taken in the higher education institutions of the countries with the epidemic in the face of the Covid-19 epidemic that YÖK started a while ago.
- As of Monday, March 23, 2020, it has been decided to start a distance education process with digital opportunities in all our universities that have distance education capacity.
- For universities that do not have this capacity yet, it has been decided that the open course materials pool created on March 23, 2020, will be opened to all universities.
- It has been stated that digital opportunities and distance education methods will be used in the theoretical courses in the application-based programs, and the application courses will be given at the most appropriate time, including the extension of the calendar determined by our universities.
- This practice and approach at the associate and undergraduate level will also be provided at the graduate level; Provided that they are auditable, necessary studies will be carried out to ensure that there is no interruption in these processes by using distance education and digital opportunities.

In this respect, it is an important opportunity to examine the perception of the students in terms of distance education for providing better and qualified educational environments. Turkey is also among the countries which conduct distance education because of the epidemic in all levels of educational processes. Hence it is important to view the perceptions of stakeholders of this process for providing better services.

The limitless internet network offered throughout the globe and the unlimited use of the opportunities (networks, tools, etc.) offered by mobile telephones, which are the major aspects of today's lives. Therefore, this cyber-world has been brought many opportunities as well as risks alongside. One of the phenomena brought by web technologies is risk perception in this respect. Internet addiction, cyberbullying are regarded among those risk elements. In this respect, it is important to investigate the virtual risk perception of the students especially in these coronavirus pandemic times in which most of the educational processes are tried to be handled via online and distance education. Therefore, this study aims to investigate the perception of students toward distance and education and their virtual risk perception. Hence, the following questions were sought in this study:

- 1- What are the descriptive characteristics of the attitudes of students toward distance education?
- 2- Do the attitudes of students toward distance education differ in terms of gender?
- 3- Does the virtual risk perception of students differ in terms of gender?
- 4- Do the attitudes of students toward distance education differ in terms of their departments?
- 5- Does the virtual risk perception of students differ in terms of their departments?
- 6- Do the attitudes of students toward distance education differ in terms of whether they previously took distance education or not?

- 7- Does the virtual risk perception of students differ in terms of whether they previously took distance education or not?
- 8- What is the neural network and path model for the analysis of the attitudes of students toward distance education?

METHODOLOGY

Design

This study is quantitative research based on a survey model. This research is a descriptive study made with relational scanning models. A survey is a research approach that aims to describe a situation that exists in the past or still as it exists (Karasar, 2000). This study was conducted based on the ethical consent of Iğdır University Scientific Research And Publication Ethics Committee in 22.06.2020 at the document of 2020/17.

Sample and participants

The population consists of university students who take distance education in Ondokuz Mayıs University and Iğdır University. The distribution of those students according to their gender and departments is given in Table 1. The population was selected based on convenient sampling due to the conditions of coronavirus epidemics such as difficulties in reaching a great audience because of the communicational problems. It should be noted that the main limitation of this study is the population. The larger population can give more clear picture regarding this issue.

Table 1. Distribution of the participants according to their gender and departments

	Math	Primary school	Special education	Preschool	Turkish	Social Sciences	Blank	Music	Foreign Language Teaching	Total	
Gender	Male	15	12	22	4	0	5	1	3	0	62
	Female	18	32	39	10	7	22	0	1	7	136
Total		33	44	61	14	7	27	1	4	7	198

Ethical considerations

Iğdır University Ethics Committee approved the study (20.20.17). Permission to collect data from students was granted from Science and Arts Faculty's dean. The whole students who participated in this research filled the informed consent form.

Measurement tools

In this study, the Virtual World Risk Perception Scale developed by Arslankara and Usta (2018) measures a general structure (virtual risk perception) and five sub-dimensions named by experts (virtual corruption, virtual depreciation, virtual possibility, virtual opportunity, and virtual awareness) was used. Secondly, the Attitude towards Distance Education Scale was developed by Yağan (2021).

Data analysis

In the analysis of the data, parametric and non-parametric independent samples test was used. Thirdly, artificial neural network analysis having two layers was performed for the analysis of the model in this respect. Spearman's rho correlation constant was used to analyze the virtual risk perception and attitude toward distance education. Path analysis in AMOS was also used to confirm the proposed model based on normalized importance values and correlation constants.

RESULTS

The descriptive analysis of the attitudes of students toward distance education

While the highest score that can be obtained from the attitudes toward distance education is 175, the lowest score is 35. It shows that the individual applying the high score scale has more positive attitudes towards distance education. When the descriptive nature of the results was examined Kolmogorov-Smirnov analysis shows that the data is normally distributed and the skewness (.447-.173) and kurtosis (.190-.344) values support this finding. However, it should be noted that the distribution is a little bit negatively skewed distribution implying that students are not so satisfied with distance education.

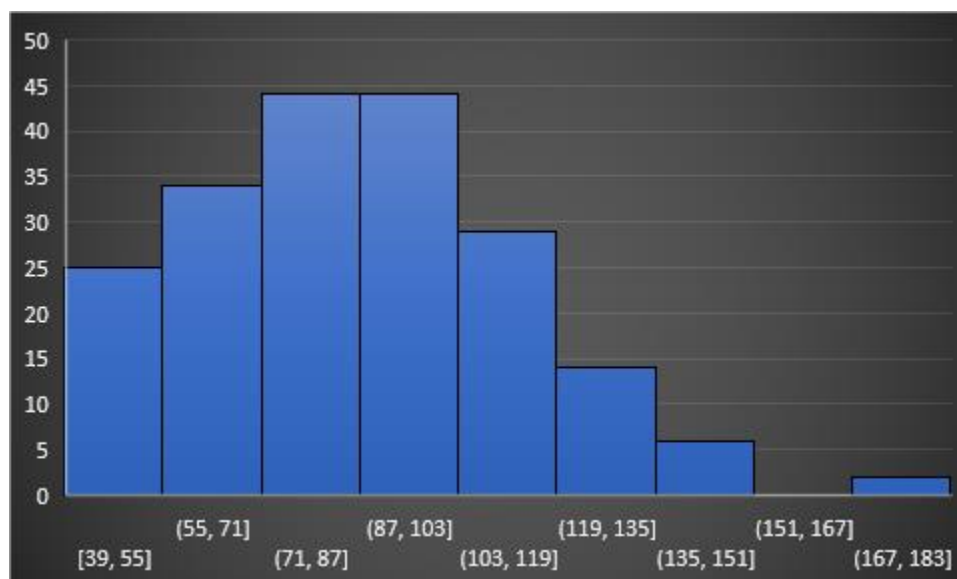


Figure 1. The distribution of the attitudes of students toward distance education

Although data is normally distributed this negative tendency might imply their dissatisfaction with distance education in this regard.

Findings for the attitudes of students toward distance education in terms of gender

Since the distribution of the values of students toward distance education is normal (normally distributed), an independent sample test was performed for the analysis of the data in terms of gender. Levene test result implies that the variances of the test are equal ($p=,848$) hence we can look at the p-value of the t-test. According to this p-value, it can be said that there are significant differences in the attitudes of students toward distance education in terms of gender (Table 2).

Table 2. Independent Samples Test for the attitudes of students toward distance education in terms of gender

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Distance education	Equal variances assumed	,848	,358	2,462	196	,015	9,86144	4,00624	1,96056	17,76231
	Equal variances not assumed			2,350	106,101	,021	9,86144	4,19567	1,54320	18,17968

Group statistics show that the difference in the attitudes of students toward distance education in terms of gender is in favor of males which shows that male students have higher mean values than female students (Table 3).

Table 3. Group statistics for the attitudes of students toward distance education in terms of gender

	gender	Group Statistics			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Distance	male	62	93,5920	28,36940	3,60292
Education	female	136	83,7306	25,07354	2,15004

Findings for the virtual risk perception of students in terms of gender

Since the distribution of the values of risk perception of students is not normally distributed, a non-parametric independent sample test was performed for the analysis of the data in terms of gender. According to the p-value of the Mann-Whitney U Test, it can be said that there are no significant differences in the virtual risk perception of students in terms of gender (Table 4).

Table 4. Mann-Whitney U results for the virtual risk perception of students in terms of gender

	Test Statistics				
	Virtual corruption)	Virtual depreciation)	Virtual Possibility	Virtual opportunity	Virtual Awareness
Mann-Whitney U	4124,500	3990,500	4054,000	3702,000	4154,000
Wilcoxon W	6077,500	13306,500	13370,000	5655,000	6107,000
Z	-,245	-,605	-,436	-1,386	-,167
Asymp. Sig. (2-tailed)	,806	,545	,663	,166	,867

a. Grouping Variable: gender

Findings for the attitudes of students toward distance education in terms of their departments

Since the distribution of the values of students toward distance education is normal (normally distributed), an ANOVA test was performed for the analysis of the data in terms of departments. Levene test results imply that the variances of the groups are equal and we can say that homogeneity of variance is provided hence we can look at the p-value of the ANOVA-test. According to this p-value, it can be said that there are significant differences among the attitudes of students toward distance education in terms of their departments (Table 5).

Table 5. ANOVA test results from the attitudes of students toward distance education in terms of their department

ANOVA					
SMEAN(distance education)	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10154,320	7	1450,617	2,154	,040
Within Groups	127953,406	190	673,439		
Total	138107,726	197			

However, when the multiple comparison table was examined, it is seen that there is only one significant difference among departments which is between special education and social science education. Therefore we can conclude that there is no significant difference among the departments in general.

Findings for the virtual risk perception of students in terms of their departments2

Since the distribution of the values of risk perception of students is not normally distributed, a non-parametric independent sample test was performed for the analysis of the data in terms of departments. According to the p-value of the Kruskal-Wallis Test, it can be said that there are no significant differences in the sub-dimensions of virtual risk perception of students in terms of the department except for virtual corruption (Table 6).

Table 6. Kruskal-Wallis test results

	Test Statistics ^b				
	Virtual Corruption	Virtual Depreciation	Virtual Possibility	Virtual Opportunity	Virtual Awareness
Kruskal-Wallis H	22,877	9,049	11,173	14,584	3,833
Df	8	8	8	8	8
Asymp. Sig.	,044	,338	,192	,068	,872

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: department

When the Mann-Whitney U test performed to determine which groups have significant differences in terms of mean ranks, it is found that there is a significant difference between mathematics (28,11) and preschool(14,32) departments ($p=0.002$), between primary school (33,01) and pre-cchool (18,41) departments ($p=0.005$), between special education(40,89) and preschool departments (25,89) ($p=0.016$), between preschool (14,25) and social sciences (24,50) departments ($p=0.008$), between preschool (8,46) turkish (16,07) departments ($p=0.006$).

Findings for the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not

Since the distribution of the values of students toward distance education is normal (normally distributed), an independent sample test was performed for the analysis of the data in terms of whether they previously took distance education or not Levene test results imply that the variances of the groups are equal and we can say that homogeneity of variance is provided hence we can look at the p-value of the ANOVA-test ($p=,851$). According to this p-value, it can be said that there is no significant difference among the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not (Table 3.6).

Table 7. Independent Samples Test for the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not

		Levene's Test for Equality of Variances		t	Df	Sig. (2-tailed)
		F	Sig.			
Distance education)	Equal variances assumed	,035	,851	-,288	196	,774
	Equal variances not assumed			-,294	55,090	,770

Group statistics for the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not imply that there is no significant difference for whether they previously took distance education or not

Table 8. Group statistics for the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not

Group Statistics

Previously taking distance education		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SMEAN(distance education)	Yes	37	85,6871	25,83371	4,24704
	No	161	87,0785	26,69548	2,10390

Findings for the virtual risk perception of students in terms of whether they previously took distance education or not

Since the distribution of the values of risk perception of students is not normally distributed, a non-parametric independent sample test was performed for the analysis of the data in terms of whether they previously took distance education or not.

Table 9. Mann-Whitney U results for the virtual risk perception of students in terms of gender

	Test Statistics				
	Virtual Corruption	Virtual Depreciation	Virtual Possibility	Virtual Opportunity	Virtual Awareness
Mann-Whitney U	2665,500	2958,000	2834,000	2637,500	2789,500
Wilcoxon W	3368,500	15999,000	15875,000	15678,500	15830,500
Z	-,999	-,065	-,462	-1,094	-,606
Asymp. Sig. (2-tailed)	,318	,948	,644	,274	,545

a. Grouping Variable: previously taking distance education

According to the p-value of the Mann-Whitney U Test, it can be said that there are no significant differences in the sub-dimensions of virtual risk perception of students in terms of whether they previously took distance education or not (Table 3.9).

Findings for the correlation of the attitudes of students toward distance education with virtual risk perception of students

When the Spearman's rho correlation coefficient was examined among sub-dimensions of the attitudes of students toward distance education with virtual risk perception of students, it is found that there is a low level negative significant relationship between virtual corruption and virtual opportunity with distance education attitudes at 0.01 significant level and there is a negative significant correlation between virtual depreciation and distance education attitudes at 0.05 level (Table 10). It is also found that sub-dimensions of virtual risk perception are significantly correlated at 0.01 level.

Table 10. Spearman's rho correlation results for the attitudes of students toward distance education with virtual risk perception of students

		Virtual Depreciation	Virtual Possibility	Virtual Opportunity	Virtual Awareness	Distance Education	
Spearman's rho	Virtual corruption	Correlation Coefficient	,442**	,346**	,185**	,403**	-,269**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,009	,000	,000
Virtual depreciation	Correlation Coefficient		,509**	,334**	,596**	-,142*	
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,046	
Virtual Possibility	Correlation Coefficient			,318**	,504**	-,076	
	Sig. (2-tailed)			,000	,000	,285	
Virtual oppornutiy	Correlation Coefficient				,428**	-,212**	
	Sig. (2-tailed)				,000	,003	
Virtual awareness	Correlation Coefficient					-,057	
	Sig. (2-tailed)					,423	

Neural Network model for the analysis of the attitudes of students toward distance education

Since it is impractical to put raw SPSS neural network form there, we substitute the neural network diagram of our model below Figure 2 As seen in Figure 2 virtual corruption, virtual depreciation, virtual possibility, virtual opportunity, and virtual awareness are taken as factors, and department, gender, and the information about whether they previously took distance education are covariates and the main target is distance education.

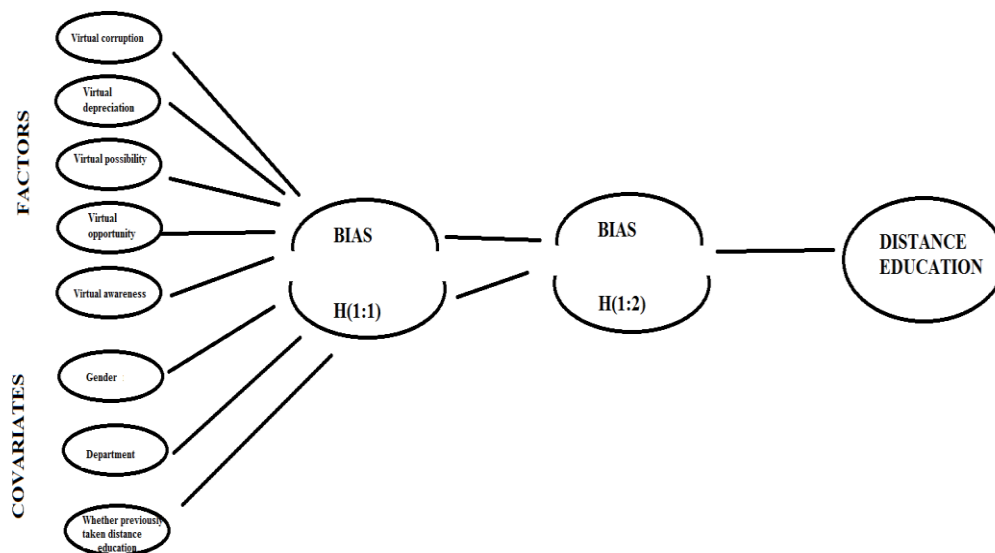


Figure 2. A neural network model for the analysis

The neural network shown in Figure 2 is made up of two hidden layers. The activation function is the sigmoid function and the error function is a sum of squares. In optimization, the gradient descent algorithm is used as the optimization algorithm. To uncover complicated connections and extract more value from your data, IBM SPSS employs nonlinear data modeling. One should use multilayer perceptron (MLP) or radial basis function (RBF) techniques to benefit from the different features that these machine learning methods provide^{***}. Neural networks can determine the actual function by incorporating both simple and complex characteristics into their internal representations. Before a neural network computes a non-linear function as the input of the next layer, an affine transformation is performed to the set of hidden layer inputs. Until the output layer is reached, the procedure will not be complete^{****}. Adaptation to changes in the environment is enabled by using connection weights that have been optimized using an artificial neural network. A software algorithm designed to solve a problem may be capable of adjusting itself to keep up with changes in the problem, and in the event of constantly evolving the problem, the algorithm may be active at the same time. Neural networks, because of their interconnectivity, may result in different outcomes for each calculating calculation according to the patterns (Tepehan, 2011). Therefore, neural network structure was performed eight times without changing the parameters. In the first trial, 147 of the data was used for training 51 of them were used in testing. In the second trial, 137 of the data was used for training 61 of them were used in testing. In the third trial, 132 of the data was used for training 66 of them were used in testing. In the fourth trial, 144 of the data was used for training 54 of them were used in testing. In the fifth trial, 140 of the data was used for training 58 of them were used in testing. In the sixth trial, 128 of the data was used for training 69 of them were used in testing. In the seventh trial, 133 of the data was used for training 65 of them were used in testing. In the eighth trial, 140 of the data was used for training 58 of them were used in testing.

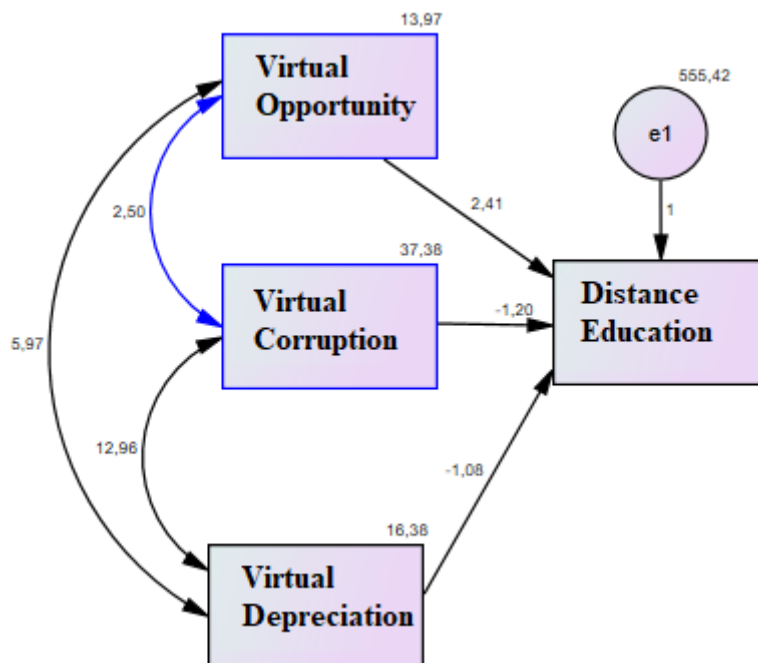
^{***} <https://www.ibm.com/products/spss-neural-networks> Erişim Tarihi: 21.06.2021

^{****} <https://towardsdatascience.com/coding-neural-network-forward-propagation-and-backpropagation-ccf8cf369f76?gi=d49266410d1b> retrieved from 21.06.2021

Table 11. Normalized importance values for environmental problems attitude

Variable	Normalized Importance								
	1'st trial	2'nt trial	3'rd trial	4'th trial	5'th trial	6'th trial	7'th trial	8'th trial	Average
Gender	15,8%	14,2%	18,5%	15,9%	7,9%	15,0%	22,6%	19,0%	16,1%
Department	35,8%	64,4%	25,9%	43,7%	26,4%	25,2%	22,2%	20,8%	33,1%
Previously taking distance education	8,8%	10,8%	6,0%	9,3%	2,4%	14,4%	3,8%	2,0%	7,2%
Virtual corruption	75,0%	81,2%	100,0 %	66,7%	87,3%	61,6%	77,6%	100,0 %	81,2%
Virtual depreciation	27,4%	84,5%	29,0%	77,3%	67,4%	84,0%	57,4%	36,6%	57,9%
Virtual possibility	48,9%	31,9%	3,8%	15,6%	20,6%	55,0%	8,5%	7,9%	24,0%
Virtual opportunity	100,0 %	100,0 %	80,7%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	83,5%	95,5%
Virtual awareness	38,8%	33,9%	13,3%	11,1%	45,6%	29,3%	3,6%	26,4%	25,3%

Independent variable importance can be visualized as in Figure 3. It can be seen that the most important factor related to the attitudes of students toward distance education is the virtual opportunity sub-dimension. Virtual corruption can be regarded as the second important factor for our model (>80%). The third important factor can be regarded as a virtual depreciation (>50%). A path model was created in the Amos based on neural network analysis but the model is found to be not compatible with the index values.

**Figure 3.** Path model based on neural network analysis

Although the model fit is not compatible with the fit indexes. Regression weights imply that there is some regression between virtual possibility with distance education and virtual corruption with distance education as given in Table 12.

Table 12. Regression weights

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Distance education	<---	Virtual possibility	2,413	,493	4,895	***	
Distance education	<---	Virtual corruption	-1,198	,325	-3,686	***	
Distance education	<---	Virtual depreciation	-1,083	,531	-2,040	,041	

DISCUSSION

According to the first finding, it is found that the distribution is a little bit negatively skewed distribution implying that students might not be so satisfied with distance education. When the literature is reviewed, some findings suggest that students were satisfied with distance education while others don't support this. For instance, in the study of Demirli (2002), it was found that students had positive views about web-based distance education. They adopted the web-based distance education environment due to the independence of this method from time and space was expressed and they also pointed out that it eliminated shyness in the classroom environment. In the research of Özkul and Aydın (2012) half of the students who participated in the survey preferred blended learning to face-to-face and distance education. In a study conducted with 76 lecturers and 277 students, Tanyıldızı and Semerci (2005) tried to determine the views of students and lecturers who participated in online distance education. According to the findings of this study, it can be inferred that online distance education can be used to support formal education, is not more effective than traditional education, and takes more time. The diversity in the opinions of students regarding distance education might be related to population characteristics. However, it should be noted that distance education in the corona-virus pandemic shouldn't be the same as the previous distance education because distance education in the coronavirus pandemic has to be replaced by actual face-to-face education without some required preparations. Hence, the advantages and disadvantages of distance education were changed. As pointed out by Özdoğan and Berkant (2020), it can be thought that the lack of readiness for the process, which is a finding regarding the disadvantages of distance education in the pandemic process obtained from their research, is related to the sudden emergence of the disease and the rapid spread of the disease, and therefore a rapid and sudden transition to the distance education process.

Secondly, it is found that the attitudes of students toward distance education in terms of gender are in favor of males. According to the findings of Kukul (2019) the satisfaction levels of students in information, technologies-based distance education didn't differ in terms of gender. Similar findings were indicated by Mercan (2018) in terms of the learning readiness levels of students for distance education. The assumption of the researchers in this study is also that no significant difference should be found. The researchers in this study thought that there might be other mediating effects that are the result of this difference. However, it should be noted that some research supports our findings such as (Berkant, 2013; Fidan, 2016; Korkmaz and Altun, 2013; Koohang, 1989). It could be assumed that the high level of male student attitudes and technology instruments are derived from male students' responsibilities in terms of gender roles imposed by society because they can work in their free time even in their home more easily thanks to distance education. It should be noted that Öz Ceviz, Tektaş, Basmacı, Tektaş (2020) found that there was a significant difference between their views on the appropriateness of the course duration in distance education. Accordingly, women find the course duration more appropriate in distance education. This implies that our findings can be related to population characteristics as well.

Thirdly, it is found that no significant differences in the virtual risk perception of students in terms of gender indicating that virtual risk perception is independent of gender variables. However, some research suggests that there are significant differences in terms of virtual risk perception according to gender as in (Arslankara, 2017; Ayas and Horzum, 2011; Filiz and Yeşildal, 2019; Odacı and Çelik, 2013).

Fourthly, no significant difference is found among the departments in general in terms of attitudes toward distance education. This can be explained by the fact that distance education is used for all students irrespective of departments. However, it should be noted that there should be some significant differences in terms of departments since some branches are more dependent on the application and interaction physically than the others. The possible reason why there is no significant difference is that this study was conducted at the beginning of the distance education practice in the COVID-19 process.

Fifthly, no significant differences of the sub-dimensions of virtual risk perception of students are found in terms of the department except for virtual corruption which seems that stems from special education and pre-school education departments. This can be explained by students in those departments who might consider possible harms of the virtual world for their students' characteristics. Students in special education and pre-school education are more vulnerable to risks posed by the virtual world because either they are so young or they are more inclined to be persuaded by others and teacher candidates may be aware of this fact.

Sixthly, no significant difference is found among the attitudes of students toward distance education in terms of whether they previously took distance education or not. This result also can be explained by the fact that distance education technology was used for all students in this pandemic, hence it wasn't optional. Additionally, distance education practice is partially different from the previous distance education practices so that it doesn't make such a difference.

Seventhly, no significant difference is found among virtual risk perceptions of students in terms of whether they previously took distance education or not. This is an expected result because distance education should be independent of virtual risks because there are no virtual risks in distance education except for some probable problems regarding privacy issues or problems.

As an eighth result, it is found that there is a low level negative significant relationship between virtual corruption and virtual opportunity with distance education attitudes at 0.01 significant level and there is a negative significant correlation between virtual depreciation and distance education attitudes at 0.05 level. It is also found that sub-dimensions of virtual risk perception are significantly negatively correlated at 0.01 level. As it is expected, a negative correlation or no correlation should be found between virtual risks and distance education because there are no virtual risks in distance education.

It can be seen that the most important factor related to the attitudes of students toward distance education is the virtual opportunity sub-dimension. Looking at the items of virtual opportunity sub-dimension, this illustrates that teachers and teachers-in-training consider the discussion in virtual environments to be relaxing and calming in the distance education process, as they believe they can build cooperation-solidarity and improve critical thinking skills while using virtual environments. Virtual corruption can be regarded as the second important factor for our model (>80%). The third important factor can be regarded as a virtual depreciation (>50%). A path model was created in the Amos based on neural network analysis but the model is found to be not compatible with the index values so that there is no casual relationship among those variables and distance education. It should be noted that, however, virtual risk perceptions outweigh gender, department, and previous experience with distance education so that comparing to these dimensions they are more important.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Distance education in coronavirus pandemic is not the same as previous distance education practices since it was compulsory because of the pandemic. Therefore more researches should be conducted to reveal the distance education perception as well as virtual risks in the context of this pandemic. More quantitative and qualitative data can only show the real rationale behind the perceptions of students in this subject.

For subsequent studies, different samples and different research techniques will be used. Different measurement tools will be also used for more deep analyses. Especially qualitative research techniques can be used to understand the real effects of coronavirus pandemic on distance education.

KAYNAKLAR

- Arslankara, V. B. (2017), Lise Öğrencilerinin Sanal Risk Algılarının İnternet Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslankara, V. B. Usta, E. (2018). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-131
- Ayas, T. Ve Horzum, M. B. (2011). Exploring the Teachers' Cyber Bullying Perception in terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3, 11-22.
- Demirli, C. (2002). *Web Tabanlı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Fırat Üniversitesi Örneği*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Elitaş, T. (2017). *New communication technologies in distance education license period: Ataturk University Distance Education Center*, Doctoral Dissertation, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 19.05.20
- Fidan, M. (2016). Distance Education Students' Attitudes Towards Distance Education and Their Epistemological Beliefs, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(3): 536-550
- Filiz, E. Yeşildal, M. (2019). A Research On Risk And Privacy Anxiety In The İnternet Age, *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 6(43): 3266-3273.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Koohang, A. A. (1989). A study of attitudes toward computers: Anxiety, confidence, liking and perception of usefulness. *Journal of Research on Computing in Education*, 22(2), 137-150.
- Korkmaz, Ö. ve Altun, H. (2013). Mühendislik ve BÖTE öğrencilerinin bilgisayar programlama öğrenmeye dönük tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1169-1185.
- Kukul, V. (2010). *Student And Faculty Satisfaction In Information Technologies-Based Distance Education*, Unpublished M.S. thesis, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 19.05.20
- Mercan, A. (2018). *Opinions And Readiness Of University Students About Distance Education: Afyon Kocatepe University Faculty Of Science And Literature*, Unpublished M.S. thesis, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 19.05.20
- Odacı, H. and Çelik, Ç. B. (2013). Who are Problematic İnternet Users? An İnterestigation of the Correlations Between Problematic İnternet Use and Shyness, loneliness, Narcissism, Aggression and Self-Perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382-2387
- Öz Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G., Tektaş M. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışı: Türkiye Örneği. *ulakbilge*, 52, s. 1322–1335. doi: 10.7816/ulakbilge-08-54-06
- Özdoğan, A. Ç. Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 49, 1, 13-43.
- Özkul, A. E. ve Aydın, C. H. (2012). *Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri*. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak: Uşak Üniversitesi. <http://ab.org.tr/ab12/bildiri/42.pdf> adresinden 13.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrim İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 197 – 216.
- Tepehan, T. (2011). *Performance comparison of artificial neural network and logistic regression model in predicting Turkish students? PISA success*, Unpublished Doctoral Dissertation, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 21.06.2021
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri, *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4 (1), 147-174.

Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 145-157.

Yılmaz, M. (2020). *Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler* (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Uzun Öz

Eğitimde mekânsız ve zamansız yanı genişlemiş ve günümüz öğrenme süreçlerinde mimarlığın temel ilkesi haline gelmiştir. Son zamanlarda koronavirüs salgını nedeniyle gerekliliği bu durumu daha da pekiştirmiştir. Tüm dünyada uzaktan eğitim ile eğitim süreci kısıtlanmış ve siber platformlar üzerinden devam ettirilmiştir. Hem teknik sorunlar hem de bireylerin (öğrenci, öğretmen vb.) hazırlıksızlığı, uzaktan eğitimin sürekliliği açısından belirli sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Bu süreçte eğitim ve öğretim uygulamaları açısından farklı ülkelerde benzer önlemler alınmıştır. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarını ve sanal risk algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, tarama modeline dayanan nicel bir araştırmadır. Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayanarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Iğdır Üniversitesi’nde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma, Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 22.06.2020 tarihli 2020/17 tarihli belgesindeki etik onamına dayalı olarak yapılmıştır. İlk bulguya göre dağılımın, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden çok fazla memnun olamayacaklarını ima eden, sola yatık bir dağılım olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre çevrimiçi uzaktan eğitimin örgün eğitimi desteklemek için kullanılabilmesi fakat geleneksel eğitimden daha etkili olmadığı ve daha fazla zaman aldığı söylenebilir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerindeki çeşitlilik, örneklem özellikleri ile ilgili olabilir. Ancak, korona virüs pandemisinde uzaktan eğitimin bir önceki uzaktan eğitimle aynı olmaması gerektiğine göz önüne alınmalıdır çünkü koronavirüs pandemisinde uzaktan eğitimin yerini bazı gerekli hazırlıklar yapılmadan gerçek yüz yüze eğitim almak zorunda kalınmıştır. Böylece uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları değişmiştir. Uzaktan eğitimin pandemi sürecindeki dezavantajlarına ilişkin diğer araştırmalarında vurgulandığı gibi sürece hazırlıklı olunmamasının hastalık ve hastalığın hızla yayılması ve dolayısıyla uzaktan eğitim sürecine hızlı ve ani bir geçiş de bu durumda etkili olmuş olabilir. İkinci olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik cinsiyet yönündeki tutumlarının erkeklerin lehine olduğu bulunmuştur. Üçüncüsü, öğretmen adaylarının sanal risk algısında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, sanal risk algısının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Dördüncüsü, genel olarak bölümler arasında uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum uzaktan eğitimin bölüm farkı gözetmeksizin tüm öğrenciler için kullanılmasıyla açıklanabilir. Ancak bazı branşlar fiziksel olarak diğerlerine göre daha fazla uygulamaya ve etkileşime bağımlı olduklarından bölümler açısından önemli farklılıklar olması gerektiği unutulmamalıdır. Anlamlı bir fark olmamasının olası nedeni, bu çalışmanın COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamasının başlangıcında yapılmış olmasıdır. Beşinci olarak, öğretmen adaylarının sanal risk algısı alt boyutlarında sanal yozlaşma dışında bölüm açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu, sanal dünyanın olası zararlarını öğrencilerinin özellikleri için düşünebilecek bölümlerdeki öğrenciler tarafından açıklanabilir. Özel eğitim ve okul öncesi eğitimdeki öğrenciler ya çok küçük olduklarından ya da başkaları tarafından ikna edilmeye daha meyilli olduklarından sanal dünyanın oluşturduğu risklere karşı daha savunmasızdırlar ve öğretmen adayları bu gerçeğin farkında olabilirler. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının daha önce uzaktan eğitim alıp almamaları açısından uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, pandemi sürecinde tüm öğrenciler için uzaktan eğitim teknolojisinin kullanılmasıyla da açıklanabilir, dolayısıyla isteğe bağlı değildi. Ayrıca uzaktan eğitim uygulaması, önceki uzaktan eğitim uygulamalarından kısmen farklı olduğu için böyle bir fark yaratmayabilir. Yedinci olarak, öğretmen adaylarının sanal risk algısı arasında daha önce uzaktan eğitim alıp almamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü uzaktan eğitim sanal risklerden bağımsız olmalıdır çünkü uzaktan eğitimde mahremiyetle ilgili bazı olası problemler veya endişeler dışında sanal risk hissedilmediği anlamına gelebilir. Sekizinci olarak, uzaktan eğitim tutumları ile sanal yolsuzluk ve sanal fırsat

arasında 0,01 anlamlı düzeyde düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu ve sanal yıpranma ile uzaktan eğitim tutumları arasında 0,05 düzeyinde negatif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca sanal risk algısının alt boyutlarının 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Beklendiği gibi, uzaktan eğitimde sanal riskler olmadığı için sanal riskler ile uzaktan eğitim arasında negatif bir korelasyon olmalı veya korelasyon bulunmamalıdır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili en önemli faktörün sanal fırsat alt boyutu olduğu görülmektedir. Sanal fırsat alt boyutunun maddelerine bakıldığında bu durum, öğretmenlerin ve eğitimdeki öğretmenlerin işbirliği-dayanışmayı inşa edebileceklerine ve eleştireliliği artıracılarına inandıkları için sanal ortamlardaki tartışmayı uzaktan eğitim sürecinde rahatlatıcı gördüklerini göstermektedir. Sanal yozlaşma, modelimiz için ikinci önemli faktör olarak kabul edilebilir (>%80). Üçüncü önemli faktör sanal yıpranma (>%50) olarak kabul edilebilir. Amos'ta sınır ağı analizine dayalı bir yol modeli oluşturulmuş ancak modelin indeks değerleriyle uyumlu olmadığı ve bu değişkenler ile uzaktan eğitim arasında nedensel bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sanal risk algılarının cinsiyet, bölüm ve uzaktan eğitimle ilgili önceki deneyimlerden daha ağır bastığı ve bu boyutlara kıyasla daha önemli oldukları belirtilmelidir. Koronavirüs pandemisinde uzaktan eğitim, pandemi nedeniyle zorunlu olduğu için önceki uzaktan eğitim uygulamalarıyla aynı değildir. Bu nedenle, bu pandemi bağlamında sanal risklerin yanı sıra uzaktan eğitim algısını ortaya çıkarmak için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Daha nicel ve nitel veriler, ancak öğrencilerin bu konudaki algılarının ardındaki gerçek mantığı gösterebilir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı örneklem ve farklı araştırma teknikleri kullanılabilir. Daha derin analizler için farklı ölçüm araçları da kullanılabilir. Koronavirüs pandemisinin uzaktan eğitim üzerindeki gerçek etkilerini anlamak için özellikle nitel araştırma teknikleri kullanılabilir.

**PISA UYGULAMALARINDA TÜRKİYE’NİN PERFORMANSI
VE ÖĞRENCİ BAŞARISINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER**

Yılmaz SARIER*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, PISA uygulamalarında Türkiye’nin performansını değerlendirmesi, literatürde yer alan çalışmalardaki verilerin kullanılması ile öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Çalışma, doküman incelemesine dayalı nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada, doküman olarak OECD’nin ilgili platformundan ulaşılan dokümanlar ve araştırmanın amacına uygun olarak PISA uygulamalarında öğrenci başarılarının inceleyen tezler ve makaleler (toplam 28 adet) kullanılmıştır. Türkiye’nin PISA performansında, 2003 yılından itibaren görece olarak bir puan artışı olduğu görülmüştür. Ancak Türkiye’nin tüm PISA uygulamalarında matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki ortalama başarı puanlarının, OECD ülkelerinin puan ortalamasının gerisinde olduğu görülmüştür. Araştırmada, ev-aile özellikleri açısından başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; evde bulunan toplam kitap sayısı, baba eğitim düzeyi, ev olanakları, ekonomik, sosyal ve kültürel statüdür. Öğrenci özellikleri açısından başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; öz yeterlik, epistemolojik inançlar, duyuşsal özellikler ve okul öncesi eğitime başlama yaşıdır. Okul özellikleri açısından başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, öğretmen desteği, nitelikli öğretmen eksikliği ve okulun bulunduğu yerleşim yeridir. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre; PISA sonuçlarının uzmanlarca bütün yönleriyle değerlendirilmesi, ülke genelinde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenebilip acil eylem planları ile özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik gerekli önlemlerin alınması, başarılı ülkelerin okul ve eğitim sistemlerinin derinlemesine incelenip Türkiye özelinde pratik çözümler sunulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), ev-aile özellikleri, öğrenci özellikleri, okul özellikleri

**TURKEY'S PERFORMANCE IN PISA APPLICATIONS AND
VARIABLES PREDICTING STUDENT'S SUCCESS****ABSTRACT**

The purpose of this research is to evaluate Turkey's performance in PISA applications, to use data from studies in the literature and to determine the variables that predict students' reading skills, mathematics and science literacy. The study is a qualitative study based on document review. In this study, documents accessed from the OECD's relevant platform, the theses and articles examining student achievements in PISA applications (28 in total) were used in accordance with the purpose of the research. Since 2003, Turkey's PISA performance has been relatively increasing. However, the average success scores in the fields of mathematics, science and reading skills in all PISA applications in Turkey are found to be behind the OECD's average of points. In the study, variables that strongly predict success in terms of home-family characteristics; The total number of books in the house, father's education level, home opportunities, economic, social and cultural status. Variables that predict success at the highest level in terms of student characteristics; is the age of self-sufficiency, epistemological beliefs, emotional characteristics and pre school education. Variables that predict success at the strongest level in terms of school characteristics; the quality of educational resources, proportion of girls, teacher support, lack of qualified teachers and the settlement where the school is located. In this context according to the research findings; it is suggested that the PISA results be evaluated by experts in all its aspects, the factors affecting student success throughout the country can be determined, emergency action plans and necessary precautions should be taken especially for disadvantaged student groups, the schools and education systems of successful countries are examined in depth and practical solutions are offered for Turkey.

Keywords: Program for International Student Assessment (PISA), family characteristics, student characteristics, school characteristics

GİRİŞ

Çok hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı çağımızda ülkelerin en önemli kaynağı, kaliteli eğitim yoluyla iyi yetiştirilmiş nitelikli insan gücüdür. Eğitim aracılığıyla öğrencilerden, istenilen bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları ve gerçek hayatta karşılaşacağı problemlere etkili çözümler üretmesi beklenmektedir. Eğitimin tüm unsurlarının etkileşimleri sonucu, öğrenciler kendilerinden beklenen

* Doç. Dr., MEB, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Eskişehir. yilmazsariyer@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9245-6026>

nitelikleri kazanabilmektedirler. Bu durum ise eğitimin etkili olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği başka bir ifadeyle eğitimin kaliteli bir şekilde sunulması ile doğrudan ilişkilidir. Bir toplumda verilen eğitimin kalitesini ölçmeye yarayan bazı eğitim göstergeleri bulunmaktadır. Genel olarak öğrenci, ev-aile, okul, öğretim süreçleri, eğitimsel çıktılar, eğitimin yönetimi ve finansmanı yapısı gibi değişkenler, eğitim kalitesinin göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Karabay, 2013; Yıldırım, 2009).

Pek çok ülke verdikleri eğitimin kalitesini değerlendirmek ve diğer ülkeler içerisindeki durumlarını belirlemek için uluslararası uygulamalara katılmaktadırlar (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Öğrenci başarısını uluslararası boyutta inceleyen TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi) uygulamaları; katılımcı ülkelerin eğitim ve okul sistemlerini değerlendirmesine, öğrencilerinin matematik, fen ve okuma alanlarındaki başarılarını izlemelerine olanak veren, eğitim sistemlerinin etkililiği konusunda nitelikli veriler sunan projelerdir. Bu bağlamda Türkiye de eğitimde bulunduğu düzeyin ve başarı durumunu etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi için bu uygulamalara katılmaktadır. Türkiye kurucu üyeleri arasında olduğu OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından yürütülen PISA uygulamasına 2003 yılında itibaren katılmaktadır (MEB, 2019). PISA sınavlarında bilgi, beceri ve yeterlilikler, 70'ten fazla ülkenin katılımıyla ölçülmektedir. PISA uygulaması sonucu ulaşılan veriler; katılımcı ülkelere, zorunlu eğitim sürecinin son aşamasında olan öğrencilerinin yeterliliklerini, farklı ülkelerle karşılaştırmalar yapmalarına ve eğitim programlarının etkililik düzeylerinin değerlendirilmesine fırsat vermektedir (Kastberg vd., 2016).

PISA, OECD'ye üye ülkelerin ve üye olmayan bazı ülkelerin katılımıyla, on beş yaş grubundaki öğrencilerin, ileriki yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye ne kadar hazır olduklarını belirlemeye çalışan bir projedir. PISA araştırmasında, matematik, fen ve okuma olmak üzere üç temel alandaki öğrenci becerileri, "okuryazarlık" adı verilen bir kavram ile ölçülmektedir. Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2016). Üçer yıllık aralıklarla düzenli olarak uygulanan projede, farklı dönemde farklı bir alana ağırlık verilir. 2000'de okuma becerilerine, 2003'te matematik okuryazarlığına, 2006'da ise fen okuryazarlığına ağırlık verilmiştir. 2009'dan itibaren ise süreç düzenli olarak devam etmiştir (MEB, 2019).

PISA uygulamalarında temel alanlardaki bilişsel yeterliliklere ilişkin verilerin yorumlanması için kullanılabilen öğrenci ve okul anketleri uygulanmaktadır. Bu sayede aile, öğrenci ve okul özellikleri gibi başarıyı etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi sağlanmaktadır. Toplanan veriler, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemekte, öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ile öğrenme çıktıları arasında bir bağ kurulmasına imkan sağlamaktadır (MEB, 2015). Bu sayede her katılımcı ülke, farklı demografik yapıları arasında öğrencilerin yeterlilik düzeylerindeki farklılıkları karşılaştırabilmektedir (OECD, 2016). PISA uygulaması, ülkelerin eğitim sistemlerini analiz etmek ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörleri incelemek isteyen araştırmacılar için oldukça zengin bir veri kaynağı sunmaktadır.

PISA'nın temel özellikleri ve verileri de dikkate alındığında, öğrenci başarısının tek yönlü değerlendirilmeyeceği ve öğrenci başarısını etkileyen çok fazla değişken olduğu söylenebilir. Sosyal bilimlerde, iç içe geçmiş yapılar çok yaygın olarak bulunmaktadır (Stevens, 2009). Bu sebeple bir olgunun sadece bir değişkenle değil birçok değişkenin göz önünde bulundurularak incelenmesi gereklidir. Ulusal ve uluslararası değerlendirmelere göre öğrenci başarısı; öğrencinin kişisel ve duyuşsal özellikleri, içinde yetiştiği sosyo-ekonomik koşullar ve öğrenim gördüğü okulun özellikleri ve eğitimsel kaynakları ile doğrudan ilişkilidir (Tomul, 2008). PISA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörleri inceleyen bir araştırmada, eğitimin kalitesini gösteren temel faktörler ve bu faktörlerin önem düzeyleri; ev, anne-baba özellikleri (%52), öğrenci özellikleri (%14) ve (3) öğrenim süreçleri (%6) olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin; öğrenci özellikleri, ev-aile özellikleri ve okul özellikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Yitik, 2019).

Ev-aile özelliklerinin, başarıyı yordama gücü sıklıkla araştırılmaktadır (Brese ve Mirazchiyski, 2010). Araştırmalarda anne babanın eğitim düzeyi (Anıl, 2009; Buldu ve Olgan, 2018; Gürsakal, 2012; Kahraman ve Çelik, 2017; Schulz, 2005), evdeki kitap sayısı (Akan, 2016; Özer ve Anıl, 2011),

sosyoekonomik ve sosyokültürel düzey (Sarier, 2016; Savaşçı, 2010), ev olanakları (Anıl, 2009; Fuchs ve Wöbmann, 2007), öğrencinin kendine özel bir odası olması (Akan, 2016; Karaca, 2018), öğrencinin bilgisayar olması ve evde internet imkanı bulunması (Anıl, 2009; Spiezia, 2010), daha çok eğitimsel kaynağa sahip olunması (Chiu, 2007; Özer, 2009; Song, 2011) gibi çeşitli değişkenler öğrenci başarısı ile ilişkili değişkenler olarak vurgulanmaktadır.

Öğrenci özellikleri de başarı üzerinde etkili bir faktördür. Alanyazın incelendiğinde; öğrencinin öz yeterlilik, motivasyon, özgüven, ilgi, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özellikleri (Akan, 2016; Usta, 2014; Yıldırım, 2011), kendini okula ait hissetmesi (Anderson, 2010; Duru ve Balkis, 2015), okul öncesi eğitim alması (Buldu ve Olgan, 2018; Kahraman ve Çelik, 2017), gelecek beklentisi ve hedefi (Akan, 2016; Karaca, 2018) ve epistemolojik inançları (Demir, 2009; Özkan, 2008) gibi çeşitli değişkenler öğrenci başarısı ile ilişkili değişkenler olarak belirtilmektedir.

Okulun başarıya etkisini inceleyen araştırmalarda, okula ilişkin değişkenlerin, öğrenci başarısına etkisinin ev-aile ve öğrenci özelliklerine oranla daha küçük düzeyde olduğu vurgulanmıştır (Karabay, 2013; Yıldırım, 2009). Araştırmalarda, okulun akademik başarıya verdiği önem (Akan, 2016; Ölçüoğlu, 2015), okulun yeri (Yüksel, 2019), okulun eğitim kaynakları (Acar, 2012), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (Fertig, 2003), öğretmen öğrenci ilişkisi (Erden vd., 2014), öğrenme aktiviteleri (Demirez, 2018), öğretmenin derste teknoloji ve materyal kullanımı (Karaman ve Çılan, 2018) değişkenleri öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bulunmuştur.

Eğitim sistemleri değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen alanların başında gelmektedir. Türkiye son yıllarda eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve eğitim sisteminin dönüşümü sürecinde köklü değişikliklere imza atmıştır. Türkiye bu bağlamda 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu eğitime geçmiş, 2005-2006 öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmede daha aktif rol aldığı yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla ise on iki yıllık zorunlu eğitim sistemine geçmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte öncelikle öğretim programlarında daha sonra başarıyı belirlemede kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinde de değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca uluslararası düzeyde öğrenci başarısını inceleyen PISA ve TIMSS gibi sınavlara da katılım sağlanmıştır.

Türkiye'nin geleceğini oluşturacak nesillerin, üst düzey düşünme becerilerine ne derecede hâkim olduklarının tespit edilmesi ve başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesi, eğitim sisteminin mevcut durumunun analizinde ve geleceğe yönelik dönüşüm sürecinde oldukça önemlidir. PISA'nın dünyada gelişmiş birçok ülkenin katıldığı uluslararası bir proje olması ve Türkiye'nin bu ülkeler arasındaki yerinin ve performansının görülmesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Literatürde okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını etkileyen faktörlerle ilgili regresyon tekniğinin kullanıldığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Fakat bu araştırmalar genelde tek bir PISA uygulamasına ve tek bir alana yönelik olup birbirinden farklı ve dağınık bir veri seti sunmaktadır. Yapılacak araştırma ile literatürdeki araştırmaların bulgularının birlikte sunulması hedeflenmekte, büyük resmin daha net ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada bugüne kadar yapılan tüm PISA uygulamalarında (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018) Türk öğrencilerin üç alana (okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı) ait başarılarını yordayan; ev-aile, öğrenci ve okul özellikleri incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın ulusal eğitim politikalarına yön verecek bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönüyle eğitim politikası geliştiricilerine, uygulayıcı konumunda olan okul müdürleri ve öğretmenlere, öğrenci ebeveynlerine ve alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansını değerlendirmesi, literatürde yer alan çalışmalardaki verilerin kullanılması ile öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordayan değişkenlerin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada PISA uygulamalarında; Türkiye'nin performansı ve ev/aile, öğrenci ve okula ait değişkenlerin, okuma, matematik ve fen başarılarını yordama durumları incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal

ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına imkan veren nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu haliyle betimleyen model, betimsel tarama modelidir (Karasar, 2015). Bu nedenle bu çalışmanın modeli betimsel tarama olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan verilerin yardımı ile var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, doküman olarak OECD'nin ilgili platformundan (<http://www.pisa.oecd.org>) ulaşılan dokümanlar ve araştırmanın amacına uygun olarak PISA uygulamalarında öğrenci başarılarının inceleyen tezler ve makaleler kullanılmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öğrenci performanslarına ilişkin veriler, PISA'nın resmi internet sitesinde (<http://www.pisa.oecd.org>) yer alan dosyalardan internet aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma verilerinin alındığı PISA uygulamalarında Türkiye örneğine ait okul ve öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'den PISA uygulamalarına katılan okul ve öğrenci sayılarının dağılımı

	PISA Uygulama Dönemi					
	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Okul Sayısı	159	160	170	170	187	186
Toplam Öğrenci Sayısı	4855	4942	4996	4848	5895	6890

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'den son iki uygulamada PISA uygulamalarına daha çok okul ve öğrencinin katılımının sağlandığı gözlenmektedir. Bu noktada son yıllarda uygulamalara daha çok öğrencinin katılması sınav verilerinin yorumlanmasında da olumlu yönde katkı sunabilmektedir. Çalışmada, ev/aile, öğrenci ve okula ait değişkenlerin, PISA uygulamasında okuma, matematik ve fen başarılarını yordama durumlarının araştırılması için ise veriler bu konu ile ilgili tezlerden ve makalelerden ulaşılmıştır. Tezlere ulaşmak için YÖK tez tarama sayfasından, makalelere ulaşmak için ise DergiPark platformundan yararlanılmıştır. İlgili yayınlara ulaşmak için "PISA" ve "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışmada alan yazın taraması yapılmış ve önceden kullanılan temalar kullanılmıştır. Ulaşılan yayınlardan PISA uygulamasını araştıran, Türkiye'de yayımlanan, belirlenen temalara uygun, Türkiye'den katılan tüm öğrencilerinin verilerini kullanan, regresyon analizi (çoklu regresyon, yapısal eşitlik modeli, yapay sinir ağları, lojistik regresyon analizi, kantil regresyon yöntemi, chaid analizi, veri madenciliği yöntemi) yapılan ve çalışmada kullanılacak verileri içeren (p anlamlılık değeri ve β regresyon katsayısı) araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya, belirlenen ölçütleri sağlayan ve Tablo 2'de içerikleri ile ilgili bilgiler verilen toplam 28 çalışma dahil edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların bilgileri

No	Yazar(lar) yayın yılı	Yayın türü	PISA Yılı						Beceri Alanları		Temel Faktörler	
			2003	2006	2009	2012	2015	2018	Fen Matematiği	Okuma	Ev/Aile	Öğrenci
Ç1	Yılmaz, E. T. (2006)	Doktora Tezi	✓						✓	✓	✓	✓
Ç2	Ziya, E. (2008)	Y. L. Tezi	✓						✓	✓	✓	
Ç3	Albayrak, A. (2009)	Y. L. Tezi	✓						✓		✓	
Ç4	Yıldırım, K. (2009)	Doktora Tezi	✓						✓	✓	✓	✓
Ç5	Anıl, D. (2009)	Makale	✓						✓		✓	✓
Ç6	Karabay, O. (2013)	Y. L. Tezi	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
Ç7	Karabay, E. (2013).	Y. L. Tezi	✓	✓	✓				✓	✓		
Ç8	Karabay, E., Yıldırım, A. & Güler, G.	Makale	✓	✓	✓				✓		✓	✓

(2015)							
Ç9	Acar Güvendir, M. (2017)	Makale	✓		✓	✓	✓
Ç10	Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ. & Koca, F. (2018)	Makale	✓			✓	✓
Ç11	Karşlı, N., Berberoğlu, G. & Çalışkan, M. (2019)	Makale	✓	✓			✓
Ç12	Erdoğan, E. & Acar Güvendir, M. (2019)	Makale	✓			✓	✓
Ç13	Yitik, E. (2019)	Y. L. Tezi	✓	✓		✓	✓
Ç14	Yüksel, M. (2019)	Y. L. Tezi	✓			✓	✓
Ç15	Gür, D. (2019)	Y. L. Tezi	✓	✓			✓
Ç16	Özer, Y. (2009)	Y. L. Tezi	✓		✓	✓	✓
Ç17	Acar, T. (2012)	Makale	✓		✓	✓	✓
Ç18	Usta, H. & Çıkrıkçı, R. (2014)	Makale	✓		✓		✓
Ç19	Arıcı, Ö. & Altıntaş, Ö. (2014)	Makale	✓			✓	✓
Ç20	Gülleroğlu H. D., Bilican Demir, S. & Demirtaşlı, N. (2014)	Makale	✓	✓	✓		✓
Ç21	Demir, E. (2015)	Makale	✓		✓		✓
Ç22	İlgün Dibek, M. (2015)	Y. L. Tezi	✓		✓		✓
Ç23	İnal, H. & Turabik, T. (2017).	Makale	✓		✓	✓	✓
Ç24	Tongal, A. (2017)	Y. L. Tezi	✓	✓		✓	✓
Ç25	Demirez, G. (2018)	Y. L. Tezi	✓	✓		✓	✓
Ç26	Aksu, G. (2018)	Doktora Tezi	✓	✓		✓	✓
Ç27	Aksu, N. (2019)	Y. L. Tezi	✓		✓	✓	✓
Ç28	Zeybekoğlu, Ş. (2019)	Y. L. Tezi	✓	✓		✓	✓

Tablo 2 incelendiğinde incelenen çalışmaların 22 tanesinin 2010 yılı sonrasında üretildiği, üçünün doktora tezi, on üçünün yüksek lisans tezi ve on ikisinin makale türünde olduğu görülmüştür. 2018 yılına ilişkin olarak verilere ulaşma süresine bağlı olarak bir çalışma üretilmediği anlaşılmaktadır. Araştırmaların on beşi fen, on ikisi matematik ve dokuzu okuma becerileriyle ilgilidir. Araştırmalarda öğrenci başarılarını yordayan değişkenlerden ev/aile teması 20, öğrenci teması 18 ve okul teması 13 çalışmada incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada belirlenen ölçütlere göre belirlenen veriler, tezler ve makaleler analiz edilmiştir. Çalışmada yıllara göre, Türkiye'nin performansı (puan ortalamaları, ülke sırası ve cinsiyete göre) incelenirken sayısal verilerden ve grafiklerden yararlanılmıştır. Türkiye'nin fen, matematik ve okuma becerilerini yıllara göre yordayan değişkenlerin belirlenmesi için literatürdeki çalışmaların verileri kullanılmıştır. Veri analizinde regresyon analizi yapılan araştırmaların verileri incelenmiş, bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Regresyon analizleri, yordanan değişkendeki değişkenliği, farklı yordayıcı değişkenlerden hangisinin daha iyi açıkladığının belirlenmesine fırsat vermektedir (Miller, Acton, Fullerton ve Maltby, 2002). Araştırmada bu analiz türünün seçilmesinin sebebi, analiz sonucunda okuma, matematik ve fen okuryazarlığını en çok yordayan değişkenler belirlenmesinin istenmesidir. Araştırmada, regresyon analizi verileri yorumlanırken p anlamlılık değeri, β regresyon katsayısı veya t değerleri değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada başarıyı ilk sırada yordayan değişkenler, çalışma numarasının sonuna * işareti (Ç8*) konularak belirtilmiştir. Tablo 3'te araştırmada kullanılan temel özellikler ve ilgili oldukları değişkenler sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya PISA uygulamalarında başarıyı yordayan temel faktörler ve ilgili değişkenler

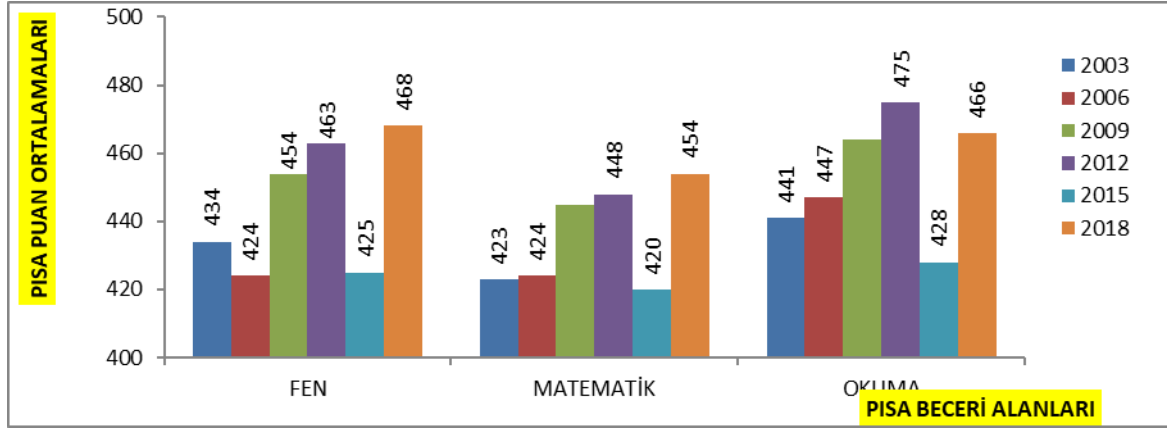
Temel Faktör	Değişkenler
Ev/Aile Özellikleri	Ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ebeveynin mesleki statüsü, ailenin kültürel zenginliği, evde sanat eseri olması, ebeveyn duygusal desteği, öğrenciye ait bir oda olması, evde bulunan toplam kitap sayısı, eğitim kaynaklarının kalitesi, ev olanakları, ailenin gelir düzeyi/ekonomik durumu, ekonomik sosyal kültürel statü, evde bilgisayar olması, evde çalışma masası bulunması, evde dvd olması, evde internet bağlantısının olması, evdeki bilişim teknolojisi kaynakları
Öğrenci Özellikleri	Okul öncesi eğitime başlama yaşı, kendini okula ait hissetme, sınav (test) kaygısı, matematik dersine karşı tutum, öğrencinin yalnızlık hissi, bilgisayar kullanma becerisi, bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayara yönelik tutum, fen dersine yönelik motivasyon, fen özyeterliği, epistemolojik inançlar, fen öğrenmekten zevk alma, fen etkinlikleri, fen konularına ilgi, fene ilişkin benlik kavramı, öğrenme için ayrılan süre
Okul Özellikleri	Okul türü (özel/devlet), okulun seçiciliği (sınavlı-sınavsız), okulun bulunduğu yerleşim yeri, okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi, okuldaki kız öğrenci oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sınıf mevcudu, internet bağlantısı, kütüphane materyallerinin eksikliği, ısıtma, soğutma ve aydınlatma eksikliği, nitelikli öğretmen sayısının fazlalığı, olumsuz öğretmen davranışları, olumsuz öğrenci davranışları, disiplinli sınıf ortamı, fen derslerinde öğretmen desteği, öğretmenin geri bildirim verme sıklığı, bireyselleştirilmiş (öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak) eğitim verilmesi, adaletli öğretmen davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisi

Tablo 3 incelendiğinde, PISA uygulamalarında fen, matematik ve okuma becerilerini yordayan; ev/aile özellikleriyle ilgili 18, öğrenci faktörüyle ilgili 16 ve okul faktörü ile ilgili 19 değişken belirlenmiştir. Araştırmanın analiz bölümünde öğrencilerin PISA uygulamalarındaki fen, matematik ve okuma becerileri puanları bağımlı değişken, Tablo 3'deki belirlenen değişkenler ise bağımsız değişken olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümünde Türkiye'nin PISA uygulamalarındaki performansı ve başarıyı yordayan değişkenlere ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak Türkiye'nin yıllara göre PISA puan ortalamaları, PISA ülke sıralaması ve OECD ülke sıralamasına ilişkin bilgiler verilmektedir. Şekil 1'de Türkiye'nin yıllara göre PISA puan ortalamaları sunulmaktadır.

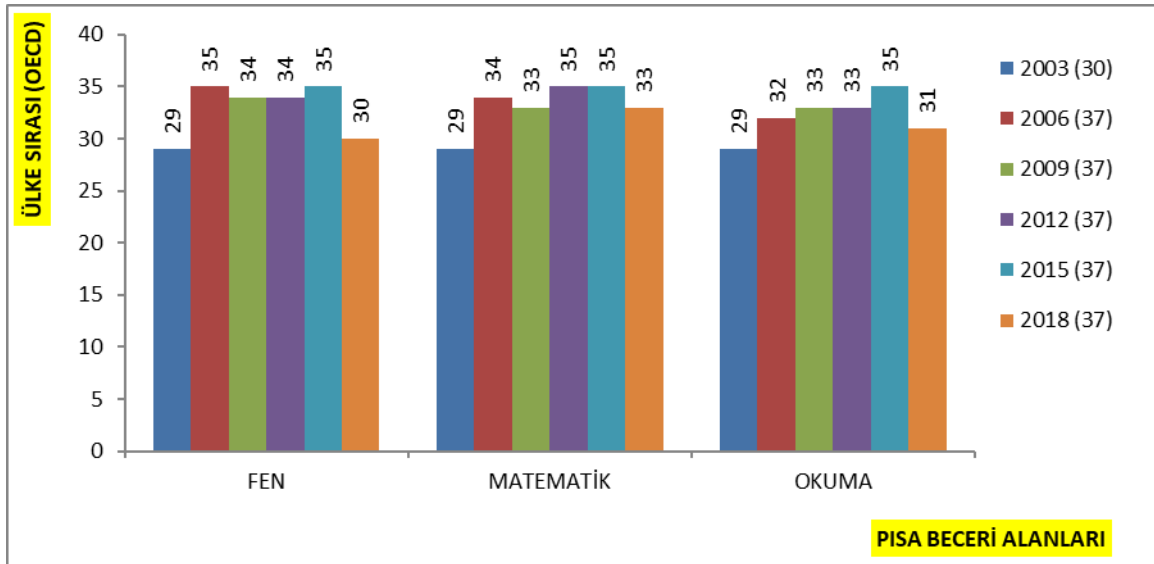
Şekil 1 incelendiğinde, ortalama puanların fen alanında en az 424, en çok 468; matematik alanında en az 420, en çok 454 ve okuma alanında en az 428 ve en çok 475 olduğu görülmektedir. Türkiye'nin bu uygulamalarda en yüksek ortalama puanlara 2018 yılında, en düşük ortalama puanlara 2015 yılında sahip olduğu gözlenmektedir. Genel olarak 2003 yılından itibaren görece olarak bir puan artışı görülmesine rağmen 2015 yılındaki düşüş de göze çarpmakta, 2018 yılında ise fen ve matematik puan ortalamalarında en yüksek başarıya ulaşıırken, okuma alanında en yüksek ortalama puana 2012 yılında ulaşıldığı görülmektedir.



Şekil 1. Türkiye'nin yıllara göre PISA puan ortalamaları

Kaynak: <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=2&indicators=R000>

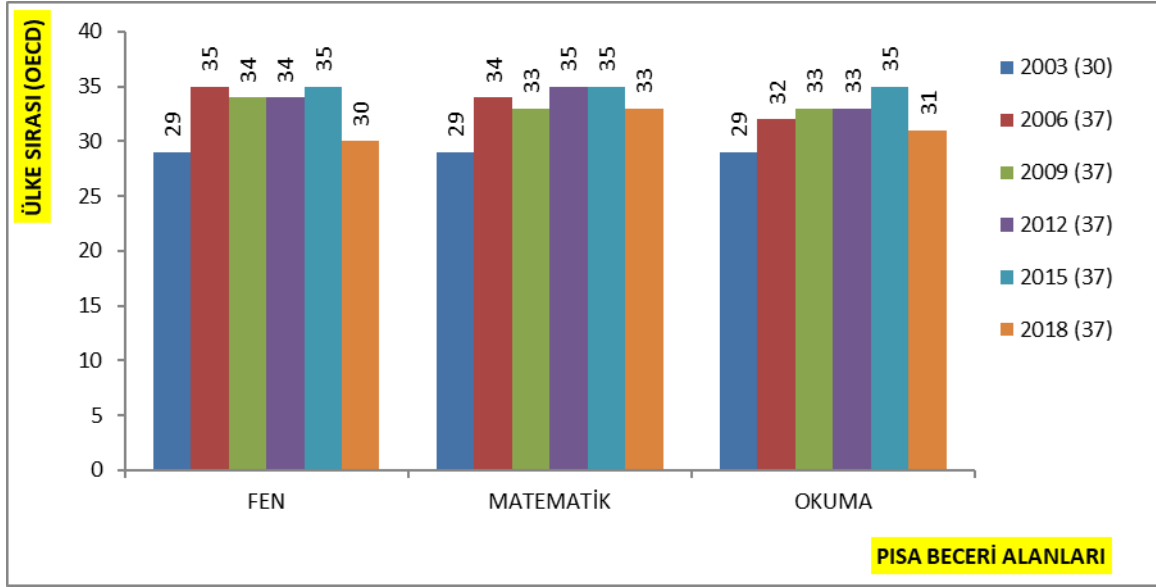
Şekil 2'de Türkiye'nin yıllara göre PISA'ya katılan ülkelerarasındaki sırası sunulmaktadır.



Şekil 2. Türkiye'nin PISA uygulamalarında dünya ülkeleri arasındaki sıralaması

Kaynak: <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=2&indicators=R000>

Şekil 2 incelendiğinde, fen alanında Türkiye'nin ülke sırası en az 34, en çok 54; matematik alanında en az 33, en çok 50 ve okuma alanında en az 34 ve en çok 50 olduğu görülmektedir. Türkiye'nin bu uygulamalarda katılımcı sayısının en yüksek olduğu 2018 yılında, görece olarak daha başarılı (fen 39., matematik 42. ve okuma 40.) olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'nin katılımcı ülkeler arasında ilk 30'a hiçbir uygulamada giremediği de görülmektedir. Şekil 3'de Türkiye'nin yıllara göre PISA'ya katılan OECD ülkeleri arasındaki sırası sunulmaktadır.



Şekil 3. Türkiye'nin PISA uygulamalarında OECD ülkeleri arasındaki sıralaması

Kaynak: <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=2&indicators=R000>

Şekil 3 incelendiğinde, 2003 yılında her üç alanda da Türkiye 30 katılımcı OECD ülkesi arasında 29. sırada kendisine yer bulmuştur. Diğer yıllarda 37 OECD ülkesi arasında Türkiye'nin, fen alanında en yüksek 30., en düşük 35.; matematik alanında en yüksek 33., en düşük 35. ve okuma alanında en yüksek 31., en düşük 35. Sırada olduğu belirlenmiştir. Türkiye'nin genel olarak sıralamalarda sadece 3 veya 4 ülkenin üzerinde yer alabildiği gözlenmiştir. 2018 yılında ise Türkiye her üç alanda da PISA uygulamalarındaki en iyi sıralamaya sahip olabilmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde önceden yapılan araştırmaların verileri kullanılarak Türkiye'den uygulamaya katılan öğrencilerin; fen, matematik ve okuma alanlarında başarılarını yordayan faktörlerin analizi yapılmaktadır. Çalışmaların incelenmesi sonucunda öğrenci başarısını etkileyen 3 temel faktörün bulunduğu (aile-ev, öğrenci, okul) belirlenmiştir. Tablo 4'de Türkiye'nin yıllara göre fen başarısını yordayan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde ev-aile temel faktörü içerisinde yer alan ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, evde bulunan toplam kitap sayısı, evde bilgisayar bulunması, ev olanakları ve ekonomik sosyal kültürel statü değişkenlerinin fen başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı ($p < .05$) yordayıcılar oldukları görülmüştür. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde evde bulunan toplam kitap sayısı ve ev olanakları (2003 ve 2009), ekonomik sosyal kültürel statü (2006 ve 2015), ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile kültürel zenginliği (2006) uygulamalarda fen başarısını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Evde sanat eseri olması 2006 ve 2009 PISA uygulamalarında fen başarısını anlamlı ve pozitif yönde yordarken, 2003 yılında ise bu değişken anlamlı bir yordayıcı değildir. Ailenin kültürel zenginliği ise bazı yıllarda başarıyı pozitif yönde (2015, 2009 ve 2006), bazı yıllarda negatif yönde yordarken (2003), bazı yıllarda ise bu değişkenin başarıyı yordamadığı (2009-Ç7 ve 2003-Ç6) görülmektedir. Bu farklılaşmaların, araştırmacıların analiz sürecinde seçtiği farklı modellerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4. PISA uygulamalarında Türkiye'nin Fen Başarısını Yordayan Değişkenler

Temel Faktör	Değişken	PISA SÜRECİ			
		2015	2009	2006	2003
Ev Aile	Ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi		▲Ç6, Ç7	▲Ç6*, Ç7	▲Ç6, Ç7
	Anne eğitim düzeyi		▲Ç17	▲Ç5, Ç16	
	Baba eğitim düzeyi			▲Ç5*, Ç16	
	Öğrenciye ait bir oda		▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6

	olması				
	Evde bulunan toplam kitap sayısı	▲Ç28*	▲Ç6*	▲Ç6, Ç16	▲Ç6*
	Evde bilgisayar olması	▲Ç25, Ç26, Ç28	▲Ç6	▲Ç5, Ç6, Ç16	▲Ç6
	Ailenin kültürel zenginliği	▲Ç13, 24	▲Ç6, ●Ç7	▲Ç5, Ç6*, Ç7, Ç16	●Ç6, ▼Ç7
	Evde sanat eseri olması		▲Ç6	▲Ç6, Ç16	●Ç6
	Ev olanakları	▲Ç13, Ç24, Ç26, Ç28	▲Ç7*, Ç17	▲Ç7	▲Ç7*
	Ebeveyn duygusal desteği	●Ç13, Ç24			
	Ekonomik sosyal kültürel statü	▲Ç13*, Ç25, Ç26		▲Ç4*	
Öğrenci	Okul öncesi eğitime başlama yaşı	▼Ç13			
	Kendini okula ait hissetme	●Ç13	▼Ç17		
	Sınav (test) kaygısı	▼Ç13			
	Fen dersine yönelik motivasyon	▲Ç13			
	Fen özyeterliliği	▲Ç13, Ç15, Ç25*, Ç28*		▲Ç3*, Ç18*	
	Epistemolojik inançlar	▲Ç13*, Ç15*, Ç24*, Ç26, Ç28*			
	Fen öğrenmekten zevk alma	▲Ç13, Ç15		▲Ç18	
	Fen etkinlikleri	▲Ç13, Ç15			
	Fen konularına ilgi	●Ç13, Ç15		▼Ç3	
	Fene ilişkin benlik kavramı-özgüven			▼Ç3	
	Fene yönelik tutum		▲Ç5		
	Öğrenmeye ayrılan zaman	▲Ç26*, Ç28*		▲Ç16*	
	Okul	Okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi	▲Ç11	▲Ç6	▲Ç6
Okuldaki kız öğrenci oranı			▲Ç6*	▲Ç6*	▲Ç6
Nitelikli öğretmen eksikliği		▼Ç11	●Ç6	▼Ç6	▼Ç6
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı			▲Ç17	▼Ç6	▼Ç6
Sınıf mevcudu		●Ç11			
Olumsuz öğretmen davranışları		●Ç11			
Olumsuz öğrenci davranışları		▼Ç11			
Disiplinli sınıf ortamı		▲Ç11, Ç13			
Fen derslerinde öğretmen desteği		▲Ç11			
Sorgulamaya dayalı fen öğretimi		▲Ç11, 25, 26	▲Ç17		
Öğretmenin geri bildirim verme sıklığı		▲Ç11			

Bireyselleştirilmiş (öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak) eğitim verilmesi	▲Ç11*
Adaletli öğretmen davranışları	▲Ç13, 26

▲: Pozitif yönlü anlamlı ilişki (p<.05) ▼: Negatif yönlü anlamlı ilişki (p<.05) ● Anlamlı ilişki yok (p>.05)

Öğrenci temel faktörü için fen başarısını pozitif yönde ve anlamlı yordayan değişkenler; fen dersine yönelik motivasyon, fen özyeterliği, epistemolojik inançlar, öğrenmeye ayrılan zaman, fen öğrenmekten zevk alma ve fen etkinlikleridir. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde fen özyeterliği (2006) ve epistemolojik inançlar (2015) uygulamalarda fen başarısını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime başlama yaşı ve sınav kaygısı değişkenleri ise başarıyı negatif yönde etkilemektedir. Bu bilgi ile okul öncesi eğitime geç yaşta başlamak ve sınav kaygısı yaşamak fen başarısını düşürmektedir. Fen konularına ilgili olmak ve kendini okula ait hissetme değişkenleri ise fen başarısını yordayan değişkenler değildir.

Okul temel faktörü için fen başarısını pozitif yönde ve anlamlı yordayan değişkenler; okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi, nitelikli öğretmen eksikliği, kız öğrenci oranı, disiplin ortamının görülme sıklığı, fen derslerinde öğretmen desteği, öğretmenin geri bildirim verme sıklığı, bireyselleştirilmiş eğitim verilmesi ve öğretmenin adaletli olmasıdır. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde okuldaki kız öğrenci oranı (2006 ve 2009), okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi (2003) ve öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak eğitim verilmesi (2015) uygulamalarda fen başarısını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Olumsuz öğrenci davranışları başarıyı negatif yönde yordadığı görülmüştür. Bu bilgi ile olumsuz öğrenci davranışları arttıkça fen başarısı düşmektedir yorumu yapılabilir. Olumsuz öğretmen davranışları ve sınıf mevcudu değişkenleri ise fen başarısını yordamamaktadır. Tablo 5'de Türkiye'nin yıllara göre matematik başarısını yordayan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 5. PISA uygulamalarında Türkiye'nin Matematik Başarısını Yordayan Değişkenler

Temel Faktör	Değişken	PISA SÜRECİ				
		2015	2012	2009	2006	2003
Ev Aile	Ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi			▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Anne eğitim düzeyi			▲Ç8, Ç17	●Ç8, ▲Ç16	●Ç8
	Baba eğitim düzeyi			▲Ç8*	▲Ç8, Ç16	▲Ç8
	Öğrenciye ait bir oda olması		●Ç9	▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Evde bulunan toplam kitap sayısı			▲Ç6*	▲Ç6*, Ç16	▲Ç6*
	Evde bilgisayar olması		▲Ç9	▲Ç6	▲Ç6, Ç16	▲Ç6
	Evde çalışma masası bulunması		▲Ç9*			
	Evde DVD olması		▲Ç9			
	Evde internet bağlantısının olması		●Ç9			
	Ailenin kültürel zenginliği			▲Ç6, Ç8	▲Ç6, ●Ç2	●Ç6, ▼Ç1, Ç8
	Evde sanat eseri olması			●Ç6	●Ç6, ▲Ç16	●Ç6
	Evdeki eğitim kaynakları		▲Ç9, 23	▲Ç17	▲Ç2	
	Ev olanakları		▲Ç23	▲Ç8	▲Ç8*	▲Ç8*
	Ailenin gelir düzeyi/ekonomik durumu				▼Ç2	

	Ekonomik sosyal kültürel statü	▲Ç27*		▲Ç17	▲Ç2*, Ç4*	
Öğrenci	Matematik dersine yönelik tutum		▼Ç21,▲Ç23			▲Ç1
	Matematik ilgisi		▲Ç23			
	Öğrencinin yalnızlık hissi					▲Ç1
	Matematik kaygısı		▼Ç21			
	Bilgisayar kullanma yeterliliği				▲Ç2*	▲Ç1*
	Bilgisayar kullanma sıklığı				▲Ç2	▼Ç1
	Bilgisayara yönelik tutum					▼Ç1
Öğrenmeye ayrılan zaman	▲Ç27*	▲Ç22*			▲Ç16*	
Okul	Eğitim kaynaklarının kalitesi		●Ç9	▲Ç6	▲Ç6*	▲Ç6
	Okuldaki kız öğrenci oranı			▲Ç6*	▲Ç6	●Ç6
	Nitelikli öğretmen sayısının eksikliği		●Ç9	●Ç6	▼Ç6	▼Ç6*
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı			▲Ç17	▼Ç6	▼Ç6
	Okul türü (özel/devlet)		●Ç9			▲Ç8*
	Okulun bulunduğu yerleşim yeri		●Ç9	▲Ç8	▲Ç8	▲Ç8
	Sınıf mevcudu		●Ç9			
	Kütüphane materyallerinin eksikliği		●Ç9			
	Okulun seçiciliği (sınavlı-sınavsız)			▲Ç8	▲Ç8*	▲Ç8*
	Isıtma, soğutma ve aydınlatma eksikliği		●Ç9			
	Öğrenci-öğretmen ilişkisi		●Ç22			▲Ç1*
Öğretmen desteği		▲Ç23				

▲: Pozitif yönlü anlamlı ilişki (p<.05) ▼: Negatif yönlü anlamlı ilişki (p<.05) ● Anlamlı ilişki yok (p>.05)

Tablo 5 incelendiğinde ev-aile temel faktörü içerisinde yer alan ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, evde bulunan toplam kitap sayısı, evde bilgisayar bulunması, evde çalışma masası bulunması, evde DVD bulunması, evdeki eğitim kaynakları, ev olanakları ve ekonomik sosyal kültürel statü değişkenlerinin, matematik başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı (p<0,05) yordayıcılar oldukları görülmüştür.

Önem sırası açısından değerlendirildiğinde; evde bulunan toplam kitap sayısı (2003, 2006 ve 2009), ev olanakları (2003 ve 2006), baba eğitim düzeyi (2009), sosyo, kültürel, ekonomik zenginlik (2006) değişkenleri matematik başarısını yordayan en önemli değişkenlerdir. Ailenin gelir düzeyinin (ekonomik durum) ise matematik başarısını negatif yönde yordadığı gözlenmiştir. Anne eğitim düzeyi 2012 PISA uygulamasında fen başarısını anlamlı ve pozitif yönde yordarken, 2003 ve 2006 yıllarında ise bu değişken anlamlı yordayıcı değildir. Öğrenciye ait bir odanın olması 2003, 2006 ve 2009 yıllarında pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı iken 2012 yılında ise bu değişken anlamlı yordayıcı değildir. Evde sanat eseri bulunması ve evde internet bağlantısının olması değişkenleri hiçbir uygulamada matematik başarısının bir yordayıcısı değildir. Ailenin kültürel zenginliği ise bazı yıllarda pozitif (2009), bazı yıllarda negatif (2003) yönde matematik başarısını yordarken bazı yıllarda bu değişkenin başarıyı yordamadığı görülmüştür. Bu bilgiler ışığında ailenin kültürel zenginliğinin matematik başarısındaki yordama durumunun yıllara göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenci temel faktörü için matematik başarısını pozitif yönde ve anlamlı yordayan değişkenler; matematik dersine yönelik tutum (2003), öğrencinin yalnızlık hissi (2003), bilgisayar kullanma yeterli (2003 ve 2006), ve öğrenmeye ayrılan zamandır (2006, 2012 ve 2015). Önem sırası açısından değerlendirildiğinde bilgisayar kullanma yeterliliği (2003 ve 2006) matematik başarısını yordayan en önemli değişken olarak belirlenmiştir. PISA 2003 uygulamasında bilgisayar kullanma sıklığı ve bilgisayara yönelik tutum değişkenleri ise matematik başarısını negatif yönde yordamaktadır. Okul temel faktörü için matematik başarısını pozitif yönde ve anlamlı yordayan değişkenler; okuldaki

eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, okul yerleşim yeri, okulun öğrencileri sınavla (seçerek) alması ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi (2006), okulun seçiciliği (2003 ve 2006), okuldaki kız öğrenci oranı (2009) ve öğrenci öğretmen ilişkisi (2003) matematik başarısını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. 2012 yılında okul temel faktörü içindeki birçok değişkenin (eğitim kaynaklarının kalitesi, nitelikli öğretmen eksikliği, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf mevcudu, kütüphane materyallerinin eksikliği, ısıtma, soğutma ve aydınlatma eksikliği) matematik başarısını yordamadığı anlaşılmaktadır. 2012 yılında okulda internet bağlantısı olması değişkeninin başarıyı negatif yönde ve birinci önem sırasında yordadığı görülmüştür.

Tablo 6'da Türkiye'nin yıllara göre okuma başarısını yordayan değişkenler sunulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, ev-aile temel faktörü içerisinde yer alan evde bulunan toplam kitap sayısı, evde bilgisayar olması, ailenin kültürel zenginliği, ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrenciye ait bir oda olması, ebeveynin mesleki statüsü, evdeki bilişim teknolojisi kaynakları, evdeki eğitim kaynakları ve ekonomik sosyal kültürel statü değişkenlerinin okuma başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı ($p<.05$) yordayıcılar oldukları görülmüştür. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde; evde bulunan toplam kitap sayısının ve ev olanaklarının (2003 ve 2009), ailenin kültürel zenginliğinin (2006), evdeki eğitim kaynaklarının (2015), evdeki bilişim teknolojisi kaynaklarının (2015), ekonomik, sosyal ve kültürel statünün (2006) okuma becerilerini yordayan en önemli değişkenler oldukları belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyi (2012) ve evde sanat eseri olması (2003) değişkenlerinin ise okuma başarısı üzerinde anlamlı yordayıcı değildir. Evde sanat eseri olması değişkeni 2006 ve 2009 uygulamalarında okuma becerisini pozitif yönde yordayan değişken olarak belirlenmişlerdir. Çalışmada okuma becerisi alanını yordayan öğrenci değişkenlerinin hiç araştırılmadığı bilgisine de ulaşılmıştır.

Tablo 6. PISA uygulamalarında Türkiye'nin Okuma Başarısını Yordayan Değişkenler

Temel Faktör	Değişken	PISA SÜRECİ			
		2015	2009	2006	2003
Ev Aile	Evde bulunan toplam kitap sayısı	▲Ç10	▲Ç6*	▲Ç6	▲Ç6*
	Evde bilgisayar olması	▲Ç10	▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Ailenin kültürel zenginliği	▲Ç10	▲Ç6, 20	▲Ç6*, 20	▲Ç6, 20
	Ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi		▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Anne eğitim düzeyi	▲Ç12	▲Ç20	▲Ç20	▲Ç20
	Baba eğitim düzeyi	▲Ç12	▲Ç20	▲Ç20	▲Ç20
	Evde sanat eseri olması		▲Ç6	▲Ç6	●Ç6
	Öğrenciye ait bir oda olması		▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Ebeveynin mesleki statüsü	▲Ç10			
	Evdeki eğitim kaynakları	▲Ç12*	▲Ç17, 20*	▲Ç20*	▲Ç20*
	Evdeki bilişim teknolojisi kaynakları	▲Ç10*			
	Ailenin gelir düzeyi/ekonomik durumu	●Ç10			
	Ekonomik sosyal kültürel statü	▲Ç12	▲Ç17, 19*	▲Ç4*	
Öğrenci	Okul öncesi eğitime katılım		▲Ç19*		
	Okula yönelik tutum		▲Ç17		
Okul	Eğitim kaynaklarının kalitesi	▲Ç14	▲Ç6	▲Ç6	▲Ç6
	Okuldaki kız öğrenci oranı	▲Ç14	▲Ç6*	▲Ç6*	▲Ç6
	Nitelikli öğretmen eksikliği	▼Ç12, Ç14	●Ç6	▼Ç6	▼Ç6*
	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	▲Ç12, Ç14*	▲Ç17	▼Ç6	▼Ç6
	İnternete bağlı bilgisayar sayısı	▲Ç14			
	Okul uygulamalarına aile katılımı	●Ç12			
	Okul türü (özel veya devlet)	●Ç12			

Okulun bulunduğu yerleşim yeri	▲Ç12, Ç14			
Okulun toplam öğrenci sayısı	▼Ç12, Ç14			
Okuldaki toplam aktivite sayısı	▲Ç12*			

▲: Pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p<.05$) ▼: Negatif yönlü anlamlı ilişki ($p<.05$) ● Anlamlı ilişki yok ($p>.05$)

Okul temel faktörü için okuma başarısını pozitif yönde ve anlamlı yordayan değişkenler; eğitim kaynaklarının kalitesi, okuldaki kız öğrenci oranı, internete bağlı bilgisayar sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okuldaki toplam aktivite sayısıdır. Önem sırası açısından değerlendirildiğinde okuldaki kız öğrenci oranı (2006 ve 2009), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2015), okuldaki toplam aktivite sayısı (2015), nitelikli öğretmen eksikliği (2003) okuma başarısını yordayan en önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Nitelikli öğretmen eksikliğinin okuma alanındaki başarıyı 2003, 2006 ve 2015 yıllarında negatif yönde yordarken 2009 yılında ise bu değişkenin başarıyı yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul uygulamalarına aile katılımı ve okul türü (özel veya devlet) değişkenlerinin 2015 yılında okuma başarısını yordamadığı gözlenmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı değişkeni, 2003 ve 2006 yıllarında başarıyı negatif yönde yordarken, 2012 yılında pozitif yönde yordamıştır. 2015 uygulamasında okulun toplam öğrenci sayısı değişkeninin matematik başarısını negatif yönde yordadığı anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada Türkiye'nin PISA performansında, 2003 yılından itibaren görece olarak bir puan artışı olduğu görülmüş, 2015 yılındaki düşüş ve 2018 yılındaki yükseliş de göze çarpmıştır. 2018 yılında Türkiye fen ve matematik puan ortalamalarında en yüksek ortalamaya ulaşılırken, okuma alanında en yüksek ortalama puana ise 2012 yılında ulaşmıştır. Türkiye'nin katılımcı sayısının en yüksek olduğu 2018 yılında fen okuryazarlığında 39., matematik okuryazarlığında 42. ve okuma becerilerinde 40. sırada yer aldığı anlaşılmıştır. 37 OECD ülkesi arasında Türkiye, fen okuryazarlığında en yüksek 30., matematik okuryazarlığında en yüksek 33. ve okuma becerilerinde en yüksek 31. sırada kendine yer bulmuştur. Türkiye genel olarak sıralamada 3 veya 4 OECD ülkesinin üzerinde yer alabilmiştir. Türkiye'nin katılımcı ülkeler arasında ilk 30'a hiçbir uygulamada giremediği de görülmüştür. MEB tarafından yapılan değerlendirmede; Türkiye'nin, PISA 2018 uygulamasına katılan ülkeler arasında PISA 2015'e göre fen ve matematik alanlarında ortalama puanını en çok artıran ülke olduğu, okuma becerileri alanında ise ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olduğu belirtilmiştir. Bu yönüyle Türkiye, PISA 2018'de PISA 2015'e göre performansını her üç alanda da anlamlı ölçüde artıran ülkeler arasında yer almıştır. PISA 2018'de meydana gelen bu ilerlemenin; Türkiye'de son dönemde eğitimin fiziksel ve beşeri altyapısına yapılan yatırımların, güncellenen müfredatların ve eğitim süreçlerinin bir sonucu olduğu değerlendirilmektedir (MEB, 2019).

Araştırmada, ev-aile özellikleri açısından fen başarısını yordayan değişkenler; evde bulunan toplam kitap sayısı, baba eğitim düzeyi, ev olanakları, ekonomik, sosyal ve kültürel zenginlik, ebeveynin en yüksek eğitim düzeyi ve ailenin kültürel zenginliği; matematik başarısını yordayan değişkenler; evde bulunan toplam kitap sayısı, ev olanakları, baba eğitim düzeyi ile ekonomik, sosyal kültürel statü; okuma başarısını yordayan değişkenler; evde bulunan toplam kitap sayısı, ev olanakları, baba eğitim düzeyi ile ekonomik, sosyal ve kültürel zenginliktir. Bu durum eğitim düzeyi ve sosyo, ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin, çocuklarına daha iyi imkan ve fırsatlar sağlayabilmesi (Chen vd.,2012) ile açıklanabilir.

Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarına zengin okuma materyalleri sunarak, erken yaşlardan itibaren çocuklarının, okumaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini ve okuma alışkanlığı edinmelerini sağlaması sonucunda, bu öğrencilerin okuma becerileriyle birlikte, matematik ve fen başarılarının da önemli oranda yükseldiği söylenebilir. Özetle, bu çalışma ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, kültürel zenginliğinin, evde bulunan kitap sayısının ve ekonomik, sosyal ve kültürel statünün, öğrencilerin her üç alanda da başarılarını yordadığını göstermiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin, başarı açısından risk grubu olarak görülebileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda müdahale programları yoluyla bu

farklılıkların neden olduğu etkiler en aza indirilmeye çalışılabilir. Anıl (2009) çalışması sonucunda; babanın eğitim düzeyinin, 2006 PISA fen başarısında en yüksek pozitif yönde katkıyı veren değişken olduğu dikkate alındığında, babaların çocukların eğitimleri ile yakından ilgilenmelerinin fen başarılarını artırmada etkili olabileceğini belirtmiştir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da ekonomik, sosyal ve kültürel statü(Anıl, 2009; Chiu, 2007; Polat, 2008; Sun ve Bradley, 2011), ebeveyn en yüksek eğitim düzeyi (Boztunç, 2010; Karabay, 2012; Kurt, 2010; Özer, 2009), baba eğitim düzeyi (Anıl, 2009; Çeçen, 2015; Karabay, 2012; Shala ve Grajcevcı, 2018), evde bulunan kitap sayısı (Erbaş, 2005; Özer, 2009; Şaşmaz, 2006), ev olanakları (Çeçen, 2015; Usta, 2014; Yitik, 2019) gibi birçok değişkenin akademik başarıyı yordadığı belirtilmiştir.

Araştırmada daha fazla ev olanaklarına sahip öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabay (2012) ve Çeçen (2015) de çalışmalarında ev olanakları artıçça fen okuryazarlığının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan ve Erdoğan (2014), PISA 2012’ye katılan öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının ve evlerinde internet bağlantısının bulunmasının, matematik ve fen başarılarını yordadığını ifade ederlerken; Acar Güvendir (2017) ise çalışma masası, bilgisayar, çalışma kitabı ve DVD oynatıcısına sahip olan öğrencilerin matematik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, evde sanat eseri bulunması hiçbir uygulamada matematik başarısının bir yordayıcısı olmadığı, bu değişkenin bazı yıllarda okuma ve fen başarısını yordadığı, bazı yıllarda ise yordamadığı anlaşılmıştır. Özer (2009) çalışmasında, sanat eserine sahip olma ile fen başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken bu değişken ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçların kurulan modellere ve analiz tekniklerine göre değiştiği göz önüne alınmalıdır.

Araştırmada, öğrenci özellikleri açısından fen başarısını yordayan değişkenler; fen özyeterliliği, epistemolojik inançlar, sınav (test) kaygısı, fen dersine yönelik motivasyon, fen öğrenmekten zevk alma, fen etkinlikleri ve okul öncesi eğitime başlama yaşı iken matematik başarısını yordayan en değişkenler; matematik dersine karşı tutum ve bilgisayar kullanma yeterliliğidir. Alanyazın incelendiğinde öğrenci özelliklerine ilişkin olarak; özyeterlilik, motivasyon, özgüven, ilgi ve tutum gibi duyuşsal özellikler (Akan, 2016; Doğan ve Barış, 2010; Gür, 2019; Yitik, 2019), epistemolojik inançlar (Demir, 2009; Gür, 2019), okul öncesi eğitime başlama yaşı (Kahraman ve Çelik, 2017; Yitik, 2019) gibi birçok değişkenin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür.

Çalışma bulgularına benzer olarak literatürde de öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğrenci başarısını yordayan önemli değişkenlerden olduğu vurgulanmıştır (Sürmeli ve Ünver, 2017). Fen başarısını yordamada önemli bir değişken olan özyeterlilik değişkeninin, alanyazında da başarıyı yordayan bir değişken olarak bulunduğu görülmüştür (Başusta ve Gelbal, 2015; Doğan ve Barış, 2010).

Epistemolojik inançların; öğrencilerin yeni bilgiyi tanımlama, yapılandırma, değerlendirme ve öğrenme süreçlerinde önemli bir yeri vardır. Alanyazında, epistemolojik inançların öğrenci başarısını ve performansını önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir (Uysal, 2010; Noble, Farah ve McCandliss, 2006). Çalışmada bulunan sonucun alanyazınla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Çalışmada okul öncesi eğitime erken yaşta başlanmasının öğrencilerin fen başarı puanını yükselttiği sonucuna da ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Buldu ve Olğan, 2015; Umek, Grgić ve Pfifer, 2012). Küçük yaşlarda okulöncesi eğitime başlanması, yaşamın ilerleyen süreçlerinde öğrencilerin daha nitelikli bireyler haline gelmesini desteklemektedir (Gürsakar, 2012).

Araştırmada, okul özellikleri açısından fen başarısını yordayan değişkenler; okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, disiplinli sınıf ortamı, fen derslerinde öğretmen desteği, öğretmenin geri bildirim verme sıklığı, bireyselleştirilmiş (öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak) eğitim verilmesi ve öğretmenin adaletli olması; matematik başarısını yordayan değişkenler; okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, nitelikli öğretmen eksikliği, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun öğrencileri sınavla (seçerek) alması ve öğretmen-öğrenci ilişkileri; okuma başarısını yordayan değişkenler; eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, nitelikli öğretmen eksikliği, internete bağlı bilgisayar sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okul mevcudu ve okuldaki toplam aktivite sayısıdır. Alanyazında, okulun bulunduğu yerleşim yeri (Giambona ve Porcu, 2015; Yüksel, 2019), okulda yapılan aktivite sayısı (Çalışkan, 2008; Won ve Han, 2010; Acar, 2012; Erdoğan ve Acar Güvendir, 2019), öğrenci-öğretmen oranı (Güzel, 2006), kız öğrenci oranı (Yüksel, 2019), nitelikli

öğretmen eksikliği (Meroni vd., 2015; Şengül Avşar ve Yalçın, 2015) ve okul büyüklüğü (Çelebi, 2010; Masci vd., 2018) gibi birçok değişkenin akademik başarıyı yordadığı belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okuldaki eğitimsel kaynakların kalitesi yükseldikçe öğrenci başarısı da artmaktadır. Bu bulgu, Song'un (2011) yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Acar ve Öğretmen (2012) çalışmalarında, okulda internet bağlantısı bulunan bilgisayar sayısı ve okulun eğitimsel kaynaklarının niteliği arttıkça öğrencilerin fen başarılarının da arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada, nitelikli öğretmen eksikliği bulunan okullarda, öğrencilerin başarılı olma olasılıklarının diğer okullara oranla daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışkan (2006) öğretmen eksikliğini öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Eğitimde başarının önemli boyutlarından biri de öğretmendir. Eğitimin sisteminin en önemli kalite göstergesi öğrenci başarısıdır, öğrenci başarısını arttırmak isteyen bir eğitim sistemi, işe öğretmen niteliklerini artırarak başlamalıdır (Stronge vd., 2007). Yapılan çalışmada öğretmenlerin bireyselleştirilmiş (öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak) eğitim vermesi, öğrencileri desteklemesi, öğrencileriyle güçlü bir iletişim kurması ve adaletli olması, öğrencilerin fen başarılarını pozitif yönde yordayan bir değişken olarak bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde etkili okullarda, tüm öğrencilerin kendilerine özgü bireysel gelişimlerini destekleyen ve hazırbulunuşluklarının üzerine yeni öğrenmelerin inşa edildiği öğretim yöntemlerinin ve sınıf ortamlarının tercih edildiği görülmektedir (Sarı vd., 2017). Kızıldağ (2009), öğretmenlerin destekleyici davranışlarının, öğrencilerin başarılarını yükselttiğini ifade etmiştir.

Çalışmada fen, matematik ve okuma alanlarında, okullardaki kız öğrenci oranı yükseldikçe öğrenci başarısının da arttığı anlaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar (Kavak ve Fındık, 2013; Usta ve Çıkrıkçı, 2014) bulunmaktadır. Bu durumun kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çalışma, hedeflerine ulaşma ve başarılı olma konularında daha istekli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada; şehir merkezindeki okullardaki öğrencilerin, kasaba ve köylerde bulunan okul öğrencilerinden daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Araştırmalarda da nüfusu fazla olan daha gelişmiş bölgelerde, akademik başarı düzeyi diğer bölgelere oranla daha yüksek bulunmuştur (Acar Güvendir, 2014; Oral ve McGivney, 2013; Usta, 2014). Yapılan çalışmada öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğrencilerin puan ortalamalarının diğer okullara oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2008), Türkiye'de okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmada okullardaki aktivite sayısı öğrencilerin başarılarını pozitif yönde yordayan bir değişken olarak bulunmuştur. Acar (2012), okulda düzenlenen aktivite sayısı ile PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Çalışkan (2008), okulda düzenlenen aktivite sayısı arttıkça PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin fen okuryazarlıklarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özer Özkan'ın (2016) PISA 2012 uygulamasından elde ettiği verilere göre, okuldaki aktivite sayısını fazla olması ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında, okul özelliklerinin 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarında en az yordayıcılığa sahip değişkenler olduğu bulunmuştur. Okulun, öğrenci başarısında belirleyicilik özelliğinin son yıllarda azaldığını, ev-aile özelliklerinin ise yükseldiğini belirleyen araştırmalar da mevcuttur (Yıldırım, 2009). Bu durum özellikle son yıllarda öğrencilerin okul dışında çok farklı teknoloji ve kaynaklardan öğrenmelerini gerçekleştirebilme olanaklarının bulunabilmesi ile açıklanabilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan öneriler aşağıda verilmiştir.

Çalışmada Türkiye'nin tüm PISA uygulamalarında matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki ortalama başarı puanlarının, OECD ülkelerinin puan ortalamasının gerisinde olduğu görülmüştür. PISA sonuçları, uzmanlarca bütün yönleriyle değerlendirilebilir, ülke genelinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler belirlenebilir, acil eylem planları ile özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik gerekli önlemler alınabilir, başarılı ülkelerin eğitim sistemleri detaylı olarak incelenip, Türkiye özelinde uygulamaya dönük çözüm önerileri sunulabilir.

Araştırmada anne ve babanın eğitim düzeyi üç uygulama alanı için de önemli bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Politika yapımcılar, toplumun en temel yapıtaşı olan ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsünü yükseltmek için etkili projeler geliştirebilir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı, her üç alan içinde önemli bir yordayıcıdır. Bu bakımdan yalnızca öğrencinin değil ailenin de okuma alışkanlığı kazanması son derece önemlidir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenci ile birlikte

ailelerin de eğitim almasını sağlamaya yönelik imkânlar sunulabilir ve tüm topluma okuma alışkanlığı kazandırmak için özendirici çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada özellikle öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin öğrenci başarısında önemli bir yordayıcı bir değişken olduğu görülmüştür. Bu bağlamda her okulda öğrencileri duyuşsal özellikleri belirlenebilir, öğrencilere bu konularda ihtiyaç duydukları eğitimler verilebilir, uzman kişilerce öğrencilere sosyal ve psikolojik destek hizmeti sağlanabilir. Okuldaki eğitim kaynaklarının kalitesi PISA uygulamalarında her üç alan için de önemli bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Öğrencilerin başarılarını arttırmak için tüm okullardaki eğitim kaynaklarının kalitesini artırma yönünde yatırım kararları alınabilir. Nitelikli öğretmen eksikliği de öğrenci başarısında önemli bir yordayıcıdır. Bu bağlamda bir taraftan Türkiye genelindeki öğretmen eksikliğinin giderilmesi için istihdam politikaları üretilip, diğer taraftan mevcut öğretmen kadrosunun niteliğinin yükseltilmesi için etkili eğitimler ve projeler geliştirilebilir.

Bu araştırmada PISA uygulamaları boyunca aile, öğrenci ve okul özelliklerinin PISA başarısını yordama durumları incelenmiştir. Aynı değişkenlerin ulusal sınavlarda ve diğer uluslararası sınavlarda öğrencilerin başarı durumlarını ne derece yordadığına ilişkin çalışmalar yürütülebilir. Diğer ülkelerle daha geniş kapsamlı karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acar Güvendir, M. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (172), Geniş Ölçekli Test Uygulamaları Özel Sayısı., 163-180.

Acar Güvendir, M. (2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi- (PISA-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 94-109.

Acar, T. (2012). 2009 yılı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 309-314.

Acar, T. ve Öğretmen, T. (2012). Analysis of 2006 PISA science performance via multilevel statistical methods. *Education and Science*, 37(163), 178-189.

Akan, E. O. (2016). *TIMSS 2011 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen niteliklerinin bilişsel alanlara göre incelenmesi: iki düzeyli hiyerarşik lineer model analizi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksu, G. (2018). *PISA başarısını tahmin etmede kullanılan veri madenciliği yöntemlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aksu, N. (2019). *Farklı ülkelerden PISA sınavına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin tahmin edilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Albayrak, A. (2009). *PISA 2006 Sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 7(8), 141.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'nda (PISA) Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.

Arıcı, Ö. ve Altıntaş, Ö. (2014). PISA 2009 okuma becerileri yeterliklerinin sosyoekonomik alt yapı ve okul öncesi eğitime katılım açısından incelenmesi "Türkiye Örneği". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47 (1) , 423-448

Başusta, B. ve Gelbal, S. (2015). Gruplar arası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin test edilmesi: PISA öğrenci anketi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4), 80-90.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi. ÖSS ve PISA örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7), 21-35.

Boztunç, N. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) katılan Türk öğrencilerin 2003 ve 2006 yıllarındaki matematik ve fen bilimleri başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Brese, F., & Mirazchiyski, P. (2010). Measuring students' family background in large-scale education studies, paperforthe. *4th IEA International Research Conference*, July 1-3, Gothenburg, Sweden.

- Buldu, E. ve Olgan, R. (2018). Fen okur-yazarlık beceri puanları arasındaki farklılaşmanın bazı göstergeler açısından incelenmesi: PISA-Türkiye bulguları. *Journal of Human Sciences*, 75(3), 1453-1465.
- Chen, S. F., Lin, C. Y., Wang, J. R., Lin, S. W., & Kao, H. L. (2012). A cross-grade comparison to examine the context effect on the relationships among family resources, school climate, learning participation, science attitude, and science achievement based on TIMSS 2003 in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 34(14), 2089-2106.
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: country-school and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510-519.
- Çalışkan, M. (2008). *The impact of school and student related factors on scientific literacy skills in the Programme for International Student Assessment PISA 2006*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, Y. (2015). *Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, Ö. (2010). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda insan kaynakları ve fiziksel kaynakların öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çifçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, E. (2015). Türkiye'de on beş yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri ile ilişkili duyuşsal özellikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 165-184.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirez, G. (2018). *Bazı değişkenlerin fen başarı puanına etkisi: PISA 2015 Türkiye, Singapur ve Almanya örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TEVISS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 44-50.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 76(1), 122-141.
- Erbas, K. C. (2005). *Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programında (PISA) Türkiye'de fen okuryazarlığını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, A., Aytaç, T. ve Altunçekiç, A. (2014). Ortaöğretim kademesinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 761-782.
- Erdoğan, E. ve Acar Güvendir, M. (2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 493-523.
- Erdoğan, F. ve Erdoğan, E. (2014). The impact of access of ICT, student background and school-home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers and Education*, 82, 26-49.
- Fertig, M. (2003). *Who's to blame? The determinants of German students' achievement in the PISA 2000 study*. IZA Discussion Paper No. 739.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 249-273.
- Fuchs, T., & Wößmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464.
- Giambona, F., & Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement in Italy: A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, 44(100), 95-107.

- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 201-222.
- Gür, D. (2019). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 fen okuryazarlığını yordayan değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gürsakar, S. (2012). Lojistik regresyon analizi ile PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 77(1), 441-452.
- Güvendir, M. A. (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi-(PISA-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73(1), 94-109.
- Güzel, İ. Ç. (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA 2003) insan ve fiziksel kaynakların öğrencilerin matematik okuryazarlığına olan etkisinin kültürler arası karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, Ç. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA 2003) insan ve fiziksel kaynakların öğrencilerin matematik okuryazarlığına etkisinin kültürler arası karşılaştırılması*. 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Eskişehir.
- İlgün Dibek, M. (2015). *PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile öğrenme ve öğretme süreci değişkenleri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İnal, H. ve Turabik, T. (2017). Matematik başarısını etkileyen bazı faktörlerin yordama gücünün yapay sinir ağları ile belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-50.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2017). PISA 2012 sonuçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4797-4808.
- Karabay, E. (2013). *Sosyo-kültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama güçlerinin yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karabay, O. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabay, E., Yıldırım, A. ve Güler, G. (2015). Yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modeller ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36) , 137-151.
- Karaca, F. (2018), *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir ili örneği*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaman, E. ve Çılan, Ç. A. (2018). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırma (TIMSS) sınavının optimal ölçekleme teknikleri ile analizi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 70(38), 122-127.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karşlı, N., Berberoğlu, G. ve Çalışkan, M. (2019). Türkiye'de PISA fen okuryazarlık puanlarını yordayan değişkenler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2) , 38-49.
- Kastberg, D., Chan, J. Y., & Murray, G. (2016). *ABD'li 15 yaşındaki öğrencilerin bilim, okuma ve uluslararası bağlamda matematik okuryazarlığı: PISA 2015'e İlk Bakış* (NCES 2017-048). ABD Departmanı Eğitim. Washington
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, M. (2010). *Yedinci sınıf seviye belirleme sınavı matematik ve fen bilimleri alt testlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Masci, C., De Witte, K., & Agasisti, T. (2018). Okul büyüklüğü, temel özellikler ve okul yönetimi uygulamalarının eğitim performansına etkisi: Ortaokullara devam eden İtalyan öğrencilerin verimlilik analizi. *Sosyo-Ekonomik Planlama Bilimleri*, 61, 52-69.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10, Ankara.
- Meroni, E. C., VeraToscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, (37), 308-323.
- Miller, R. L., Acton, C, Fullerfton, D. A., & Maltby, J. (2002). *SPSS for social scientists*. New York: Palgrave Macmillan.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, Reading, mathematics and financial literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Oral, I., & McGivney, E. (2013). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri TIMSS 2011 Analizi*, Eğitim Reform Girişimi, Ankara.
- Ölçüoğlu, R. (2015). *TIMSS 2011 Türkiye sekizinci sınıf matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer Özkan, Y. (2016). Okul başarısının sınıflandırılmasındaki etkili değişkenlerin PISA 2012 Türkiye verileri ile incelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(2), 117-130.
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özkan, Ş. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarıları ile ilgili bir modelleme çalışması: Epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Polat, G. (2008). *Sosyo-ekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ramos, R., Duque, J. C., & Nieto, S. (2016). Decomposing the rural-urbans differential in student achievement in Colombia using PISA microdata. *Estudios the Economia Aplicada*, (34)2,79-412.
- Sarı, M. H., Arıkan, S. ve Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(3), 246-265.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 609-627.
- Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
- Schulz, W. (2005). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paperpresented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Shala, A., & Grajčević, A. (2018). Kosovo's low performance in PISA 2015: An explanation from a socioeconomic perspective. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 48-59.
- Song, S. (2011). Second-generation Turkish youth in Europe: Explaining the academic disadvantage in Austria, Germany, and Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(5), 938-949.
- Spiezia, V. (2010). Does computer use increase educational achievements? Student-level evidence from PISA. *OECD Journal Economic Studies*, 1, 127-148.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Ed.) Routledge.
- Şengül Avcı, A. ve Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 1-9.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement an exploratory study. *Journal of Personal Evaluation Education*, 20, 165-184.
- Sun, L., & Bradley, K. D. (2011). *A multi-level model approach to investigating factors impacting science achievement for seconda ryschool students - PISA Hong Kong sample*. University of Kentucky, Kentucky.

- Sürmeli, Z. D. ve Ünver, G. (2017). Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 83-102.
- Şaşmaz, A. G. (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Türk öğrencilerin fen bilgisi başarısını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tomul, E. (2008). The relative effects of family socio-economic characteristics on participation in education in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (30).
- Tongal, A. (2017). PISA 2015 Türkiye verilerine göre bazı değişkenlerin fen testi başarı puanına etkisinin kantil regresyon yöntemi ile incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Umek, L.M., Grgić, K., & Pfifer, A. (2012). The effect of preschool on the reading literacy of 15-year-olds: A secondary analysis of PISA 2009. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 63(5), 188-210.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ. ve Koca, F. (2018). Pısa 2015 Türkiye Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Faktörler ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Usta G., (2014), *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Usta, H. ve Çıkrıkçı, R. (2014). PISA 2006 sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığını etkileyen duyuşsal faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2) , 93-107.
- Uysal, E. (2010). *Bir modelleme çalışması: İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme ortamları ile ilgili algıları, öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Won, S. J., & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the U.S and South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628-661.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 verilerine göre Türkiye 'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji derslerindeki öğretim uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 159-174.
- Yılmaz, E. T. (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yitik, E. (2019). *Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Sınavına Türkiye'de katılan öğrencilerin bireysel, ailesel ve okula ait değişkenlerin fen başarısını yordama durumunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Zeybekoğlu, Ş. (2019). *PISA 2015 Türkiye örnekleme fen okuryazarlığını açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ziya, E. (2008). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programına (PISA 2006) göre Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen bazı faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

In this study, home-family, student and school characteristics which predict the success of Turkish students in three areas (reading skills, mathematics and science literacy) in all PISA applications (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 and 2018) which have been done so far were examined. In this context, it is thought that the study will provide findings that will guide the national education policies. With

this aspect of the study, it is expected to contribute to educational policy developers, school principals and teachers who are practitioners, parents of students and literature. In this context, the aim of the research which has been carried out is to assess Turkey's performance in PISA applications and to determine variables related to home-family, student and school characteristics which predict students' reading skills, mathematics and science literacy using data from studies in the literature. In this study, in PISA applications; Turkey's performance and the case that how variables of home/family, students and school predict the success in reading, mathematics and science were examined. In this context, this research is a qualitative study based on document review. The model of this study was determined as descriptive scanning. With the help of the data obtained in this research, the existing situation was tried to be revealed. In this study, documents obtained from the relevant platform of OECD and theses and articles examining student achievements in PISA applications were used in accordance with the purpose of the research. In the publications achieved, those which investigate the PISA applications, which were published in Turkey, which are suitable to the chosen themes, which use the data of all the students participating from Turkey, and the researches in which regression analysis were performed and which contain the data to be used in the study (p significance value, β regression coefficient or t value) were included in the study. In this context, 28 studies in total were included in the research, which provided the determined criteria. In Turkey's PISA performance, it has proved to be a ratings boost since 2003 relatively. However, in all PISA applications in Turkey, average achievement scores in the areas of mathematics, science and reading skills was found to be behind other OECD countries. In the research, the variables that predict success at the strongest level in terms of home-family characteristics are the total number of books in the house, father's education level, home opportunities, economic, social and cultural status. It can be said that the achievement of mathematics and science significantly increased with the reading skills of these students as a result of the fact that parents with higher education levels provided their children with rich reading materials and developed positive attitudes towards reading and acquiring reading habit from an early age. Variables that predict success at the strongest level in terms of student characteristics are self-efficacy, epistemological beliefs, affective characteristics and the age of starting preschool education. Variables that predict success at the strongest level in terms of school characteristics are the quality of education resources, the ratio of female students, teacher support, lack of qualified teachers and the settlement where the school is located. In the study, it was observed that especially the affective characteristics of the students were an important predictive variable in student success. In this context, affective characteristics of students can be determined in each school, students can be provided with the trainings they need on these issues, and social and psychological support services can be provided to students by experts. The quality of educational resources at school has been found to be an important predictor for all three areas in PISA applications. In order to increase the success of students, investment decisions can be taken to improve the quality of educational resources in all schools. Lack of qualified teachers is also an important predictor of student success. In this context, on one hand employment policies to eliminate the lack of teachers across Turkey can be produced, and on the other hand effective trainings and projects can be developed to increase the quality of existing teachers. In summary, this study showed that the education levels of the parents, their cultural wealth, the number of books available at home, and the economic, social and cultural status predicted students' success in all three areas. In the areas of mathematics and science literacy, reading skills were found to be the least predictive variables in 2009, 2012 and 2015 practices of school characteristics. It has been determined that the determining feature of the school on the student's success has decreased in recent years and the determining feature of the home-family characteristics has increased. PISA results can be evaluated by experts with all its aspects, the factors affecting student's achievement all over the country can be determined, the necessary measures for particularly disadvantaged groups of students with contingency plans received, practical solutions for Turkey can be offered after reviewing school and educational systems of successful countries in details. In this study, the fact that how family, student and school characteristics predict PISA success during PISA applications were investigated. Studies can be conducted on the extent to which the same variables predict students' success in national and other international exams. Comprehensive comparative studies can be conducted with other countries.

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN POLİTİK BECERİLERİ:
YÖNETİM SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA**

Gökçe Özdemir*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin okuldaki yönetim süreçlerinde sergilemiş oldukları politik becerilerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup, olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 14' ü kadın, 14'ü erkek okul yöneticisi olmak üzere toplam 28 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve literatür destekli olacak şekilde temalar oluşturulmuştur. Araştırmada, kadın ve erkek yöneticilerin planlama sürecinde ilişki ağı kurma becerisini ortak beceri olarak sergiledikleri, bunun yanı sıra kadın yöneticilerin samimi görünme becerisini de kullandıkları, örgütlenme sürecinde ise kadın ve erkek yöneticilerin politik becerilerin ilişki ağı kurma ve kişilerarası etki alt boyutlarına yönelik beceriler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, yöneltme sürecinde kadın ve erkek yöneticilerin politik becerilerin, kişilerarası etki, samimi görünme ve sosyal zekâ alt boyutlarına yönelik beceriler sergiledikleri görülmektedir. Araştırmanın son bulgusunda ise, erkek ve kadın yöneticilerin denetleme sürecinde kişilerarası etki ve ilişki ağı kurma becerilerini sergiledikleri, kadın yöneticilerin ayrıca samimi görünme becerisini de kullandıkları bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Politik beceri, yönetim, yönetim süreçleri, okul yöneticisi

**THE POLITICAL SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS:
ADMINISTRATIVE PERSPECTIVE****ABSTRACT**

The present study aimed to determine the political skills exhibited by school administrators during administrative processes. It was a qualitative study based on the phenomenological research design. The study group consisted of 28 school principals, 14 were female and 14 others were male. The research data were gathered through a semi-structured interview form. The data were analysed using the content analysis method and the themes were created based on the relevant literature. It was concluded that networking ability was commonly displayed by female and male administrators during the planning process, apparent sincerity skill was additionally exhibited by female administrators, and both female and male administrators displayed the networking and interpersonal influence sub-dimensions of political skills during the organizing process. The research findings also indicated that female and male administrators exhibited the interpersonal influence, apparent sincerity, and social astuteness sub-dimensions of political skills during the coordination process. Finally, it was uncovered that female and male administrators displayed interpersonal influence and networking abilities during the supervision process while females additionally performed apparent sincerity skills. To sum up, school administrators were found to exhibit diverse political abilities during the administrative processes.

Keywords: Political skill, administration, administrative processes, school administrator

INTRODUCTION

The bureaucratic and hierarchical structure of organizations has gradually been replaced by a teamwork-based working style around the world. The emergent organizing trend points out the differentiation in leadership roles and skills and leads to the understanding that organizational leaders might be regarded as a coach or a facilitator (Cascio, 1995). In parallel, leaders are also supposed to develop newer competencies highlighting different skills, such as persuasion, influence, and control in order to encourage others (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004; Nyhan, 1999). That's why, leaders are expected to struggle in order to maintain the continuity of their organizations, to reach organizational goals, and to protect organizational interests (Nair, 2018). This often obliges them to act politically. It is emphasized in a majority of published works in the literature that the leaders should be capable of convincing, influencing and controlling the others due to the fact that organizations inherently have political-arena-like structures (Ferris, Treadway, Perrewe, Brouer, Douglas & Lux, 2007; Mintzberg, 1985).

* Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep. gozdemir382@gail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2608-6004>

Research on the political skills of leaders started to be carried out in the early 1900s. However, it can be alleged that the accumulation of studies and the prominence of concept for organizational leaders coincided with the early 1980s. Mintzberg brought the concept of political skill to the agenda at the beginning of 1983, by emphasizing the need to have political skills in order to achieve political goals and to have the necessary energy to maintain the continuity of the organization. It was followed by Ammeter, Douglas, Gardner, Hochwarter and Ferris (2002) who proposed the political leadership theory composed of contextual factors for the areas of leadership together with the characteristics, behaviours, and activities of leaders. Later, Derue, Nahrgang, Wellman and Humphrey (2011) introduced “An Integrated Model of Leader Traits, Behaviours and Effectiveness” which was believed to influence leadership effectiveness as a set of leadership attributes through displaying political skills and leadership behaviours. In this regard, understanding the concept of political behaviour gains importance as a primary concern. In the literature, political behaviour, as a type of organizational behaviours, has been defined as a process covering the activities that the individual is not formally liable for, but that affect or attempt to affect the distribution of the advantages and disadvantages within the organization (Robbins & Judge, 2013). Mayes and Allen (1977), on the other hand, defined political behaviour as an individual’s attempt to use his/her influencing capabilities to achieve the outcomes approved or disapproved by the organization. The main motivation underlying an individual’s predisposition to display political behaviour can be ascribed to his/her overriding desire for preserving the existing situation and feeling more powerful. As also stated by Mintzberg (1983), beyond the eagerness to display political behaviours, the individuals should also be capable of displaying these behaviours intelligently and effectively. Based on Mintzberg’s political behaviour hypothesis (1983), political skill has a mediating role for the evolution of will into behaviour though political behaviour is a precursor to political will. Therefore, political skills can be defined as the capability to effectively understand others and use the available information so as to improve the personal and/or organizational goals of others (Ferris, Treadway, Kolodinsky, Hochwarter, Kacmar and Douglas, 2005). Regarding the concept of political skill, Pfeffer (1981) and Mintzberg (1983) suggested that social skills are of vital importance for organizations to achieve their objectives as a consequence of their political nature. That’s why, the individuals with political skills may display different behaviours when it comes to communicating with others, understand them, adopt the changes within the organization, and earn trust and support of other teammates. At first glance, political skills can be attributed with a negative connotation; however, it is regarded to be a prerequisite for success and it is also noted that people with political skills are more likely to exhibit the behaviours required to understand others and achieve favourable outcomes (Pfeffer, 1981). Thus, political skill is defined as a personality type that synthesizes social astuteness and networking skills with particular emphasis on trust, sincerity, and reality (Ferris, Perrewé, Anthony & Gilmore, 2000). Consequently, political skills can also be regarded to be a multi-dimensional structure with an apparent embodiment of an acute mind, persuasive ability, networking capabilities, and authenticity. Besides, individuals with political skills are generally perceived to have calm and confident personalities by others, thus attracting them with a sense of relief. Despite their self-confident appearance, those with political skills are not self-centred individuals as they are extroverts rather than being introverts. In this way, they maintain the balance between internal and external accountability (Ferris, Davidson & Perrewé, 2005). Although political skill is considered to be somewhat innate ability and somewhat a behaviour depending on environmental factors, there is a common belief that it can be developed and shaped (Perrewé & Nelson, 2004).

Based on the relevant literature, individuals with political skills exhibit not only the ability to make an accurate interpretation of social situations but also the ability to behave accordingly in a sincere manner. That’s why the achievement of the desired goals and being effective require political skills. As also suggested by Perrewé and Nelson (2004), a person may in time learn the tactics and strategies to influence others, but these attempts are likely to fail in the end if they are not accompanied by political skills.

It is suggested by several researchers and supported by numerous research findings that political skill is closely associated with organizational success, stress factors, employee reactions, employee performance, leadership effectiveness, organizational communication, decision-making processes and business outcomes (Yıldıztaş, 2017; Özdemir & Gören, 2016; Cingöz, 2013). It can be deduced that

the administrators displayed divergent political skills without even realizing during administrative processes. Administrators may sometimes deliberately or unconsciously use power, authority, or influence others in order to direct the individuals or groups towards organizational goals (Mangaltepe, 2012; Aslan, Çalık & Er, 2019). Accordingly, it can be stated that political skills hold importance for the planning, organizing, coordinating, and supervising processes of schools. That's why, administrators are able to direct their employees towards behaving in favour of organizational goals by means of political skills (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004). Therefore, school administrators are generally expected to exhibit political skills during administrative processes when it comes to defining the goals and philosophy of the school, determine the school policy, enhance school effectiveness, establish the relationship between individuals and groups, develop a democratic and participatory administrative style, plan educational activities, resort to external support in times of need, facilitate coordination with in-school and out-of-school partners, and monitor and evaluate teachers (Taymaz, 2003). The attitudes and behaviours of administrators hold particular importance in creating effective plans, managing conflicts, establishing healthy communication with the emergent coalition groups, improving organizational effectiveness, showing their persuasive skills in achieving common goals, and reducing the influence of interest and pressure groups. It can accordingly be inferred that school administrators have to display diverse political skills throughout the administrative processes. This can be ascribed to the fact that administrators with positive influence through the use of political skills on the people they work with are taken as role models by their subordinates in their career development. It is also voiced that political skills represent a series of critical social competence that may have a significant contribution to team performance (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004), and political skill is considered to be an indicator of the social capabilities of leaders. Ferris, et al. (2005) also embraced the concept of "political skill" in the context of "social skill" and placed emphasis on its cognitive, affective, and behavioural aspects which have significant effects on the interpersonal communication of individuals and organizational performance. Political skill comprises four critical dimensions, namely social astuteness, interpersonal influence, networking, and apparent sincerity skills.

The Dimensions of Political Skill

Political skill comprises four critical dimensions, namely social astuteness, interpersonal influence, networking, and apparent sincerity skills.

Social Astuteness

For leaders, it involves the requirement for having a higher level of awareness about their social environment. Such kind of a social awareness level enables individuals to interpret and identify others' behaviours more accurately (Ferris, Treadway & Perrewé, 2012). People with a higher level of political skills tend to adopt diverse social environments more readily and observe the people around them more clearly. Silvera et al. (2001) proposed that social astuteness comprises three sub-dimensions, namely information processing, social awareness, and social skill. However, Goleman (2007) suggested that social astuteness is fundamentally based on two sub-dimensions, social awareness, and social skills. He defines social awareness as the ability to sense others' inner situations, understand their emotions and ideas, and empathize with complex social situations, and he portrays social skills as the ability to establish effective communication.

Interpersonal Influence

People with political capabilities are the masters of impressing people in their immediate surroundings through a comforting communication and interaction style (Ferris et al., 2012). They make a great impression on others. As a consequence of their capability to get on with everyone, they can also be considered to be capable of establishing strong social networks. Thanks to this characteristic feature, also referred to be "flexibility" by Pfeffer (1992), the individuals adapt to environmental needs so as to fulfill the requirements of others. They are thus commonly perceived to be highly productive and sympathetic personalities as they can easily grasp the others' reactions and behave accordingly (Yıldıztaşı, 2017).

Networking Skill

The individuals with political skills are highly capable of establishing and maintaining multiple social networks and they can use them for individual and organizational success. They are also expertized in strengthening their relationship with others, settling conflicts, and negotiating (Ferris et al., 2012). Networking skill is also considered to provide individuals with the advantage of being in the right place at the right time.

Apparent Sincerity

The people with political skills are commonly perceived to be highly righteous and transparent individuals (Ferris et al., 2005). That's why they make an impression of "credible person" on others due to their realistic and trustworthy deeds. Therefore, politically capable people achieve a higher potential for success in their influencing attempts as they do not resort to manipulative or coercive means (Jones, 1990). Even though they sometimes perform stealthy actions for their interest, those actions are likely to be overlooked due to their preconceived impression of "credible" or "frank" appearance.

Ferris, Davidson and Perrewé (2005) define political skills as a prerequisite for leadership effectiveness and further proposed that the social astuteness, networking, interpersonal influence, and apparent sincerity skills also provide leaders with the abilities such as interpreting individuals and situations accurately, establishing effective relationships, deciding on suitable actions and being sincere and realistic. For individuals to gain ground and to be successful in their organizations, political skills can thus be considered to have particular importance.

School administrators in educational institutions are also supposed to possess new leadership skills to fulfill ever-changing expectations as in the case of all organizational managers. In this regard, undertaking the task of administration at schools becomes more challenging than many other institutions due to the intense human interactions. Moreover, the requirement for school administrators to adopt a participative and team-work-oriented organizational structure rather than an individualist and autocratic one necessitates acquiring new leadership skills. In the particular case of school administrators, who take on the responsibility in such an ecosystem-like environment, they are expected to display constructive behaviours against the problems they encounter and towards their subordinates, use divergent strategies during the administrative process and exhibit their skills. As also reported in the relevant studies (Chen, Beck & Amos, 2005; Evans, 1998, 1999; Riaz & Haider, 2010), school administrators' capability to display behaviours such as visibility, sincerity, establishing healthy communications, having a high level of social awareness and their ability to empathize also help others in displaying positive social behaviours apart from the established definition of their roles. The majority of the relevant studies in the literature have focused on leadership behaviour. However, the process of leadership is another aspect that is as equally important as behaviour. The leadership process involves the relationships between the individuals taking part in the process. Özdemir (2017) characterized the aforementioned process with the power and authority relationships of the participating actors and referred to school environments in a social context to be a micro-political arena in which power struggles take place. In this context, employees, parents, and other stakeholders can be considered to be the political actors of schools. The political skills of all these political actors are regarded to be an important facilitator in achieving individual and organizational goals (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004; Cingöz, 2013; Douglas & Ammeter, 2004). Accordingly, the administrators at schools, which consisted of social environments on the basis of human relationships, should be equipped with political skills for both the effective administration of schools and organizational success. Besides, the present study is hoped to contribute to the relevant literature as it aims to determine school administrators' political skill, an important dimension of organizational behaviour, whose importance is increasing day by day due to its effect on school climate, improved organizational outcomes and decision-making process while fulfilling the administrative function of school administrators. In this regard, this study aimed to determine the political skills exhibited by school administrators during the administrative processes of schools. The following sub-problems were developed to seek answers for the main problem:

- Which political skills do school administrators exhibit during the planning process?
- Which political skills do school administrators exhibit during the organizing process?
- Which political skills do school administrators exhibit during the coordinating process?
- Which political skills do school administrators exhibit during the supervising process?

METHOD

It was a qualitative study aiming to determine the political skills of school administrators. A phenomenological research design was used in the study. Phenomenology focuses on the social activities of individuals which are the conscious experiences during their daily lives (Schram, 2003:73). In this regard, the political skills used by school administrators during the administrative processes were attempted to be revealed by adopting an individual or situation-based approach. Throughout the study, the spelling rules, publication principles, and ethical rules of the journal were followed and permission was granted from the ethics committee for the study.

Study Group

The study group composed of 28 school administrators (14 females and 14 males) to reveal the common and distinguished aspects of the two genders. The participants in the study group were determined using maximum variation sampling and criterion sampling techniques. The main purpose is to reveal the common or divergent aspects of the opinions on the subject matter under investigation to enrich the outputs of the study (Özkan, 2019). For this purpose, the participants (two females and two males per province) were determined on a voluntary basis among the individuals meeting the criterion of having an administrative experience for at least 5 years from the seven geographical regions of Turkey namely the provinces of Sakarya, İzmir, Sivas, Gaziantep, Adana, Zonguldak and Diyarbakır.

Data Collection Instrument

A semi-structured interview form was used as the data collection instrument of the study. The “Political Skill Inventory” developed by Ferris et al. (2005) and adopted into Turkish by Özdemir and Gören (2015) for educational institutions, the book of “Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications” by Robbins, Decenzo & Coulter (2016) and other relevant works in the field were exploited while designing the questions in the interview protocol. Underlining the importance of decision-making for administrators, Decenzo and Coulter (2016), emphasized that decision-making is placed in the planning and evaluation processes and that communication is involved in the function of coordinating. Based on this discourse, the administrative functions have been discussed under four headings while preparing the interview questions. Before the development of the interview form, the researcher first created a question pool based on the relevant literature. The question pool was then submitted to two field experts in educational administration to receive their opinions regarding the suitability and understandability of the questions. On the basis of their recommendations, the interview form was developed so as to involve three main questions and a probing question under each main question. Preliminary interviews were conducted with five individuals to test the understandability of the interview form. The interview form was finalized after the preliminary interviews.

Data Analysis

The content analysis method was used to analyse the obtained data using the interview form. First, the audio recordings of the interviews were documented through digitizing via the use of computer software. These documents were then independently filed and coded using ATLAS.ti 8 qualitative data analysis software. Afterward, proper themes were created for the obtained codes. The political skill dimensions in the relevant literature were taken as a basis for the creation of themes. Research data were then interpreted through the depiction of themes. Direct quotations from interviews were included in data analysis to support the participants’ opinions and to reveal cause-effect relationships (F1, F2, M1, M2...). The main purpose of content analysis is to acquire information about the concepts that can explain the obtained data as well as the relationships between them. In this regard, the obtained data should first be conceptualized and then be organized accordingly in a sensible manner in line with the emerging concepts as a means for the determination of themes clarifying the

data. This is mainly due to the fact that the concepts are good indicators of themes which further enable us to more easily organize the phenomena and make them more comprehensible (Yıldırım & Şimşek 2011: 227).

The participants were selected among volunteers who are more likely to direct the researcher towards accurate findings to enhance the validity of the study. Before the interviews, the researcher held a ten-minute long preliminary interview regarding the purpose of the study. During pre-interviews, the researcher informed the participants that the confidentiality of research data would be ensured to make them conduct a more comfortable interview. The research data were coded by a field expert apart from the researcher and the coefficient of the agreement was estimated accordingly in data analysis. Also, the transcriptions of the interviews were submitted to participants for their confirmation. The researcher attempted to behave objectively during both the interviews and the data analysis procedure to enhance the reliability of the study by avoiding to reflect her ideas.

FINDINGS

In line with the purpose of the study, the political skills of school administrators while fulfilling their administrative tasks were determined under four headings of administrative processes. The findings related to the sub-problem of “which political skills do school administrators exhibit during the planning process?” were presented in Table 1.

Table 1. Participants’ opinions related to the political skills exhibited during the planning process

Theme	Code (female)	f	Code (Male)	f
Networking	Group study	14	Participating in decisions	14
	Information sharing	14	Job follow-up	11
	Receiving support	10	Establishing good relationships	9
	Time management	9	Time management	7
Social Astuteness	Recognizing co-workers	14		

As shown in Table 1, female and male administrators used networking skills during the planning process. As part of networking skill, female administrators articulated that they resorted to teamwork, shared information, sought intra or extra organizational support to achieve the desired goals and benefited from time management strategies to facilitate the achievement of plans with the following statements:

“In my opinion, the works and tasks to be fulfilled should be initially mapped. This way, I can get insight into the abilities and motivational situations of my co-workers and establish my working plan on the basis of group work...” (F2)

“To ensure the fulfilment of organizational tasks, I establish good relationships both with my colleagues and with those from outside the organization to receive assistance...” (F6)

Male administrators, on the other hand, made the following statements to emphasize that they ensured the participation of their colleagues in the decision-making process, monitored the tasks and jobs after the division of labour till the achievement of desired results and performed time management planning:

“I attach much importance to human relations. That’s why the fulfilled tasks in an organization can be deemed successful to the extent that they involve good human relationships and participatory decision-making ...” (M3)

“I think, time management holds particular importance during the planning stage of job processes. This becomes even more important in the case of our administrative system where administrators undertake excessive workloads. Therefore, I attach particular importance to work sharing, shared decision-making, following-up the performed tasks, putting the tasks in order, and developing good relationships...” (M9)

Differently from male administrators, female administrators stated that they primarily got to know their subordinates to avoid random planning, which enabled them to decide on what and to what extent their co-workers could do. In this regard, the participants made the following statements:

“Having insight into the characteristics and abilities of each colleague provides great convenience for administrators. I also decide on whether I include my colleagues into in-school plans considering their skills and their sense of responsibility...” (F10)

“When I make planning, I stick to the notion that I must adopt individual-oriented thinking which initially requires recognizing someone’s co-workers ...” (F14)

The organizing process which represents the designs of administrators during the development stage of the organizational structure involves a series of works related to how the jobs will be performed and on what grounds will the attitudes of subordinates be shaped. In this sub-problem of the study, the answers were sought to the question of “which political skills do school administrators display during the organizing process?” The findings related to this sub-problem were submitted in Table 2.

Table 2. *Participants’ opinions related to the political skills exhibited during the organizing process*

Theme	Code (female)	f	Code (male)	f
Networking	Establishing good relationships	9	Job sharing	14
	Exploiting pressure groups	7	Offering alternatives	8
	Establishing coordination	6	Getting the assistance of stakeholders	6
	Shared decision-making	10	Effective speech	8
Interpersonal Influence	Convincing	7	Encouraging	4
	Being objective	7		
Apparent Sincerity	Providing trust	7		
	Respecting others	4		

It is shown in Table 2 that female and male administrators displayed skills covered by the networking and interpersonal influence sub-dimension of political skills. Female administrators made the following statements to emphasize that they established good relationships with their colleagues, benefited from effective group works and attempted to collaborate with individuals having good impressions on their co-workers, and paid attention to shared decision-making thanks to the distribution of authority to appropriately organize the available sources:

“My priority is to establish a dynamic structure within the school. For this purpose, I attach particular importance to establishing good relationships and working in coordination with teachers ...” (F4)

“In my opinion, making people feel that the decisions are their own opinions helps in convincing them to fulfill the target task, and I behave accordingly. In brief, I generally use shared decision-making to organize things to do...” (F7)

Male administrators emphasized that they resorted to job sharing, designed alternative processes to fulfill the tasks, attempted to encourage others through making effective speeches in determining the appropriate methods for achieving the goals, and sought the support of stakeholders intending to establish a good working environment and improve organizational effectiveness.

“In an organization, it is a quite challenging task to bring the people, sources, working environment, etc. into conformity with each other. When designing the stages of a task, I generally exploit job sharing and making a motivational speech to help them feel like they can handle any task ...” (M1)

“Not everything ends up with what is your design and expectation at the very beginning. I, therefore, take into account the alternative ways of fulfilling a job and make adjustments in which I can get the assistance of people other than my colleagues such as parents, senior managers, and even non-governmental organizations...” (M13)

Female administrators were additionally found to exhibit the apparent sincerity sub-dimension of political skills. They expressed that they paid close attention to their colleagues, attempted to make the impression of being neutral, respected all the opinions, and thus they established an environment of trust at school. Some of the participants stated their opinions as follows:

“I believe that if we want to succeed anything, we first have to respect each other and pay attention to each other’s opinions. When my colleagues appreciate my sincerity and enjoy that I empathize with them, they voluntarily fulfill the tasks that I have assigned...” (F2)

“It is highly important to establish good relationships and an environment of trust if you want to make the right decision, make a good plan, and get to know your colleagues...” (F7)

In the coordination process, which is regarded to be the realization of planning and organizing processes, organizational sources are managed to achieve the organizational goals. The findings for the sub-problem of “which political skills do school administrators exhibit in the coordination process?” were presented in Table 3.

Table 3. *Participants’ opinions related to the political skills exhibited in the coordination process*

Theme	Code (female)	f	Code (male)	f
Interpersonal Influence	Impressive communication	12	Leading	14
	Taking initiative	4	Being agreeable	12
Apparent Sincerity	Befriending	14	Awarding	8
Social Astuteness	Motivating	14	Motivating	7
			Empathizing	7

As shown in Table 3, female administrators used the interpersonal influence, apparent sincerity, and social astuteness skills during the coordination process. Female administrators implied that they established good communication, took initiative, befriended, and motivated others to improve the effectiveness and efficiency of the performed tasks with the following statements:

“I try to establish an effective communication to build consensus and knowledge sharing among the teachers...” (F1)

“From time to time, I take initiative to ensure that the job is done as I expect. To avoid objections, which happen every time, I prefer to impose my directives...” (F5)

“I make them feel my support every moment to motivate them and to get them into action...” (F8)

Male administrators made the following statements to point out that they displayed political skills related to the sub-dimensions of interpersonal influence, apparent sincerity and social astuteness, such as leading their co-workers, assuming an agreeable attitude, motivating, empathizing and awarding the properly fulfilled tasks:

“I place emphasis on the necessity to be agreeable and focusing on the job particularly in the event of conflict about the job. In other words, I try to calm everyone down and show them how to achieve good results...” (M4)

“I try to ensure the working and learning environment essential for effective training. I attempt to be a pioneer with my behaviours...” (M11)

“I award properly fulfilled tasks as an incentive for good works...” (M12)

The skills of administrators are particularly significant during the supervision process, which is a corrective and constructive administrative function. The findings for the sub-problem of “which

political skills do school administrators exhibit during the supervision process?” were given in Table 4.

Table 4. *Participants’ opinions related to the political skills exhibited during the supervision process*

Theme	Code (female)	f	Code (male)	f
Interpersonal	Being a role model	13	Communicating	14
Influence	Awarding	12	Guiding	14
Networking	Collaboration	14	Providing external support	9
Apparent Sincerity	Establishing trust	11		

As shown in Table 4, female administrators emphasized that they displayed the interpersonal influence, networking and apparent sincerity sub-dimensions of political skills through being a role model, awarding, collaborating and establishing trust with the following statements:

“I work in cooperation with my colleagues regarding lecturing, methods and techniques should the need arise ...” (F4)

“I try to build a mutual environment of trust by informing that the process has been designed to yield the best outcomes” ...” (F10)

“I try to become a role model with my behaviours to increase the anticipated level of efficiency particularly in ongoing processes to improve their efforts and endeavours...” (F14)

During the supervision process, male administrators placed emphasis on the importance of counselling, the key function of supervision, as well as their behaviours to seek external support. They expressed their opinions as follows:

“I place particular importance on making personal development plans for teachers. This way, I can determine the aspects they need to improve and help them to receive vocational development support when I deem necessary...” (M3)

“I provide counselling through giving feedback as regards the conclusion of the supervision process...” (M9)

“As I think that healthy communication is the key for everything to be OK, I often exchange ideas as to the process...” (M12)

DISCUSSION CONCLUSION and SUGGESTIONS

Political skill, which has become one of the recent areas of interest for researchers, is ascribed particular importance by administrators as it addresses “the process of putting authority into action which has the potential to influence others successfully” (Atay, 2010). Accordingly, this study aimed to reveal the political skills displayed by school administrators when fulfilling their administrative functions. As a consequence of this phenomenological study, the participants were found to utilize four political skills namely networking, social astuteness, apparent sincerity, and interpersonal influence during their administrative tasks.

The findings revealed that while female and male participants commonly used networking skills, female participants, unlike males, additionally preferred social astuteness during the planning process. The findings indicated that both participating groups pay regard to networking, information sharing, and establishing good relationships for the success of the process, do not tend to use a self-centred behavioural pattern, act with a sense of responsibility, and adopt an extroversive administration style. Leithwood and Mascall (2008) uttered that cultural, technological, economic, and political powers should be considered to have a direct effect on administration, leadership perception, and the adopted administrative skills at schools in an era where those powers impose fundamental changes on the concept of administration and leadership. Administrators with networking skills are capable of building a wide network of facilitators through establishing good relationships with others to ensure that everything goes well (Even, Wihler, Blickle, Oerder, Ellen III, Douglas & Ferris, 2013). We can infer that the participants did not attach enough importance to teamwork, and instead they utilized

administrative time strategies for the achievement of plans in administrative processes. Blickle, Kane-Frieder, Oerder, Wihler, VonBelow, Schutte and Ferris (2013) concluded in their study that administrators with official authority and political skills were perceived to have a higher motivation to initiate what to be done through being more attentive to others, thus gaining their appreciation. That's why, their attentive attitudes provide the leaders with the capability to develop an environment of mutual trust and understanding which is regarded to be an interpersonal relationship skill (Judge, Picollo & Illies, 2004). As a result of the study, female administrators, apart from males, were found to integrate their colleagues into their planning process through attempting to recognize them on the basis of their characters and their relationship. Depending on this, it can be claimed that female administrators perform work-sharing in accordance with the qualities and skills of their co-workers and care about not only the formal but also the informal relationships, and it enables them to know how they should behave. Isler, Bir and Koç (2018) also emphasized that senior female administrators with 6-15 years of working experience displayed higher networking skills.

During the organizing process among administrative functions, female and male administrators were found to display common skills related to the networking and interpersonal influence sub-dimensions of political skill whereas female administrators additionally exhibited apparent sincerity apart from male administrators. Robbins, Decenzo and Coulter (2016) declared in their study that administrators should provide counselling to their co-workers during the organizing process as it is a crucial stage to determine how organizational decisions should be taken and on what grounds job sharing should be designed. It can be inferred from the obtained findings that both female and male administrators placed particular importance on receiving the support of all stakeholders, try to maintain the balance between the workload of co-workers, and act tactfully when it comes to providing alternatives for possible conflicts. That's why, all the organizations aiming to achieve the predetermined goals need well-established coordination (Memiş, 2006). In the study, female administrators were also found to display the apparent sincerity sub-dimension of political skills such as being attentive to all their colleagues, thus making a neutral impression, and building an environment of trust through respecting the opinions of others while designing the organizational structure. Some of the researchers defined leadership as a social means of influence and further emphasized that administrators are supposed to influence their followers to meet the standards of predetermined goals (Douglas & Ammeter, 2004) and that administrators with political skills have been characterized with the ability of reassurance in their working environment with empathy, self-confidence and relaxing others (Treadway, Brelan, Williams, Cho, Yang & Ferris, 2013). It can accordingly be inferred that female administrators endeavour to be a role model for their co-workers with their honesty and sincerity in their working environments. Similarly, Karaca (2008) voiced that the democratic attitudes of administrators result in an improved sense of commitment, confidence, and respect among others which is likely to yield a positive ambiance in the organization.

During the coordination process, female and male administrators were found to display skills related to the interpersonal influence, apparent sincerity, and social astuteness sub-dimensions of political skills. Female administrators were distinguished with regard to political skills such as building impressive communications, taking initiative, displaying sincere attitudes, and motivating their co-workers in achieving the predetermined organizational goals. Balyer (2019) also placed emphasis on the necessity for administrators to display behaviours such as taking initiative, motivating subordinates by asking for their opinions, and getting to know them during the coordination process. Male administrators, on the other hand, were found to exhibit interpersonal influence, apparent sincerity, and social astuteness behaviours such as leading others, being agreeable, motivating and empathizing with their co-workers, and exploiting the power of awarding. Erdoğan (2000) proposed that "a leading school administrator is the one who feels confident, observes events and individuals with an objective point of view, proposes practical ideas, highlights practice and feels sensitive towards his/her environment." It can be accordingly concluded that male administrators consider themselves as instructive individuals with the capability to manage emotions and solve problems with a sense of justice. This kind of discourse is supported by Sertoğlu (2010) who suggested that a leader should be equipped with personal characteristics such as being a problem-solver, having a high sense of responsibility, determination, and justice, and having good communication skills. Günaydın (2017)

pointed out that leaders with social skills are perceived as mediating individuals in conflicting environments owing to their ability to build healthy communication.

During the supervision process among the administrative functions, female administrators were found to exhibit skills related to the behaviours such as acting as a role model, awarding, collaborating with others and building an environment of trust and confidence which are closely related to the interpersonal influence, networking and apparent sincerity sub-dimensions of leadership skills. On the other hand, male administrators were found to display interpersonal influence and networking behaviours such as communication, counselling, and providing external support. It is pointed out that the achievement of objectives and the direction of workforce potential at school to act accordingly require school administrators to display political skills (Özdemir & Gören, 2015: 522). Thus, it can be argued that both female and male administrators place emphasis on establishing relationships and collaborating with others during the supervision process. Zepeda (2003) suggested that the positive attitudes of school administrators are very likely to strengthen their relationship with teachers during the supervision process resulting in an improved cooperation level for instruction. We can accordingly postulate that school administrators should display skills to improve teachers' vocational development, overcome their shortcomings, and provide assistance for effective supervision. Dönmez and Demirtaş (2018) also reported that lesson supervision provides a good opportunity for school administrators to get to know teachers and strengthen their communication.

To conclude, school administrators were found to display diverse political skills while fulfilling their administrative functions. Females were distinguished from male administrators with their inclination to use apparent sincerity skills to a greater extent. This kind of difference can be ascribed to females' higher tendency to be social and sincere based on a gender-based evaluation. The prevailing concepts of authority and politics in the field of administration as well as the requirement for administrators to display proper behaviours to achieve individual and organization goals render political skills a highly important subject in educational organizations as well as in all the other organizations. As also stated by Cemaloğlu (2005), the fulfilment of administrative actions requires school administrators to have in-depth administrative knowledge in addition to diverse roles involving political skills such as leadership and communication skills. The present study may provide a deeper insight into the concept of political skills on which limited research has been conducted in the relevant literature. The enriched studies involving both teachers and administrators from different levels of education can be conducted in further research. Also, in-service training activities can be organized to raise awareness and improve the political skills of school administrators.

KAYNAKLAR

- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309–327.
- Ammeter, A. P., Douglas, C., Gardner, W. L., Hochwarter, W. A., & Ferris, G. R. (2002). Toward a political theory of leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 751–796.
- Aslan, H., Çalık, T., & Er, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1097-1098.
- Atay, S. (2010). Geliştirilebilir yönetim becerisi: teorik ve ampirik yönleriyle politik yeti. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(2), 65-80.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Blickle, G., Kane-Frieder, R. E., Oerder, K., Wihler, A., VonBelow, A., Schutte, N., Matanovic, A., Mudlagk, D., Kokudeva, T., & Ferris, G. R. (2013). Leader behaviours as mediators of the leader characteristics-follower satisfaction relationship. *Group and Organization Management*, 38(5), 601–629.doi.org/10.1177/1059601113503183
- Cascio, W. F. (1995). What her industrial and organizational psychology in a changing world of work. *American Psychologist*, 50, 928–939.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

- Cingöz, A. (2013). Politik yetenekler ve öz-yönlendirmenin (kendini kurgulamanın) algılanan kariyer başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(26), 153-179.
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioural theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7–52.
- Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). An examination of leader political skills and its effect on ratings of leader effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 15, 537–550.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul Müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478. DOI: 10.14520/adyusbd.379209
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Even, C., Wihler, A., Blickle, G., Oerder, K., Ellen III, B.K., Douglas, C., & Ferris, G.R. (2013). Further specification of the leader political skill–leadership effectiveness relationships: transformational and transactional leader behaviour as mediators. *The Leadership Quarterly*, 24, 516–533.
- Ferris, G. R., Perrewe, P. L., Anthony, W. P., & Gilmore, D. C. (2000). Political skill at work. *Organizational Dynamics*, 28(4), 25-37.
- Ferris, G. R., Davidson, S. L., & Perrewé, P. L. (2005). *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. MountainView, CA: Davies-Black Publishing.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., et al. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31, 126–152.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas, C., & Lux, S. P. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33, 290–320.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Brouer, R. L., & Munyon, T. P. (2012). *Political skill in the organizational sciences*. In G.R. Ferris & D.C. Treadway (Eds.), *Politics in organizations: Theory and research considerations* (pp. 487–528). New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (çev. O. Ç. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal zekâlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İsler, T., Bir, Y., & Koc, M. (2018). Analyzing woman executives' Political skills according to the age factor. *Press Academia Procedia (PAP)*, 7, 198-203.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89, 36–51.
- Karaca, S., (2008). *Orta kademe yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların iş tatmini üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi EBE., Bolu.
- Mayes, B. T., & Allen, R. W. (1977). Toward a definition of organizational politics. *Academy of Management Review*, 2(4), 672-678.
- Memiş, M.Ü. (2006). *İç denetimin yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesindeki rolü: Türkiye'deki büyük işletmeler üzerinde bir saha araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova üniversitesi SBE., Adana.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nair, A. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişki*

- (Tekirdağ Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nyhan, R. (1999). Increasing affective organizational commitment in public organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 19, 58–70.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 521-536.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 116-134. Doi: 10.12984/egeefd.347616
- Özkan, M. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (editör: Selahattin TURAN). Nobel yayıncılık: Ankara.
- Perrewé, P. L., & Nelson, D. L. (2004). Gender and career success: The facilitative role of political skill. *Organizational Dynamics*, 33(4), 366-378.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A., & Coulter, M. (2016). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications* (10th edition). Pearson Education, Prentice-Hall: New Jersey.
- Schram, T.H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Etap Yayınevi,
- 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, 313-31.
- Treadway, D. C., Brelan, J. W., Williams, L. M., Cho, J., Yang, J., & Ferris, G. R. (2013). Social influence and interpersonal power in organizations: Roles of performance and political skill in two studies. *Journal of Management*, 39(6), 1529–1553.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldıztaş, MB. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerini görüşlerine göre incelenmesi* (Yalova ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zepeda, S. J. (2003). *Instructional supervision*. New York: Eye On Education Inc.

UZUN ÖZ

Örgütlerin, bürokratik ve hiyerarşik şekilde yapılanma biçimleri yerini gittikçe takım çalışması temelli çalışmaya bırakma eğilimindedir. Örgütsel yapılardaki bu yeni yapılanma örgüt liderlerinin bir koç ya da kolaylaştırıcı kişi olarak görülmesi gerektiği anlayışını da beraberinde getirerek, değişen liderlik rolü ve becerileri üzerine dikkatleri çekmektedir (Cascio, 1995). Buna paralel olarak liderlerin, başkalarını teşvik etmek için ikna etme, etkileme ve kontrol etmede etkili olma gibi farklı becerileri vurgulayan yeni yeterlilikler geliştirmeleri de beklenmektedir (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter, 2004; Nyhan, 1999). Çünkü liderlerin, örgütlerinin devamlılığını sağlayabilme, örgütsel amaçlara ulaşabilme ve örgüt çıkarlarını koruyabilme adına mücadele vermeleri beklenmektedir (Nair, 2018). Bu mücadele de onları çoğu zaman politik davranmak zorunda bırakmaktadır. Mevcut araştırmaların çoğu da göstermektedir ki, örgütler doğaları gereği siyasi arenalar görünüşünde oldukları için liderlerin, politik beceri gerektiren; diğer insanları ikna etme, etkileme ve kontrol etme becerisine sahip olmaları önemlidir (Ferris, Treadway, Perrewe, Brouer, Douglas ve Lux, 2007; Mintzberg) 1983, 1985). Politik becerinin örgüt başarısı, stres faktörleri, çalışan reaksiyonları, çalışan performansı, liderin etkililiği, örgütsel iletişim, karar alma süreçleri ve iş sonuçlarıyla ilişkili olduğu birçok araştırmacı tarafından ileri sürülmüş, araştırmalardan elde edilen sonuçlarla bu görüş desteklenmiştir (Yıldıztaş, 2017; Özdemir ve Gören, 2016; Cingöz, 2013). Bu sonuçlara bağlı olarak yöneticilerin yönetim süreçlerinde farkına varmadan birçok farklı politik liderlik becerileri sergilediklerini söylemek mümkündür. Yöneticiler, birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek için örgüt içerisinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak güç, yetki ve etkileme eylemlerinde bulunmaktadır (Mangaltepe, 2012; Aslan, Çalık ve Er, 2019). Bu bağlamda okullarda; planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme süreçlerinde politik becerilerin önemli bir yeri olduğundan bahsedilebilir. Çünkü politik beceri ile yöneticiler çalışanlar hakkındaki bilgilerini

kullanarak onları, örgütün amaçları doğrultusunda davranmaları yönünde etkileyebilmektedirler (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter, 2004). Dolayısıyla okul yöneticileri yönetim süreçlerinde; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklama, okulun politikasını saptama, okul etkililiğini arttırma, kişiler ve gruplar arasında ilişkiler kurma, demokratik ve katılımcı yönetimi geliştirme, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlama, gerektiğinde dış destek alma, okul içi ve dışı öğelerle eş güdüm sağlama, öğretmenleri izleme ve değerlendirme (Taymaz, 2003) konularında politik becerilere sahip olmalıdırlar. Özellikle yöneticilerinin etkili planlar oluşturabilmeleri, çatışmaları yönetebilmeleri, oluşan koalisyon grupları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri, örgütsel etkililiği arttırabilmeleri, ortak hedefleri gerçekleştirmede ikna kabiliyetine sahip olmaları ve baskı gruplarının etkilerini azaltabilmeleri için sergiledikleri tutum ve davranışlar oldukça önemlidir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde farklı politik beceriler sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Çünkü politik beceri noktasında birlikte çalıştığı kişiler üzerinde olumlu etkileri olan yöneticileri, astları kariyer geliştirme süreçlerinde kendilerine model almaktadırlar. Ayrıca yöneticilikteki politik becerinin, ekiplerin performansına ve etkinliğine anlamlı katkıda bulunabilecek bir dizi kritik sosyal yetkinliği temsil ettiği de ifade edilmekte (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter, 2004) ve politik becerinin liderlerin sosyal beceri yeterliklerinin de bir göstergesi olduğu söylenmektedir. Araştırma, okul yöneticilerinin politik becerilerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, cinsiyetler arası ortak ve ayrılan yönlerin ortaya çıkarılmasına yönelik 14' ü kadın, 14' ü erkek okul yöneticisi olmak üzere toplam 28 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular belirlenirken, Ferris ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması eğitim kurumları üzerine Özdemir ve Gören (2015), tarafından yapılmış politik beceri envanterinden, Robbins, Decenzo ve Coulter'ın (2016), Fundamentals Of Management: Essential Concepts and Applications kitabından ve alanda yapılan diğer araştırmadan yararlanılmıştır. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen ses kayıtları, bilgisayar programı yardımıyla çözümlenerek görüşme dökümleri haline getirilmiştir. Yazıya geçirilen bu dökümler her soru için ayrı ayrı dosyalar olarak ATLAS. ti 8 Software nitel veri analiz programı kullanılarak kodlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda yapılan bu fenomenolojik araştırma ile katılımcıların, ilişki ağı kurma, sosyal zeka, samimi görünme ve kişilerarası etki olarak dört politik beceriyi yönetim süreçlerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde farklı politik beceriler kullandıkları ön plana çıkmaktadır. Özellikle kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine nazaran yönetsel süreçlerde samimi görünme becerisini daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu farklılığın cinsiyet temelli olarak, kadınların erkeklere nazaran, daha kolay samimiyet kurabilme ve daha sosyal olma eğilimlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, yönetim alanında güç ve politika kavramlarının ön plana çıkması ve yöneticilerin kişisel ve örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için uygun davranışlar gösterme gereklilikleri tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de politik becerileri önemli hale getirdiğini ifade edebiliriz. Cemaloğlu'nun (2005) da belirttiği gibi okul müdürlerinin yönetsel eylemlerde başarılı olmaları için güçlü yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerisi gibi içerisine politik becerileri alan çeşitli rollere ihtiyaçları vardır. Alan yazında politik beceriler üzerine yapılan çalışmaların kısıtlılığı nedeniyle yapılan bu çalışma kavramın anlaşılabilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmacılar farklı eğitim kademelerini, öğretmen ve yöneticileri içerecek şekilde, mix çalışmalar yapabilirler. Ayrıca okul yöneticilerinin politik beceri kavramı ile ilgili farkındalıklarının ve becerilerinin arttırılabilmesi için hizmet-içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

**SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMİ ÖNÜNDEKİ ENGELLER:
ANKARA İLİ ÖRNEĞİ***

Mithat BÜYÜKHAN**
Erdal Tanas KARAGÖL***

ÖZ

Türkiye, Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin insani ihtiyaçlarını karşılamak, temel insani hizmetlere erişimlerini sağlamak için büyük bir çaba göstermektedir. Ancak bazı etkenlerden dolayı Suriyelilerin insani hizmetlere erişiminde sorunlar yaşanmaktadır. Suriyelilerin erişimde sorun yaşadığı insani hizmetlerden biri de eğitim hizmetleridir. Türkiye genelinde zorunlu eğitim çağında olan Suriyeli çocukların yaklaşık % 37’si, Ankara’da ise yaklaşık % 40’ı eğitime erişim sorunu yaşamaktadır. Bu araştırma Ankara’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenlerin aileler arasında yaşanma yaygınlığını belirlemeyi ve eğitime etkisini açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemdir. Araştırma kapsamında zorunlu eğitim çağında olan çocuğu eğitime erişim sorunu yaşayan 256 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri toplamak için araştırmanın nicel bölümünde anket uygulaması, nitel bölümünde bazı katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma Ankara’da Altındağ ilçesi sınırları içerisinde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizinde Microsoft Office Excell Programı kullanılarak frekans analizi yapılmış, nitel verilerin analizinde Microsoft Office Word Programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ekonomik durum, güvenlik yetersizliği ve okul ortamı kaynaklı etkenlerin daha yaygın olarak yaşandığı görülmektedir. Eğitime erişim sorunu yaşanmasına neden olan ve yaygın olarak yaşanan bu etkenlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da en az düzeye indirmek için; Suriyeliler ekonomik olarak desteklenmeli, yaşadıkları yerin daha güvenli olması için gerekli tedbirler alınmalı, dil öğrenmeleri sağlanmalı, Suriyeli öğrencilerin devam ettiği okullar daha fazla desteklenmeli, çocuklara yapılan araç gereç, kırtasiye, giyim yardımlarda öğrenciler arasında Suriyeli-yerel ayrımı yapılmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, zorunlu eğitim, eğitime erişim, engel olan etkenler

**OBSTACLES TO SYRIAN CHILDREN'S ACCESS TO EDUCATION:
THE CASE OF ANKARA PROVINCE****ABSTRACT**

Turkey is making a great effort to meet the humanitarian needs of Syrians living in Turkey and to ensure their access to basic humanitarian services. However, due to some factors, Syrians have problems accessing these services, particularly education services. About 37% of Syrian children of compulsory education age in Turkey and about 40% of those in Ankara have problems accessing education. This research aims to determine the prevalence of the factors among families that cause Syrian children living in Ankara to have the problems and to explain the effects of these factors on education. The method of research is mixed. Within the scope of this research 256 participants whose children of compulsory education age, who had problems in accessing education were reached. In order to collect data, a survey application was conducted in the quantitative section of the research and interviews were conducted with some participants in the qualitative section. The research was conducted in places where Syrians live extensively within the borders of Altındağ district in Ankara. In the research, frequency analysis was performed using Microsoft Office Excel program for the analysis of quantitative data, content analysis was performed using Microsoft Office Word program for the analysis of qualitative data. As a result of the research, it is seen that the economic situation, lack of security and the school environment are more common factors. In order to eliminate or minimize the negative effects of these common factors that cause problems in access to education; Syrians should be supported economically, necessary precautions should be taken to make their place of residence safer, language learning should be ensured, schools where Syrian students attend should be supported more, and materials, stationery and clothing aids provided to children should be distributed without discrimination to Syrian or local community children.

Keywords: Syrian children, compulsory education, access to education, obstacles

* Bu makale Mithat BÜYÜKHAN’ın (2019) “Zorunlu Eğitim Çağındaki Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi Önündeki Engeller: Ankara İli Örneği” adlı tezinden üretilmiştir.

** Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara. mbuyukhan01@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1976-9904>

*** Prof. Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, Ankara. erdalkaragol@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-4064>

GİRİŞ

2011 yılında ülkelerinde başlayan iç çatışma, iç savaş ortamından dolayı Suriyelilerin büyük bir bölümü yaşadıkları yerleri terk ederek ülke içinde ve ülke dışına doğru güvenli bölgelere göç etmişlerdir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nın 14.02.2020 tarihli verileri yaklaşık 6.6 milyon Suriyelinin yaşadıkları yerleri terk ederek Suriye içerisinde başka yerlere (<https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>) ve 5.564.159 Suriyelinin de, çoğunluğu Türkiye'ye olmak üzere ülke dışına göç ettiğini göstermektedir (https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.98666589.2145065724.1582718755-510424897.1582718755).

Türkiye, ülkelerindeki iç savaş ortamından kaçarak kendi sınırına gelen Suriyelilere yönelik uluslararası koruma ilkeleriyle uyumlu insani bir politika izlemiş, sınıra gelenleri içeri almış, onlara geçici koruma sağlamış ve temel insani ihtiyaçlarını karşılamıştır (Erdoğan ve Ünver, 2015). Türkiye'ye gelen Suriyelilerin konaklayabilmesi için Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından sınıra yakın illerde geçici barınma merkezleri oluşturulmuş (TBMM, 2012) ancak zaman içerisinde gelen Suriyelilerin sayısının fazlalığından dolayı Suriyeliler geçici barınma merkezleri dışında şehirlere de yerleşmişlerdir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)'in 20.02.2020 tarihli verilerine göre Türkiye'ye gelen Suriyelilerin sayısı 3.587.566'dır****. Bunların 64.010'u 5 ilde kurulu 7 geçici barınma merkezinde, geriye kalan 3.523.556'sı ise geçici barınma merkezleri dışında yaşamaktadırlar (GİGM, 2020).

Türkiye tüm kurum ve kuruluşlarıyla ayrıca yetersiz olsa da uluslararası kuruluşların kısmi destekleriyle, Türkiye'de bulunan ve geçici korumadan yararlanan Suriyelilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve temel insani hizmetlere sorunsuz erişebilmeleri için büyük bir çaba göstermektedir. Suriyelilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve temel insani hizmetlere sorunsuz erişebilmelerine ilişkin bütün çabalara rağmen, Suriyelilerin temel insani hizmetlere erişimlerinde bazı sorunlar yaşadıkları da bir gerçektir. Suriyelilerin erişim sorunu yaşadığı insani hizmetlerden biri de eğitim hizmetleridir.

Zorunlu eğitim çağında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri devlet okulları, geçici eğitim merkezleri ve özel Suriye okullarında verilmektedir****. Ancak Türkiye genelinde zorunlu eğitim çağında***** olan Suriyeli çocukların bir bölümü eğitim hizmetlerine erişim sorunu yaşamaktadırlar. Başka bir ifade ile eğitim seviyesine uygun bir okula gidememekte, eğitime erişememektedirler. Eğitime erişim, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olsalar bile bir toplumda yaşayan bireylerin, her hangi bir ayrımcılığa uğramadan kendilerine sunulan eğitim imkânlarından yararlanabilmelerinin sağlanması (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş, 2017), veya eğitim çağında olan çocukların temel bir hak olan eğitim hakkından, imkânlarından ve fırsatlarından yararlanabilmeleri için eğitime katılımlarının sağlanması (ERG 2016-2017 Eğitim İzleme Raporu) olarak tanımlanmaktadır.

Ülkeler, toplumda gelir dağılımındaki adaletsizliği giderme, sosyal sınıflar arasında geçişkenliği sağlama, refah seviyesi yüksek bir toplum oluşturma gibi amaçlarla eğitim hizmetlerini erişilebilir hale getirme ve eğitimi genele yayma çabalarını sürdürmektedirler (Doğan ve Sarı, 2014). Ancak bazı etkenler eğitime erişimi etkileyebilmektedir. Eğitime erişimi etkileyen etkenler genel olarak iki farklı görüşe göre ele alınmaktadır. Birinci görüşe göre okulların durumu, ders araç, gereç ve materyal

**** Türkiye'ye gelen ve geçici korumadan yararlanan Suriyelileri kapsamaktadır.

***** Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde devlet okulları başat rol oynamaktadır. Geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasına karar verildiğinden sayıları oldukça azalmıştır. Özel Suriye okulları ise ücretli olduğundan buralarda eğitim gören Suriyeli çocukların sayısı oldukça düşüktür.

***** Türkiye'de zorunlu eğitim ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde eğitimin tamamını kapsamaktadır. Süresi 4 yıl ilkököl, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere toplam 12 yıldır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 11/6/a maddesine göre yaşı 66, 67 ve 68 ay olan çocukların ilköküllere kayıt işlemleri velilerinin isteği ile yapılmakta, eğitim öğretim yılının başlayacağı Eylül ayı sonu itibarı ile yaşı 69 ay olanların ilköküllere kayıt işlemleri ise e-okul sistemi üzerinden merkezi sistemle otomatik olarak yapılmaktadır.

eksikliği, sınıf ve ders ortamlarındaki olumsuzluklar, eğitim imkânlarından herkesin eşit şekilde yararlanamaması, ikinci görüşe göre ise toplumda var olan yapısal bazı eşitsizlikler eğitime erişimi etkilemektedir (Aygül, 2018).

Gürel ve Kartal (2015)'a göre eğitime erişimi ve katılımı etkileyen etkenlerin başında ekonomik durum gelmektedir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları daha uzun süre eğitim alabilme ve daha üst düzey eğitime katılabilme imkânlarına sahip olabilirken, ekonomik durumu iyi olmayan aileler çocuklarını çalıştırmakta, daha üst düzey eğitim alması yerine çocuklarının kısa sürede kazanç elde edebilecekleri meslekleri öğrenmelerini tercih edebilmektedirler. Ayrıca yaşanan yer, bölgesel farklılıklar eğitime erişimi etkilemektedir. Özellikle dağlık ve kırsal kesimde yaşayan çocuklar eğitime erişim sorunu yaşayabilmektedirler. Tombul (2007)'da araştırmasında, ailelerin gelirlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak kadınların ve erkeklerin eğitime erişim ve katılım oranlarının arttığından, ayrıca kültürel yapının eğitime erişimi etkilediğinden, aynı gelir grubunda yer almalarına karşın batı bölgelerinde eğitime erişim oranlarının doğu bölgelerine göre daha yüksek olduğundan, batı bölgelerinde kadınların ve erkeklerin eğitime erişim oranları arasında farkın fazla olmadığından, doğu bölgelerinde ise bu farkın daha fazla olduğundan bahsetmektedir.

UNICEF, UNESCO İstatistik Enstitüsü iş birliğinde yürütülen Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişiminin (OOSC) Türkiye'ye ilişkin yaptığı çalışmanın yayınlanmamış raporunda, Türkiye'de çocukların eğitime erişimi, toplumun sosyoekonomik durumu ve kültürel yapısı, sağlık sorunları, toplumun cinsiyet algısı ve ayrıca okulların fiziki durumları ve eğitim sisteminin yapısı ile ilişkilendirilmektedir. Raporda, ailelerin ekonomik durumlarının kötü olması, çocukların çalışmak zorunda kalmaları, sağlık sorunları, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, engellilik durumu, kız ve erkek çocuklarına toplumun farklı değer atfetmesi ayrıca okulların ikamet yerlerinden uzak olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmenlerin sayısal ve nitelik olarak yetersizliği, öğretmenlerin cezalandırma yöntemine başvuruyor olmaları, okulların kaynak yetersizliği gibi etkenler, genel olarak çocukların okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenler olarak belirtilmektedir (UNICEF, 2012).

Eğitime erişimi etkileyen, eğitime erişim sorunu yaşanmasına neden olan bu etkenlerin yanı sıra karşı karşıya kaldıkları göç kaynaklı bazı sorunlardan dolayı zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların bir bölümünün kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine katılımlarının sağlanamadığı, eğitime erişim sorunu yaşadıkları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan verilerden anlaşılmaktadır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2020 yılı Ocak ayı verilerine göre Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin^{*****} 1.082.172'sini zorunlu eğitim çağındaki çocuklar^{*****} oluşturmaktadır. Aynı tarihli verilere göre bu çocukların 684.919'unun eğitime erişimi^{*****} sağlanmış, geriye kalan 397.253 çocuk ise eğitime erişim sorunu yaşamaktadır. Başka bir ifade ile Türkiye'de bulunan Suriyeli çocukların % 63,29'unun eğitime erişimi sağlanmış, geriye kalan % 36,71'i ise eğitime erişim sorunu yaşamaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020).

Suriyeli çocukların eğitime erişimi veya eğitime erişim sorunu yaşamasıyla ilgili Türkiye genelinde var olan, yaşanan duruma benzer bir durum Ankara'da da yaşanmaktadır. 2020 yılı Ocak ayı yayınlanmamış MEB verilerine göre Ankara'da yaklaşık olarak 96.300 Suriyeli yaşamaktadır. Bunların yaklaşık 28.500'ü çocuktur. Bu çocukların ancak yaklaşık 17.150'sinin eğitime erişimi sağlanmış, geri kalan 11.350 çocuk ise eğitime erişim sorunu yaşamaktadır. Başka bir ifade ile Ankara'da yaşayan Suriyeli çocukların yaklaşık % 60'ının eğitime erişimi sağlanmış, geri kalan % 40'ı ise eğitime erişim sorunu yaşamaktadır.

* *****2020 yılı Ocak ayı MEB verilerinde Türkiye'de yaşayan ve geçici korumadan yararlanan Suriyelilerin sayısı 3.576.659 olarak gösterilmektedir

* ***** Buradan itibaren “zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocuk/çocuklar” ifadesi yerine “çocuk/çocuklar” ifadesi kullanılacaktır.

* *****“Eğitime erişim” ifadesinden, çocuğun eğitim seviyesine uygun bir okula kayıtlı olup, eğitimine devam etmesi anlaşılacaktır.

Ankara’da yaşayan Suriyeli çocukların yaklaşık % 40’ının eğitime erişiminin sağlanamamış olmasıyla, eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bu çocukların gelecekte topluma daha büyük maliyetler oluşturması kuvvetle muhtemeldir. Bu çocukların kötü niyetli kişilerin, suç veya terör örgütlerinin ağlarına düşme riskinden bile bahsedilebilir. Gösterilen tüm çaba ve yapılan tüm çalışmalara rağmen “Ankara’da yaşayan Suriyeli çocukların yaklaşık % 40’ının eğitime erişememesine, eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenler, Suriyeli aileler arasında hangi yaygınlıkta yaşanmaktadır ve bu etkenlerin eğitime erişime etkisi nasıldır?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Literatür incelendiğinde Suriyeli çocukların eğitime ilişkin yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda ve bu araştırmalarında daha çok eğitime erişimi sağlanmış çocuklarla ilgili olduğu, ancak eğitime erişimi sağlanamamış çocuklarla ilgili araştırmaların ise neredeyse olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, Ankara’da yaşayan Suriyeli çocukların ailelerinin yaygın olarak karşı karşıya kaldıkları ve çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin Suriyeliler arasında yaşanma yaygınlığını belirlemeyi ve eğitime etkisini açıklamayı amaçlamaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Göç farklı birçok nedene bağlı olarak gerçekleşebilir. Gerçekleşme nedeninin farklılığı etkilerinin çeşitli şekillerde yaşanmasına neden olabilir. Genel olarak zorunlu gerçekleşen göçler, insan hayatına olumsuz etkileri daha fazla olan, karmaşık sorunları beraberinde taşıyan sosyal olaylardır (Özer, 2011). Bu nedenle, zorunlu olarak gerçekleşen göçle birlikte ortaya çıkan karmaşık sorunların doğru tespit edilmesi ve çözümü için doğru öneriler geliştirilmesi amacıyla yapılacak araştırmalarda farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, araştırmacının daha doğru verilere ulaşmasına imkân sağlayabilir. Buradan hareketle, ülkelerindeki iç çatışma, iç savaş nedeniyle ülkelerini terk ederek Türkiye’ye gelen, Ankara’da yaşayan ve her hangi bir okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan Suriyeli çocukların okula gitmemelerine, eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin Suriyeli aileler arasında yaşanma yaygınlığının belirlenmesi ve eğitime etkisinin açıklanması amacıyla yapılan bu araştırmada *karma yöntem* kullanılmıştır.

1980’lerin sonlarından ve 1990’ların başlarından itibaren eğitim, sağlık, sosyoloji ve yönetim gibi alanlarda bireysel olarak yapılan bazı araştırmalarda kullanılan karma yöntem, sosyal bilimlerde yeni yeni yaygın olarak kullanılmaktadır. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanılabilirdiği karma yöntem, nicel ve nitel verilerin toplanması ve bu verilerin birlikte analiz edilmesine imkân sağlaması ve araştırmalarda sınırlılıkları azaltması gibi olumlu yönleri dolayısıyla çoğu araştırmacı tarafından tercih edilen bir yöntemdir (Craswell, 2014). Creswell’e göre karma yöntemin kullanılmasının temel iddiası, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla araştırmanın sorunlarının gerçeğe daha yakın tespit edilebilmesini sağlamasıdır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma yöntemle gerçekleştirilecek araştırmalarda, araştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin olarak araştırmacılara bazı karma yöntem tasarımları (desenleri) önerilmiştir. Bu tasarımlardan biri de Creswell tarafından araştırmacıların yaygın olarak kullanabileceklerini ifade ederek önerdiği *sıralı açıklayıcı karma yöntem tasarımı*dır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırma sıralı açıklayıcı karma yöntem tasarımına göre tasarlanmıştır.

Sıralı açıklayıcı karma yöntem tasarımına göre tasarlanmış bir araştırmada önce nicel veriler toplanır analizi yapılır, daha sonra nitel veriler toplanır analizi yapılır. Her iki veriye ilişkin analizlerin birleştirilmesi ise araştırmanın yorumlar veya tartışma kısmında yapılabilir. Bu tasarımda nicel veriler daha önceliklidir (Baki ve Gökçek, 2012), nitel veriler ise nicel verilerle elde edilen bulguların daha detaylı ve kapsamlı şekilde açıklanması için kullanılmaktadır (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara’da yaşayan ancak zorunlu eğitim çağındaki çocuğu her hangi bir okula gidemeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan aileler (aile sorumluları) oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın evreninin tamamına ulaşılmasının zorluğu ve mümkün olmaması nedeniyle, araştırma Altındağ ilçesinde (Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları ilçe) yaşayan ve çocukları eğitime erişim

sorunu yaşayan ailelerle sınırlandırıldığından, çalışma grubu (örneklem) bu aileler arasında belirlenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığından örneklem belirlenmesi her iki duruma göre ayrı ayrı yapılmıştır.

Ankara’da yaşayan Suriyelilerin hangi ilçede kaç hane olduklarına, hangi hanede kaç kişi yaşadıklarına, hangi ailede eğitime erişim sorunu yaşayan çocukların olduğuna ilişkin erişilebilir veri olmaması, ayrıca dil ve kültür farklılığı, içerisinde buldukları hassas durum ve güvenlik kaygıları gibi bazı nedenlerden dolayı Suriyelilerle evlerinde görüşülmesinin ve araştırma yapılmasının zorluğundan bu araştırmanın nicel bölümünde örneklem belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Özen ve Gül (2007)’e göre, örneklem belirlenmesinin ve örneklemedeki kişilere ulaşılmasının zor olduğu durumlarda uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların örneklem belirlemede sıkça başvurduğu bir yöntemdir.

Uygun örnekleme yöntemi kolay erişebilirlik, coğrafi yakınlık, belirlenen zamanda araştırmanın gerçekleştirilebilmesi ve araştırmaya katılımcıların istekli olması gibi yönleriyle avantajları olan bir örnekleme yöntemidir. Ancak bu yöntemle belirlenen örneklemedeki kişilerin ön yargılı olması ihtimali, örneklem evreni temsil ve bulguların evrene genellenmesi zorluğu gibi olumsuzluklar yöntemin dezavantajları olarak belirtilmektedir (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016).

Araştırmanın nicel bölümünde, Altındağ sınırları içerisinde bulunan Baraj, Battalgazi, Hacılar, Hüzeyingazi, Önder, Örnek, Solfasol ve Uluğbey gibi mahallelerde yaşayan ve zorunlu eğitim çağında çocuğu olmasına rağmen çocuğu okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan 256 (N) Suriyeli aileye (aile sorumlusuna)***** ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen verilerle, araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verilerden ulaşılan bulguların daha iyi anlaşılması istendiğinden, bu durum araştırmacı tarafından göz önüne alınarak amaçlı örnekleme yönteminde örneklemedeki kişiler araştırmanın nicel bölümüne katılmış kişiler arasından seçilirler (Creswell,2014).

Araştırmanın nitel bölümünde, araştırmanın nicel bölümünde ulaşılan 256 katılımcı arasından 10 katılımcı seçilmiştir ve bu kişilere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanıldığından sahadan veri toplamak için bu yöntemlere uygun veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak ve çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin aileler arasında yaşanma yaygınlığını belirlemek için araştırmacı tarafından 30 soru içeren bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formunda ilk 5 soru katılımcıların demografik bilgilerinin, diğer 25 soru (ifade) ise katılımcıların çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin aileler arasında yaşanma yaygınlığının belirlenmesine yönelik olmuştur. Anket formundaki ilk 5 soru hariç diğer sorular katılımcıların “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” ifadelerinden uygun olan biriyle cevaplandırabilmelerine imkân verecek şekilde hazırlanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı Ankara ili Altındağ ilçesi dâhil Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları illere ve ilçelere yapılan çalışma ziyaretlerinde Suriyeli çocukların da eğitimlerine devam ettiği okullardaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitimle ilgili diğer kişiler ayrıca okulların bulunduğu yerlerdeki Suriyeli kanaat önderleri, Suriyeli bazı yetişkinler ve genel olarak Suriyelilere insani hizmet ulaştırmak için bulunan sivil toplum kuruluşları (STK) çalışanlarından bazıları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin, bunların yanı sıra ulusal veya uluslararası kuruluşlar tarafından Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin yazılmış raporlar ve ayrıca bu alanda yapılmış bilimsel çalışmaların anket formundaki soruların oluşturulmasına önemli katkıları olmuştur.

* ***** Buradan itibaren, araştırma kapsamında ulaşılan “aile sorumluları” yerine “katılımcılar” ifadesi kullanılacaktır.

Anket formu oluşturmak için araştırmacı tarafından hazırlanan taslak form alanında uzman üç akademisyenle değerlendirilmiş, yapılan değerlendirmeler doğrultusunda anket formu ön uygulama aşamasına getirilmiştir. Ön uygulama aşamasına getirilen anket formu, soruların amacına uygun hazırlanıp hazırlanmadığının ve katılımcılar tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi amacıyla Altındağ ilçesinde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları bazı mahallelerde çok iyi derecede Arapça ve Türkçe bilen bir kişi yardımıyla araştırmacı tarafından 10 katılımcıya uygulanmıştır. Ön uygulamada anket formundaki soruların amacına uygun olarak hazırlandığı ve katılımcılar tarafından birkaç küçük sorun dışında doğru olarak anlaşıldığı belirlenmiş, bu birkaç küçük sorun da giderildikten sonra anket formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise belirlenmiş katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından içerisinde yarı yapılandırılmış 8 açık uçlu sorunun bulunduğu bir görüşme formu geliştirilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın uygulamasına geçilmeden önce Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın uygulanmasının etik açısından problem oluşturmayacağına dair uygunluk kararı alınmıştır. Etik Kurulu Kararı alınması sonrasında, araştırmanın Altındağ ilçesinde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde yapılacağına dair Altındağ İlçesi Kaymakamlığına bildirimde bulunulmuştur.

Ayrıca araştırma öncesi Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerde insani yardım faaliyetlerinde bulunan STK temsilcileri ile görüşmeler yapılmış ve tavsiyeleri alınmıştır. Bu tavsiyeler doğrultusunda, araştırmacının hem dil engelini aşması hem de katılımcılara daha kolay ulaşabilmesi açısından, araştırmanın ana dili Arapça olan ve çok iyi derecede Türkçe bilen biri kadın biri erkek iki personel yardımıyla uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kişiler, bazen ikisi aynı anda bazen yalnızca biri ancak çoğunlukla erkek olanı, anket uygulaması sürecinde araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Araştırmanın nicel bölümünde anket uygulaması sırasında, zorunlu eğitim çağında olduğu halde okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan çocuğu olan her bir katılımcıya araştırmanın amacı hakkında ön bilgi verilmiş, bu kişiler arasından araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 256 katılımcıya anket uygulaması kapsamında ulaşılmıştır. Bu katılımcılardan 230'u ile yaşadıkları yerlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek anket uygulaması yapılmıştır. Bu görüşmeler daha çok ev ve işyeri ziyaretlerinde ayrıca parklarda, pazaryerlerinde, sokaklarda ve cami çıkışlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde gerek havaların çok yağışlı olması gerekse araştırmacının çalıştığı kurumundan izin almada yaşadığı zorluklar nedeniyle katılımcıların 26'sına ise araştırmanın yapıldığı yerde insani hizmet faaliyetlerinde bulunan STK'lar yardımıyla telefonla ulaşılarak anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise anket uygulaması kapsamında ulaşılan katılımcılar arasından belirlenmiş 10 katılımcı ile görüşülmüştür. Görüşmeler genelde görüşülecek katılımcıların evlerinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılarak Arapça Türkçe bilen personel yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında notlar tutulmuş, izin veren bazı katılımcıların da sesleri kayda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünde anket uygulaması yapılarak elde edilmiş veriler Microsoft Office Excel Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ankara'da yaşayan ve zorunlu eğitim çağında çocuğu olduğu halde çocuğu okula gidemeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan katılımcılar için çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamamasına neden olan etkenlerin yer aldığı anket formundaki her bir soru (ifade) katılımcıların her biri tarafından "Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Katılıyorum" seçeneklerinden kendilerine göre uygun olanı ile cevaplandırılmıştır. Elde edilen verilerin Microsoft Office Excel Programı kullanılarak frekans analizi yapılmış, anket formundaki her bir sorunun

araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların kaçı tarafından “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” seçeneklerinden biri ile cevaplandırıldığı ayrı ayrı belirlenmiştir.

Ankara’da yaşayan, zorunlu eğitim çağındaki çocuğu okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan ve araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılar açısından, çocuğunun eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan pek çok etkeni kapsayacak şekilde oluşturulmuş anket formundaki bir sorunun; katılımcılarca “Katılmıyorum” seçeneği ile cevaplandırılması durumunda, o soruda belirtilen etken katılımcıların çocuklarının okula gitmemesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olmayan bir etken olarak değerlendirilmiş, “Kararsızım” seçeneği ile cevaplandırılması durumunda, söz konusu soruda belirtilen etkenin çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olup olmadığı hakkında katılımcıların bir fikrinin olmadığı şeklinde değerlendirilmiş, “Katılıyorum” seçeneği ile cevaplandırılması durumunda ise söz konusu soruda belirtilen etken katılımcıların çocuklarının okula gitmemesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan bir etken olarak değerlendirilmiştir.

Zorunlu eğitim çağında oldukları halde okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan Suriyeli çocukların okula gitmemesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenlerin aileler arasında yaşanma yaygınlığı ise anket formundaki her bir soruya “Katılıyorum” seçeneği ile cevap veren katılımcıların sayılarının toplamının tüm katılımcılara oranı hesaplanarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelere ilişkin alınmış notlar ve görüşülen bazı katılımcılardan izin alınarak yapılan ses kayıtlarının Microsoft Office Word Programı kullanılarak çözümlemesi yapılmış ve veriler dijital ortama aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler üzerinden içerik analizi yapılmış ve analizi yapılan veriler yorumlanmıştır. Ayrıca Suriyeli çocukların okula gitmemesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan ve aileler arasında yaygın olarak yaşanan etkenlerin çocukların okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına etkisinin daha detaylıca açıklanabilmesi açısından görüşülen katılımcıların bazılarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde görüşülen birinci katılımcıya GK1, görüşülen ikinci katılımcıya GK2, görüşülen üçüncü katılımcıya GK3 gibi her bir katılımcıya ayrı ayrı sıralama kod numarası verilmiştir. Doğrudan alıntı yapılan katılımcının önce sıralama kod numarası yazılmış daha sonra ise doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

a) Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek için katılımcılara cinsiyeti, yaşı, eğitimi, geliri ve yaşadıkları eve ilişkin sorular sorulmuştur. Alınan cevaplara göre katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’deki gibi belirlenmiştir.

1-Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımını belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplardan, katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 1’deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	118	46,1
Erkek	138	53,9

Tablo 1’deki verilerden de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 46,1’i kadın ve % 53,9’u ise erkektir.

2-Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Katılımcıların yaş aralığını belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplardan, katılımcıların yaş aralığına göre dağılımı aşağıda Tablo 2’deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Yaş aralığı	f	%
20-35	67	26,2
36-50	143	55,8
51-65	43	16,8
66 ve yukarısı	3	1,2

Yukarıda Tablo 2’de de gösterildiği üzere araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 26,2’si 20-35 yaş, % 55,8’i 36-50 yaş, % 16,8’i 51-65 yaş ve % 1,2’si 66 ve yukarısı yaş aralığında bulunmaktadır. Bu verilere göre araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların büyük çoğunluğunun 20-50 (% 82) yaş aralığında olduğu görülmektedir.

3-Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların eğitim durumunu belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplardan, katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımı aşağıda Tablo 3’de verildiği gibi tespit edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim durumu	f	%
Okuryazar değil	44	17,2
İlkokul mezunu	128	50,0
Ortaokul mezunu	63	24,6
Lise mezunu	15	5,9
Yüksekokul ve üzeri	6	2,3

Tablo 3’deki verilere göre araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 17,2’si okuryazar değildir. Ayrıca % 50,0’i ilkököl, % 24,6’sı ortaokul, % 5,9’u lise mezunu ve % 2,3’ü ise yüksekokul ve üzeri bir eğitim seviyesine sahiptir. Bu verilerden araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek seviyede bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

4-Katılımcıların Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Anket uygulaması yapılan katılımcıların aylık gelir durumunu belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplardan, katılımcıların aylık gelirlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 4’teki gibi belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aylık gelir durumu	f	%
Aylık düzenli geliri yok	73	28,5
300-500 TL arası	19	7,4
501-750 TL arası	65	25,4

751-1.000 TL arası	53	20,7
1.001 TL ve yukarısı	46	18,0

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 28,5'inin aylık düzenli bir geliri bulunmamaktadır. Katılımcıların % 7,4'ünün aylık geliri 300-500 TL, % 25,4'ünün aylık geliri 501-750 TL ve % 20,7'sinin aylık geliri 751-1.000 TL arasındadır. Katılımcıların sadece % 18,0'ının aylık geliri 1.001 TL ve yukarısı aralığındadır. Ancak anket uygulaması sırasında yapılan sohbetlerde aylık geliri 1.001 TL ve yukarısı aralığında olduğunu söyleyenlerden hiç kimse, aylık gelirinin 1.500 TL'yi geçtiğini söylememiştir. Dolayısıyla bu gruptaki katılımcıların aylık gelirlerinin 1.001-1.500 TL arasında olduğu söylenebilir. 30 Aralık 2017 tarihli ve 30286 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2018 yılı için Türkiye'de yürürlükte olan ve neti 1.603,12 TL olarak hesaplanan asgari ücret göz önüne alındığında, bu verilerden araştırma kapsamında ulaşılan tüm katılımcıların aylık gelirlerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

5-Katılımcıların Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılımı

Katılımcıların ailelerinin yaşadığı yere ilişkin bilgi almak için anket formunda sorulan soruya verdikleri cevaplardan, katılımcıların ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımı Tablo 5'deki gibi tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Dağılımı

Katılımcının yaşadığı yer	f	%
Sadece ailesinin olduğu kendi evi (Ev sahibi)	0	0,0
Sadece ailesinin olduğu kiralık bir ev	187	73,0
Başka ailelerle paylaştığı kendi evi (Ev sahibi)	0	0,0
Başka ailelerle paylaştığı ortak kiralık bir ev	69	27,0

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılardan hiç kimse mülkiyeti kendisine ait bir eve sahip değildir. Katılımcıların % 73,0'ı sadece ailesinin olduğu kiralık bir evde, %27,0'ı ise başka ailelerle paylaştığı ortak kiralık bir evde yaşamaktadır.

b) Katılımcıların Statü ve İkamet Yeri Belirsizliği İle İlişkili Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Zorunlu eğitim çağında çocuğu olduğu halde, çocuğunun eğitime erişim sorunu yaşamamasına neden olan statü ve ikamet yeri belirsizliği ile ilişkili; Göç İdaresi Genel Müdürlüğünde kayıtlı olmama, yabancı tanıtım kartı sahibi olma, ikamet yerinin sürekli değişmesi gibi etkenlerin ve ayrıca bir okula kayıt yaptırabilmek için yapılması gerekli iş ve işlemlere ilişkin bilgi sahibi olmama etkeninin katılımcılar arasında hangi yaygınlıkta yaşandığını belirlemek için sorulan sorulara katılımcılar tarafından verilen cevaplara göre katılımcıların dağılımı Tablo 6'daki gibi belirlenmiştir.

Tablo 6. Statü ve İkamet Yeri Belirsizliği Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların Dağılımı

	Katılmıyorum			Kararsızım		Katılıyorum	
	N	f	%	f	%	f	%
*Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nde hiç kayıtlı olmadığımız için (kimliğimiz olmadığı için) çocuk okula gitmiyor.	256	241	94,1	0	0,0	15	5,9

* Yabancı tanıtım kartı (98 ile başlayan kimlik) sahibi olduğumuz için okula kayıt

yaptıramadığımdan çocuk okula gitmiyor.	256	235	91,8	0	0,0	21	8,2
* İkamet yerim sürekli değiştiğinden çocuk okula gitmiyor.	256	231	90,2	0	0,0	25	9,8
* Okula kayıt yaptırmak için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgim olmadığı için çocuk okula gitmiyor.	256	228	89,1	0	0,0	28	10,9

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların % 5,9’unun çocukları Göç İdaresi Genel Müdürlüğünde (GİGM) hiç kayıtları olmadıkları ve dolayısıyla kimlik kartları olmadıkları için eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Türkiye’ye gelen Suriyelilerin sadece eğitim hizmetlerine değil diğer birçok insani hizmetlere erişebilmeleri için öncelikle kayıt altına alınmaları ve kimlik kartı sahibi olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde bu hizmetlere erişebilmelerinde zorluk yaşamaları kaçınılmazdır.

GİGM’de kayıt yaptırmadığı için kimliği de olmayan ve araştırma kapsamında görüşülen GK4 bu konuda şunları söylemektedir:

Çocuk ile okula gittik, kimlik sorunu var dediler, kimlik al gel kayıt yapalım dediler, kayıt yapmadılar, kimlik sorunu var dediler, Ankara kimliği yok dediler, bize o zaman iyi davrandılar ama okula da kayıt yapmadılar.

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların bazıları, bazı katılımcıların GİGM’de kayıtlı olmamalarının ve dolayısıyla kimlik kartı sahibi olmamalarının en önemli nedenleri arasında; dil engeli, uzun süre sıranın kendilerine gelmesini beklemek zorunda kalmalarının zorluğu ve kayıt yapmak için görevlendirilmiş bazı çalışanların Suriyelilere karşı olumsuz tutum ve davranışlarının olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 6’daki veriye göre araştırma kapsamında anket uygulaması yapılan katılımcıların % 8,2’sinin çocukları, yabancı tanıtım kartı (98 ile başlayan kimlik kartı) sahibi olmaları nedeniyle okula kayıtlarının yapılamadığından eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Aslında yabancı tanıtım kartı sahibi olmak Suriyeli çocukların okullara kayıtlarında bir engel olmamalıdır. Türkiye’de yabancı öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetleri 2014/21 sayılı Genelge kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu Genelgenin 4/b maddesine göre kitlesel akılla gelen yabancılardan eğitim çağındaki kişilerin ve yetişkinlerin, yükseköğretim kurumları hariç Türkiye’deki eğitim kurumlarına kayıtlarının yapılabilmesi için yabancı tanıtım kartı sahibi olmaları gerekmektedir. Ancak elektronik kayıt sisteminden kaynaklı bazı sorunlar nedeniyle yabancı tanıtım kartı ile okullara kayıtlarda sorunlar yaşanabilmekte, bu durum ise çocukların eğitime erişim sorunu yaşanmasına neden olabilmektedir.

Tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere anket kapsamında ulaşılan katılımcıların % 9,8’i çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olarak ikamet yerlerinin sürekli değişmesini göstermektedirler.

Suriyelilerin Ankara’ya gelmelerinin en önemli nedenleri arasında daha önceden Ankara’ya gelmiş akrabaların veya önceki komşuların yönlendirmesi, Ankara’da Suriyelilerin yaşadıkları yerlerde ev kiralalarının ucuz ve iş imkânlarının iyi olması söylenebilir (MSYD, 2017). Araştırma kapsamında görüşülen bazı katılımcılar, bazı Suriyelilerin daha önce Ankara’ya gelmiş akraba veya komşuları aracılığıyla Ankara’ya geldiklerini ve genel olarak onlarla aynı mahallelere yerleşmeyi tercih ettiklerini ancak zaman içerisinde ortamı tanıdıkça daha iyi iş imkânlarının olduğu yerlere doğru göç ettiklerini ifade etmektedirler.

Araştırma kapsamında görüşülen GK7 bu konuda şunları söylemektedir:

Biz önce Suriye'den Gaziantep'e geldik. Ancak Antep'te uygun ev yoktu, olanlar çok pahalıydı. Bizden önce Ankara'ya kaynanamlar gelmişti. Antep'teyken onları aradım, ev yok, olanlar çok pahalı dedim. Onlar Ankara'ya gelmemizi istediler, burada ev var ucuz ev var dediler, onların söylemesiyle Ankara'ya geldik, bu mahalleye yerleştik. Buraya geldiğimize, bu mahalleye geldiğimize çok memmunum her yerde Suriyeliler var, komşumuz var, kiralar çok pahalı değil, çok iyi vallah çok iyi aynı Suriye. Parklarda oturuyoruz, küçük çocuklar oynuyorlar, biz konuşuyoruz, vallah savaş yok, bomba yok çok iyi vallah çok iyi.

Bu konuda GK9'da şunları söylemektedir:

Ben Suriye'nin Halep şehrinde yaşıyordum. Suriye'de savaş başlayınca önce Halep'ten Suriye'de başka bir yere göç ettik, orada bir süre kaldık ancak iş yoktu, para yoktu, ekmek yoktu, bu nedenle orada yaşayamadık. Türkiye'ye gelmeye karar verdik. Suriye'den Türkiye'ye önce Kilis'e geldik. Ancak Kilis'te yaşam kolay değildi. Ankara'ya kız kardeşim ve ailesi daha önce gelmişlerdi, Kız kardeşimi aradım “Ankara nasıl gelsek iş var mı, yaşam kolay mı” diye sordum, kız kardeşim “buraya gelerseniz iş bulabilirsiniz, evler biraz daha ucuz” dedi. Bizde Kilis'ten buraya geldik, biz Ankara'ya böylece geldik, bu ilçeye ve bu mahalleye ise Suriyeli çok olduğu için yerleştik. Bursa'da da akrabalarımız var iş oralarda daha kolay varmış, sonraları oraya gitmeyi düşünüyoruz.

Tablo 6'daki verilerden de anlaşılacağı üzere anket kapsamında ulaşılan katılımcıların % 10,9'u çocuklarını okula kayıt yaptırmak için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olmadıklarından, söz konusu bu katılımcıların çocukları eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

İlk geldiklerinde çocuklarını okula nasıl kaydettireceğini bilmeyen, araştırma kapsamında görüşülen GK5 bu konuda şunları söylemektedir:

..... Vallahi benim iki kız çocuğum var okula giden, okula gitmeyen çocuk bu büyük erkek çocuktur. Ankara'ya ilk geldiğimde çocuğu okula kayıt ettirmek için yeteri kadar bilgim yoktu, nereye gidecem, hangi okula kaydetirecem, nasıl kayıt ettirecem bilgim yoktu bu nedenle kayıt yaptıramadım. Şimdide yaşı büyüdü çalıştığı için okula gitmiyor.

Araştırma kapsamında ulaşılan bazı katılımcıların çocuklarını okula kayıt yaptırabilmek için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olmamasının birçok nedeni olabilir. Araştırma süresince katılımcılarla yapılan samimi görüşmelerde geçen katılımcıların beyanlarından, bu durumun en önemli nedenleri arasında; bazı katılımcıların eğitimi öncelikli sorun olarak görmemeleri, beslenme, barınma, giyim ve benzeri ihtiyaçları daha öncelikli ve karşılanması gerekli sorunlar olarak görmeleri, bazı katılımcıların ise çocuklarını okula nasıl kaydettirebilecekleriyle ilgili yetkililerden bilgi almak ya da kayıt yaptırabilmek için okul veya il, ilçe millî eğitim müdürlüklerine müracaatlarında dil engeli nedeniyle yetkililer ile yaşadıkları iletişim sorunu olduğu anlaşılmaktadır.

c) Güvenlik Yetersizliği İle İlişkili Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Araştırma kapsamında anket uygulaması yapılan katılımcılardan bazı katılımcıların çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan güvenlik yetersizliği ile ilişkili; yaşadıkları yerlerin, okul yolunun, okulun bulunduğu çevrenin güvenli olmaması ve okulun geç kapanması gibi etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının tespiti için sorulan soruya verdikleri cevaplara göre katılımcıların dağılımı Tablo 7'deki gibi bulunmuştur.

Tablo 7. Güvenlik Yetersizliği Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların Dağılımı

%	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		
	N	f	%	f	%	f	
* Yaşadığımız yer çok güvenli olmadığı için çocuk okula gitmiyor.	256	191	74,6	0	0,0	65	25,4
* Okul yolu güvenli olmadığı için çocuk okula gitmiyor.	256	176	69,5	0	0,0	78	30,5
* Okulun bulunduğu yerde çevre güvenli olmadığı için çocuk okula gitmiyor.	256	185	72,2	13	5,1	58	22,7
* Okul geç kapandığı için çocuk okula gitmiyor.	256	227	88,7	24	9,3	5	2,0

Tablo 7’deki veriye göre anket uygulaması yapılan katılımcıların % 25,4’ü yaşadığı yerin çok güvenli olmadığını düşünmekte ve güvenlik yetersizliğini çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan bir etken olarak görmektedirler.

Ankara’daki Suriyeliler yoğun olarak Altındağ ilçesi sınırları içerisinde, Siteler olarak adlandırılan bölgedeki mahallelerde yaşamaktadırlar. Anket uygulaması bu mahallelerde yapılmıştır. Anket uygulaması sırasında ulaşılan katılımcıların çoğunun yaşadığı bu yerlerde alt yapının eksikliği, evlerin neredeyse tamamına yakının gecekondulu ve çok eski olduğu, cadde ve sokakların yeterince temiz olmadığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu yerlerin çoğu kentsel dönüşüm kapsamına alındığından, buralarda yaşayan yerel halkın büyük bir bölümünün evlerini boşaltarak buraları terk ettiği sokaklardaki Suriyeli nüfusun fazlalığından ve iş yerlerinin çoğunun Suriyelilere ait olmasından anlaşılmaktadır. Ayrıca sayıları az olsa da hâlâ Suriyelilerle aynı yerlerde yaşayan yerel halkın ise gelir ve eğitim durumunun çok da iyi olmadığı, bazı yönlerden dezavantajlı oldukları çıplak gözle görülebilmektedir.

Araştırma esnasında yapılan gözlemlerde tanık olunduğu üzere, söz konusu bu yerlerde caddelerde yüksek sesle müzik çalarken hızla giden arabalara, parklarda Suriyeli kadın ve çocuklara bağırarak çağıran, olumsuz sözler söyleyen kişilere, özellikle akşama doğru karanlığın kendisini göstermesiyle boş arazi veya yıkıntı bazı evlerin kalıntıları arasında ateş yakıp başında alkol alanlara ya da uçucu madde çekenlere rastlamak mümkündür. Yine araştırma esnasında yerel halktan karşılaşılan kişilerle yapılan gelişigüzel sohbetlerde, söz konusu bu kişilere Suriyelilerle ilgili soru sorulduğu zaman, görüşülen kişilerin çoğunluğu bu sorulara sert tepki göstermekte ve olumsuz cevap vermektedirler. Bazıları Suriyelilere yardım yapıldığını kendilerine yardım yapılmadığını, bazıları da yaşadıkları yerlerde kiralara fazla artmasına ve çoğu işyerlerinin kapanmasına Suriyelilerin neden olduğunu söylemektedirler.

Böyle bir yerde yaşayan Suriyeli ailelere anket uygulaması için ev ziyaretleri yapıldığı zaman çoğunlukla kadın katılımcıların kapıları açmada tereddütlü davrandıkları, ancak araştırma grubunda Arapça bilen bir kadının olduğunu anladıkları an kapıyı açtıkları ve gönüllü olarak anket uygulamasına katıldıkları gözlemlenmiştir. Böyle davranan katılımcılar bu duruma yaşadıkları yerin yeteri kadar güvenli olmamasının ve hırsızlık olaylarının çok sık yaşanmasının neden olduğunu ifade etmektedirler. Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları bu yerlerde yukarıda ifade edilen olumsuzluklar nedeniyle bazı katılımcıların, yaşadıkları yerlerin çok güvenli olmadığını düşündükleri için okula gitmesi gereken yaşta çocuklarını, güvenlik kaygıları nedeniyle okula göndermedikleri kendi beyanlarından anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen ve yaşadıkları yeri çok da güvenli bulmadıkları için çocuklarını okula göndermeyen GK2, GK3 ve GK6 bu konuda şunları söylemektedirler:

GK2 kendi Türkçesiyle;

Önce yıkıntı yoktu çok sıkıntılar vardı. Şimdi yıkıntı var kalabalık azaldı, sıkıntı biraz azaldı. Şimdi elhamdülillah sıkıntı biraz azaldı. Ama yine de var sıkıntı. Mesela şimdiki oturduğum evin karşısında bazı yerli aileler var onlar iyi davranıyorlar. Ancak ben oturuyom burada çocuklar taş cama, niye Suriyeli diye Suriyeli diye. Yani bu durum biraz sıkıntı. Çocuklarımız dışarda oynarken, bazı yerli aileler bağıryorlar, çağırıyolar, Suriye'ye gidin burada ne işiniz var. Çok kötü konuşuyorlar. Yani ben geldim mecbur. Yani bazısı git Suriye, git Suriye hepsi yok yani. Bundan dolayı çocuğumuzu okula hatta evden dışarıya göndermeye korkuyorum.

GK3;

Mahallemizde en büyük sorunumuz hırsızlık olayının çok olması, burda bazı yerli aileler var. Onlara diyorlar, onlar hep evlere girerek hırsızlık yapıyorlar. Bir kişi evde olmasın hemen evlerden bir şeyler çalıyorlar. Bunun için evlerde hep büyüklerden biri bulunmak zorunda. Çocuklarımız evde korkuyorlar, dışarıya çıkmaya korkuyorlar, okula gitmeye korkuyorlar.

GK6;

Yaşadığımız mahalle pek de güvenli değil. Hırsızlık çok. Bu mahallede yaşayan yerli bir komşumuz var sürekli içki içiyor, akşamları bağıryor çağırıyolar, küfrediyor, içtiği içkinin şişelerini bizim eve doğru atıyor. Bazen içki şişeleri bahçemize düşüyor. Bir şey söyleyemiyoruz, çocuklarımız korkuyor. Eşim sürekli evde kalmak zorunda çünkü evde olmazsa korkuyoruz. Bu nedenle çalışmıyor. Benim 5 çocuk var. 3 kız 2 oğlan. Büyük oğlan 12 yaşında babası evde olduğu için o terzide çalışıyor, çalıştığından dolayı da okula gitmiyor.

Tablo 7'deki veriye göre araştırma kapsamında anket uygulanan katılımcıların % 30,5'i yaşadıkları yerlerdeki ya da yaşadıkları yerlere yakın olan okula gidilen yolu güvenli bulmamakta ve güvenlik yetersizliğini çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan bir etken olarak değerlendirmektedirler.

Araştırma süresince yapılan gözlemlerde genel olarak Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bazı yerlerde her eğitim düzeyine uygun okul bulunmadığı görülmüştür. Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin 8 yıl olduğu eğitim sisteminde çoğunlukla ilköğretim düzeyinde 1'den 8. Sınıfa kadar çocuklar aynı binada eğitim almakta iken, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ve eğitim sisteminin 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olarak yapılandırılmasıyla, genel olarak ilköğretim ve ortaokul binaları ayrılmış, bir mahalledeki ilköğretim okulu ilköğretime, komşu mahalledeki ilköğretim okulu ortaokula dönüştürülmüştür. Bu durum ise bazı katılımcıların çocuklarının evlerinden uzakta olan okula gitmek zorunda kalmalarına neden olmuştur.

Araştırma sırasında yapılan samimi sohbetlerde bazı katılımcılar, yaşadıkları yerlerin güvenli olmadığına ilişkin düşünceye kapılmalarına neden olan birtakım etkenlerin, aynı zamanda okul yolunun da güvensizleşmesine neden olduğunu beyan etmektedirler. Bunların yanı sıra bazı katılımcılar çocuklarını okula kayıt yaptırdıkları halde okula giden çocuklarının okul yolunda bazı kişiler tarafından önlerinin kesildiğini, harçlıklarının zorla alındığını, harçlıkları olmayan veya harçlığını vermek istemeyen çocukların bu kişilerce sözlü ve fiziki şiddete maruz bırakıldıklarını, yaşı biraz büyük kız çocuklarına yerel halktan bazı gençlerin uygun olmayan sözler söylediklerini ifade etmektedirler. Gerek çevrenin yeteri kadar güvenli olmadığı düşüncesi, gerekse okul yolunda önleri kesilen çocuklarının zorla harçlıklarının alınması, harçlığı olamayan ya da harçlığını vermek istemeyen çocukların sözlü veya fiziki şiddete maruz kalması, dövülmesi, çocuklarının korkması gibi nedenler dolayısı ile bazı katılımcılar çocuklarını okula göndermemektedirler.

Yaşadıkları yerin ve okul yolunun güvenli olmadığını düşündüğü için çocuğunu okula göndermeyen, araştırma kapsamında görüşülen GK1 bu konuda şunları ifade etmektedir:

Yaşadığımız mahalle güvenli değil, sürekli hırsızlık oluyor. Evler çok eski ve bazı evler yıkıntı halde oralarda bazı kimseler içki içiyorlar, poşetnen bir şeyler ağızlarına alıyorlar, bağıryor çağırıyolar, kötü konuşuyorlar. Polis bekçi fazla önem vermiyor. Caddelerde arabalar çok hızlı gidiyorlar, insanlara çarpacak diye korkuyoruz. Okul eve uzak, Okul yolu da güvenli değil. Benim çocuk okula gidiyordu.

Burada yaşayan Suriyeli olmayan bazı kimseler, çocuklarımız okula giderken onların önünü kesiyorlar, onların paralarını zorla alıyorlar, para vermeyene vuruyorlar, vermeyeni dövüyorlar. Çocuğum çok korkuyor okula gitmek istemiyor. Bu nedenle ben çocuğumu şimdi okula göndermiyorum, başka aileler de bu nedenle çocuklarını okula göndermiyorlar.

Bazı katılımcıların okul yolunun güvenliğinin yetersiz olduğuna ilişkin düşüncelerinde haklılığı, araştırma sırasında da gözlemlendiği üzere eğitime erişim sorunu yaşamayan Suriyeli çocukların eğitimine devam ettiği geçici eğitim merkezlerine geliş ve geçici eğitim merkezlerinden ayrılış saatlerinde çocuklarını okuldan almak için gelen Suriyeli yetişkinlerin geçici eğitim merkezleri önünde kalabalıklar halinde beklemesinden de anlaşılmaktadır.

Tablo 7’de de görüldüğü üzere anket kapsamında ulaşılan katılımcıların % 22,7’si, okulun bulunduğu yerde çevrenin güvenli olmamasını çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan bir etken olarak görmektedirler.

Araştırma sırasında görüşülen bazı katılımcılar, caddelerde arabaların hızla gitmesi, okul etrafında özellikle de çocukların okula geliş ve okuldan ayrılış saatlerinde yerel halktan bazı gençlerin gruplar halinde dolaşmaları, gençlerin Suriyeli çocuklara özellikle de yaşı biraz büyük kız çocuklarına hoş olmayan sözler söylemeleri, bazen çocuklara sataşmaları hatta dövmeleri, bazen çocukların harçlıklarını almak için onlara şiddet uygulamaları, çocukları korkutmaları gibi nedenler dolayısıyla okulun bulunduğu çevreyi güvenli bulmadıklarını, bu nedenle de çocuklarını okula göndermediklerini ifade etmektedirler.

Tablo 7’deki verilere göre katılımcıların % 2,0’ı okulun geç kapanmasını zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan bir etken olarak değerlendirmektedirler.

d) Sağlık-Sosyal ve Kültürel Nedenlerle İlişkili Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların bazılarının çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan sağlık-sosyal ve kültürel nedenlerle ilişkili; sağlık sorunu olması, evde birine bakması, nişanlı/evli olması gibi etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının belirlenmesi amacıyla anket formunda sorulan sorulara verdikleri cevaplardan, katılımcıların dağılımı Tablo 8’deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 8. Sağlık-Sosyal ve Kültürel Nedenler Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların Dağılımı

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	N	f	%	f	%	f
%						
* Sağlık sorunu (hastalıklı, engelli) olduğundan çocuk okula gitmiyor.	256	223	87,1	0	0,	33 12,9
* Evde birine (engelli, yaşlı, kardeş) baktığı için çocuk okula gitmiyor.	256	239	93,4	0	0,0	17 6,6
* Nişanlı / evli olduğu için çocuk okula gitmiyor.	256	248	96,9	0	0,0	8 3,1

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere katılımcıların % 12,9’unun çocukları hastalık veya engel gibi sağlık sorunları nedeniyle eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu denildiğinde genelde sağlıklı oldukları halde eğitime erişim sorunu yaşayan çocuklar akla gelmekte ve bu çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması için çalışmalar yapılmakta, faaliyetler yürütülmektedir. Ancak zorunlu eğitim çağındaki oldukları halde hastalık veya engellilik nedeniyle eğitime erişim sorunu yaşayan çocukların olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Suriyelilerin yaşadıkları yerler alt yapının yetersiz olduğu, kentsel dönüşüm kapsamına alınmış, evlerin çoğu gece kondu olan mahallelerdir. Araştırma sırasında yapılan gözlemlerde bu mahallelerde evlerin oldukça eski, cadde ve sokakların çok da temiz olmadığı, insanların ihtiyaçlarını karşıladığı ve çoğunluğu Suriyelilere ait kasap, market, lokanta, ekmek fırını ve benzeri yerlerde gerek mekân ve gerekse çalışanların temizliğine yeteri kadar özen gösterilmediği, ziyaret edilen evlerde nüfusun kalabalık, eşyaların eski olduğu göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra çıplak gözle bile görülebilen yoksulluktan kaynaklı gerekli gıda ve temizlik maddelerinin yeterince sağlanamadığı, dil engeli nedeniyle koruyucu ve tedavi edici hizmetlere ulaşmada zorluklar yaşandığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu olumsuzluklardan kaynaklı olarak söz konusu bu mahallelerde yaşayanlar özellikle de çocuklar sağlıklarının bozulması yönünden büyük risk altında bulunmaktadırlar.

Katılımcıların bazılarının çocuklarının engelli olmalarından dolayı eğitime erişim sorunu yaşadıkları, engellilik halinin ise bazı çocuklarda doğuştan bazı çocuklarda ise kaza veya iç savaş gibi nedenlerden dolayı sonradan olduğu bazı katılımcılarca ifade edilmektedir. Anket uygulaması sırasında evi ziyaret edilen bir katılımcı 11 yaşındaki çocuğunun down sendromlu olması, parkta görüşülen bir katılımcı 9 yaşındaki oğlunun mahalledeki caddede hızla giden bir arabanın çarpması sonucu engelli ve bakıma muhtaç hale gelmesi ve yine evi ziyaret edilen bir katılımcı kız çocuğunun Suriye'deki iç savaşta gözünden yaralanması nedeniyle okula gidemediğini isöylemiştir.

Konuşma engelli ve bu engeli nedeniyle okula gidemeyen bir oğlu olan GK10'da bu konuda şunları söylemektedir:

Bir oğlum bir kızım var. Oğlum yedi yaşında kızım dört yaşında. Oğlum engelli olduğu için okula gidemiyor. Aslında çok gitmek istiyor ancak okula gidemiyor. Konuşma engelli olduğu için. Bize özel okula gönderin diyorlar, bir öğretmen tek bir çocuğa ders veriyormuş, eğer o okula giderse belki konuşur diyorlar, ancak özel okul için bizim gücümüz yok, devlet yardım ediyor mu, etmiyor mu? Bilmiyorum.

Tablo 8'deki verilerde de görüldüğü gibi katılımcıların % 6,6'sının çocukları evde engelli, yaşlı, kardeş gibi birinin bakımını üstlendiği için eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Suriye'de devam eden iç savaş ortamında veya doğal yollardan aile üyelerinin özellikle de ailede anne veya babanın ölmesi veya engelli hale gelmesi durumunda ailenin diğer üyelerinin sorumluluklarında bazı değişiklikler olması kaçınılmazdır. Bazen okula gitmesi gereken yaşta olan çocuklar babanın engelli olması veya ölmesi halinde çalışmak, annenin aynı durumla karşılaşması halinde ise evde varsa yaşlı, engelli, kardeş gibi birilerinin bakımını üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum ise söz konusu çocukların eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir.

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere katılımcıların % 3,1'inin okula gitmesi gereken yaştaki çocukları nişanlı veya evli oldukları için okula gitmemektedirler[†].

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden kız veya erkek fark etmeksizin çocukların küçük yaşta evlendirilmesi uygulamasının Suriye toplumunda normal ve yaygın olduğu, evlendirilme aşamasına kadar geçen sürede özellikle nişanlı olan kız çocuklarının okula gitmesinin bazen aileleri tarafından engellendiği ayrıca evlenen çocukların yeni yaşamlarındaki sorumlulukları nedeniyle çoğunlukla eğitim hayatlarını sonlandırdıkları anlaşılmaktadır.

e) Ekonomik Nedenlerle İlişkili Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Çocuğu eğitime erişim sorunu yaşayan ve araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların ekonomik durumları ile ilişkili ve çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan; okul ücretini

[†]Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların bazılarının çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan “nişanlı/evli olma” etkeninin yaşanma yaygınlığının diğer etkenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de çocuk yaşta kişilerin evlendirilmelerinin cezai yaptırımı olması nedeniyle olsa gerek, araştırma esnasında katılımcıların bazılarının bu konuda sorulara cevap vermede biraz temkinli davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu etkenin yaşanma yaygınlığının daha düşük olmasında bu durum gözden uzak tutulmamalıdır.

(okul aile birliği ücretini) karşılayamama, okula ulaşım ücretini karşılayamama, eğitim araç gereç ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamama ve çocuğun ekonomik desteğine ihtiyaç duyulması gibi etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının tespit edilmesi için sorulan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplara göre dağılımı Tablo 9'daki gibi tespit edilmiştir.

Tablo 9. Ekonomik Nedenler Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların Dağılımı

	Katılmıyorum			Kararsızım		Katılıyorum	
	N	f	%	f	%	f	%
* Okul ücretini (okul aile birliği ücretini) karşılayamadığım için çocuk okula gitmiyor.	256	136	53,1	81	31,6	39	15,3
* Okula ulaşım ücretini karşılayamadığım için çocuk okula gitmiyor.	256	199	77,8	0	0,0	57	22,2
* Eğitim araç gereç ve kırtasiye ihtiyacını karşılayamadığım için çocuk okula gitmiyor.	256	188	73,4	0	0,0	68	26,6
* Ekonomik desteğine ihtiyaç duyduğumuz için çocuk okula gitmiyor.	256	153	59,8	0	0,0	103	40,2

Tablo 9'da görüldüğü üzere okul ücretini (okul aile birliği ücretini) ödeyemediklerinden anket kapsamında ulaşılan katılımcıların % 15,3'ünün çocukları okula gitmemekte, eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Okul aile birlikleri okul ve aile arasında iş birliğini geliştirmek ve ailelerin eğitim hayatına daha etkin katılımlarını sağlamak için oluşturulmuş kuruluşlardır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği 5. maddesinde, okul ve aile arasında iletişimi ve işbirliğini sağlamak, ekonomik yönden yetersiz olan öğrencilerin eğitim ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmak amacıyla her okul bünyesinde okul aile birliği kurulacağı ifade edilmektedir. Yine aynı Yönetmeliğin 15. maddesinde devlete ait okullarda birliğin gelir[‡] kaynakları açıklanmakta, bu gelir kaynakları arasında ayni, şartlı veya şartsız nakdi bağışlar ve yardımlar da yer almakta, ancak ailelerin birliğe bağış yapmaya zorlanamayacakları, kayıt döneminde bağış veya yardım alamayacakları da ayrıca ifade edilmektedir.

Hem ailelerin birliğe bağış yapmaya zorlanamayacakları ve kayıt döneminde bağış veya yardım alamayacaklarına ilişkin Yönetmelik hükmüne hem de bu konuda MEB tarafından çeşitli zamanlarda yapılan uyarılara rağmen (MEB Müsteşarlık, 2016), basına yansıyan bazı olaylardan da anlaşılacağı üzere yaygın olmasa da bazı okul aile birlikleri aileleri bağış yapmaya zorlamaktadırlar (haber7.com, T24). Anket kapsamında ulaşılan katılımcıların bazılarının beyanlarından, bazı okullarda okul yönetimleri veya okul aile birlikleri tarafından “*siz bağış yapmayınca yerli halk da bağış yapmıyor denilerek*” çocuklarının kayıtları sırasında veya kayıtları sonrasında bağış yapmaya zorlandıkları ve ekonomik yönden yetersizliği olan bazı katılımcıların bu bağışı yapamadıkları için çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır.

Okula ücret ödeyemediği (okul aile birliğine bağış yapamadığı) için çocuğunun okulu bıraktığını ifade eden GK7 bu konuda şunları söylemektedir:

Benim çocuğum şimdi okula gitmiyor. Ben çocuğumu okula kayıt yaptırmak için okula gittiğimde çocuğumun kaydını yaptılar ancak bana da bir kâğıt verdiler, kâğıtta yazan yere para yatırmamı söylediler. Ben kâğıtta yazan yere para yatırmadım. Çocuk okula gidip geldiğinde arada bir çocuğa para yatırmamız gerektiğini söylüyorlarmış, çocukta okuldan geldiğinde bize söylüyordu. Bazen ben okula gittiğimde para yatırmamızı yöneticiler bana da söylüyorlardı. Ben de ekonomik durumumuzun kötü olduğunu söyleyip, para yatırmadığımızı söyledim, okul yöneticileri bana, siz vermeyince diğer Türk ailelerde vermiyor hatta Türk aileler okulu en çok Suriyeliler kirletiyor, önce onlardan alın,

[‡] Okul aile birliği gelirleri, devletin desteğinin tamamlayıcısı olarak okul bütçesine büyük katkısı olan, daha kaliteli eğitim ortamları oluşturmak için okul yönetiminin talebi doğrultusunda okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir kaynaktır.

biz de verelim diyorlar diye konuşuyorlardı. Okula para veremediğimiz için çocuk okula gitmek istemiyordu. Bazen gidiyor bazen gitmiyordu. Sonra tamamen bıraktı okulu. Şimdi çalışıyor. Sonra bu mahalleye taşındık. Benim diğer iki çocuğum şimdi burada başka bir okula gidiyor ama o okulda bizden para istemiyorlar.

Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında anket uygulanan katılımcıların % 22,2'sinin çocukları, okula ulaşım için gerekli ücretin karşılanamaması nedeniyle eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Araştırma süresince yapılan saha gözlemlerinden de anlaşılacağı üzere Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bazı yerlerde her eğitim seviyesinde okul bulunmamaktadır. Bu nedenle bazen çocuklar eğitimlerine devam edebilmek için evlerinden uzakta olan okula gitmek zorunda kalmaktadırlar. Daha önce de ifade edildiği gibi gerek yaşadıkları yerin gerekse okul yolunun güvensiz olarak değerlendirilmesi nedeniyle bazı katılımcılar çocuklarını okula göndermezlerken, araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere ekonomik yetersizlikleri nedeniyle ulaşım ücretini karşılayamadıklarından bazı katılımcılar da çocuklarını uzak bir okula göndermemektedirler. Yaşadığı yerde çocuğunun gidebileceği uygun bir okul olmadığı ve uzakta olan okula da çocuğunun gitmesi için okula ulaşım ücretini ödeyemediğinden çocuğu eğitime erişim sorunu yaşayan GK1 ve GK8 bu konuda şunları söylemektedirler:

GK1;

Yakınımızda çocuklarımızın gidebileceği bir okul yok. Çocukların okula gitmesi için uzak bir yol yürümeleri gerek ya da servisle gitmeleri otobüse, minibüse binmeleri gerek. Otobüs, minibüsne gitseler çocuklara bazı sıkıntılar var. Özel servis iyi ama aylık 170 TL istiyorlar. Servis parası aylık 170 TL, bu para bizim için çok büyük bir para bunu ödemek çok zor.

GK8;

Benim üç çocuğum var, büyük çocuk yirmi yedi yaşında, diğerleri küçük. İki çocuğum okula gitmiyor, erkek çocuk çalışıyor. Kızım için ise okul uzak ancak servis ile kızımın okula gitmesi gerekir. Çocuğumun okula gitmesi için servis ücreti ödemek gerek, servis ücretini ödeyecek imkânımız yok. Eğer kızımı kaydettirecek çok uzak olmayan bir okul bulabilirsem, ya da servis ücreti ödense kızımı okula göndermek isterim.

Tablo 9'daki verilerden eğitim araç gereç ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamadıklarından anket kapsamında ulaşılan katılımcıların % 26,6'sının çocuklarının okula gidemediği anlaşılmaktadır.

Erdem (2017) araştırmasında, eğitim süresince eğitim için gerekli materyal ve malzemelere sahip olmayan mülteci öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarında eğitim sürecinin dışında kaldıklarını tespit etmiştir. Araştırma sırasında bazı katılımcıların beyanlarından yaşadıkları ekonomik zorluklardan dolayı çocuklarının eğitimi için gerekli olan araç gereç ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayamadıklarından, çocuklarının ya hiç okula gitmedikleri ya da kayıtlı oldukları okulu terk ettikleri anlaşılmaktadır.

Ekonomik durumunun kötü olduğu dönemde çocuğunun eğitimi için gerekli olan araç gereç ve kırtasiye ihtiyacını karşılayamayan bu sebeple de çocuğu hiç okula gitmeyen GK2 bu konuda şunları söylemektedir:

Çocuğa harçlık vermek büyük bir sorundu. Okula gitmesi için okulda kullanacağı malzemeleri almak büyük bir sorundu. Bundan dolayı çocuk okula gidemedi. Şimdi ekonomi biraz iyi ama çocuk artık okula gitmiyor, şimdi yaşı biraz büyüdüğü için de okula gitmek istemiyor.

Ekonomik yönden yetersiz olan ve çocuğunun eğitimi için gerekli araç gereç kırtasiye malzemelerini karşılamada sorun yaşayan ve bu sebeple çocuğu kayıtlı olduğu okulunu terk eden GK9'da bu konuda şunları ifade etmektedir:

....., ekonomik durumumuz kötü olsa bile ben çocuklarımızın okula gitmesini çok istiyorum, ancak ekonomik sıkıntılarımızdan dolayı çocuklarımızın ihtiyaçlarının tamamını karşılayamıyoruz, derslerde

kullanacağı araç ve gereçleri karşılamada sıkıntı yaşıyoruz. Okula giden çocuğum, bazen öğretmenin verdiği ödevler için bazı malzemeler almak gerektiğinde biz bu malzemeleri alamadığımızda öğretmenin verdiği ödevi yapamadığı için okula gitmek istemiyordu, çok utandığını söylüyordu, bu durum sıklıkla olmaya başlayınca okula gitmeyi bıraktı. Şimdi çalışıyor, okula gitmiyor.

Tablo 9'daki veriye göre araştırma kapsamında anket uygulanan katılımcıların % 40,2'si yaşadığı ekonomik zorluklardan dolayı çocuklarının ekonomik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Söz konusu katılımcıların çocukları ailelerine ekonomik destek sağlamak için çalışmak zorunda kalmakta ve çalışmak zorunda kalan çocuklar da okula gidememekte, eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Araştırmanın bulgularından, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların iyi bir eğitim almadıkları ve aylık gelir düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmakta ayrıca ev ziyaretleri ve yoğun olarak yaşadıkları yerlerde araştırma süresince yapılan gözlemlerde bazı katılımcıların ailelerinin yaşadıkları yoksulluk çıplak gözle bile görülebilmektedir.

Katılımcıların bazılarının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bazı katılımcılar çalışmamakta veya çeşitli nedenlerden dolayı çalışmamakta, çalışanlar ise genelde düşük gelirli niteliksiz işlerde çalışmaktadırlar. Çalışmadığı için hiçbir gelire sahip olmayan ya da niteliksiz işlerde çalıştıklarından düşük gelir elde eden katılımcılar ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaşamakta, ailesinin ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaşayan katılımcılar çoğunlukla çocuklarının ekonomik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklarının ekonomik desteğine ihtiyaç duyan ailelerde çocuklar genelde de erkek çocuklar çalışmak zorunda kalmaktadırlar.

Araştırma süresince anket uygulamak için gidilen, katılımcıların yoğun olarak yaşadığı yerlerde zorunlu eğitim çağında olduğu halde okula gitmeyi kasap, lokanta, terzi, market, kuaför gibi iş yerlerinde çalışan çocuklara rastlanılmaktadır. Ayrıca bazı katılımcıların ifadelerinden bazı çocukların ise Siteler bölgesindeki mobilya atölyelerinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ailelerine ekonomik anlamda destek olmak için çalışmak zorunda kalan çocuklar okula gidememekte, eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Ailesinin ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaşadığı için çocuğunun ekonomik desteğine ihtiyaç duyan, bundan dolayı çalışmak zorunda kalan ve çalıştığı için de okula gidemeyen oğlu olan ve araştırma kapsamında görüşülen katılımcı GK3 bu konuda şunları ifade etmektedir:

Ekonomik durumumuz burada iyi değildir. Gelirimiz çok yoktur. Çocuğumuz çalıştığı için okula gitmiyor. Zaten az bir para alıyorlar, bizim başka bir gelirimiz yok. Çocuğumuz çalıştığından aldığı para ile kiramızı veriyoruz, Kira 300 Liradır. Diğer masraflarımızı karşılamaya çalışıyoruz. Elektrik parası var, su parası var, mutfak ihtiyaçları var. Başka ihtiyaçlarımız var. Bütün bunları karşılamak için çocuk çalışıyor. Çalıştığı için çocuk okula gitmiyor.

Ailesine ekonomik olarak destek olmak için çalışmak zorunda kalan ve bu nedenle okula gidemeyen çocuğu olan GK6'da bu konuda şunları söylemektedir:

....., ekonomik durumumuz kötüdür. Ev kirası vardır. Ailemizin ihtiyaçları vardır. Ailede toplam 7 kişiyiz. 5 çocuk var. 2 çocuk okula gitmiyor. 3 çocuk okula gidiyor. Okula gitmeyen çocuğumun biri gözünden hasta olduğu için okula gitmiyor, diğeri en büyük oğlum 15 yaşında o terzide çalışıyor. Onun kazandığı parayla ve yardımlarla geçinmeye çalışıyoruz.

f) Okul ve Okul Ortamı İle İlişkili Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Bazı katılımcıların çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan okul ve okul ortamı ile ilişkili; okulun uzaklığı, yakınlarında olan okul yöneticilerinin çocuklarını kaydetmemeleri, okulda sınıfların kalabalık oluşu, karma eğitim olması, dil engeli olması ve okulda derslerin zor gelmesi gibi etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığını belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplara göre katılımcıların dağılımı araştırma sonucunda aşağıda Tablo 10'daki gibi belirlenmiştir.

Tablo 10. Okul ve Okul Ortamı Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların dağılımı

	N	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%
* Yakınımda okul olmadığına çocuk okula gitmiyor.	256	211	82,4	0	0,0	45	17,6
* Yakınımda olan okulun yöneticileri kayıt yapmadığından çocuk okula gitmiyor.	256	143	55,9	51	19,9	62	24,2
* Okulda sınıflar çok kalabalık olduğu için çocuk okula gitmiyor.	256	214	83,6	27	10,5	15	5,9
* Karma eğitim olduğu için çocuk okula gitmiyor.	256	243	94,9	0	0,0	13	5,1
* Dil engeli nedeniyle (Türkçe bilmediği için) çocuk okula gitmiyor.	256	182	71,1	15	5,8	59	23,1
* Okulda dersler zor geldiği için çocuk okula gitmiyor.	256	196	76,5	23	9,0	37	14,5

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 17,6’sının çocukları yaşadıkları yere yakın okul olmamasından dolayı eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Katılımcıların yoğun olarak yaşadıkları yerlerde genelde her eğitim düzeyine uygun okul bulunmamakta, bir mahallede ilkokul varken komşu bir mahallede ortaokul bulunmaktadır. Bu durum bazı çocuklar için bulunduğu yerde ilkokul varsa ortaokulun, ortaokul varsa ilkokulun daha uzakta olmasına neden olurken, lise düzeyinde okul sayısı ise daha az ve katılımcıların yoğun olarak yaşadıkları bazı yerlere de uzaktır.

Daha öncede belirtildiği gibi bazı katılımcılar yaşadıkları yerleri, okula giden yolu veya okulun bulunduğu çevreyi yeterince güvenli görmemektedirler. Yaşadıkları yerleri, okul yolunu veya okulun bulunduğu çevreyi güvenli görmeyen katılımcılar küçük yaşta çocuklarını özellikle de yaşı biraz daha büyük olan kız çocuklarını yaşadıkları yerden uzaktaki okula göndermek istememektedirler. Çocukları okula giderken bazı kişiler tarafından okul yolunda çocuklarının önünün kesilmesi, korkutulması, dövülmesi veya özellikle de yaşı biraz daha büyük olan kız çocuklarının kaçırılması gibi korkuları nedeniyle yaşadıkları yerlerden uzakta olan okullara çocuklarını göndermemektedirler.

Eğitim almasını çok istediği halde yakınlarında okul olmadığı için kızını okula gönderemeyen GK1 bu konuda şunları ifade etmektedir:

..... Ekonomik durumumuzda sıkıntılar var. Fazla bir gelirimiz yok. Eski bir evde oturuyoruz, ev çok kalabalık. Kırımımız 300 TL. Özellikle kız çocuklarımızı okula göndermekte sıkıntılar var. Yakınımda kızımın gidebileceği uygun bir okul yok. Mesela kız çocuklarımızı okula gönderemiyoruz. Kızın uzaktaki okula otobüslen, minibüslen gitmesinden korkuyoruz, bir şey yaparlar diye. Onun için özel servisle göndermek gerekiyor. Bunun için aylık 170 TL ödemek gerek, her ay bu parayı ödememiz çok zor. Bu para bizim için çok büyük bir para.

GK8’de kızının okula gidememesine neden olan durumu şöyle anlatmaktadır:

Ekonomik durumumuz iyi değil, yakınımda ilkokul vardı kızım ilkokulu orada bitirdi, ancak şimdi yakınımda ortaokul yok. Yaşı on beş oldu. Uzakta bir okula gitmesi için servis ücreti ödemek gerek, buna bizim imkânımız yok. Kızım hem bu nedenle okula gitmiyor hem de abisi ve babası uzak okula gitmesini istemiyor. Yolda giderken kaçırlar diye korkuyorlar.

Yakınlarında olan bazı okullarda okul yöneticilerinin çocuklarını okula kayıt yapmadıkları için katılımcıların % 24,2’sinin çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşadığı Tablo 10’daki verilerden anlaşılmaktadır.

Araştırma sırasında görüşülen bazı katılımcılar çocuklarını okula kaydettirmek için okula gittikleri halde, yaşadıkları yerlere yakın olan bazı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, çocuklarını okula kaydetmediklerinden bahsetmektedirler. Katılımcıların bazılarının ifadelerine göre; Suriyeli çocukların eğitim ortamını bozacağı, okulun kapasitesinin yetersizliği, Suriyeli aileler ile okul yönetimleri arasındaki yetersiz iletişim ve okul yöneticilerinin Suriyelilere karşı olumsuz düşünceye sahip olmaları gibi nedenlerden dolayı bazı okullarda okul yöneticileri çocukların okula kaydını yapmamaktadırlar. Bu nedenle de çocuklar eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Yakınlarında olan okul yöneticilerinin kayıt yapmamaları nedeniyle çocuğu okula gidemeyen GK6 ve GK8 bu konuda şunları söylemektedirler:

GK6;

Okul müdürü ile görüşmeye gittiğimizde çocukları okula kaydettirmek için, okul müdürü biraz sinirli sinirli davranıyor. Bize “bana gelmeyin öğretmenlerin yanına gidin öğretmenlerin yanına gidin” diyor, kayıt için kontenjan yok, yerim yok, gidin Suriye’ye geri gidin diyor, biz o zaman Türkçe bilmediğimiz için çocukları kayıt yaptıramadan geri geliyoruz. Müdürün davranışında bize karşı biraz sıkıntı var.

GK8;

Benim oğlum sekiz yaşında okula gitmiyor. Biz çocuğumuzu okula kayıt yaptırmak için okula gittiğimizde yöneticiler önce kayıt yapmadılar “biz sizi arayacağız” dediler, sonra bir defa daha gittik yine yöneticiler “biz size haber vereceğiz” dediler sonra okula bir daha gittiğimizde yöneticiler bize “yer yok, kontenjan yok, kayıt yapamıyoruz” dediler. Bu nedenle oğlum okula gitmiyor. Şimdi camide kurs veriyorlar oğlum oraya gidiyor. Yöneticiler yer yok, kontenjan yok dedikleri için kayıt yapmadıkları için, okula kabul etmedikleri için oğlum okula gidemiyor.

Tablo 10’deki verilerden de anlaşılacağı üzere sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak katılımcıların % 5,9’unun çocukları okula gidememekte, eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar.

Araştırmanın yapıldığı yerlerde araştırma sırasında görüşülen katılımcıların beyanlarından ve yapılan gözlemlerden, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde, yerel halkın nüfusuna gelen Suriyeli nüfusun da eklenmesiyle önceleri buralarda bir nüfus artışının söz konusu olduğu, bu durum karşısında daha önceleri yerel halkın eğitim ihtiyaçlarına göre planlanmış okul ve derslik sayılarının yetersiz kaldığı ancak yerel halkın bir bölümünün başka yerlere göç etmesi ayrıca Ankara Valiliği tarafından bazı okulların ikili eğitime dönüştürülerek geçici eğitim merkezi haline getirilmesi ve yeni okulların inşa edilmesiyle bu sorunun çözülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10’a göre katılımcıların % 5,1’inin çocukları, okullarda karma eğitim olduğu için okula gitmemektedirler. Araştırma sırasında yapılan görüşmelerden de anlaşılacağı üzere, gerçekte Suriyeli aileler çocuklarının okula gitmesinde, eğitim almasında kız çocukları veya erkek çocukları arasında bir ayırım yapmamaktadırlar. Ancak bazı katılımcılar özellikle yaşı biraz büyük kız çocuğu sahibi olanlar, karma eğitim veren okullarda kız çocuklarının eğitim almasını istememekte, ancak kız çocuklarının sadece kız çocuklarına eğitim veren okullara gitmesini istemektedirler. Karma eğitim veren okullara kız çocuklarını göndermemektedirler.

Katılımcıların % 23,1’inin çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenin dil engeli olduğu Tablo 10’dan anlaşılmaktadır. Araştırma sırasında katılımcılarla yapılan görüşmelerde bazı katılımcıların beyanlarına göre dil engeli küçük yaşta çocuklardan ziyade özellikle yaşı biraz ileri olan çocukların eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olmaktadır. Küçük yaşta çocuklar okula kayıt olduklarında dil engelini kolaylıkla aşabilmekte ve yerli çocuklarla birlikte normal olarak eğitimlerine devam edebilmekte iken ancak yaşı biraz büyük olan çocuklar dil engelini kolaylıkla aşamamaktadırlar. Dil engelini aşamayan çocuklar ise sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları ile yeteri düzeyde iletişim kurmakta zorlanmakta, derslerinde başarısız olmakta, bu durum ise ilk başlarda çocukların devamsızlık yapmalarına ve zamanla okulu terk etmelerine neden olmaktadır.

Dil engeli nedeniyle çocuğu okula gidemeyen GK1 bu konuda şunları söylemektedir:

Çocuğu kayıt yaptırdığımız zamanda çocuk Türkçe bilmediği için diğer çocuklarla iletişim kuramadı, onlarla uyum sorunu yaşadı. Diğer çocuklarla uyumlu olamadı, bu durum çocuğu olumsuz etkiledi. Çocuk Türkçe bilmediği için dersleri anlamadı, dersleri de anlayamayınca çocuk okulu bıraktı.

Başka bir etkene bağlı olarak çocuğu okula gidemeyen GK8 de bu konu ile ilgili olarak düşüncesini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Türkçe bilememe çocuğumun okula gitmesine engel olmadı. Kız çocuğumu ilkokula ilk kaydettirdiğimde çocuk küçüktü, Türkçe bilmemesinden dolayı ilk zamanlarda biraz zorluk yaşadı, ancak zamanla Türkçeyi öğrendi, ilkokuldan mezun oldu şimdi Türkçesi çok iyi. Ancak bazı ailelerin çocukları yani yaşı daha büyük olanlar Türkçe bilmedikleri için dersleri anlamadıkları için, dersler zor geldiği içi okula gitmiyorlar.

Tablo 10'daki verilerden katılımcıların % 14,5'inin çocuklarının, okulda derslerin zor gelmesi nedeniyle eğitime erişim sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan bazı katılımcılara göre okullarda çocuklarına derslerin zor gelmesinin nedenleri; çocukların Türkçe öğrenmedikleri halde devlet okullarına kayıtlarının yapılması, bazı çocukların hem çalışıp hem okumak zorunda kalmaları, kalabalık ailelerde çocukların çalışabilecekleri uygun ortamların olmaması ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle çocukların bazı eğitim araç ve gereçlerinin temin edilememesi olarak sıralanabilir.

Bazı katılımcılara göre çocukları yeteri kadar Türkçe konuşamadıklarından okullarında öğretmenleri ve arkadaşları ile iyi bir iletişim kuramamakta, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından yeterince desteklenememekte bu nedenle dersleri anlamakta zorlanmaktadırlar. Derslerde kendilerini yeterince ifade edememeleri, sınavlarda akademik olarak başarısızlık yaşamaları çocuklarında “okula boşuna gidiyorum” düşüncesinin oluşmasına nede olmakta, bu duyguları yaşayan çocuklar önceleri devamsızlık zamanla okul terki yapmaktadırlar. Ayrıca bazı çocuklar hem çalışmakta hem de eğitimlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu çocuklar çalıştıkları için derslerine çalışacak zaman, bazı çocuklar kalabalık ailelerde yaşadıklarından ders çalışma ortamı bulamadıklarından, bazı çocuklar ise eğitim araç gereç temininde zorluk yaşamalarından dolayı derslerin zorluğunun üstesinden gelememekteler. Bu durumda olan çocukların çoğu da genellikle okulu terk etmektedirler.

Okula kayıtlı iken derslerin zor gelmesi nedeniyle okulunu terk eden çocuğu olan GK1 bu konu ile ilgili olarak şunları söylemektedir:

Okula gitmeyen erkek çocuğum şimdi 15 yaşında. Çocuğumu geçen sene okula kayıt yaptırdım, çocuk hem çalışıyor hem de okula gidip geliyordu o zaman. O zaman çocuk okula gidip gelse de çocuk ders çalışabilecek zaman bulamadı, işten geldi okula gitti. Türkçe bilmediği için okulda hocalar çocukla pek ilgilenmediler. Çocuğu teşvik etmediler, okulda dersler çok zor geldiği için, derslerde başarılı olamadığı için, sınavlarda düşük not aldığı için okulu bıraktı, bir daha da çocuk okula gitmedi.

İlk geldiklerinde çocuğunu okula nasıl kaydettireceğini bilmediği için çocuğunu okula geç kaydettiren ancak derslerin zor gelmesi nedeniyle çocuğu okulu terk eden GK5'de bu konuda şunları söylemektedir:

....., biz kalabalık bir aileyiz. Okula gitmeyen çocuk büyük erkek çocuktur. Ankara'ya ilk geldiğimde çocuğu okula kayıt ettirmek için yeteri kadar bilgim yoktu, nereye gideceğim, hangi okula kayıt yaptıracağım, nasıl kayıt yaptıracağım bilgim yoktu bu nedenle kayıt yaptıramadım ancak birkaç yıl sonradan kayıt yaptırdım. Kayıt yaptırdığımda çocuk daha da büyümüş oldu, bu defa da çocuğu küçük çocuklarla aynı sınıfa koydular. Küçük çocuklar ile aynı dersleri görüyordu. Çocuk Türkçe bilmediği için dersler zor geldi, evde ders çalışabilecek ayrı bir yeri yoktu. Dersi anlamadı okula boşuna gittiğini söyledi, okula gitmek istemedi, Türkçe öğrenemediği için okulda dersler zor geldiği için okulu bıraktı. Şimdi benim yanımda çalışıyor, okula gitmiyor. Okul zor diyor.

g) Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Öğrenci ve Velilerin Davranışları İle İlişkili

Eğitime Erişime Engel Olan Etkenler

Araştırma sonucunda, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların çocuklarının okula gitmemesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve diğer veli

davranışları ile ilişkili; okulda yönetici ve öğretmenlerin dışlaması, öğretmenlerin şiddet uygulaması, diğer çocukların zorbalık yapması ve Suriyeli olmayan velilerin olumsuz davranışları gibi etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığı Tablo 11'deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticileri, Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Veli Davranışları Kaynaklı Etkenlerin Yaşanma Yaygınlığına İlişkin Katılımcıların Dağılımı

	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		
	N	f	%	f	%	f	%
* Okulda yöneticiler ve öğretmenlerin dışlamasına maruz kaldığı için çocuk okula gitmiyor.	256	201	78,5	33	12,9	22	8,6
* Okulda öğretmenler şiddet uyguladığı için çocuk okula gitmiyor.	256	216	84,4	27	10,5	13	5,1
* Okulda diğer öğrenciler zorbalık yaptıkları için çocuk okula gitmiyor.	256	178	68,0	21	8,2	61	23,8
* Suriyeli olmayan velilerin olumsuz davranışları nedeniyle çocuk okula gitmiyor.	256	221	86,3	26	10,2	9	3,5

Tablo 11'deki verilerden de anlaşılacağı üzere katılımcıların % 8,6'sının çocukları, bazı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin dışlamasına maruz kaldıkları için okulunu terk etmekte ve eğitime erişim sorunu yaşamaktadırlar. Bazı yöneticiler ve öğretmenlerin dışlamasına maruz kaldığı için eğitime erişim sorunu yaşayan çocukların varlığından, aslında vaktiyle bu çocukların uygun bir okula kayıtlarının yapılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sırasında görüşülen katılımcıların bazılarının beyanlarından, bazı okullarda okul yöneticileri veya bazı öğretmenlerin okula kayıtlı olan Suriyeli çocuklara karşı ön yargılı oldukları ve dışlayıcı tavırlarının olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bazı okul yöneticilerinin kayıt dönemlerinde katılımcılara ve çocuklarına karşı olumsuz tavırları söz konusu olmakta, okula kayıtları yapıldığı halde çocuklar yeteri kadar Türkçe bilmedikleri için bazı öğretmenleri tarafından yeterince desteklenmemekte veya dışlanmaktadırlar. Okulda yeterince desteklenmeyen ve dışlandığını düşünen bazı çocuklar ise zamanla okulu terk etmektedirler.

Bazı öğretmenlerinin dışlamasına maruz kaldığı için çocuğunun okulu terk ettiğini düşünen GK1 bu konuda şöyle demektedir:

Yakınımda okul yok. Çocuğumu ilk defa yaşadığımız yerden uzakta olan bir okula kayıt yaptırdığımda yöneticilerle fazla sıkıntı yaşamadım ancak bazı hocalar, çocuk yabancı olduğu için, çocuk Türkçe bilmediği için kolaylık göstermediler, çocuğu teşvik etmediler, yabancı olduğu için biraz ayırdılar. Çocuk dersler zor geldiği için, dersleri anlamadığı için psikolojik olarak etkilendi, çocuk sonra okula gitmedi.

Tablo 11'de gösterildiği gibi, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların % 5,1'i çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasının nedeni olarak okulda öğretmenlerin şiddet uygulamasını görmektedirler. Başka bir deyişle katılımcıların % 5,1'inin çocukları okula kayıtları olduğu halde bazı öğretmenlerin şiddet uygulaması nedeniyle okula gidememektedirler. Ancak araştırma sırasında görüşülen katılımcılardan çocuklarının ne tür bir şiddete maruz kaldığına ilişkin bilgi alınamamıştır.

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere katılımcıların % 23,8'i, çocuklarının okula gidememesinin, eğitime erişim sorunu yaşamasının nedeni olarak, çocuklarının kayıtlı oldukları okullarda diğer bazı çocukların (öğrencilerin) kendi çocuklarına yaptığı zorbalığı görmektedirler.

Katılımcıların yoğun olarak yaşadıkları yerlerde yerel halkın Suriyelilere karşı olumsuz düşünceye sahip oldukları açık bir şekilde görülebilmektedir. Yerel halkın bu olumsuz düşüncelerinin okula giden çocuklarına yansması ve çocuklarında da Suriyeli çocuklara karşı olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olması kuvvetle muhtemeldir. Araştırmanın nitel bölümünde görüşülen katılımcıların

bazılarının beyanlarına göre bazı katılımcıların çocukları kayıtlı oldukları okullarda nadiren Suriyeli olsa da özellikle bazı yerli çocukların zorbalığına maruz kaldıkları için okula gitmek istememekte, zorbalığa maruz kalması nedeniyle ilk başlarda devamsızlık yapmakta, devamsızlıkla başlayan süreç zamanla okul terki ile sonuçlanmaktadır.

Çocukları bir okula kayıtlı olduğu halde diğer bazı çocukların zorbalıklarına maruz kaldıkları için okulu terk etmek zorunda kaldıklarını, aynı sebeplerden dolayı bazı ailelerin çocuklarının da okulu terk ettiklerini söyleyen GK3, GK5 ve GK6 bu konuda şunları ifade etmektedirler:

GK3;

Bizim çocukları okula giden buranın yerli çocukları bazen dövdükleri ve çocuklar arasında bazen münakaşalar olduğu için benim çocuk okulu bıraktı. Benim çocuk küçük, bazen geliyor baba beni dövdüler, ittiler, düşürdüler diyor. Bende göndermedim okula. Bazı diğer yerli çocuklar bizim çocuklara Suriye'ye gidin, buradan gidin diyorlarmış. Bizim çocuklar bu yüzden okula gitmek istemiyorlar, bazen de okulu bırakıyorlar. Bazı çocuklar bu yüzden okumuyorlar.

GK5;

Okula giden çocuklarımıza bazı sıkıntılar var. Bazen çocuklarla münakaşalar oluyormuş, biraz bu sıkıntılar var, bazı yerli çocuklar buradan gidin diyorlarmış, biz nereye gideceğiz, biz savaştan kaçtığımız için geldik buraya. Bundan dolayı bazen çocuğumun biri “ben okula gitmek istemiyorum” diyor, bu çocuğuma vurdular, onu ağlattılar, bir defasında düşürmüşler dizi kanamış geldi. Çocuğu artık okula göndermiyorum.

GK6;

Benim beş çocuk var, iki oğlan üçü kız. Benim şimdi okula gitmeyen bir kızım var gözünden hasta. Aslında biz onu okula kaydettirmiştik, okula biraz gitti ancak gözünden hasta olduğu için okuldaki diğer çocuklar onunla “kör kız, kör kız” diyerek dalga geçtiler, onu ittiler, düşürdüler, kötü davrandılar. Şimdi bu kızımı okula göndermiyorum evde yanımda.

Tablo 11'deki bilgilere göre katılımcıların % 3,5'i, çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşanmasına neden olan bir etken olarak Suriyeli olmayan velilerin olumsuz davranışlarını görmektedirler. Ancak araştırma süresince görüşülen katılımcılardan, bu olumsuz davranışların neler olduğuna ilişkin bir bilgi alınamamıştır.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Altındağ ilçesi sınırları içerisinde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde, Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin Suriyeli aileler arasında yaşanma yaygınlığını belirlemek ve bu etkenlerin eğitime erişime etkisini açıklamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında çocuğu okula gitmeyen, eğitime erişim sorunu yaşayan 256 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bu katılımcıların % 46,1'inin kadın, % 53,9'unun erkek ve ayrıca % 26,2'sinin 20-35 yaş, % 55,8'inin 36-50 yaş, % 16,8'inin 51-65 yaş ve % 1,2'sinin 66 ve yukarısı yaş aralığında bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda eğitim durumuna ilişkin olarak katılımcıların % 17,2'sinin okuryazar olmadığı, % 50,0'mın ilkokul, % 24,6'sının ortaokul, % 5,9'unun lise mezunu ve % 2,3'ünün ise yüksekokul ve üzeri bir eğitim seviyesine sahip olduğu; aylık gelir durumuna ilişkin olarak katılımcıların % 28,5'inin aylık düzenli bir gelirinin bulunmadığı, % 7,4'ünün aylık gelirinin 300-500 TL, % 25,4'ünün aylık gelirinin 501-750 TL, % 20,7'sinin aylık gelirinin 751-1.000 TL ve % 18,0'mın aylık gelirinin 1.001 TL ve yukarısında olduğu; yaşadıkları yerlere ilişkin olarak da katılımcıların hiç birinin mülkiyeti kendisine ait bir eve sahip olmadığı, % 73,0'mın sadece ailesinin olduğu kiralık bir evde, %27,0'mın ise başka ailelerle paylaştığı ortak kiralık bir evde yaşadığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de yaşayan bazı Suriyeli ailelerin statü ve ikamet yeri belirsizliği ve ayrıca okula kayıt yaptırabilmek için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olmamaları nedeniyle çocuklarının okula gidemediğine, eğitime erişim sorunu yaşadığına ilişkin ifadeler literatürde rastlamak mümkündür.

Duruel (2016) Türkiye'ye gelen Suriyelilerin kayıt altına alınmasında yaşanan zorluklardan dolayı haklarında sağlıklı bilgiye sahip olunamamasının Suriyelilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlarının çözümüne yönelik politikaların belirlenmesinde sıkıntı oluşturduğundan, kamu ve STK'ların iyi organize olamadığından ve bu durumun Suriyelilere yönelik eğitim hizmetlerinin sunulmasında aksamalara neden olduğundan, Taştan ve Çelik (2017) bazı Suriyeli ailelerin Türkiye'de çocuklarını okula nasıl kayıt yaptıracaklarını bilememelerinden, sık ikamet yeri değişiklikleri nedeniyle okula geçerli bir adres bildirememelerinden ve geçerli bir kimlik kartı sahibi olmamalarından dolayı çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşadığından bahsetmektedir. Ayrıca Özer ve diğerleri (2016) çocuğun yabancı tanıtım kartı ya da yabancı kimlik kartı olması kaynaklı karışıklıkların, ailelerin bilgi eksikliğinin, Kultas (2017) Suriyeli ailelerin bazılarının kayıtlı olmamalarının, yerleşik hayata geçmemelerinin, Coşkun ve diğerleri (2017) Suriyeli ailelerin çok sık yer değiştirmelerinin ve bilgi eksikliklerinin çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmanın sonucunda çocukların okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan statü ve ikamet yeri belirsizliği ile ilişkili etkenlerin ve ayrıca çocuklarını okula kayıt yaptırabilmek için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olunamaması etkeninin Ankara'da yaşayan Suriyeli aileler arasında da değişik oranda yaygınlıkta yaşandığı anlaşılmaktadır. Çocukların okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan statü ve ikamet yeri belirsizliği ile ilişkili etkenlerin ve ayrıca çocuklarını okula kayıt yaptırabilmek için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olunamaması etkeninin yaşanma yaygınlıklarına bakıldığında; araştırmanın sonucunda katılımcıların statüsü ve ikamet yeri belirsizliği ile ilişkili olan "*Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nde hiç kayıtlı olmama*" etkeninin katılımcılar arasında % 5,9 oranında, "*Yabancı tanıtım kartı (98 ile başlayan kimlik) sahibi olma*" etkeninin katılımcılar arasında % 8,2 oranında, "*İkamet yerinin sürekli değişmesi*" etkeninin katılımcılar arasında % 9,8 oranında ve "*Okula kayıt yaptırabilmek için gerekli iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olmama*" etkeninin katılımcılar arasında % 10,9 oranında yaygınlıkta yaşandığı belirlenmiştir.

Yaşadıkları yerleri yeteri kadar güvenli görmemeleri, korkuları ve endişeleri nedeniyle bazı Suriyeli ailelerin çocuklarının okula gidemediğine, eğitime erişim sorunu yaşadığına ilişkin ifadelerle çok yaygın olmasa da yapılmış bazı araştırmalarda rastlamak mümkündür. Yavuz ve Mızrak (2016) birçok etken yanında güvenlik yetersizliğinin de Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olduğundan, Taştan ve Çelik (2017) bazı ailelerin güvenlik kaygıları nedeniyle evlerinden uzakta olan okula çocuklarını, özellikle de kız çocuklarını göndermek istemediklerinden, Coşkun ve diğerleri (2017)'de benzer ifadelerle bazı ailelerin kız çocuklarını endişeleri, korkuları nedeniyle okula göndermediklerinden bahsetmektedirler.

Suriyelilerin eğitimi üzerine yapılmış araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların daha çok Suriyelilere yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların, genellikle de okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca bu araştırmalarının çoğunun da okul ortamlarında yapılmasından olsa gerek söz konusu araştırmalarda güvenliğe ilişkin değerlendirmelere çok fazla rastlanılmamaktadır. Ancak araştırma sonucunda Ankara'da Altındağ ilçesi sınırları içerisinde Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerde çok sık yaşanan hırsızlık olayları, cadde ve sokaklarda hızla giden arabalar, parklarda vakit geçiren Suriyeli kadın ve çocuklara sözlü olarak şiddet uygulayan, mahalle aralarında alkol alan, uçucu madde çeken, okula giden çocuklarının önünü kesen, onların harçlıklarını alan, harçlıklarını vermek istemeyen çocuklara sözlü ve fiziki şiddet uygulayan kişilerden dolayı bazı katılımcıların yaşadıkları yerlerin yeteri kadar güvenli olmadığını düşündükleri ve bu nedenle çocuklarını okula göndermedikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ise katılımcıların bazılarının çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan güvenlik yetersizliği ile ilişkili etkenlerin araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığına bakıldığında, "*Yaşanılan yerin güvenli olmaması*" etkeninin katılımcılar arasında % 25,4 oranında, "*Okul yolunun güvenli olmaması*" etkeninin katılımcılar arasında % 30,5 oranında, "*Okulun bulunduğu yerde çevrenin güvenli olmaması*"

etkeninin katılımcılar arasında % 22,7 oranında ve “Okulun geç kapanması” etkeninin katılımcılar arasında % 2,0 oranında yaygınlıkta yaşandığı tespit edilmiştir.

Çocukların sağlık sorunu (hasta, engelli) olması, evde birine (yaşlı, engelli, kardeş) bakması ve nişanlı evli olması gibi sağlık-sosyal ve kültürel durumla ilişkili etkenlerin Suriyeli bazı çocukların eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olduğuna ilişkin bulgulara yapılmış bazı araştırmalarda rastlamak mümkündür. Ancak söz konusu bu araştırmaların çoğunda özellikle çocukların nişanlı/evli olması durumunun Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olduğundan bahsedilmektedir. Duruel (2016) kız çocuklarının erken yaşata evlendirilmesinin kız çocuklarının eğitime erişimini etkilediğini, Yavuz ve Mızrak (2016) mülteci çocuklarının eğitime erişimini engelleyen etkenlerden birinin kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi olduğunu, Taştan ve Çelik (2017) kız çocuklarının erken yaşat evlendirilmesinin ya da evde yaşlı, kardeş gibi bakıma muhtaç birine bakmak zorunda kalmasının okula gitmesini engellediğini ifade etmektedirler. Bunların yanı sıra benzer ifadeler Gencer (2017), Büyükikiz ve Çangal (2016), Coşkun ve diğerleri (2017) tarafından yapılmış araştırmalarda da rastlamak mümkündür.

Ankara’da yapılan bu araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılardan elde edilen veriler bazı çocukların sağlık sorunu olması, evde birine bakması, nişanlı/evli olması gibi etkenlerden dolayı eğitime erişim sorunu yaşadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda sağlık-sosyal ve kültürel durumla ilişkili, katılımcıların bazılarının çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenlerin katılımcılar arasında yaşanması yaygınlığına bakıldığında; “Sağlık sorunu (hastalık, engelli) olması” etkeninin katılımcılar arasında % 12,9 oranında, “Evde birine (yaşlı, engelli, kardeş) bakması” etkeninin katılımcılar arasında % 6,6 oranında ve “Nişanlı/evli olması” etkeninin katılımcılar arasında % 3,1 oranında yaygınlıkta yaşandığı tespit edilmiştir.

Türkiye’de yaşayan Suriyeliler üzerine yapılmış araştırmalara bakıldığında genel olarak Suriyelilerin karşı karşıya kaldıkları sorunların arasında ekonomik sorunların önemli bir yeri olduğuna, Suriyeli ailelerin çoğunun ekonomik yönden sıkıntı yaşadıklarına, bu durumun bazı ailelerin çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olduğuna dair üzerinde uzlaşılmış bir görüş vardır.

Duruel (2016) uzak okullara ulaşımında sıkıntı yaşamalarının, ekonomik zorluklar yaşayan ailelerin çocuklarını çalıştırmalarının çocukların eğitime erişimini etkilediğini, Gencer (2017) Suriyeli çocukların eğitim dışında kalmasına neden olan en önemli etkenin ailelerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar olduğunu, Harunoğulları (2016) Türkiye’ye gelen Suriyelilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir gelire sahip olmamalarından dolayı çocuklarının ekonomik desteğine ihtiyaç duymalarının çocuklarının eğitime erişimini engellediğini, Özer ve diğerleri (2016) okulların mültecilerin yaşadığı yerlerden uzakta olmasının, eğitim ücretsiz olsa bile eğitim için gerekli malzeme temini, okula ulaşım, beslenme harcamaları gibi harcamaların ailelerce karşılanamamasının, çocukların çalışmak zorunda kalmasının, çocukların eğitime erişim sorun yaşamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmanın bulgularından, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların bazılarının düzenli bir gelirinin olmadığı, düzenli geliri olanlarında neredeyse tamamına yakının düşük bir gelire sahip olduğu dolayısıyla, Suriyelilerle ilgili yapılmış araştırmalarda bahsedilen Suriyeli ailelerin ekonomik yönden yaşadıkları sorunlara benzer sorunların Ankara’da yaşayan Suriyeli aileler arasında da yaygın olarak yaşandığı anlaşılmaktadır. Ailelerin yaşadığı bu ekonomik sorunlarla ilişkili okula ücret ödeyememe, ulaşım ücretini karşılayamama, eğitim araç gereçlerini temin edememe, çocuğun çalışmak zorunda kalması gibi etkenler bazı katılımcıların çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olmaktadır. Araştırma sonucunda, ekonomik sorunlarla ilişkili ve katılımcıların bazılarının çocuklarının

okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenlerden “Okul ücretini (okul aile birliği ücretini) karşılayamama” etkeninin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının % 15,3 oranında, “Okula ulaşım ücretini karşılayamama” etkeninin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının % 22,2 oranında, “Eğitim araç gereç ve kırtasiye ihtiyacını karşılayamama” etkeninin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının % 26,6 oranında ve “Ekonomik desteğine ihtiyaç

duyulması” etkeninin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığının % 40,2 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Yaşadıkları yere yakın okul olmaması, bazı okul yöneticilerinin kayıt yapmada zorluklar çıkarması ve hatta kayıtlarını yapmaması, kalabalık sınıflar, karma eğitim olması, dil engeli olması, derslerin zor gelmesi gibi etkenlerden dolayı bazı Suriyeli çocukların okula gidemediğine, eğitime erişim sorunu yaşadığına ilişkin ifadeler Suriyelilerin eğitimi üzerine yapılmış bazı araştırmalarda rastlanılmaktadır.

Gencer (2017) Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki en büyük engellerden birinin dil sorunu olduğunu, Sakız (2016) okul müdürlerinin genel olarak göçmen çocuklarının okullarında bulunmasını istemediklerini, okula uyum sağlayamayacaklarını ve fiziksel kapasite yetersizliğinin eğitimi olumsuz etkileyeceğini düşündüklerini, Ciğerci ve Güngör (2016) aralarında Suriyelilerin de olduğu, ilkokullarda eğitim gören yabancı öğrencilerin yaşadıkları dil sorununun dersleri anlayamamaya ve kendilerini iyi ifade edememelerine neden olduğunu söylemektedir. Taştan ve Çelik (2017) dil engelinin, yakınlarında okul olmamasının, uzak okula ulaşımında yaşanan sorunların, bazı ailelerin karma eğitime mesafeli yaklaşmalarının Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenler arasında olduğunu, ayrıca bazı okul yöneticilerinin Suriyeli çocuklarının kayıtlarını yapmada güçlükler çıkardıklarını, bazı yöneticilerin Suriyeli çocukları okulda sorunların kaynağı olarak gördüklerini, Coşkun ve diğerleri (2017) ailelerin uzakta olan okula çocuklarını göndermede özellikle de karma eğitim yapan okullara kız çocuklarını göndermede isteksiz davrandıklarını ifade etmektedirler.

Ankara’da yapılan bu araştırmada elde edilen verilerden, yukarıda bahsedilen okul ve okul ortamıyla ilişkili yakınlarında okul olmaması, bazı okul yöneticilerin kayıt yapmaması, sınıfların kalabalık olması, karma eğitim olması, dil engeli olması ve okulda derslerin zor gelmesi gibi etkenlerin Ankara’da yaşayan bazı Suriyeli ailelerin çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olduğu ve aileler arasında değişik oranlarda yaşandığı anlaşılmaktadır. Okul ve okul ortamıyla ilişkili ve katılımcıların bazılarının çocuklarının okula gidememesine, eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan bu etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığına bakıldığında, araştırma sonucunda *“Yakınlarında okul olmaması”* etkeninin katılımcılar arasında % 17,6 oranında, *“Yakınlarında olan okul yöneticilerinin kayıt yapmaması”* etkeninin katılımcılar arasında % 24,2 oranında, *“Okulda sınıfların çok kalabalık olması”* etkeninin katılımcılar arasında % 5,9 oranında, *“Karma eğitim olması”* etkeninin katılımcılar arasında % 5,1 oranında, *“Dil engeli olması”* etkeninin katılımcılar arasında % 23,1 oranında ve *“Okulda derslerin zor gelmesi”* etkeninin katılımcılar arasında % 14,5 oranında yaygınlıkta yaşandığı tespit edilmiştir.

Suriyelilerin eğitimi ile ilgili yapılmış bazı araştırmalarda, bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve Suriyeli olmayan bazı velilerin olumsuz davranışlarından dolayı Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşadığına ilişkin ifadeler rastlanmaktadır.

Gencer (2017) Suriyeli çocukların eğitim dışına çıkması ve eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenler arasında, çocukların okullarda dışlanması, ayrımcılığa ve şiddete maruz kalması olduğundan bahsetmektedir. Sakız (2016) bazı okul müdürlerinin okullarına göçmen çocukları almak istemediklerini, yerel toplumun kabul düzeyinin düşüklüğünün göçmen çocukların eğitimini olumsuz olarak etkilediğini, Kultas (2017) Suriyeli çocukların okullarda dışlandığını, Börü ve Boyacı (2016) bazı göçmen çocukların öğretmenlerin kendilerini dışladığını düşündüklerini, Taştan ve Çelik (2017) bazı öğrencilerin ve velilerin Suriyeli çocukları sınıflarında istemediklerini, temizlik sorunu yaşayan bazı Suriyeli çocukların yerel öğrenci ve velilerin baskıları nedeniyle okulu bıraktığını söylemektedir.

Araştırmada elde edilen veriler okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve Suriyeli olmayan diğer velilerin davranışlarıyla (dışlama, şiddet uygulama, zorbalık yapma, olumsuz tavırlar) ilişkili etkenlerin Suriyeli aileler arasında değişik oranlarda yaşandığını ve bu etkenlerin katılımcıların bazılarının çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve Suriyeli olmayan diğer velilerin davranışları ile ilişkili ve bazı katılımcıların çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamalarına neden olan etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma

yaygınlıklarına bakıldığında, “Okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin dışlamasına maruz kalması” etkeninin katılımcılar arasında % 8,6 oranında, “Okulda öğretmenlerin şiddet uygulaması” etkeninin katılımcılar arasında % 5,1 oranında, “Okulda diğer öğrencilerin zorbalık yapmaları” etkeninin katılımcılar arasında % 23,8 oranında ve “Suriyeli olmayan diğer velilerin olumsuz davranışları” etkeninin katılımcılar arasında % 3,5 oranında yaygınlıkta yaşandığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna ilişkin olarak genel ve kısa bir değerlendirme yapacak olursak bu çalışmada Ankara’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunu yaşamasına neden olan etkenlerin katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığına bakıldığında; ekonomik kaynaklı etkenler, okul ve okul ortamı ile ilişkili etkenler ile güvenlik yetersizliğine ilişkin etkenlerin Suriyeli aileler arasında daha yaygın yaşandığı ve eğitime erişimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Eğitime erişim sorunu yaşanmasına neden olan ve araştırma sonucunda katılımcılar arasında yaşanma yaygınlığı tespit edilen ve eğitime etkisi açıklanmaya çalışılan bu etkenlerin katılımcılar arasında yaygın olarak yaşanmasının önüne geçilmesi veya daha az yaygınlıkta yaşanmasının sağlanması çocukların eğitime erişim oranlarının artırılmasına katkı sunması bakımından oldukça önemlidir. Bu etkenlerin yaşanma yaygınlığının önüne geçilmesi veya yaşanma yaygınlığının en az düzeye indirilmesi için geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

a) Suriyelilerin sadece eğitim hizmetlerine değil kamu ve STK’lar tarafından sunulan tüm insani hizmetlere erişimleri bakımından kayıt altına alınmaları sağlanmalı, kayıtlı olmalarının kolaylaştırılması için İl Göç İdaresi Müdürlüğünde yeteri sayıda özellikle Arapça bilen personel istihdam edilmeli ve personele gerekli eğitimler verilmelidir. Ayrıca Suriyelilere yönelik, kendilerine sunulan temel insani hizmetlere kolay erişimleri için bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

b) Suriyelilerin yaşadığı yerlerdeki okullarda mümkün ise Türkçe Arapça bilen personel istihdam edilmeli, çocukların özellikle de yaşı büyük çocukların gerek dil engeli gerekse de dil engeli ile ilişkili dersleri anlayamama, derslerin zor gelmesi gibi etkenlerden dolayı eğitim dışına çıkmasının önlenmesi için çocukların devlet okullarına kabulünden önce Türkçe dil kursları aracılığıyla belirli seviyede Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı, ayrıca halk eğitimi merkezlerinde yetişkin Suriyelilere yönelik Türkçe kursları açılmalı, yetişkin Suriyelilerin bu kurslara katılımları teşvik edilmelidir.

c) Suriyelilerin yaşadıkları mahallelerde güvenli bir ortamda yaşamlarının sağlanması ve çocuklarının eğitime erişim sorunu yaşamlarına neden olan güvenlik sorunlarının giderilmesi ve okula güvenli ulaşımın sağlanması için gerekli önlemler alınmalıdır.

d) Çalışmak zorunda kalan çocuklar için çocukların okula devam etmeleri koşuluyla ailelerine belirli miktarlarda teşvik ödemesi yapılmalı, ayrıca Suriyelilerin iş piyasasına katılımına yönelik sosyal politika uygulamaları hayata geçirilmelidir. Suriyeli çocukların gittiği okullar özellikle devlet okulları daha fazla desteklenmeli, çocuklara belirli zamanlarda eğitim araç gereç, kırtasiye malzemesi yardımı yapılmalı ve ulaşım sorunu yaşayan çocukların okula ulaşımının sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

e) Katılımcıların yaşadıkları yerlerde eğitime erişimi sağlanmış Suriyeli çocukların akran zorbalığına maruz kalmaması için okul yönetimlerince gerekli tedbirler alınmalı, uyum çalışmaları yapılmalı, ayrıca okullarda Suriyeli çocuklara yapılan eğitim araç gereç, kırtasiye, giyim ve benzeri yardımlar ihtiyacı olan yerel çocuklara da yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Aygül, Hasan, Hüseyin, (2018, Mart). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel işgücü olarak üniversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”, OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8 (Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 58-87. (DOI: 10.26466/opus.354859), Erişim tarihi: 01.02.2019.

- Baki, Adnan ve Gökçek, Tuba, (2012, Güz). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 42* (001-021). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70397>, Erişim tarihi: 24.05.2018.
- Börü, Neşe ve BOYACI, Adnan, (2016, Summer). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/14*, p. 123-158. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2144713783_7BoruNese-vd-egt-123-158.pdf, Erişim tarihi: 13.01.2018, 2:25.
- Büyükkız, K. Kaan ve Çangal, Önder, (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi, Sayı: 5/3*, s. 1414-1430. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/230505>, Erişim tarihi: 11.01.2018.
- Çiğerci, M. Fatih ve Güngör, Fisun, (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling), *Journal of Education and Future, issue: 10*, 137-164. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jef/article/view/5000199977/5000172312>, Erişim tarihi: 11.01.2018.
- Coşkun, İpek, ÖKTEN, C, Eren, DAMA, Nergis, BARKÇİN, Mümine, ZAHED, Shady, FOU DA, Marwa, TOKLUCU, Dilruba ve ÖZSARP, Hande, (2017), *Breaking down barriers: Getting Syrian children into school in Turkey*, Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı ve Theirworld Yayını. https://setav.org/en/assets/uploads/2017/09/R90_BreakingBarriers.pdf, Erişim tarihi: 09.11.2017.
- Creswell, W. John, (2014). *Research design-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*, (4. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Selçuk Beşir DEMİR), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, Zafer, Yurdakul, Serkan, Bozgeyikli, Hasan ve Gümüş, Sedat, (2017). Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Doğan, Tayyar ve Sarı, Volkan İdris (2014). Brezilya’da eğitime erişim adaletsizliği ve bolsa familia programı, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi Cilt 6, No 2*, s. 1-11.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/437904>, Erişim tarihi: 08.01.2019.
- Duruel, Mehmet, (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 5*, ss. 1399-1414.
<http://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/89f1/17b6/891e/586cae69dad82.pdf>, Erişim tarihi: 29.12.2017.
- Erdem, Cahit, (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt:1, Sayı:1, 2017*, s.26-42. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/319194>, Erişim tarihi: 10.01.2018.
- Erdoğan, Murat ve ÜNVER, Can, (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2016-2017 Eğitim İzleme Raporu.
- Etikan, İlker, MUSA, Sulaiman Abubakar ve Alkassim, Rukayya Sunusi, (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics. Vol.5, No. 1*, pp.1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
<http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ajtas.20160501.11.pdf>, Erişim tarihi: 30.05.2018.
- Fırat, Mehmet, Yurdakul, I. Kabakçı ve Ersoy, Ali, (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), s. 65-86.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63872>, Erişim tarihi: 24.05.2018.
- Gencer, T. Emre, (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 10 Sayı: 54*, ss. 838-851.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>, Erişim tarihi: 16.01.2018.
- Gigm (2020). İstatistikler-geçici koruma, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, Erişim tarihi: 27.02.2020.

- Gürel, Nurhayat ve KARTAL, Sadık, (2015). Türkiye’de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, <http://dx.doi.org/10.17051/10.2015.60429>, Erişim tarihi: 07.01.2019.
- haber7.com (21.06.2010). ‘Rize’de ‘para yoksa karne yok’ skandalı, <http://www.haber7.com/egitim/haber/554521-rizede-para-yoksa-karne-yokskandali>. Erişim tarihi: 03.08.2018.
- Harunoğulları, Muazzez, (2016, Mayıs). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği, *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 29-63. <http://www.tplondon.com/dergi/index.php/gd/article/view/72/31>, Erişim tarihi: 27.01.2018.
- Kultas, Emrah, (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu (Van ili örneği)*, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2020), https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf, Erişim tarihi: 28.02.2020.
- MEB Müsteşarlık (2016). MEB Müsteşarlık (2016). MEB Müsteşarlık Makamının 09.09.2016 tarihli ve 9742303 sayılı “Kayıt parası” konulu yazısı. <https://www.kamusaati.com/ogretmenler-ve-meb-personelleri/meb-den-okulakayit-parasi-aciklamasi-h13847.html>, Erişim tarihi: 05.08.2018.
- MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği (09.02.2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmi Gazete).
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- MSYD (2017, Temmuz), *Geçici Koruma Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları (Ankara Örneği)*, Durum Raporu No: 1. <http://msyd.org/wp-content/uploads/2017/12/Ankaradaki-Suriyeli-Okul-%C3%87a%C4%9F%C4%B1ndaki-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitim-Eri%C5%9Fimi-Raporu.pdf>, Erişim tarihi: 15.05.2018.
- Özen, Yener ve GÜL, Abdulkadir, (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu, Population-sampling issue on social and educational research studies, *KKEFD/JOKKEF*, Sayı/Number: 15, ss. 394-422. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31569>, Erişim tarihi: 31.05.2018.
- Özer, Y. Yeşim, (2011, Ekim). Türk kamu yönetiminde yeni bir çalışma alanı olarak uluslararası göç: Yasalaşma ve idari yapılanma sürecinin değerlendirilmesi, *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, No: 45, ss. 73-88.
- Özer, Y. Yeşim, Komsuoğlu, Ayşegül ve Ateşok, Z. Özde, (2016, Aralık). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 37, s. 76-110. http://www.asosjournal.com/Makaleler/913122809_a.pdf, Erişim tarihi: 30.11.2017.
- Resmi Gazete (30 Aralık 2017 tarihli ve 30286 sayılı).
- Sakız, Halis, (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 65-81. <http://tplondon.com/dergi/index.php/gd/article/view/79/33>, Erişim tarihi: 18.01.2018
- Taştan, Coşkun ve ÇELİK, Zafer, (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 78. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- TBMM, (2012). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme raporu*, 24. Dönem 2. Yasama Yılı 2012. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2012/raporlar/28_02_2012_1.pdf, Erişim tarihi: 26.08.2017.
- Tombul, Ekber (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 22. Sayı 122, s.122-131. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1579726597_Ekber%20Tomull.pdf, Erişim tarihi: 07.01.2019.
- T24 (05.04.2018). ‘Bağış yapmayan velilerin çocuklarına okulda temizlik yaptırıldı’ iddiası, <http://t24.com.tr/haber/bagis-yapmayan-velilerin-cocuklarına-okulda-temizlik-yaptırıldı-iddiası,598258>, Erişim tarihi: 03.08.2018.
- UNICEF, (2012). Türkiye’de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/033.pdf>, Erişim tarihi: 07.01.2019.

Yavuz, Ömer ve Mızrak, Sefa, (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği, *Göç Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2*, ss. 175-199.
<http://www.tplondon.com/dergi/index.php/gd/article/view/80/44>, Erişim tarihi: 04.02.2018.
2014/21 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri genelgesi
https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.98666589.2145065724.1582718755-510424897.1582718755, Erişim tarihi: 26.02.2020.
<https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>, Erişim tarihi: 26.02.2020.

Extended Abstract

Due to the internal conflict and civil war that began in their country in 2011, a large proportion of Syrians have left their homes and migrated to safe areas inside and outside the country. The majority of Syrians who have left the country have come to Turkey. The number of Syrians having arrived in Turkey is 3,587,566 according to the data of 20.02.2020 of the Directorate General of Migration Administration. Of these, 64,010 live in 7 temporary housing centres established in 5 provinces, while the remaining 3,523,556 live outside temporary housing centres. Turkey is making a great effort to meet the humanitarian needs of Syrians living in Turkey and to ensure their access to basic humanitarian services. Despite all efforts to meet their needs and to ensure their access to basic humanitarian services, Syrians are experiencing some problems in their access to basic humanitarian services, particularly educational services. Educational services for Syrian children of compulsory education age are provided in public schools, temporary education centres and private Syrian schools. However, some of the Syrian children who are in the age of compulsory education throughout Turkey have problems accessing education services. About 37% of Syrian children of compulsory education age in Turkey and about 40% of those living in Ankara have problems accessing education. This research aims to determine the prevalence of the factors among families that cause Syrian children living in Ankara to have problems in accessing education and to explain the effects of these factors on education. The research was conducted in the neighbourhoods where Syrians live extensively within the borders of Altindag District of Ankara province. The method of research is mixed. Sample determination also used appropriate sampling method and purposeful sampling method. The study reached 256 Syrian participants whose children of compulsory education age had problems accessing education. In the quantitative section of the study, a questionnaire was applied to 256 participants, while in the qualitative section, interviews were conducted with 10 participants. Frequency analysis of the data obtained in the quantitative section was performed using Microsoft Office Excel program and the data were subjected to content analysis in the qualitative section. The survey found that 46.1% of these participants were female, 53.9% were male, and 26.2% were between the ages of 20-35, 55.8% were aged 36-50, 16.8% were aged 51-65, and 1.2% were in the age range of 66 and above. As a result of the survey, 17.2% of the respondents were illiterate, 50.0% had Primary School, 24.6% had secondary school, 5.9% had high school and 2.3% had a higher education level; 28.5% of respondents had no regular monthly income, 7.4% had a monthly income of TL 300-500, 25.4% had a monthly income of TL 501-750, 20.7% had a monthly income of TL 751-1,000 and 18.0% it is 1,001 TL and above; in relation to where they lived, none of the respondents owned a house, 73.0% lived in a rented house with only their family, and 27.0% lived in a shared rented house with other families. The results of the study show that the factors that cause children to have problems with access to education are the economic situation, lack of security and the school environment, which are more common among Syrian families. In addition, factors related to their legal status and uncertain place of residence, health, social and cultural situations are less common among them. It is very important that these factors, which cause problems in access to education, whose prevalence is determined among the participants as a result of the research and whose effects on education are tried to be explained, are prevented from being common among the participants or being experienced less frequently, in terms of contributing to increasing the rates of children's access to education. Suggestions developed to prevent or minimize the prevalence of these factors are listed as follows: a) Syrians should be registered for their access not only to educational services but to all humanitarian services offered by

the public and NGOs. b) Turkish and Arabic-speaking personnel should be employed in schools where Syrians live, if possible. Turkish language courses should be provided to prevent children from going out of education due to language barrier and factors associated with language barrier before their admission to public schools. c) Syrians should be provided with a safe environment to live in. The security problems that cause children to have limited access to education should be addressed and necessary measures should be taken to ensure safe access to school. d) For children who are forced to work, a certain amount of incentive payment must be given to their parents provided that the children attend a school. Schools attended by Syrian children, especially public schools, should be supported in a better way. e) Necessary precautions should be taken by the school authorities to ensure that Syrian children are not subjected to peer bullying. Compliance work must be done. In addition, education equipment, stationery, clothing and similar assistance should also be provided to Syrian children in schools as well as to local children in need.

CONTENTS

INFORMATION SECURITY AWARENESS IN PUBLIC ORGANIZATIONS Ayşe ÖZDEMİR- Çelebi ULUYOL	649
NOVEL APPROACHES IN THE INVESTIGATION OF WALL PAINTINGS: MULTISPECTRAL IMAGING METHODS Bengin BİLİCİ GENÇ Bekir ESKİCİ Evin CANER	667
THE ROLE OF ENERGY IN EUROPEAN UNION'S FOREIGN POLICY WITH CENTRAL ASIA Kaan DİYARBAKIRLIOĞLU.....	685
PERSPECTIVES OF UNIVERSITIES' BOLOGNA COORDINATION COMMITTEES- BOLOGNA COORDINATORS CONCERNING BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATIONS IN TURKISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Canan ÜNVAN	697
THE EFFECT OF MANAGERIAL OWNERSHIP, CAPITAL STRUCTURE AND COMPANY SIZE ON CORPORATE VALUE: A RESEARCH ON BIST100 COMPANIES Yusuf TEPELİ, Yunus Emre KAHRAMAN	711
THE RESEARCH OF BURNOUT AND LIFE SATISFACTION OF PERSONNEL THAT PROVIDES ELDERLY CARE SERVICE WITHIN THE SCOPE OF MUNICIPALITY SERVICES Velittin KALINKARA, Fatma ARPACI	727
INVESTIGATION OF MULTI-FACET DESIGNS IN GENERALIZABILITY Zarife TAŞTAN, N. Bilge UZUN.....	743
A DIFFERENT COMPARISON STRUCTURE USED IN MIXED DIALECT WORKS: {+dAn köre} Ali İhsan YAPICI.....	757
THE IMAGE OF THE COUNTRYSIDE IN EDİP CANSEVER'S POEM TITLED "SU ALTINDA KANAT ÇIRPAN ÜVEYİK Şener Şükrü YİĞİTLER.....	769
SOME POSTMODERN NARRATIVE TECHNIQUES IN MAHREM AND KIRMIZI ZAMAN Funda BALCI BAYKOÇ	779
MEVLEVİLİK IN AYDIN Bircan KAYACAN	793

21st CENTURY SKILLS COMPETENCES OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE	
Hatice ALTUNKAYA, Mehmet Emre ÇELİK.....	813
COMPARISON OF 1981 AND 2019 TURKISH COURSE CURRICULUMS IN TERMS OF LISTENING EDUCATION	
Cafer ÇARKIT	827
AN ANALYSIS OF THE RESEARCHES ON CURRENT PROBLEMS IN TEACHING TURKISH AS A MOTHER LANGUAGE	
İrem BAYRAKTAR, Sıdıka ERKOÇ.....	839
EXAMINATION OF RESEARCHES ON THE USE OF TECHNOLOGY IN SOCIAL STUDIES EDUCATION	
Gökmen GÜNEŞ, Tolgahan AYANTAŞ, Cennet GÜNEŞ, Onur GÜLERYÜZ, Alaattin ARIKAN	859
INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' VIEWS ON THE DISTANCE EDUCATION PRACTICE AND VIRTUAL RISK PERCEPTION	
Şener ŞENTÜRK, Volkan DURAN.....	891
TURKEY'S PERFORMANCE IN PISA APPLICATIONS AND VARIABLES PREDICTING STUDENT'S SUCCESS	
Yılmaz SARIER.....	905
THE POLITICAL SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS: ADMINISTRATIVE PERSPECTIVE	
Gökçe ÖZDEMİR	927
OBSTACLES TO SYRIAN CHILDREN'S ACCESS TO EDUCATION: THE CASE OF ANKARA PROVINCE	
Mithat BÜYÜKHAN, Erdal Tanas KARAGÖL.....	941