



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



AĞRI
İBRAHİM ÇEÇEN
ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL
BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

ISSN:2149-3006
e-ISSN:2149-4053

NİSAN/APRİL
VOLUME: 8/1 - 2022

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ



YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Duygu UÇGUN (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Emine KOLAÇ (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Erol KÜRKCÜOĞLU (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih Coşkun ERTAŞ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN (Türk Dil Kurumu – Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat İSKENDER (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman MERT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup KARATAŞ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Faruk POLATCAN (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (Artvin Çoruh Üniversitesi)
Dr. Meral DİNÇER (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarını bağlar, dergimizin ve kurumumuzun görüşlerini yansıtmaz; yazıların bütün bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

The opinions and views in papers published on the journal belong only to its authors and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher, all the scientific and legal responsibility of the writings belongs to the authors

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ADINA İMTİYAZ SAHİBİ

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT
Rektör

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Prof. Dr. İbrahim HAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BAŞ EDITÖR

Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN

EDITÖR YARDIMCILARI

Doç. Dr. Suat POLAT
Doç. Dr. Mustafa ERCENGİZ

ALAN EDITÖRLERİ

- Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN (Türkçe Eğitimi)
Dr. Davut GÜREL (Sosyal Bilgiler Eğitimi)
Dr. Büşra KOÇAK MACUN (Temel Eğitim)
Doç. Dr. Mehmet Emin TURAN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)
Dr. Serdar SAFALI (Eğitim Bilimleri)
Doç. Dr. Fatih KARIP (Güzel Sanatlar Eğitimi)
Dr. Adem AKALIN (İngilizce Eğitimi)
Dr. Necip Fazıl ŞENASLAN (Türk Dili ve Edebiyatı)
Dr. Fatih ÖZTOP (Tarih)
Dr. Tolga KORKUSUZ (Coğrafya)
Doç. Dr. Fatma TEMELLİ (İktisadi ve İdari Bilimler)
Dr. Öğr. Ömer Faruk GÜLER (Dil Editörü)

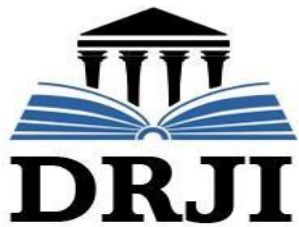
GENEL KOORDİNATÖR

Öğr. Gör. Yelda KÖKSAL

Bu dergi,



tarafından
desteklenmektedir.



DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Besim ÖZCAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Derya YAYLI (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk KAYA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen ATABEY (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI (Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya TAŞ (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan ÇINAR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Ashı Özlem TARAKÇIOĞLU (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Emine TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Fevzi DURSUN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim ÖZGÜL (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI (Kafkas Üniversitesi)



- Doç. Dr. Mehmet TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehrali CALP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER (Amasya Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasin KILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ (Atatürk Üniversitesi)





BU SAYININ HAKEM KURULU

- Prof. Dr. A. Fulya ŞEN (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI (Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim ARSLAN (Gaziantep Üniversitesi)
Prof. Dr. Muharrem KAYA (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbn Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur YAVUZ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN (Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Deniz AKPINAR (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ÇELİK (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (Artvin Çoruh Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Emin BARS (Bingöl Üniversitesi)
Doç. Dr. Meriç HARMANCI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Serap UZUNER YURT (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Sinem ÇAMBAY (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Yurdagül BEZİRGAN ARAR (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Büşra TOSUNOĞLU (Gümüşhane Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AKYÜZ ÖZTOKMAK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİN (Ardahan Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan ULUDAĞ (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Erol UĞUR (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Eyup Sertaç AYAZ (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÖZBAY (Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hande UYAR OĞUZ (Bartın Üniversitesi)



Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKSOY (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BAYRAM (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet TUNAGÜR (Muş Alparslan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nurullah EREM (Samsun Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Serap EKŞİOĞLU (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Utku ŞENDURUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ALTUNDAĞ (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Rabia KARATOPRAK ERŞEN (Kastamonu Üniversitesi)

Dr. Sinem KUNT (Çankırı Karatekin Üniversitesi)





EDİTÖRDEN

Değerli okuyucular, uzun uğraşlar ve titiz bir çalışma neticesinde hazırlanan yeni sayımızla siz değerli okuyucularımızın huzuruna çıkmanın verdiği heyecan ve gururu tüm editör kurulu olarak yaşamaktayız. Birbirinden kıymetli araştırmaların yer aldığı *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*'nin, 8. cildinin 1. sayısının tüm bilim dünyasına hayırlı olmasını diliyoruz. Yeni sayımızla birlikte 14 bilimsel çalışmayı ilgililerin istifadesine sunmuş bulunmaktayız.

Bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda titiz bir şekilde yayın hayatını sürdüren *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, bundan sonraki süreçte de nitelikli çalışmalarını bilim dünyasına kazandırmaya devam edecektir.

Dergimizin yayın hayatını sürdürmesinde maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT ve IC Vakfı Yönetim Kuruluna şükranlarımızı sunmayı bir borç biliriz. Dergimizin yeni sayısına makaleleriyle katkı sağlayan değerli bilim insanlarına, hakemlerimize, alan editörlerimize, dergimizin yönetim ve yayın kurulunda özveriyle görev yapan bütün hocalarıma teşekkür eder; dergimizin bilim camiasına ve eğitim hayatına katkı sağlamasını temenni ederiz. Dergimizin gelecek sayılarında değerlendirilmek üzere kıymetli akademisyen dostlarımızın yeni çalışmalarını bekler, tüm okuyucularımıza selam ve saygılarımızı sunarız.

Nurullah ŞAHİN
Baş Editör



İÇİNDEKİLER

1 - 22 / TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE OTANTİK ÖĞRENME (Araştırma Makalesi)

Zekeriya Fatih İNEÇ

23 - 50 / ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (Araştırma Makalesi)

Necdet KONAN – Duygu TÜRKÖĞLU – Büşra BOZANOĞLU

51 – 76 / UZAKTAN EĞİTİMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

Ayşe ŞİMŞEK

77 – 112 / ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE İLKOKULLARDAKİ AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (Araştırma Makalesi)

Alpaslan Ayhan ÇELİK – Kerim GÜNDOĞDU

113 – 127 / MEM U ZİN MESNEVİSİNDE AHLAKİ DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME (Araştırma Makalesi)

Nilay KINAY CİVELEK

128 – 145 / FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ'NİN (FPKL) TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (Araştırma Makalesi)

Gülçin Güler ÖZTEKİN – Başaran GENÇDOĞAN – Arzu GÜLBAHÇE

146 – 165 / TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ATASÖZÜ VE DEYİMLERDE ÖZEL ADLAR (Araştırma Makalesi)

Ömer KEMİKSİZ

166 - 185 / SİVAS YÖRESİ HALK KÜLTÜRÜNDE EĞLENCE (Araştırma Makalesi)

Ferdi KARAÖNÇEL

186 – 204 / KIRGIZ TÜRKLERİNİN YAŞAYAN ÖYKÜSÜ: MANAS DESTANI'NDA KADIN TİPOLOJİLERİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET (Araştırma Makalesi)

Erdi DEMİR

205 - 238 / BÜTÜNLEŞİK OLARAK KULLANILAN MACBETH, TOPSIS VE COPRAS YÖNTEMLERİ İLE KURUMSAL KAYNAK PLANLAMA YAZILIM SEÇİMİ (Araştırma Makalesi)

Feyyaz Cengiz DİKMEN – Işıl KAVAKÇI



239 – 270 / AKADEMİ VE İŞ DÜNYASI PERSPEKTİFİNDEN ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞ BİRLİĞİ ENGELLERİ (Araştırma Makalesi)

Selahattin KAYNAK – Mustafa Kemal YILMAZ

271 – 290 / MUHASEBE STANDARTLARINA GÖRE KATILIM BANKALARININ NAKİT AKIŞ TABLOLARI VE KARLILIK ORANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (Araştırma Makalesi)

Ömer KESKİN – Yusuf KURT

291 – 311 / NIGHTCRAWLER FİLMİ BAĞLAMINDA MEDYA VE İLETİŞİM ÖĞRENCİLERİNİN GAZETECİLİK MESLEĞİNE BAKIŞI (Araştırma Makalesi)

Musa Can ERASLAN

312 – 334 / KAHRAMANMARAŞ TEMATİK MUTFAK MÜZESİ VE DONDURMA MÜZESİNİN GASTRONOMİ TURİZMİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ (Araştırma Makalesi)

Mehmet GÜL





TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE OTANTİK ÖĞRENME

Authentic Learning in Turkish Education History

Zekeriya Fatih İNEÇ

Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

fatihinec@erzincan.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0002-2391-605X>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	21.07.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	28.12.2021
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	1 -22
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.973643



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE OTANTİK ÖĞRENME¹

Authentic Learning in Turkish Education History

Zekeriya Fatih İNEÇ

Öz

Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenme ortamları çeşitli öğretim stratejileriyle tasarlanmaktadır. Bu süreçte başvurulan stratejilerden biri de otantik öğrenmedir. Gerçek dünya bağlamında öğrenmeyi sağlayan otantik öğrenme bu yönüyle diğer öğretim stratejilerinden ayrılmaktadır. Ülkemizde otantik öğrenme üzerine çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmakta, uygulamalar geliştirilmekte ancak bu yaklaşımın temellerini somut örneklerle ortaya koyacak bir çalışma ise henüz bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada mevcut literatürde otantik öğrenme olarak ifade edilen ancak temelleri çok eski dönemlere dayanan bu yaklaşıma ait temel uygulamaların ve materyallerin Türk eğitim tarihi literatüründen tespit edilip değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bu çerçevede önemli olup Türklerin siyasi anlamda teşkilatlanmaya başladıkları milattan önceki dönemlerden itibaren Hun Devleti (Hiung-nu), Göktürk Kağanlığı, Uygur Kağanlığı, Karahanlı Devleti, Gazneli Devleti, Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti ile Osmanlı Devleti'nde kullanılan öğrenme ve öğretim uygulamalarını, stratejilerini ve materyallerini temel alarak yürütülmüştür. Araştırmada bu amaç doğrultusunda tarama modeliyle tasarlanan ve retrospektif bir bakış açısıyla yürütülen zamansal bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bulgular, otantik öğrenmenin ve öğretim uygulamalarının, stratejilerinin ve materyallerinin Türk eğitim tarihinin başlangıcıyla birlikte kullanıldığını, hatta değerler eğitiminde özellikle yararlanılan bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca meslek edindirmede ve gerçek hayata hazırlamada otantik öğrenmenin öncelikle başvurulan bir öğrenme stratejisi olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, akademisyenlere ve eğitimcilere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otantik öğrenme, öğrenme, öğrenme stratejileri, eğitim tarihi, Türk eğitim tarihi

Abstract

Learning environments are designed with various teaching strategies within the framework of constructivist education approach. One of the strategies used in this process is authentic learning. Authentic learning, which enables learning in a real-world context, differs from other teaching strategies in this respect. In our country, there are various scientific studies on authentic learning, applications are being

¹ Bu çalışma 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilen II. Maarif Kongresinde bildiri özeti olarak sunulmuştur.

developed, but there is no study that will reveal the basics of this approach with concrete examples. Therefore, in this study, it is aimed to identify and evaluate the basic practices and materials of this approach, which is expressed as authentic learning in the current literature, but whose foundations are based on ancient times, from the Turkish educational history literature. Research is important in this context. It has been carried out based on the learning and teaching practices, strategies and materials used in the Great Hun State (Hiung-nu), the Gokturk Khaganate, the Uyghur Khaganate, the Karahanli State, Ghaznavid State, the Great Seljuk State, the Anatolian Seljuk State and the Ottoman Empire since the beginning of the period when the Turks began to be politically organized. For this purpose, a temporal survey was carried out, which was designed with the survey model and carried out with a retrospective perspective. The findings revealed that authentic learning and teaching practices, strategies and materials were used with the beginning of Turkish educational history, and even a particularly used approach in values education. In addition, it has been determined that authentic learning is seen as a preferred learning strategy in gaining a profession, and preparing for real life. In line with these results, various suggestions were made to researchers, academicians and educators.

Keywords: Authentic learning, learning, learning strategies, educational history, Turkish educational history

Giriş

Otantik öğrenme, gerçek hayatı temel alan uygulamalar üzerine kurgulanan bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda gerçek hayat temelinde edinilen yaşantılar öğrenenler tarafından bilişsel süreçlerle modellenmektedir (İneç, 2021, s. 93). Otantik öğrenmede otantik kavramının doğasına uygun olarak tasarlanan ve gerçek hayat bağlamında değerlendirilen uygulamaların yer aldığı bir yaklaşım bulunmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde modelleme ve problem çözme gibi etkinliklerle çeşitli topluluklara katılımın otantik öğrenmenin doğasında bulunduğu görülmektedir. Ancak etkinliklerin tamamı gerçek dünya, gerçek dünya problemleri ile çözümleri ve çok disiplinli öğrenme gibi anahtar kelimelerle oluşturulmaktadır (Lombardi, 2007). Dolayısıyla gerçek hayat bağlamında öğrenmelerin oluşması için karmaşık görevlerin iş birliği çerçevesinde keşfedilmesi, farklı ve çoklu kaynaklardan araştırma yapılması, elde edilen bilginin üst düzey düşünme becerileriyle oluşturulması ve bunların sorgulanması gerekmektedir (İneç, 2017).

Otantik öğrenme, öğretim amaçlarından ziyade tamamen gerçek dünya bağlamında hakikatlere odaklanmaktadır (Lombardi, 2007). Bu bağlamda otantik kavramının gerçek hayatla ilişkilendirilen çok boyutlu bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (İneç, 2020, s. 17-18). Gerçek dünya bağlamı ise usta – çırak ilişkisi üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle otantik

öğrenme, yeni bir yaklaşım olarak değil, geçmişte öğrenme faaliyetleri için başvurulan bir strateji olarak görülmektedir (Bektaş & Horzum, 2014, s. 11).

Otantik öğrenmenin temellerinde gerçek dünya ve usta – çırak ilişkisinin yer alması, bu yaklaşımın temellerini oluşturan uygulamalara ve materyallere hangi dönemlerde ve ne amaçla başvurulduğunun tespitini gerektirmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırma Türk Tarihinden somut örneklerin mevcut literatür üzerinden tespitiyle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bu bakış açısının, otantik öğrenmenin tabiatını anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı doğrultusunda yanıt aradığı temel problem şu şekildedir:

Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek temel uygulamalar ve materyaller nasıldır?

Bu soru doğrultusunda iki alt probleme yanıt aranmıştır:

a) İslamiyet’in kabulü öncesinde Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek temel uygulamalar ve materyaller bulunmakta mıdır?

b) İslamiyet’in kabulü sonrasında Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek temel uygulamalar ve materyaller bulunmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada tarama modelinden yararlanılarak Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmenin temel uygulama ve materyallerinin olduğu hâliyle tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nesnel bir bakış açısıyla elde edilen veriler değiştirilmeden aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular retrospektif (geçmişten günümüze) bir çerçeveden değerlendirildiği için tekil tarama modellerinden zamansal tarama gerçekleştirilmiştir. Böylece otantik öğrenme ile ilişkilendirilebilecek temel uygulama ve materyallerin zaman içerisindeki değişimleri de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Karasar, 2019, s. 109-112). Bu nedenlerle çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve “Otantik Öğrenmenin Arketip Örnekleri” adı verilen bir kontrol listesi (OÖAÖ) kullanılmıştır. Bu formda otantik öğrenmenin temel uygulama ve materyallerinin tasnifini sağlayacak gerçek hayat bağlamı ile usta – çırak ilişkisi ve bu çerçevede değerlendirilebilecek çeşitli anahtar kelimelere yer verilmiştir. Böylece bu form ile çalışma kapsamında ulaşılan verilerin tasnif edilmesi sağlanmıştır. OÖAÖ ile elde edilen verilerin güvenilirliğini

belirlemek için ise Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formu kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde gerçekleştirilen taramanın tutarlılığının %86 olduğu görülmüştür. Bu değer kabul edilebilir bir değer olarak görülmektedir (Miles & Huberman, 1994, s. 64).

Taramayı retrospektif bir açıyla gerçekleştirebilmek için Türk eğitim tarihi ile ilgili bilimsel kaynaklara ulaşılmış, bununla birlikte Türk tarihi ve Türk kültür tarihi üzerine yazılmış bilimsel kaynaklar da incelenmiştir. Aşağıda taranarak verilere ulaşılan kaynaklar yer almaktadır (Otantik öğrenme kapsamında veri bulunmayan kaynaklara yer verilmemiştir):

Tablo 1. Veri Toplanan Kaynaklar

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Akyol, H. (2016) | 32. Kırpık, G., vd. (2016) |
| 2. Akyüz, Y. (2012) | 33. Kocasavaş, Y. (2006) |
| 3. Arat, R. R. (1991) | 34. Koç, E. (2003) |
| 4. Arslan, A. & Çelik, H. (2016) | 35. Konur, H. (2005) |
| 5. Ata, B. (2002) | 36. Köprülü, M. F. (1981) |
| 6. Atalay, C. (2014) | 37. TDV. (1995) |
| 7. Batur, Z. & Beştaş, M. (2011) | 38. Mahiroğulları, A. (2008) |
| 8. Batur, Z., Sır, A.N. & Bek, H. (2012) | 39. Mevlâna, Celaleddin Rumi. (2012) |
| 9. Bektâş-I Veli, H. (2013) | 40. Merçil, E. (2000) |
| 10. Binbaşıoğlu, C. (2014) | 41. Nizamü'l-Mülk. (1941) |
| 11. Büyükbaş, N. (2013) | 42. Nurdoğan Demirkıran, A. M. (2020) |
| 12. Çağatay, N. (1974) | 43. Orhan, S., vd. (2012) |
| 13. Doğan, İ. (2012) | 44. Ögel, B. (1984) |
| 14. Doğan, İ. (2018) | 45. Özcan, H. (2004) |
| 15. Doğan, O. & Budak, Ö. M. (2019) | 46. Özkan, S. H. (2020) |
| 16. Eliaçık, M. (2013) | 47. Özgedik, M. (2014) |
| 17. Ergin, M. (2003) | 48. Özkan, S. (2019) |
| 18. Ergin, O. (1977a) | 49. Özteke, F. (2006) |
| 19. Ergin, O. (1977b) | 50. Pilav, S. & Yazıcı, M. H. (2015) |
| 20. Ergün, M. (2010) | 51. Polat, S. (2015) |
| 21. Göktaş, V. (2011) | 52. Sarıoğlu, M. (2012) |
| 22. Gülerer, S. (2013) | 53. Solak, F. (2009) |
| 23. Güven, İ. (2015) | 54. Tekşan, K. (2012a) |
| 24. Hacib, Y H. (2016) | 55. Tekşan, K. (2012b) |
| 25. Işık, H. (2016) | 56. Toker, H. & Özden, E. (2013) |
| 26. İmam Gazali. (2014) | 57. Türer, A. (2011) |
| 27. Kafesoğlu, İ. (2015) | 58. Türk, İ. C. (2009) |
| 28. Kanad, H. F. (1963) | 59. Vural, F. G. (2016) |
| 29. Kansu, N. A. (2017) | 60. Yalçınkaya, (1993) |
| 30. Kardaş, M. N. (2015) | 61. Yoluk, M. E. (2010) |
| 31. Kayadibi, F. (2000) | 62. Yükneki, E. A. M. (2016) |

Bulgular

Tarama yöntemiyle elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda kronolojik bir sırayla aşağıda verilmiştir:

a) İslamiyet'in kabulü öncesinde Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek temel uygulamalar ve materyaller

İlk insanlar tabiata karşı kendilerini koruma usullerini belirlemeye çalışırken Türkler tabiata egemen olmuş ve ilk uygarlık eserlerini oluşturmuştur. Öncelikli olarak kereste ve maden işlenirken, yabani hayvanlar da Türkler tarafından evcilleştirilmiştir. Her ne kadar bozkır kültürü nedeniyle yaylak – kışlak yaşam biçimi hâkimse de çeşitli tarım ürünleri yine ilk defa Türkler tarafından yetiştirilmiştir. Dolayısıyla Çin, Hint, Sümer, İran ve Mısır gibi uygarlıklar esasında Türklerin göç yoluyla medeniyetlerini götürmeleriyle inşa edilmiştir. Bu dönemlerde eğitim faaliyetleri ise öncelikle anne ve babanın usta, çocukların ise çıraklık rolüyle şekillenmiştir. Böylece anneler kızlarına ev işlerini öğretirken, babalar da avcılık ve harp etme yeteneklerini aşlamıştır (Kansu, 2017, s. 21). Dolayısıyla öğrenme ve öğretme süreçleri yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerine kurulmuştur (Doğan & Budak, 2019, s. 22).

Hun, Göktürk ve Uygur devletleri tarihteki ilk Türk devletleri olarak bilinmektedir. Ancak bu dönemin eğitim durumu hakkında bilgi veren kaynaklar oldukça sınırlıdır. Bu döneme ait eğitim durumunu ifade eden ana hatlar ise ailelerin ve sosyal çevrenin çocuk eğitiminde yer aldığı ve gerçek hayat temelinde bir eğitim gerçekleştirilerek *alp* tipi insanın yetiştirilmesine özen gösterildiği anlaşılmaktadır (Doğan, 2012, s. 36-37; Işık, 2016, s. 16; Doğan, 2018, s. 46-47; Doğan ve Budak, 2019, s. 23).

Geçmiş milattan binlerce yıl öncesine kadar giden Türklerin eğitim tarihi, Türk tarihi ile başlamaktadır. Ancak eldeki bulgular üzerinden bu tarihi M.Ö. 209 yılında Hun Türklerinin kuruluşu ile başlatmak gerektiği anlaşılmaktadır (Özgedik, 2014, s. 24; Kafesoğlu, 2015, s. 57).

Milattan önceki dönemlerde ortaya çıkan ve en eski Türk Devleti olarak bilinen Asya Hun Devleti'nde (Atalay, 2014) usta – çırak ilişkisinin olduğu, bazı becerilerde oldukça ileri gittikleri; hatta devletin mesleki eğitimi yaygın bir hâle getirdiği görülmektedir (Akyüz, 2012, s. 8; Kafesoğlu, 2015, s. 61; Vural, 2016, s. 31; Işık, 2016, s. 16; Özkan, 2019, s. 11). Hun Türklerinin yaparak ve yaşayarak, yapıp pekiştirerek ve uygulayarak öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Kanad, 1963, s. 197,200; Güven, 2015, s. 12-13; Işık, 2016, s. 19). Bununla birlikte

devletin askerî nitelik kazanmasında gündelik yaşamın bozkırdan ve babadan öğrenilerek atın ve silahın daima hazır bulundurulması yer almaktadır (Ögel, 1984, s. 43; Kafesoğlu, 2015, s. 61).

Göktürklerin uyguladığı eğitim sisteminin, Hun Devleti'nden devralınarak geliştirilen bir miras olduğu görülmektedir. Ancak Göktürklerde 38 harfli bir alfabenin olması ve yazılı eserler bırakmaları, bu dönemin Türk tarihinin kendi kendini ifade ettiği bir dönem olarak görülmesini sağlamaktadır (Işık, 2016, s. 23; Özkan, 2020, s. 3-4). Yine Göktürk Devleti Dönemi'nde yazılan Orhun Kitabeleri, Ergin (2003) tarafından,

Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin... İlk Türk tarihi... Taşlar üzerine yazılmış tarih... Türk devlet adamlarının millete hesap vermesi, militle hesaplaşması... Devlet ve milletin karşılıklı vazifeleri... Türk nizamının, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası...

şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Orhun Abideleri, tarihimizin ilk yazılı kanıtları olması ve içeriğinde Türk tarihini, devletini, kültürünü, dilini, yazı dilini, edebiyatını, ordusunu, şuurunu, sanatını, manasını ve töre ile kutu barındırması dolayısıyla Türk tarihi ve millet olma şuru açısından önemli rol oynamaktadır. Zira abidelerin büyük bir kısmı Türk Milletinin ve liderlerinin tecrübelerden ders almalarını sağlamak için eğitici amaçla yazılmıştır (Güven, 2015, s. 23-24; Işık, 2016, s. 27).

... Çin milleti hilekâr ve sahtekâr olduğu için, aldatıcı olduğu için, küçük kardeş ve büyük kardeşi birbirine düşürdüğü için, bey ve milleti karşılıklı çekiştirdiği için, Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladını kul kıldı, hanımlık kız evladını cariyeye kıldı. Türk Beyler Türk adını bıraktı... (Ergin, 2003, s. 15).

Yukarıdaki ifadeler hâlen dünya konjonktürünü de okumamıza yardımcı olmaktadır (Al Jazeera, 2016). Kardaş (2015) tarafından yapılan bir çalışmada Orhun Abideleri'nden Kül Tigin Abidesi değerler aktarımı açısından incelenmiş ve abidede geçen değerlerle 2005 sosyal bilgiler öğretim programında dikkate alınan değerler arasında %75 oranında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Orhan, Gedik ve Bulut (2012), Orhun Kitabeleri'nin ilköğretimden itibaren tüm ders programlarına yerleştirilmesi ve öğrencilere tanıtılması gerektiğini savunmuştur. Akyüz de (2012) Türk eğitim tarihi açısından Orhun Abideleri'nin önemini büyük olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmalar ve görüşler, Orhun Abideleri'nin otantik öğrenmenin gerçekleştirilmesinde, öncelikle değerlendirilmesi gereken

materyaller olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Göktürkler Dönemi'nde usta - çırak ilişkisinin olduğu da ifade edilmektedir (Kafesoğlu, 2015, s. 325).

Orhun Abideleri'nin yanı sıra *Kutadgu Bilig* de Türk töresinin ve kut'unun üzerinde önemle durmaktadır (Hacıb, 2016). Bununla birlikte İdeal insanı anlatan *Kutadgu Bilig*'te, hayat boyu öğrenmeden ve görüp öğrenmenin öneminden bahsedilmektedir (Kocasavaş, 2006):

(1680) “bilgisiz togar ol turu öğrenür
insan bilgisiz doğar ve yaşadıkça öğrenir

(1932) *anasında togsa togar beglikin
bey doğarken, beylikle doğar;
körü öğrenür iş biür yiglikin
görerek öğrenir ve böylece işlerin hangisinin daha iyi olduğunu bilir”*

Bu yönleriyle değerlendirilen *Kutadgu Bilig*'in hem otantik bir materyal olduğu hem de otantik öğrenme yaklaşımına ilişkin ipuçları verdiği görülmektedir. Nitekim Tekşan (2012a) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (6. ve 7. sınıflar) yer alan 20 değerden bağımsızlık, özgürlük ve vatanseverlik haricindeki tüm değerlerin yer aldığı tespit etmesi *Kutadgu Bilig*'in otantik öğrenme için kullanılabilir, nitelikli bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Nitekim İneç & Akpınar (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Kaşgarlı Mahmud'un haritası dijital bir öğrenme materyali olarak kullanılarak öğrencilerin kanıtlardan yararlanma ile politik okuryazarlık gibi becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Okuma yazma oranının çok yüksek olduğu bilinen Uygurlarda ciddi bir eğitim sistemi mevcuttu (Vural, 2016, s. 181). Bu çerçevede yirmi üç okulun varlığı tespit edilmiştir (Işık, 2016, s. 23). Turfan'da bulunan Uygurların son dönemine ait bir mecmuada bilgili insanın değeri (Akyüz, 2012, s. 14) ile ilgili şu dörtlük usta – çırak ilişkisi açısından önemlidir (Arat, 1991, s. 258-259):

“Bilgi bilin ey beyim
Bilgi sana eş olur,
Bilgi bilen insana
Bir gün devlet yar olur

...

*Bilgili insan beline
Taş kuşansa kaş olur
Bilgisizin yanına
Altın konsa taş olur.”*

Uygur Türklerinde çeşitli bilim ve sanat dallarının yanı sıra bazı zanaat türlerinin gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu durum yaratıcılık becerisiyle birlikte mesleki eğitimin de varlığını işaret etmektedir (Özkan, 2019, s. 17).

b) İslamiyet’in kabulü sonrasında Türk eğitim tarihi açısından otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek temel uygulamalar ve materyaller

Türkler onuncu yüzyılda millî eğitim politikaları ile İslami eğitim adetlerini sentezleyerek eğitim faaliyetlerine devam etmiştir (Binbaşılıoğlu, 2014, s. 3). Bunun sonucu olarak kurulan medreseler örgün eğitim kurumları olarak faaliyet göstermekte ve ilk örneklerine Karahanlılar Dönemi’nde rastlanmaktadır (Özgedik, 2014, s. 78-82; Özkan, 2019, s. 20).

Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonra eğitim anlayışlarındaki form değişikliği İslamiyet’in bilime ve bilgiye verdiği değerle doğru orantılıdır. Söz konusu form değişikliğinde Arap kültürü ya da Orta Doğu etkileşiminden ziyade İslamiyet’in bilime ve bilgiye verdiği önem etkili olmuştur. Bu kapsamda değerlendirilebilecek çok sayıda ayet ve hadis bulunmaktadır. Ancak çalışma kapsamında usta – çırak ilişkisini ve otantik öğrenmeyle ilişkili diğer özellikleri değerlendirebilmek için bazı hadisler *İhya-u Ulûm’id-Din’in*, *Kitab’ul-İlim* bölümünden (Gazali, 2014) tespit edilmiştir:

Hadisler:

“İnsanların en faziletlisi, o mü’min âlimdir ki, kendisine ihtiyaç olduğunda yardım eder. Halk kendisinden kaçtığında ilmiyle yetinerek vakarlı davranır.”

“Ey ashabım! Sizler fakihleri çok, kurrâsı (Kur’an hafızları) ve hatipleri az, (ilim) isteyenleri seyrek, fakat (ilim) verenleri çok olan bir zamanda bulunuyorsunuz. Bu zamanda salih amel işlemek, ilim yapmaktan daha hayırlıdır. Fakat insanların üzerine öyle bir zaman gelecektir ki, fakihleri az, hatipleri çok, (ilim) verenleri seyrek, (ilim) isteyenleri ise çok olacaktır. İşte böyle zamanda ilim (sahibi olmaya çalışmak) her ibadetten daha hayırlıdır.”

“Dünya lanetlenmiştir (kıymetsizdir), dünyanın içindekiler de lanetlenmiştir. Ancak Allah (C.C.)’ın zikri ile birlikte onu öğreten ve öğrenen bundan müstesnadır.”

“İlim talep etmek her Müslümana farzdır.”

“Sâlihlere’e sorun, o hususu Sâlihlere danışın!”

“Temellük (dalkavukluk) mü’minin ahlâkından değildir. Fakat ilim tahsil eden talebe, hocasına temellük edebilir.”

“Öğrenebildiğiniz kadar öğreniniz; fakat öğrendiklerinizle amel etmedikçe Allah (C.C.) öğrendiğiniz hiçbir şey ile size bir fayda vermeyecektir.”

İslamiyet’in kabulünden sonra Türkler içerisinde yetişen bazı ilim adamlarının otantik öğrenmeye ve benzer yaklaşımlara yakın görüş bildirdikleri görülmektedir. İlk Müslüman Türk Devletleri döneminde öne çıkan çeşitli âlim, edip ve mutasavvıflardan Ebubekir er-Razi ve Farabi, eğitimin özellikle gerçek hayat temelinde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Özkan, 2020, s. 10-11). Farabi, eğitim ve öğretim kavramları arasında fark olduğunu düşünmekte (Akyüz, 2012, s. 24), kuramsal bilgilerin öğrencilere ikna yolu ile öğretilmesi ve bu sürece öğrencilerin azim ve çabalarının dâhil edilmesi gerektiğini belirterek, esasında otantik öğrenmenin ve benzer yaklaşımların istikamet haritasını, yaşadığı dönemde belirlemektedir. Farabi’nin öğretimle ilgili belirttiği görüşler, günümüzde kullanılan öğretim yöntemlerine benzemektedir (Binbaşoğlu, 2014, s. 23-24). Nitekim Farabi’nin belirttiği öğrencilerin ikna yolu ile kuramsal bilgiyi edinebilmesi, düz anlatım metoduyla değil, ancak öğrencinin bilgiye ulaştırılması ve bilgiyi elde ederek zihninde yapılandırması şeklinde oluşabilir. Ayrıca öğrenci çabalarının öğretim faaliyetlerinde işe koşulması yapılandırmacı anlayış içerisindeki öğretim modelleriyle gerçekleştirilebilir.

Türkçenin Arapçadan daha zengin bir dil olduğunu ispat eden Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan *Divan-ı Lügat’it Türk’te*, erkek çocukların mesleklerinde ustalaştırılması (*oglin işka tıgrattı*) ve bu eğitimin de babadan alınması gerektiği (*er oglin işte çıgrılttı*) belirtilmektedir (Batur & Beştaş, 2011). Bu durum usta – çırak ilişkisini vurgulamaktadır. Ayrıca Kaşgarlı Mahmud Divan’ında ilk dünya haritasına yer vermiş ve XI. yüzyılda Türklerin ve münasebette buldukları diğer milletlerle sınırlarını çizmiştir (Polat, 2015). Böylelikle Kaşgarlı Mahmud, kendinden sonraki nesillere Türkistan coğrafyası ile ilgili otantik bir ders materyali bırakmıştır.

Dünya düşünce, tıp ve eğitim tarihinde çok önemli bir yeri olan Türk ilim adamı İbni Sina, deney, gözlem ve araştırma tabanlı eğitim ve öğretim

metotlarını ileri sürerek (Akyüz, 2012, s. 25-30), mesleki eğitimi vurgulayıp (Özgedik, 2014, s. 45) otantik öğrenmeye ait özelliklerin bir kısmını yaşadığı zamanda tanımlamıştır.

Gazneli Devleti'nde yaşamış olan Birüni eğitimde bilimsel gözlem yöntemini ilk uygulayanlardan olup, deneysel düşünme ve karşılaştırma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir (Binbaşoğlu, 2014, s. 28). Dünya tarihinin büyük bilim adamlarından biri olarak kabul edilen Biruni'nin pergel ve cetvelin ötesinde gerçek dünya problemleri için Biruni Problemleri olarak anılan buluşları da bu çerçevede değerlendirilmektedir (Kafesoğlu, 2015, s. 370). Bu anlamda Birüni'nin görüşleriyle otantik öğrenme yaklaşımı arasında yakından ilişki kurulması mümkündür.

İlk Türk tarikatını kuran ve ilk Türk sûfilerinden olan Ahmet Yesevî (Akyüz, 2012, s. 39), *Divan-ı Hikmet* adlı eserin sahibidir. Ahmet Yesevî, *Divan-ı Hikmet*'te dinsel bir içerik oluşturmuş; fakat dinî ve ahlaki öğütlere de eserinde yer verdiği için kendi döneminin eğitim kitabının yazarı olmuştur (Binbaşoğlu, 2014, s. 45). Ahmet Yesevî ve hikmetleri, Türk tarihinde dinî ve edebî açıdan büyük öneme sahip olması (Yalçınkaya, 1993), dolayısıyla da yüzyıllar öncesinden günümüze ve geleceğimize ışık tutması nedeniyle, gerçek hayat bağlamı olan otantik bir öğretim materyalidir. Bu konuda yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe dersinde değer aktarımıyla ilgili hikmetleri belirlemek için *Divan-ı Hikmet* adlı eserin incelendiği ve eserde Sosyal Bilgiler (6. ve 7. sınıf) ders programında yer alan on beş değer tespit edildiği görülmektedir (Arslan & Çelik, 2016). Bu çerçeveden bakıldığında *Divan-ı Hikmet*'in otantik bir ders materyal olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Anadolu'nun vatan hâline getirilmesinde, sosyo-kültürel yapının kurulmasında ve bir nizam oluşturulmasında Yesevilik'in tesiri unutulmamalıdır (Pilav & Yazıcı, 2015).

Doğudaki eğitim düşünceleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu düşünülen *Kabusnâme*'nin yirmi yedinci bölümünde Keykavus bin İskender "onu, silah kullanan birine ver, silah kullanmayı öğrensin. Ata binmeyi de. Atam, benim bunları öğrenmemi sağladı: Süngü kullanmak, zıpkın atmak, çevgen ile top atmak v.b." ifadesi ile Ebu Manzar Hacıp'in şehzadeye öğrettikleri ve padişah karşısına çıkarak şehzadeye öğretilenlerin uygulanmaya çalışılması usta – çırak ilişkisinin XI. yüzyılda var olduğunu göstermektedir (Binbaşoğlu, 2014, s. 39-41). Nitekim Selçuklu Türklerinde tekstil, bahçıvanlık ve inşaat işlerinde usta – çırak bağlamında meslek sahibi olduğu görülmektedir (Merçil, 2000).

XI. yüzyılda yaşamış Türk âlimlerinden Mevlâna'ya (Celaleddin-i Rumî) ait birçok kitap bulunmaktadır. Bunların başında *Mesnevi*, *Divan-ı Kebir*, *Mecâlis-i Seba* ve *Fihî Mâ-fih* gelmektedir (Binbaşıoğlu, 2014, s. 54). *Mesnevi*'nin birçok yerinde mürîd – mürşîd ilişkisinden bahseden Mevlâna, Mürşîd'in tecrübe ve birikiminin olmasını; bunu da aktarabilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Mürîd de kendi isteği doğrultusunda tasavvufa yönelmekte ve mürşidini kendisi seçmektedir. Tasavvuf bir eğitim süreci olduğundan bu sürece usta – çırak ve öğretmen – öğrenci ilişkisi dâhil olmaktadır (Konur, 2005). Bu bağlamda tasavvuf eğitimi sürecinde usta – çırak ve öğretmen – öğrenci ilişkisinin öğretim sürecine dâhil olduğu, bunun da otantik öğrenmeyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında Mevlevilikle ilgili bilgilerin yeterince yer alıyor olması da bu görüşü desteklemektedir (Pilav & Yazıcı, 2015). Aşağıda *Mesnevi*'den usta – çırak ilişkisi kapsamında alıntılar yer almaktadır (Mevlâna, 2012):

Usta hangi eserle tanınmışsa, hangi hünerle şöhret bulmuşsa çırağı da o hünerde ilerler, o hünerde meşhur olur. Usul ilmini bilen, bir üstadın yanında zihni çevik, istidatlı talebe usul okur; fakih üstadın yanında da usul okumaz, fıkıh tahsil eder. Gramer üstadının talebesi gramer üstadı olur. Hakikat yolunda mahvolan üstadın talebesi ise üstadın sayesinde padişahta mahvolur, yokluğa erişir.

Selçuklu vezirlerinden Nizamü'l-mülk, Melikşah'ın atabegliğini yapmış aynı zamanda da *Siyasetname* adlı eseri kaleme almıştır. *Siyasetname*, devletin ve siyasetin işleyişini ortaya koyan bir eserdir. Eserde yer alan hikâyenin bir bölümünde bir pirin yanında terzilik yapan bir çırağın olduğu, başka bir bölümde de bu çıraklara kızarmış tavuk ve biraz helvanın ikram edildiği anlatılmaktadır. Hikâyede geçen “çırak” kavramı, hikâyenin bütününe bakıldığında ustadan öğrenen çırak anlamında kullanıldığı görülmektedir (Nizamü'l-Mülk, 1941).

1058-1111 yılları arasında yaşayan Gazali, annenin ve öğretmenin çocuğa rehberliğini ifade ettiği *Eyyühelveled* (Ey Oğul Bil Ki) adlı eserinde söz ve hareket uyumundan bahsederek Farabi'nin benzer görüşünü desteklemiştir (Binbaşıoğlu, 2014, s. 8).

XII. yüzyılda yaşamış Türk şairlerinden olan Edip Ahmet bin Mahmut Yükneki, *Atabetü'l Hakayık* yani Gerçeklerin Eşiği adlı eserin sahibidir. Eser, insan davranışlarını konu almakta ve Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig* adlı kitabıyla benzer yönleri bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 47). Eserde eğitimle ilgili farklı konular yer almakla birlikte, usta – çırak ilişkisi bağlamında değerlendirilebilecek ifadeler yer almaktadır (Yükneki, 2016):

*Bilgiden sözüme temel atarım;
ey dost, bilgiliye yaklaşmağa çalış;
sa 'âdet yolu bilgi ile bulunur,
bilgi edin ve sa 'âdet yolunu bul.*

XIII. yüzyılda yaşamış Türk halk şairlerinden Yunus Emre şiirlerinde çoğunlukla aşk ve ölüm temalı evrensel konuları dinsel bir nitelikte ele almıştır. İnsan sevgisiyle Tanrı sevgisini birleştiren Yunus Emre (Binbaşoğlu, 2014, s. 56), tasavvuf eğitiminde birinci koşulu ere tam bağlılıkta görmektedir. İnsan nefsiyle mücadele ederken, ere tam olarak bağlanarak, kendisiyle hesaplaşır ve özünü kavrar. Aşk yoluna giren kişi bunları mürşidsiz gerçekleştiremez (Koç, 2003). Böylece mürşid, müridleriyle özel olarak ilgilenir ve dolayısıyla mürîdi azdır (Ergün, 2010). Yunus Emre'nin bahsettiği mürşid – mürîd ilişkisi, usta – çıraklık ilişkisinin tasavvuf eğitimindeki kavramsal karşılıklarıdır. Nitekim aşağıdaki şiirde ehil (Bir işte yetkili olan, bir işi yapan, erbab, (TDK, 2020) kişilerle geliştirilmesi gereken münasebetler belirtilmektedir:

...
*Eksik olman ehillerden, kaç'a'görün câhillerden
Tanrı bîzar bahillerden, bahil dîdar gürür değil.*

...
*Kara taş su koyarsan, elli yıl ıslatır isen
Hemen taş gene bayağı, hünerli taş olur değil.
Yunus olma câhillerden, ırak olma ehillerden
Câhil ne var mümin ise, câhillikten kalır değil.*

Ahmet Yesevî'nin müridlerinden olan Hacı Bektaş-ı Veli (Akyüz, 2012, s. 56), *Makâlât* adlı eserinde şeriatın ikinci makamını *ilim öğrenmek* olarak ifade etmiştir (Pilav & Yazıcı, 2015: Hacı Bektaş-ı Veli'nin Ahmet Yesevî'nin yetiştirdiği müridlerden Lokman-ı Perende'nin öğrencisi olduğunu ileri sürmektedir.). Tarikatın ikinci makamı *mürîd* olmak, Marifet'in yedinci makamı ise ilimdir (Bektâş-ı Veli, 2013) (Özcan, 2004: birinci makam olarak vermektedir). Hacı Bektaş-ı Veli, Tarikat'ın ikinci makamındaki “*mürîd olmakdur*” söylemine *Kur'an-ı Kerim*'de yer alan Nahl Suresinin 43. ayetini referans göstermektedir. Ayette “eğer bilmiyorsanız, ilim sahiplerine sorunuz” denmektedir (TDV, 1995). Tarikatlardaki mürîd – mürşid ilişkisi usta – çırak ilişkisinin İslam literatüründeki karşılığı olarak karşılık bulmaktadır. Zaten tasavvuf, usta – çırak ilişkisidir (Eliaçık, 2013).

Sözlü kültürümüzde menkabe anlatımı yapanların usta – çırak ilişkisi içerisinde yetiştiği bilinmektedir (Gülerer, 2013). XIII. yüzyılda

yaşamış olan Nasreddin Hoca fıkraları da Türk Kültürünü her yönüyle içermektedir. Nasreddin Hoca'nın fıkraları eğitim – öğretimin konusu ve hazinesi olarak ele alınabileceği (Tekşan, 2012b) düşünülmeyle birlikte, hikâyelerindeki bilgi gerçeklere dayanmakta ve bilim adına kullanılmaktadır (Batur, Sır & Bek, 2012). Gerçek hayat bağlamı olan Nasreddin Hoca fıkraları birer otantik öğretim materyali olarak, başlı başına bir otantik öğrenme yaklaşımı içerisinde kullanılabilir.

Türklerde eğitim – öğretim faaliyetleri, usta – çırak ilişkisi ve gerçek hayat gibi bağlamlar çerçevesinde kurulduğundan, eğitim anlayışları ve yaklaşımlar aynı çerçevede kalmış; ancak İslamiyet'in kabulüyle birlikte - yukarıdaki örneklerde olduğu gibi- farklı formlar kazanmıştır. Bu kapsamda değerlendirilebilecek olan Ahilik XIII. yüzyılda kurulup, XX. yüzyıla kadar Anadolu'da esnaf ve sanatkârlar birliği olarak devam etmiş (Çağatay, 1974) ve küçük esnaf için çırak, kalfa ve ustaların (Kayadibi, 2000; Kırpık, 2016, s. 83,143), alp tipi insan olarak (Gedikoğlu, 2014) yetiştirilmesini amaçlayan bir teşkilat olmuştur. Benzer yapı kadınların dâhil olduğu *Bacı Teşkilatı* (Bacıyan-ı Rum – Hanım Dervişler) ile Türkmen kadınların teşkilatlanmasıyla da kurulmuştur (Doğan, 2012, s. 113). Ahilik, Türkistan Türklerinin cömertlik anlamına gelen akı felsefesinin, İslami fütüvvet geleneği ile ortaya çıkmış ve XIII. yüzyıldan itibaren Suhreverdi, Muhyiddin b. Arabi, Evhaduddin Kirmani, Ebu Cafer Yezdanyari ve Nasıruddin Mahmud (Ahi Evren) gibi mutasavvıflar Anadolu'da faaliyetler yürütmüştür (Solak, 2009). Ahilikle ilgili temel ilişkilendirmeler bu bağlamda yapılsa da Türk illerine özel bir yapılanma ve çok yönlü bir kuruluş olarak görülmektedir (Doğan, 2012, s. 109-113). Bunların arasından Ahi Evren, şeyhi Evhaduddin Kirmani ile beraber Ahilik teşkilatını kurmuştur (Mahiroğulları, 2008). Ahilikte ahlak eğitiminde farklı yöntemler uygulanmakta, ocağa yeni girenler temel bilgiler öğrenerek basit işler yapmaktadır (Göktaş, 2011). Ahiler, teşkilat içerisinde yaparak ve yaşayarak gerçek dünyaya hazırlanmakta ve bir meslek edinmektedir (Doğan, 2012, s. 113). Ahilik, mevcut yapısıyla otantik öğrenme yaklaşımının Türk – İslam hayatının formal düzende ilk uygulandığı teşkilat olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra vakıfların bünyesinde faaliyet gösteren kurumlarda usta – çırak ilişkisi bulunmaktadır (Türer, 2011, s. 63).

Anadolu Selçuklu ve diğer Anadolu Beyliklerini kuran Anadolu Türklüğünün siyasi ve sosyal bir evrimi olarak görülen Osmanlı'nın (Köprülü, 1981, s. 182) eğitim politikaları Anadolu Selçuklu Devleti'nin eğitim kurumları ve kültür politikaları çerçevesinde şekillenmiş; fakat eğitim

ve öğretimde nakilci ve ezberci anlayış benimsenmiştir (Büyükbaş, 2013). Buna rağmen Osmanlı eğitim kurumlarında özellikle mesleki eğitimde usta – çırak ilişkisine rastlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim sistemini oluşturan anlayış, anlatım tarzının ötesinde müderrislerin ders kitaplarını doğrudan talebelere okuması üzerine kuruludur. Hatta bilinmeyen kelimelere dahi yer verilmeyen bu sisteme kelimecilik öğretimi adı verilmektedir (Akyol, 2016, s. 116). Bu nedenle özellikle Osmanlı Devleti Dönemi’nde otantik öğrenme stratejisinin anahtar kelimeleriyle ilişkilendirilebilecek öğrenme faaliyetlerine -kaynakların zenginliğine rağmen- pek rastlanılamamakta fakat toplum düzenini ifade eden patrimonial karakterde hoca-talebe, pir-mürid, usta-çırak gibi kavramlarla sık karşılaşılmaktadır (Türer, 2011, s. 65; Akyol, 2016, s. 142).

Fatih Sultan Mehmed Han Dönemi’nde belli bir olgunluğa erişerek sistematik bir yapıya kavuşan medreselerde hoca ve talebeler bulunmakta; seçilen talebelere ise baş kalfa adı verilmekteydi. Ayrıca talebeler Darü’ş-Şifalar’da staj yapar, gerçek hayat bağlamında usta – çırak ilişkisi çerçevesinde öğrenmeler gerçekleştirirdi (Gedikoğlu, 2014; Akyol 2016, s. 105). Bu şekilde bilimsel kurumlara dönüştürülen medreselerde özgür düşüncenin önü açılmıştır (Doğan, 2012, s. 149). Klasik dönemde mesleki ve teknik eğitimde usta – çırak ilişkisi, lonca teşkilatıyla gerçekleştirilmekteydi. Enderun Mektebi’ne alınan devşirme çocukların en yeteneklileri Enderun Mektebi’nde çıraklık ve örgün eğitim sistemine tabiydi. Yine Osmanlı’da mimarlık ve mühendislik eğitimi usta – çırak ilişkisiyle gerçekleştirilmekteydi (Ergin, 1977b, s. 1151; Yoluk, 2010; Türer, 2011, s. 80). II. Meşrutiyete kadar Musika-i Hümayun’da (Toker & Özden, 2013) ve Mühendishane-i Berrii Hümayun’da usta – çırak ilişkisi mevcuttu (Ergin, 1977b, s. 325-333).

1845 yılında Sultan Abdülmecid’in talimatıyla kurulan Meclis-i Daimi-i Maarif-i Umumiye’nin mesleki eğitime önem verilmesine dair kararı ile 1824 yılında II. Mahmud Dönemi’nde yayımlanan ve okuma yazmayı ilk defa bir zorunluluk hâline getiren ferman da (Özteke, 2006) usta – çırak ilişkisi açısından değerlendirilebilir:

... kimse çocuğunu bulûğa ermeden (12 yaşından önce) ve İslâmi-dini bilgileri gereği gibi öğrenmeden okuldan alıp usta yanına vermemelidir. Bulûğa erişen ve çırak verilecek çocuklar, oturdukları yere göre İstanbul, Eyüp, Üsküdar, Galata Kadısına velisi ve hocası tarafından götürülecek ve mühürlü bir izin belgesi alındıktan sonra çırak verilebileceklerdir. Ustalar ve esnaf kethüdaları da elinde böyle belge bulunmayan çocukları çırak almayacaklardır. Eğer ana babalar

ve ustalar buna uymazlarsa, okulun hocası yahut mahallenin imamı doğrudan kadılara durumu bildireceklerdir. Kadılar durumu araştırıp, fermana uymayanları ceza görmeleri için hükümete getireceklerdir. Yetim ve öksüzler zorunlu olarak çıraklık yapıyorlarsa onlar da günde iki kez okula gidip bülûğa erişinceye kadar okuyacaklardır...

Meşrutiyet ve Tanzimat dönemindeki gelişmelerin eğitim açısından birçok yenilik getirdiği savunulmaktadır. Örneğin 1869 yılında yayınlanan Maarif Nizamname'sinde Darümuallimin-i Kebir adında bir yüksek öğretmen okulunun açılması öngörülmüş, burada staj faaliyetleriyle muallimler ve muallimeler öğretmenlik mesleğine hazırlanmıştır (Özgedik, 2014, s. 126). 1876 yılında kurulan Darüşşafakanın açılmasına esnaf çıraklarının boş vakit geçirmeleri sebep olmuştur (Ergin, 1977b, s. 1492). Darüşşafaka Mezunları Cemiyetinin 1911'de dağılmasından sonra cemiyetten ayrılan 39 kişi Çırak Mektepleri Cemiyeti Tedrisiyesini açmış; 1914 yılında ise İstanbul Vilâyeti Umumî Meclisi kararıyla çırak mektepleri kurulmuştur (Ergin, 1977b, s. 1542).

Açılan modern askerî okullarda uygulamalı dersler usta- çırak ilişkisi çerçevesinde Humbaracı ve Lağımçı ocaklarında verilmiştir (Nurdoğan Demirkıran, 2020, s. 61-64). Özellikle Tanzimat Dönemi'nde yeni yöntemler üzerinden eğitim – öğretim faaliyetlerinin düzenlendiği görülsede otantik öğrenme bağlamında değerlendirilebilecek etkinliklere pek rastlanılmamaktadır. Nitekim Safvet Paşa medreselerin programlarının döneme uyarlanmadığını ve gerçek dünyayı aktaramadığını (Nurdoğan Demirkıran, 2020, s. 82-83), Ali Suavi ise Galatasaray Lisesine yabancı öğrencilerin öğretmen ve kalfa olarak alınmasını eleştirmiştir (Doğan, 2012, s. 213). Ancak eğitime yönelik yeni yaklaşımların tasvip edildiği; bu çerçevede ise Ziya Gökalp ve Münif Paşa'nın beceri eğitimi ile üst düzey düşünme becerilerine ve kanıt temelli öğrenmeye önem verdiği görülmektedir (Özgedik, 2014, s. 115-116, 142-143). Bununla birlikte Selim Sabit Efendi'nin yazdığı Osmanlı'nın ilköğretim metotları olan *Rehnuma-yı Muallimin* (Türk, 2009) ve *Muhtasar Tarih-i* (Sarioğlu, 2012, s. 46) eserlerinden ziyade, Ayşe Sıdika Hanım'ın *Usul-i Talim ve Terbiye* eserinde belirttiği yöntemleri (Türk, 2009), Midhat Paşa'nın usta – çırak ilişkisi çerçevesinde gerçekleşen eğitimi savunması, Emrullah Efendi'nin öğretimi iki cepheli görerek pratiğe önem vermesi (Özgedik, 2014, s. 139-140), Selim sabit Efendi'nin derslerin otantik materyallerle desteklenmesini arzu etmesi otantik öğrenme bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca Satı Bey, müzeleri eğitimde kullanmak için Nazır Emrullah Efendi'ye bir layiha sunmuş (Ata,

2002), tekdışı adını verdiği keşfettirici – buldurucu yöntemi de ortaya atmıştır (Türk, 2009).

Tespitler, İslamiyet öncesinde ve sonrasında Türklerde eğitimde bir strateji olarak otantik öğrenmenin veya öğretim materyallerinin -temel anlamda- kullanıldığını göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada otantik öğrenme stratejisi bağlamında değerlendirilebilecek temel uygulamalar ile materyaller Türk eğitim tarihi açısından tespit edilmiştir. Çalışma, Türklerin siyasi olarak teşkilatlandıkları Hun Devleti'nden başlayarak Osmanlı Devleti'ne kadar geçen sürede kurulan Türk devletlerinde başvurulan temel öğrenme yöntem, teknik ve stratejiler ile materyallerin incelenmesini kapsamıştır.

Otantik öğrenme stratejisi çerçevesinde Türk eğitim tarihinde değerlendirilebilecek uygulamaların oldukça fazla olduğu literatür üzerinden tespit edilmiştir. Ulaşılabilen kayıtlar, Türklerin siyasi olarak teşkilatlandıkları dönemlerden itibaren otantik öğrenmeyle ilişkilendirilebilecek uygulama ve materyalleri kullandıklarını göstermiştir. Bu çerçevede Türkler, meslek edindirmede, bireyleri gerçek hayata hazırlamada ve değerler eğitiminde otantik öğrenmeyi uygulamıştır.

Kökeni çok eski zamanlara dayandığı görülen otantik öğrenme, günümüzde bir strateji olarak öğrenme ortamlarında kullanılmakta ve tarihi kayıtlarda benzer şekilde meslek edindirmede, öğrencileri gerçek hayata hazırlamada ve değerler eğitiminde kullanabilmektedir. Günümüzde akademik başarı, beceri kazanımı, gerçek hayata hazırlama ve anlamlı öğrenme bakımından ön plana çıkan otantik öğrenme üzerine gerçekleştirilecek çalışmaların ise literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2016). Osmanlı Devleti'nde eğitim öğretim. *Türk eğitim tarihi el kitabı* içinde (). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Al Jazeera (2020). Uygur Türkleri zulüm altında. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/uygur-turkleri-zulum-altinda> adresinden 23.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Arat, R. R. (1991). *Eski Türk şiiri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Arslan, A., & Çelik, H. (2016). Divan-ı Hikmet'te Türkçe eğitiminde kullanılabilir değerler. *Turkish Studies*. 11(3). 169-184
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimi'ne" ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, C. (2014). Asya Hun Devletinde Mao-Tun (Metehan) dönemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16(Özel Sayı II), 107-109.
- Batur, Z., & Beştaş, M. (2011). Divanu Lugat'it Türk'te çocuk dünyası ve çocuk eğitimi. *Turkish Studies*. 6(2), 247-262.
- Batur, Z., Sır, A.N., & Bek, H. (2012). Nasreddin Hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Turkish Studies*. 7(3), 583-596.
- Bektaş, M., & Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektâş-ı Veli, H. (2013). *Makâlât* (5. Bs.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı. 72-78
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 29(87). 199-228.
- Çağatay, N. (1974). *Bir Türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No. 123.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Doğan, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Doğan, O., & Budak, Ö. M. (2019). İslamiyet öncesi Türklerde eğitim-öğretim ve bilim. *Türk Eğitim Tarihi* (Ed. M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt) içinde (s.11-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Eliaçık, M. (2013). “Ahmed Ziyaüddin-i Gümüşhanevî Menkabeleri ile Diğer Evliyâ Menkabeleri Arasında Bir Mukayese”. *I. Uluslararası Ahmed Ziyaüddin Gümüşhanevi Sempozyumu* 03-05 Ekim 2013, Gümüşhane.
- Ergin, M. (2003). *Orhun abideleri*. Hisar Türk ve İslam Klasikleri.
- Ergin, O. (1977a). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt I-II). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977b). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt III-IV). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2010). “Tasavvuf eğitimi açısından Yunus Emre”. *IX. Uluslararası Yunus Emre Sevgi Bilgi Şöleni*. 6-8 Mayıs 2010, Eskişehir, 321 -345.
- Göktaş, V. (2011). “Ahilik ve tasavvuftaki bazı müşterek ahlaki öğeler”. *Ahilik Uluslararası Sempozyumu*. 20-22 Eylül 2011, Kayseri.
- Gülerer, S. (2013). Türk kültüründe menâkıbnâmeler ve menâkıbnâme yazıcılığı. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 6(16). 233-262.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hacib, Y. H. (2016). *Kutadgu Bilig*. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/ekenti/10826,yusufhashacibvekutadgubiligpdf.pdf?0> adresinden 01.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Işık, H. (2016). İlk Türk devletlerinde eğitim. *Türk eğitim tarihi el kitabı* (). Ankara: Grafiker Yayınları.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İneç, Z. F. (2020). Otantik öğrenme. *Eğitimde güncel yaklaşımlar* (Ed. İ. Kozikoğlu) (s.17-38). Ankara: Pegem Akademi.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2020). Digitizing and interpreting the world map drawn by Kashgarli Mahmud: Constructing information using evidence based political literacy. *Review of International Geographical Education Online*. 10(3). 301-327. Doi: 10.33403/Rigeo.641521.
- İneç, Z. F. (2021). Otantik öğrenme modeli. *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları* (Ed. S. Polat ve B. Aksoy) içinde (s.93-114). Ankara: Pegem Akademi.
- İmam Gazali. (2014). *İhya-u ulum'id-din* (Çev: Arslan, A.). İstanbul: Merve Yayınevi, 51-298.
- Kafesoğlu, İ. (2015). *Türk milli kültürü* (38. Bs.). Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji tarihi*. Ankara: Telgrafhane.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kardaş, M. N. (2015). Orhun Abidelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı açısından önemi II: Kül Tigin Abidesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169873>
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçuklular döneminde ahi teşkilatında eğitim. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*. 26, 177-188.
- Kırpık, G. (2016). İlk Türk İslam devletlerinde eğitim. *Türk eğitim tarihi el kitabı* (). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kırpık, G., Ünal, U., Işık, H., Demirtaş, B., Tokdemir, M. A., Birbudak, T. S., & Akyol, H. (2016). *Türk eğitim tarihi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kocasavaş, Y. (2006). Kutadgu Bilig'de eğitim-öğretim anlayışı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 53-66.
- Koç, E. (2003). Yunus Emre düşüncesinde aşk ve eğitim. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*. 26.
- Konur, H. (2005). Mesnevî'de mürid-mürşid ilişkisi. *Tasavvuf Dergisi*. 14, 149-156.
- Köprülü, M. F. (1981). *Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu*. İstanbul: Ötüken.
- TDV. (1995). *Kur'an-ı Kerim* (3.Bs.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mahiroğulları, A. (2008). Selçuklu / Osmanlı döneminde kurumsal bir yapı: Ahilik/gedik teşkilatı ve sosyo-ekonomik işlevleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*. 54(1). 139-154.
- Mevlâna, Celaleddin Rumi. (2012). *Mesnevi*. Konya: Palet Yayınları. 2829-2834.
- Merçil, E. (2000). *Türkiye Selçukluları'nda meslekler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). California: Sage Publication.
- Nizamü'l-Mülk. (1941). *Siyasetname* (Çev. Ayar, M.T.) (5. bs.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 68-71.
- Nurdoğan Demirkıran, A. M. (2020). Modernleşme ve Tanzimat dönemi eğitim. *Türk eğitim tarihi* (Ed. M. Gündüz) içinde (s.57-115). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Orhan, S., Gedik, M., & Bulut, M. (2012). Orhun Abideleri ile Gençliğe Hitabe'nin sundukları mesajlar açısından mukayesesi üzerine bir inceleme. *The Journal Of Academic Social Science Studies*. 5(8). 907-915.
- Ögel, B. (1984). *İslamiyet'ten önce Türk kültür tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Özcan, H. (2004). Bektâşilikte dört kapı kırk makam. *Turkish Studies*. 28(1).
- Özkan, S. H. (2020). İslam öncesi, İslami döneme geçiş, Selçuklu, beylikler ve Osmanlı kuruluş dönemlerinde eğitim. *Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi* (Ed. M. Gündüz) içinde (s.1-24) İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Özgedik, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Ülke Eğitim.
- Özkan, S. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özteke, F. (2006). *XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde tarih eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pilav, S., & Yazıcı, M. H. (2015). Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında Yesevilik, Bektaşilik ve Mevlevilik unsurları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*. 73, 105-128.
- Polat, S. (2015). Karahanlı Devleti'nde eğitim faaliyetleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 1(1). 42-52.
- Sarioğlu, M. (2012). *Türk eğitim tarihinden esintiler*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Solak, F. (2009). *Ahilik kuruluşu, ilkeleri ve fonksiyonları*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Tekşan, K. (2012a). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(3). 1-17.
- Tekşan, K. (2012b). Türkçe dersi öğrenme alanları açısından Nasrettin Hoca fıkralarının kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(17). 271-287.
- Toker, H., & Özden, E. (2013). Osmanlı Devleti'nde önemli kurumlar. *Rast Müzikoloji Dergisi*. 1(2), 107-128.
- Türer, A. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk, İ. C. (2009). Osmanlı Devleti'nde öğretim yöntemlerinin gelişimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 3, 272-275.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2020). *Ehil*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 29.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Vural, F. G. (2016). *İslamiyet'ten önce Türklerde kültür ve müzik. Hun, Kök Türk ve Uygur Türkleri*. İstanbul: Ötüken.
- Yalçınkaya, M. (1993). Ahmed Yesevi ve Divan-I Hikmet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26(1), 15-24.
- Yoluk, M. E. (2010). *XVIII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim faaliyetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yükneki, E. A. M. (2016). *Atabetü'l Hakayık*. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/eklenti/12031,ahmedyugnekipdf.pdf> ?0 adresinden 15.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

Authentic Learning in Turkish Education History Extended Summary

The real world and the master-apprentice relationship are the foundations of authentic learning, and it is important to determine when and for what purpose the applications and materials that form the basis of the authentic learning approach are used. This research is carried out by identifying concrete examples from Turkish History through the existing literature. Therefore, it is thought that this perspective will help to understand the nature of authentic learning. The main research question of this study is as follows:

What are the basic applications and materials related to authentic learning in terms of Turkish educational history?

In line with this research question, two sub-problems are questioned:

1) Are there any practices and materials related to authentic learning before the adoption of Islam in terms of Turkish education history?

2) Are there any applications and materials related to authentic learning after the acceptance of Islam in terms of Turkish educational history?

With a survey design, the study aimed to investigate the applications and materials of authentic learning in Turkish educational history. The data obtained from an objective point of view were transferred without any change or transformation. As the data were investigated with a retrospective (past to present) perspective, time-based surveying in survey designs was performed in the data analysis process.

In the study, a checklist entitled as called "Archetype Examples of Authentic Learning-AEAL" developed by the researcher was used for the analysis. This form included the real-life context, master-apprentice relationship, and various keywords about this framework, which provided the classification of the practices and materials of authentic learning. The form helped to classify the data within the scope of the study.

In order to carry out the surveying with a retrospective perspective, scientific sources related to Turkish educational history were reached, as well as scientific texts about Turkish history and Turkish cultural history were examined in this study.

As a result of the study, it was found that there were many applications within the framework of authentic learning in the history of Turkish education. The records showed that Turks used practices and materials related to authentic learning

since their first political organizations. Turks used authentic learning in vocational training, preparing individuals for real life and values education.

Authentic learning which has a long history back to ancient times is used as a strategy in learning environments today, and it has been used in vocational training, preparing students for real life, and values education in historical records. Today, authentic learning comes to the fore in terms of academic success, skill acquisition, preparation for real life, and meaningful learning, and it is thought that studies on authentic learning will contribute to the scientific literature.



ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

The Relationship Between Teachers' Reading Motivations and Perceptions
of Talent Management in Education

Necdet KONAN

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
necdet.konan@inonu.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-6444-9745>

Duygu TÜRKÖĞLU

Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Hizmetleri Meslek
Yüksekokulu,

Yönetim ve Organizasyon Bölümü

turkoglu duygu@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0355-1169>

Büşra BOZANOĞLU

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara

bu-bozanoglu@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0003-2223-7853>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/ April 2022/Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	13.08.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	14.02.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Duygu TÜRKÖĞLU
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	23-50
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.976289



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ'

The Relationship Between Teachers' Reading Motivations and Perceptions of Talent Management in Education

*Necdet KONAN
Duygu TÜRKÖĞLÜ
Büşra BOZANOĞLU*

Öz

Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan 256 öğretmene Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kaynağının en çok benlik alt boyutunda en az danınma alt boyutunda olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların okuma motivasyonunun erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimde yetenek yönetimi algılarının "Sıklıkla" aralığında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte, erkek öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonları ile yetenek yönetimi algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak; öğretmenlerin ilgi alanları belirlenerek bu alanlardaki yayınların okul içerisinde erişilebilir yerlerde bulundurulması, göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin de örgüte kazandırılması, gelişim imkânlarının sunulması ve elde tutulmasını kapsayan çalışmalara yer verilmesi, öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarına etki eden başka kişisel ve örgütsel değişkenlerin neler olduğunu ortaya koyacak farklı çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetenek yönetimi, okuma motivasyonu, öğretmen, okul, okul yönetimi.

¹ Bu çalışma 19-22 Haziran 2019 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen VIth International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Abstract

This study aims to determine the relationship between teachers' reading motivation and their perceptions of talent management in education. The data of the study were obtained by applying the Adult Reading Motivation Scale and the Scale of Talent Management in Education to 256 teachers working as teachers in primary, secondary and high schools. As a result of the analysis of the obtained data, the following findings were reached: It was observed that the source of the reading motivation of the teachers was mostly in the personality sub-dimension and at least in the recognition sub-dimension. It was concluded that the reading motivation of the teachers differ significantly according to gender, and the reading motivation of female teachers was higher than that of male teachers. It was observed that the perceptions of talent management in education of the teachers participating in the study were in the range of "Often". Teachers' perceptions of talent management differ significantly according to their gender, and it is seen that male teachers' perception are higher than female teachers. It was concluded that there is a low level positive and significant relationship between the reading motivation and talent management perceptions of the teachers participating in the study. Based on the findings obtained from the research; it has been suggested that (i) the areas of interest of teachers should be determined and the publications in these areas should be kept in accessible places within the school, (ii) to carry out studies covering the recruitment, the provision and retention of development opportunities of young teachers who have just started working in the organization, (iii) different studies be conducted to reveal what other personal and organizational variables affect teachers' perceptions of talent management.

Keywords: Talent management, reading motivation, teacher, school, school management.

Giriş

1960'lı yıllar dünyada endüstri ilişkileri süreci ve personel yönetiminin dönüşümüne tanıklık etmiştir. Bu yıllarda ortaya çıkmaya başlayan modern örgüt kuramlarının bir sonucu olan “sistem yaklaşımı” çerçevesinde değişim yeteneği ve örgüt-çevre ile birey-örgüt uyumu başarının şartı olarak görülmüştür. Söz konusu uyumu sağlayabilmek ve örgütteki değişimi başarıya ulaştırabilmek için bazı arayışlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de, örgütlerin 1980'li yıllarda sahip oldukları en değerli kaynak olarak nitelikli iş görenleri görmeye başlamalarıdır (Düren, 2009; akt. Tabançalı & Korumaz, 2014). Örgüt içinde gerçekleşen olaylar ve bu olaylara verilen tepkilerin farklı oluşu örgütü oluşturan insanların her birinin fiziksel görünüşleri, yetenekleri, tutum ve davranışları bakımından farklılıklar gösteren bireyler olmalarından kaynaklanmaktadır. Fikirleri ve duyguları bakımından farklı olan insanlar, sergilemiş oldukları iş ve eylemlerinde de farklılık gösterirler. Bu nedenlerle yöneticiler örgütteki bireylerin daha verimli çalışabilmesi için onların kişilik özelliklerini ve

farklılıklarını bilmek ve bu farklılıkların örgüte olumlu katkılarının olduğunu bilerek yönetmek durumundadır. Yetenekleriyle örgüt içerisinde farklı olan bireylerin, örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi ve yönetilmesi, örgütün geleceği için önemlidir (Yerlikaya, 2017).

Başarı, beceri, liderlik, pratiklik, yaratıcılık ve zamanı iyi kullanabilme gibi özellikleri içeren bir kavram olan yetenek, bireyin belirli bir zaman dilimi içerisinde, işleri daha kolay ve yaratıcılığını katarak yapabilme ve başarıya ulaşmada etrafındaki bireyleri de harekete geçirebilme kabiliyetidir (Doğan & Demirel, 2008). Çırpan (2009), eğitim bilimleri sözlüğünde yeteneği, “herhangi bir şeyi öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç” olarak tanımlanmıştır (Çırpan, 2009). Atlı’ya göre (2012) yetenek yönetimi, örgütün ihtiyaç duyduğu yüksek performans ve potansiyele sahip kişilerin örgüte kazandırılması, örgütte tutulması ve gelişim imkânlarının sunulmasını kapsayan insan kaynakları yönetimine yüklenen yeni rollerin ve sorumlulukların getirdiği yeni bir yaklaşım ve yönetim felsefesidir. Aynı zamanda yetenek yönetimi, örgütteki üstün yetenekli bireylere planlanmış yöntem, süreçler, kaynaklar ve politikaları kullanarak kariyerlerini geliştirme ve ilerletme imkânlarını sunmak şeklinde tanımlanabilir (Gay & Sims, 2006). Sivenko’ya göre (2008), yetenek yönetimine önem veren örgütler yetenekli bireylere zengin bir kariyer gelişim imkânı sunabilecek sistemler geliştirmeli, yaratıcı ve girişimci bireylere kendi imkânlarını yaratma fırsatı sunmalı, yetenekli bireyleri tanımlayıp ve onların ne istediğini belirleyip, istediklerini bu bireylere sunmalı, iş görenleri işe alarak ve onlara kendi kariyerlerini geliştirmelerine imkân veren en iyi şartları sağlamalarına yatırım yaparak yeteneği bulmaya çalışmalı, doğru insanları, doğru zamanda, doğru yerde ve doğru işler yapmak üzere konumlandırmalıdır.

Eğitim örgütleri de bu açıdan ele alındığında, yönetimin etkililiğinin sağlanabilmesi için, örgütteki insan potansiyelini hedefler doğrultusunda harekete geçirmek amacıyla yetenek yönetiminin ilkelerini benimsemesi ve uygulaması gerekmektedir. Günümüzde değer yaratan, üreten, yaratıcılığı yüksek, yetenekli çalışanların bulunduğu eğitim örgütlerinin yöneticileri bu kişileri elde tutmak, örgütsel bağlılıklarını sağlamak, performanslarından yüksek düzeyde yararlanmak için yetenek yönetimi yaklaşımını yönetim süreçlerine entegre etmelidir.

İnsan kaynağının yeterliği durağan değildir. Çevresel koşullara, özellikle de bilgi birikimi ve teknolojiye hızlı gelişmelere koşut olarak,

bunlara uyum gereksinimi duyulur. Bu uyum sürecinde en önemli etmenlerden biri değişimi fark etme, bunu öğrenme, edinme ve içselleştirerek davranışlarında gösterme yetkinliğidir. Bu yetkinlikteki anahtar rol okuma alışkanlığı ve bu yöndeki okuma motivasyonudur.

Wang & Guthrie (2004) bireyleri okumaya yönelten, ilgi ve meraktan oluşan içsel süreçler ile tanınma, sosyal rekabet ve uyum gibi unsurların oluşturduğu dışsal süreçlerin genel anlamda okuma motivasyonunu oluşturduğunu belirtmiştir. Kendini okumaya adanmış okurlar buldukları yerde kişisel istek, arzu ve amaçlarına ulaşmak için okurlar. Okuduklarından edindikleri bilgileri çevreleri ile paylaşır, sistematik bir biçimde kullanırlar (Guthrie vd., 1996). Yetişkinlerde okuma motivasyonu Yıldız vd. göre (2013) içsel ve dışsal süreçlerden ziyade kişilerin okuyucu olmanın önemine yönelik eğilimlerinden (benlik), yeterli bir okuyucu olmaya yönelik eğilimlerinden (yeterlilik), okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesi ve iyi bir okuyucu olarak kabul görmeye yönelik eğilimlerinden (tanınma), okumayı diğer alanlarda başarılı olmak için kullanmaya yönelik eğilimlerden (diğer) oluşmaktadır. Kişilerin okuma motivasyonlarının kaynağı, olaylara bakış açılarını, çevresinde olanları algılama biçimlerini, örgütlerine sundukları katkıların türünü ve düzeyini anlayabilmeye yardımcı olacaktır.

Okulları amaçlarına ulaştırmada temel insan kaynağı olan öğretmenlerin yetenek yönetimine ilişkin algıları ve okuma motivasyonlarının düzeyleri, kendilerinden beklenileni yerine getirmede önemli etmenlerdendir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin;

1. Okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. Okuma motivasyon düzeyleri cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları fakülte türü, öğretmenlikteki kıdemleri ve görev yaptığı öğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Eğitimde yetenek yönetimi algıları ne düzeydedir?
4. Eğitimde yetenek yönetimi algı düzeyleri cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları fakülte türü, öğretmenlikteki kıdemleri ve görev

yaptığı öğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

5. Okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişki tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, olguların daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkilerin varlığı ve derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2012; Karasar, 2015, s. 81). Bu çalışmada da öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinin iki merkez ilçesinde (Yeşilyurt ve Battalgazi) bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-19 eğitim-öğretim yılında, ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile ulaşılmış 256 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	189	45.9
	Erkek	223	54.1
Branş	Sınıf Öğretmenliği	70	17
	Sayısal Branşlar	123	29.9
	Sözel Branşlar	168	40.8
	Özel Yetenek Branşları	51	12.4
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	286	69.4
	Diğer Fakülteler	126	30.6
Öğretmenlikteki Kıdemi	7 yıl ve daha az	157	38.1
	8-14 yıl arası	80	19.4
	15 yıl ve daha çok	175	42.5
Görev Yaptığı Öğretim Kurumu	İlkokul	75	18.2
	Ortaokul	181	43.9
	Lise	156	37.9

Veri Toplama Araçları

Üç bölümden oluşan araştırmanın veri toplama aracının birinci bölümünde, öğretmenlerin cinsiyetlerini, branşlarını, mezun oldukları fakülte

türünü, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerini (kıdemlerini) ve görev yaptıkları öğrenim kurumu türünü belirlemeyi amaçlayan beş soru; ikinci bölümünde, Yıldız vd. (2013) tarafından geliştirilen Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği; üçüncü bölümünde ise Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği yer almaktadır.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

On sekiz yaş üstü bireylerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılan YOMÖ, Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından geliştirilen 19 madde ve 4 faktörden (benlik, yeterlilik, tanınma, diğer) oluşan ve beşli Likert derecelleme ile değerlendirilen bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1'den 5'e doğru (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) puanlandırılmıştır. İstatistiksel analizler her faktörün ortalama puanları üzerinden yürütülmektedir. Bu çalışmada hesaplanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89'dur.

Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği (EYYÖ)

Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen EYYÖ 15 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek "Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi [HYG]" ve "Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması [PDYT]" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ve öğretmen algılarını 1 "Hiçbir zaman", 2 "Nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sıklıkla" ve 5 "Her zaman" biçiminde sıralanan beşli eşit aralıklı ölçekte bulunan 4 aralık üzerinden; aralık sayısı (4), seçenek sayısı (5) ile oranlanarak 0.80 değeri elde edilmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki minimum değer olan 1'e, 0.80 eklenmiş ve "Hiçbir Zaman" seçeneğinin alt sınırı 1, üst sınırı da 1.80 puan olarak belirlenmiştir. Bu puan, maksimum değer olan 5'e ulaşıncaya kadar eklenerek sürdürülmüştür. Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler, aritmetik ortalamalarda kullanılan; 1.00 – 1.80 arası görüşler "Hiçbir Zaman" 1.81 – 2.60 arası görüşler "Nadiren" 2.61 – 3.40. arası görüşler "Bazen" 3.41 – 4.20. arası görüşler "Sıklıkla" 4.21 – 5.00. arası görüşler "Her Zaman" değerleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 öğretim yılında araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere, veri toplama aracının yüz yüze uygulanması ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğretmenler odasında, gerekli ön bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri

toplama aracının uygulanması ortalama 12 dakika sürmüştür. Bu çalışmanın verilerinin 2020 yılı öncesinde toplanmış olması sebebiyle çalışmaya ait etik kurul izni bulunmamaktadır. Ancak çalışmanın her aşamasında bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Puanların Değerlendirilmesi

	Boyut	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Motivasyonu	Benlik (Kendinin bir parçası olarak okuma)	1.00	5.00	3.77	.71
	Yeterlilik (Yeterli bir okuyucu olmak için okuma)	1.00	5.00	3.60	.78
	Tanınma (Tanınmak için okuma)	1.00	5.00	2.97	1.02
	Diğer (Diğer alanlarda başarı için okuma)	1.00	5.00	3.74	.70
	OM Toplam		1.00	5.00	3.60

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okuma motivasyonu puan ortalamasının 3.60 olduğu, alt boyutlar açısından ise en yüksek ortalamanın *Benlik* alt boyutunda, en düşük ortalamanın *Tanınma* alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okuma Motivasyonu	Benlik	Kadın	189	3.91	.66	410	3.811	.000*
		Erkek	223	3.65	.72			
	Yeterlilik	Kadın	189	3.62	.74	410	.485	.628

	Erkek	223	3.58	.81				
Tanınma	Kadın	189	2.99	1.01	410	.251	.802	
	Erkek	223	2.96	1.04				
Diğer	Kadın	189	3.83	.69	410	2.418	.016*	
	Erkek	223	3.66	.700				
OM Toplam	Kadın	189	3.69	.55	409	2.689	.007*	
	Erkek	223	3.53	.63				

* p < .05

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamında [$t_{(409)}=2.689$; $p<0,05$] ve Benlik [$t_{(410)}=3.811$; $p<0,05$] ile Diğer [$t_{(410)}=2.418$; $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin okuma motivasyonu puanının Benlik alt boyutunda $\bar{X}=3.91$, Diğer alt boyutunda $\bar{X}=3.83$ ve ölçeğin tamamında $\bar{X}=3.96$ olduğu ve erkek öğretmenlerden (Benlik: $\bar{X}=3.65$, Diğer: $\bar{X}=3.66$, OM: $\bar{X}=3.53$) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Mezun olunan fakülte türü	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okuma Motivasyonu	Benlik	Eğitim Fakültesi	286	3.77	.65	199	.127	.899
		Diğer Fakülteler	126	3.76	.81			
	Yeterlilik	Eğitim Fakültesi	286	3.59	.73	410	.066	.948
		Diğer Fakülteler	126	3.60	.87			
	Tanınma	Eğitim Fakültesi	286	2.97	1.01	410	.123	.902
		Diğer Fakülteler	126	2.98	1.06			
Diğer	Eğitim Fakültesi	286	3.73	.65	410	.480	.631	
	Diğer Fakülteler	126	3.76	.81				
OM Toplam	Eğitim Fakültesi	286	3.60	.55	194	.091	.927	
	Diğer Fakülteler	126	3.60	.71				

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi (betimsel istatistikler) sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Branş Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Branş	N	\bar{X}	SS
Okuma Motivasyonu	Benlik	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.79	.69
		(B) Sayısal Branşlar	123	3.71	.74
		(C) Sözel Branşlar	168	3.80	.68
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.75	.73
		Toplam	412	3.77	.71
	Yeterlilik	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.72	.77
		(B) Sayısal Branşlar	123	3.44	.76
		(C) Sözel Branşlar	168	3.66	.80
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.57	.73
		Toplam	412	3.60	.78
	Tanınma	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.04	1.07
		(B) Sayısal Branşlar	123	2.91	.99
		(C) Sözel Branşlar	168	2.99	1.06
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	2.98	.94
		Toplam	412	2.97	1.02
	Diğer	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.86	.65
		(B) Sayısal Branşlar	123	3.63	.67
		(C) Sözel Branşlar	168	3.84	.68
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.52	.82
		Toplam	412	3.74	.70
OM Toplam	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.67	.58	
	(B) Sayısal Branşlar	123	3.51	.60	
	(C) Sözel Branşlar	168	3.65	.59	
	(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.54	.65	
	Toplam	412	3.60	.60	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Branş Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Okuma Motivasyonu	Benlik	Gruplararası	.652	3	.217	.419	.732	
		Gruplariçi	206.755	408	.507			
		Toplam	207.407	411				
	Yeterlilik	Gruplararası	4.695	3	1.565	2.581	.053	
		Gruplariçi	247.387	408	.606			
		Toplam	252.082	411				
	Tanınma	Gruplararası	.811	3	.270	.254	.858	
		Gruplariçi	433.867	408	1.063			
		Toplam	434.677	411				
	Diğer	Gruplararası	6.471	3	2.157	4.459	.004*	A-B
Gruplariçi		197.382	408	.484			A-D	

	Toplam	203.853	411				B-C C-D
OM Toplam	Gruplararası	1.937	3	.646	1.772	.152	
	Gruplarıçi	148.636	408	.364			
	Toplam	150.573	411				

* p < .05

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının branş değişkenine göre ölçeğin yalnızca Diğer alt boyutunda [$F_{(3-408)}=4.459$; $p<0,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farklılığı tespit edebilmek için post-hoc testlerden LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te yer alan aritmetik ortalamalar ile birlikte incelendiğinde branşı Sınıf Öğretmenliği olanların puanlarının ($\bar{X}=3.86$), branşı sayısal olanlardan ($\bar{X}=3.63$) ve branşı özel yetenek olanlardan ($\bar{X}=3.52$) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu, yine branşı sözel olanların ($\bar{X}=3.84$), branşı sayısal olanlara ($\bar{X}=3.63$) ve branşı özel yetenek olanlara ($\bar{X}=3.52$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Okuma Motivasyonu	Benlik	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.83	.70
		(B) 8-14 yıl arası	80	3.73	.62
		(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.72	.74
		Toplam	412	3.77	.71
	Yeterlilik	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.62	.78
		(B) 8-14 yıl arası	80	3.62	.77
		(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.56	.78
		Toplam	412	3.60	.78
	Tanınma	(A) 7 yıl ve daha az	157	2.98	1.02
		(B) 8-14 yıl arası	80	2.90	1.02
		(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.00	1.04
		Toplam	412	2.97	1.02
Diğer	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.79	.71	
	(B) 8-14 yıl arası	80	3.70	.64	
	(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.71	.71	
	Toplam	412	3.74	.70	
OM Toplam	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.64	.60	
	(B) 8-14 yıl arası	80	3.57	.54	
	(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.57	.63	
	Toplam	412	3.60	.60	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Kıdem Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Okuma Motivasyonu	Benlik	Gruplararası	1.065	2	.532	1.055	.349
		Gruplarıçi	206.342	409	.505		
		Toplam	207.407	411			
	Yeterlilik	Gruplararası	.328	2	.164	.267	.766
		Gruplarıçi	251.754	409	.616		
		Toplam	252.082	411			
	Tanınma	Gruplararası	.561	2	.280	.264	.768
		Gruplarıçi	434.117	409	1.061		
		Toplam	434.677	411			
	Diğer	Gruplararası	.642	2	.321	.646	.525
		Gruplarıçi	203.211	409	.497		
		Toplam	203.853	411			
OM Toplam	Gruplararası	.503	2	.251	.685	.505	
	Gruplarıçi	150.070	409	.367			
	Toplam	150.573	411				

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi (betimsel istatistikler) sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Görev yapılan kurum	N	\bar{X}	SS
Okuma Motivasyonu	Benlik	(A) İlkokul	75	3.74	.67
		(B) Ortaokul	181	3.82	.63
		(C) Lise	156	3.72	.80
		Toplam	412	3.77	.71
	Yeterlilik	(A) İlkokul	75	3.70	.74
		(B) Ortaokul	181	3.60	.70
		(C) Lise	156	3.55	.88
		Toplam	412	3.60	.78
	Tanınma	(A) İlkokul	75	3.07	1.03
		(B) Ortaokul	181	3.02	.98
		(C) Lise	156	2.87	1.07
		Toplam	412	2.97	1.02

Diğer	(A) İlkokul	75	3.86	.63
	(B) Ortaokul	181	3.75	.63
	(C) Lise	156	3.66	.80
	Toplam	412	3.74	.70
OM Toplam	(A) İlkokul	75	3.65	.55
	(B) Ortaokul	181	3.63	.52
	(C) Lise	156	3.54	.70
	Toplam	412	3.60	.60

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Okuma Motivasyonu Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p
Okuma Motivasyonu	Benlik	Gruplararası	.793	2	.397	.785	.457
		Gruplariçi	206.614	409	.505		
		Toplam	207.407	411			
	Yeterlilik	Gruplararası	1.096	2	.548	.893	.410
		Gruplariçi	250.985	409	.614		
		Toplam	252.082	411			
	Tanınma	Gruplararası	2.619	2	1.310	1.240	.291
		Gruplariçi	432.058	409	1.056		
		Toplam	434.677	411			
	Diğer	Gruplararası	1.896	2	.948	1.920	.148
		Gruplariçi	201.957	409	.494		
		Toplam	203.853	411			
OM Toplam	Gruplararası	.923	2	.461	1.261	.285	
	Gruplariçi	149.651	409	.366			
	Toplam	150.573	411				

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeğine İlişkin Puanların Değerlendirilmesi

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	
Alt	HYG	1.33	5.00	3.73	.77
Boyutlar	PDYT	1.00	5.00	3.60	.85
YYA Toplam		1.22	5.00	3.66	.77

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının ortalamasının 3.66 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	Kadın	189	3.63	.79	410	2.324	.021*
		Erkek	223	3.81	.74			
	PDYT	Kadın	189	3.49	.84	410	2.388	.017*
		Erkek	223	3.69	.85			
YYA Toplam		Kadın	189	3.56	.77	410	2.481	.014*
		Erkek	223	3.75	.76			

* p < .05

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamında [$t_{(410)}=2.481$; $p<0,05$] ve Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi alt boyutu [$t_{(410)}=2.324$; $p<0,05$] ile Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutunda [$t_{(410)}=2.388$; $p<0,05$] anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının (HYG: $\bar{X}=3.81$, PDYT: $\bar{X}=3.69$, YYA: $\bar{X}=3.75$) kadın öğretmenlerden (HYG: $\bar{X}=3.63$, PDYT: $\bar{X}=3.49$, YYA: $\bar{X}=3.56$) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Mezun olunan fakülte türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	Eğitim Fakültesi	286	3.77	.76	410	1.799	.073
		Diğer Fakülteler	126	3.62	.79			
	PDYT	Eğitim Fakültesi	286	3.66	.83	410	2.177	.030*
		Diğer Fakülteler	126	3.46	.88			
YYA Toplam		Eğitim Fakültesi	286	3.71	.76	410	2.101	.036*
		Diğer Fakülteler	126	3.54	.78			

* p < .05

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre ölçeğin tamamında [$t_{(410)}=2.101$; $p<0,05$] ve Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutunda [$t_{(410)}=2.177$; $p<0,05$] anlamlı biçimde

farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının (PDYT: \bar{X} =3.66, YYA: \bar{X} =3.71) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre (PDYT: \bar{X} =3.44, YYA: \bar{X} =3.54) anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi (betimsel istatistikler) sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Branş Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Branş	N	\bar{X}	SS
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.74	.99
		(B) Sayısal Branşlar	123	3.56	.72
		(C) Sözel Branşlar	168	3.80	.68
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.88	.75
		Toplam	412	3.73	.77
	PDYT	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.60	1.00
		(B) Sayısal Branşlar	123	3.37	.83
		(C) Sözel Branşlar	168	3.70	.77
		(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.81	.83
		Toplam	412	3.60	.85
YYA Toplam	(A) Sınıf Öğretmenliği	70	3.67	.95	
	(B) Sayısal Branşlar	123	3.46	.72	
	(C) Sözel Branşlar	168	3.75	.69	
	(D) Özel Yetenek Branşları	51	3.85	.76	
	Toplam	412	3.66	.77	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Branş Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	Gruplararası	5.757	3	1.919	3.249	.022*	B-C
		Gruplarıçi	240.982	408	.591			B-D
		Toplam	246.739	411				
	PDYT	Gruplararası	10.483	3	3.494	4.933	.002*	B-C
		Gruplarıçi	289.019	408	.708			B-D
		Toplam	299.502	411				
YYA Toplam	Gruplararası	7.940	3	2.647	4.528	.004*	B-C	
	Gruplarıçi	236.465	408	.584			B-D	
	Toplam	246.404	411					

* p < .05

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının branş değişkenine göre ölçeğin tamamında [$F_{(3-408)}=4.528$; $p<0,05$], Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi [$F_{(3-408)}=3.249$; $p<0,05$] ile Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması [$F_{(3-408)}=4.933$; $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farklılığı tespit edebilmek için post-hoc testlerden LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te yer alan aritmetik ortalamalar ile birlikte incelendiğinde branşı sayısal olanların puanlarının (HYG: $\bar{X}=3.56$ PDYT: $\bar{X}=3.37$, YYA: $\bar{X}=3.46$) branşı sözel olanlara (HYG: $\bar{X}=3.80$ PDYT: $\bar{X}=3.70$, YYA: $\bar{X}=3.75$) ve branşı özel yetenek olanlara (HYG: $\bar{X}=3.88$, PDYT: $\bar{X}=3.81$, YYA: $\bar{X}=3.85$) göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu sonucu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yetenek Yönetimi algılarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi (betimsel istatistikler) sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Kıdem Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	SS
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.60	.74
		(B) 8-14 yıl arası	80	4.09	.63
		(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.68	.81
		Toplam	412	3.73	.77
	PDYT	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.47	.80
		(B) 8-14 yıl arası	80	3.97	.73
		(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.54	.90
		Toplam	412	3.60	.85
YYA Toplam	(A) 7 yıl ve daha az	157	3.53	.73	
	(B) 8-14 yıl arası	80	4.03	.64	
	(C) 15 yıl ve daha çok	175	3.61	.81	
	Toplam	412	3.66	.77	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yetenek Yönetimi algılarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Kıdem Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	Gruplararası	13.345	2	6.672	11.693	.000*	B-A
		Gruplarıçi	233.394	409	.571			B-C
		Toplam	246.739	411				
	PDYT	Gruplararası	14.091	2	7.046	10.096	.000*	B-A
Gruplarıçi		285.411	409	.698			B-C	

	Toplam	299.502	411			
YYA Toplam	Gruplararası	13.714	2	6.857	12.052	.000*
	Gruplarıçi	232.690	409	.569		
	Toplam	246.404	411			

* p < .05

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının kıdem değişkenine göre ölçeğin tamamında [$F_{(2-409)}=12.052$; $p<0,05$], Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi [$F_{(2-409)}=11.693$; $p<0,05$] ile Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması [$F_{(2-409)}=10.096$; $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farklılığı tespit edebilmek için post-hoc testlerden LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da yer alan aritmetik ortalamalar ile birlikte incelendiğinde kıdemi 8-14 yıl arası olanların puanlarının (HYG: $\bar{X}=4.09$, PDYT: $\bar{X}=3.97$, YYA: $\bar{X}=4.03$) kıdemi 7 yıl ve daha az olanlara (HYG: $\bar{X}=3.60$ PDYT: $\bar{X}=3.47$, YYA: $\bar{X}=3.53$) ve kıdemi 15 yıl ve üzeri olanlara (HYG: $\bar{X}=3.68$, PDYT: $\bar{X}=3.54$, YYA: $\bar{X}=3.61$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi (betimsel istatistikler) sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Boyut	Görev yapılan kurum türü	N	\bar{X}	SS
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	(A) İlkokul	75	3.75	.96
		(B) Ortaokul	181	3.91	.69
		(C) Lise	156	3.51	.71
		Toplam	412	3.73	.77
	PDYT	(A) İlkokul	75	3.65	.95
		(B) Ortaokul	181	3.79	.80
		(C) Lise	156	3.35	.75
		Toplam	412	3.60	.85
YYA Toplam	(A) İlkokul	75	3.70	.92	
	(B) Ortaokul	181	3.85	.71	
	(C) Lise	156	3.43	.69	
	Toplam	412	3.66	.77	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin One-Way Anova testi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Yetenek Yönetimi Algısı Puanlarının Değerlendirilmesi

	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi Algısı	HYG	Gruplararası	13.140	2	6.570	11.503	.000*	A-C
		Gruplarıçi	233.599	409	.571			B-C
		Toplam	246.739	411				
	PDYT	Gruplararası	16.621	2	8.310	12.016	.000*	A-C
		Gruplarıçi	282.881	409	.692			B-C
		Toplam	299.502	411				
YYA Toplam	Gruplararası	14.815	2	7.408	13.082	.000*	A-C	
	Gruplarıçi	231.589	409	.566			B-C	
	Toplam	246.404	411					

* p < .05

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre ölçeğin tamamında [$F_{(2-409)}=13.082$; $p<0,05$], Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi [$F_{(2-409)}=11.503$; $p<0,05$] ile Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması [$F_{(2-409)}=12.016$; $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arası farklılığı tespit edebilmek için post-hoc testlerden LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de yer alan aritmetik ortalamalar ile birlikte incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin puanlarının (HYG: $\bar{X}=3.51$, PDYT: $\bar{X}=3.35$, YYA: $\bar{X}=3.43$) ilkökulda görev yapanlara (HYG: $\bar{X}=3.75$ PDYT: $\bar{X}=3.65$, YYA: $\bar{X}=3.70$) ve ortaokulda görev yapanlara (HYG: $\bar{X}=3.91$, PDYT: $\bar{X}=3.79$, YYA: $\bar{X}=3.85$) göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu sonucu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonları ve yetenek yönetimi algıları arasındaki korelasyona ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Okuma Motivasyonları ve Yetenek Yönetimi Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular (N=256)

	Benlik Yeterlilik	Tanınma	Diğer	OM Toplam	HYG	PDYT	YYA Toplam
Benlik Yeterlilik	1	.670**	.224**	.615**	.887**	.178**	.172**
Tanınma		1	.236**	.622*	.819**	.158**	.166**
Diğer			1	.331**	.524**	.053	.148**
OM Toplam				1	.807**	.090	.111*
HYG					1	.167**	.186**
PDYT						1	.187**
YYA Toplam							1

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

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin okuma motivasyonları ve yetenek yönetimi algıları arasında ($r=0.187$, $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yetenek yönetiminin Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi alt boyutu ile okuma motivasyonunun Benlik ve Yeterlilik alt boyutları arasında ve yetenek yönetiminin performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması alt boyutu ile okuma motivasyonunun tüm alt boyutları arasında yine düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kaynağının en çok benlik (kendinin bir parçası olarak okuma / okuyucu olmanın önemine yönelik eğilim) olduğu, daha sonra diğer (okumayı diğer alanlarda başarılı olmak için kullanmaya yönelik eğilim) geldiği, en az puan olarak da tanınmak (okuma performansının diğerleri tarafından bilinmesi ve iyi bir okuyucu olarak kabul görmeye yönelik eğilim) için okumanın geldiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının toplamında ve benlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, kadınların okuma motivasyonunun hem benlik alt boyutunda hem de okuma motivasyonu toplam puanında erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını araştırdığı çalışmasında, okuma motivasyonunun “Benlik” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbabaoğlu & Duban (2020) da, sınıf öğretmeni adayları ile yürüttükleri çalışmalarında bu çalışmaya benzer biçimde kadınların okuma motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma motivasyonunun kaynağı alanyazında çoğunlukla ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde araştırılmış bir konu olup (Ceyhan, 2019; Çeliktürk Sezgin, 2015; Kaya Tosun, 2018; Koca, 2020; İleri, 2011; Okur, 2017; Yıldız, 2010), öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle okuma ilgileri (Aslantürk, 2008; Kurum, 2019), okuma alışkanlıkları (Arı & Demir, 2013; Batur, Güvener & Bek, 2010; Konan & Oğuz, 2013; Özbağ, Bağcı & Uyar, 2008), okumaya ilişkin tutumları (Kaya, Kaya & Bindak, 2020) gibi konular incelenmiştir. Arı & Demir (2013)’in öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını inceledikleri bir çalışmada,

kızların okuma ilgisinin, Batur, Gülveren & Bek (2010) kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının, Demir (2009) ise kız öğrencilerin okumayı sevmeye ilişkin tutumlarının, okumaya karşı duydukları isteğin ve okumayı etkili ve yararlı bulmalarına ilişkin tutumlarının erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının branşlarına göre yalnızca “diğer” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf öğretmenlerinin ve sözel branşlardaki öğretmenlerin puanlarının sayısal branşlara ve özel yetenek branşlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Batur, Gülveren & Bek (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının sözel veya sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim görüyor olmalarının okuma alışkanlıklarıyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2009) öğretmen adaylarının okumayı sevme, okumaya isteklilik ve okumanın etkisini ve yararını kabul etme düzeyleri açısından okudukları bölüm türüne göre farklılaşmadığı ancak okuma alışkanlığı olarak Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyanların diğer branşlara göre daha yüksek puana sahip olduklarını belirtmiştir. Arı & Demir’e göre (2013) öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği; Temizkan & Sallabaş’a göre (2009) de öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları bölümler arasında büyük farklılık göstermese de en yüksek okuma tutumuna sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimde yetenek yönetimi algılarının “Sıklıkla” aralığında olduğu görülmüştür. Zafer Güneş & Keskinliç Kara (2017) tarafından yürütülen çalışmada, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okullarındaki yetenek yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyini orta düzeyde bulduklarını, Aytaç (2015) öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetenek yönetimi liderliği düzeyini orta düzeyde ifade ettiklerini, Demirkasımoğlu & Taştan (2015) özel okul öğretmenlerinin kurumlarında “kısmen” yetenek yönetimi stratejilerinin kullanıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi kavramı alanyazında çoğunlukla özel öğretim kurumlarında çalışmıştır. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler için kurumlarının yetenekli personele ilişkin bakış açısının önemli olduğu kadar, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okullarında yetenek yönetimine ilişkin algılarının yüksek olması da çalıştıkları kuruma aidiyet, güven gibi tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğinden dolayı devlet okullarında da önem arz etmektedir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğretmenlerin yetenek yönetimi algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte, erkek öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algıları mezun oldukları fakülte türüne göre “Performans değerlendirme ve yeteneğin tutulması” alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algıları branşlarına göre hem tüm alt boyutlarda hem de toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlerin algılarının sözel branşlar ve özel yetenek branşlarında olan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının kıdemlerine göre hem tüm alt boyutlarda hem de toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği, kıdemi 8-14 yıl arası olan öğretmenlerin algılarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre hem tüm alt boyutlarda hem de toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği, lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma motivasyonları ile yetenek yönetimi algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde gittikçe artan ve farklılaşan okur yazarlıklar (bilgisayar okur yazarlığı, medya okur yazarlığı, vb.) ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların en temelinde okuma alışkanlığı yer alır. Okulların en temel işlevlerinden biri hedef kitesine okuma alışkanlığı kazandırmak olmalıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında belirleyici olan, öğretmenlerin okumaya yönelik tutum ve davranışlarıdır. Okuma alışkanlığında okuma motivasyonunun varlığı önemli bir etmendir. Öğretmenlerin okuma motivasyonunun yüksek olmasının öğretme-öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağlaması beklenir. Kişilerin okuma motivasyonlarının kaynağı, olaylara bakış açıları, çevresinde olanları algılama biçimlerini, örgütlerine sundukları katkıların türünü ve düzeyini anlayabilmeye yardımcı olacaktır. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin okuma motivasyonlarının en önemli kaynağının benlik olması, onları okumaya yönlendiren en zayıf kaynağın tanınmak olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin okumanın önemini içselleştirmiş olduklarının bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumlarına ilişkin yetenek yönetimi algılarının yüksek olması görev yaptıkları kuruma ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduklarını, yetenekli öğretmenlerin kurumda etkili bir biçimde değerlendirildiğini düşündüklerini göstermektedir. Her ne kadar araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin okuma motivasyonları ile yetenek yönetimi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılsa da bağımsız değişkenler açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuma motivasyonlarının yüksek, yetenek yönetimi algılarının düşük olduğu görülmektedir. Benzer biçimde sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin diğer branşlara göre yine okuma motivasyonlarının yüksek, yetenek yönetimi algılarının düşük olduğu görülmektedir.

Özellikle eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler, kurumlarında görev yapan bireylerin daha verimli çalışmasını sağlayabilmek için onların kişilik özelliklerini ve farklılıklarını bilmek ve bu farklılıklarının okula olumlu katkılarının olabileceğini bilerek yönetmek durumundadır. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel özellikleri öncelikle tespit edilmeli sonrasında ise bu kişisel özelliklerin kuruma katkı sağlamak açısından çok iyi değerlendirilmesi gerekir. Konan'a göre (2013) okuma, bireyin zihinsel gelişimine kestirme, anlama, kavrama gücü kazanabilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme, sistemli düşünüp mantıklı ilişki kurabilme, eleştirel ve alternatif düşünme gibi yönlerde katkı sağlayarak içinde bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirme doğrultusundaki çabalarının sonuç alma olasılığını arttırır. Okuma motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin kurumlarında yetenek yönetiminin başarılı olduğunu düşünmeleri kurumlarına daha içtenlikle katkıda bulunmalarını sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak; öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarına etki eden başka değişkenlerin de tespit edilmesi okul yöneticilerine öğretmenlerin bu özelliklerini okula fayda sağlayacak yönde yönlendirmeleri konusunda yardımcı olacaktır. Bu araştırma kapsamında erkek öğretmenlerin okuma motivasyonlarının kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığı gidermeye yönelik olarak, öğretmenlerin ilgi alanları belirlenerek bu alanlardaki yayınların okul içerisinde tüm öğretmenler için erişilebilir yerlerde bulundurulması sağlanabilir. Yine bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sayısal branş öğretmenleri ile liselerde görev yapan öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarının diğer branşlarda görev yapan öğretmenler ile

diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre düşük çıktığı tespit edilmiştir. Ancak bu araştırma bu farklılığın nedenlerini tespit etmeye yönelik olarak tasarlanmamıştır. Sonraki çalışmalarda öğretmenler arasındaki bu farklılığın sebepleri araştırılabilir. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre 8-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yetenek yönetimi algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin de örgüte kazandırılması, gelişim imkânlarının sunulması ve elde tutulmasını kapsayan çalışmalara yer verileceği gibi tecrübeli öğretmenler içinde benzer çalışmalar gerçekleştirilerek hedeflere ulaşabilmek için rekabet avantajı sağlanabilir. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algılarına etki eden başka kişisel ve örgütsel değişkenlerin neler olduğunu ortaya koyacak farklı çalışmalar yapılabilir, bu özelliklerin eğitim kurumlarında nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda okul yöneticilerine araştırmacı ve uygulamacılar tarafından yol gösterilebilir. Öğretmenlerin yetenek yönetimi algısı ile örgütsel adanmışlık, iş doyumunu, örgütsel seslilik, vb. arasında ilişki araştırılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, M., & Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atlı, D. (2012). *Yetenek yönetimi*. İstanbul: Crea Yayınları.
- Aytaç, T. (2015). The relationship between teachers' perception about school managers' talent management leadership and the level of organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-179.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırpan, H. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 52(16), 110-116.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 717-745.
- Demirkasımoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: Özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.

- Doğan, S., & Demirel, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: Yetenek yönetimi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edt.). New York: McGraw-Hill.
- Gay, M., & Sims, D. (2006). *Building tomorrow's talent: A practitioners guide to talent management and succession planning*. Bloomington, IN: Authorhouse.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of conceptoriented reading instruction on strategy use and conceptual learning From text. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye Yayınevi.
- Kaya, A. İ., Kaya, A., & Bindak, R. (2020). Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okuma tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 737-755.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Konan, N., & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 105-119.
- Kurum, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma ilgileri ile 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbağ, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Sivenko, A. (2008). *Contemporary leadership challenges: Talented organisation for talented people*. Unpublished Master's Thesis, Baltic Business School, Master's Programme in Leadership and Management in International Context.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156.
- Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Zafer Güneş, D., & Keskinlikç Kara, S. B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.

The Relationship Between Teachers' Reading Motivations and Perceptions of Talent Management in Education

Extended Summary

The 1960s witnessed the transformation of industrial relations process and personnel management in the world. In the framework of the "system approach", which is a result of the modern organizational theories that started to emerge in these years, the ability to change and the organization-environment and individual-organization harmony were seen as the conditions for success. To achieve the said harmony and to achieve the change in the organization, some searches have emerged. One of them is that organizations started to see qualified employees as the most valuable resource they have (Düren, 2009; cited in Tabanlı & Korumaz, 2014). The fact that the events taking place in the organization and the reactions to these events are different is since the people who make up the organization are individuals who show differences in terms of their physical appearance, abilities, attitudes, and behaviors. People who differ in their ideas and emotions also differ in their work and actions. For these reasons, managers must know their personality traits and differences for the individuals in the organization to work more efficiently and to manage the positive contributions of these differences to the organization. It is important for the future of the organization to direct and manage individuals who are different in the organization with their abilities in line with the goals of the organization (Yerlikaya, 2017).

The competence of human resources is not static. There is a need to adapt to environmental conditions, especially in parallel with the rapid developments in knowledge and technology. One of the most important factors in this adaptation process is the ability to notice change, learn, acquire, and internalize it in one's behavior. The key role in this competence is reading habit and therefore reading motivation.

Wang and Guthrie (2004) stated that the internal processes that lead individuals to read, consisting of interest and curiosity, and the external processes formed by elements such as recognition, social competition, and harmony, constitute reading motivation in general. Committed readers read where they are, to achieve their personal wishes, desires, and goals. They share the information they have learned from what they read and use them systematically (Guthrie, vd., 1996). It will help to understand the source of people's motivation to read, their perspectives on events, the way they perceive what is happening around them, and the type and level of their contributions to their organizations.

This study aims to determine the relationship between teachers' reading motivation and their perceptions of talent management in education. The data of the study were obtained by applying the Adult Reading Motivation Scale and the Scale of Talent Management in Education to 256 teachers working as teachers in primary, secondary and high schools.

As a result of the analysis of the obtained data, the following findings were reached in summary.

- Teachers' reading motivation score average is 3.60. In terms of sub-dimensions, the highest average is in the Self sub-dimension, and the lowest average is in the Recognition sub-dimension.
- The reading motivations of the teachers participating in the research differ significantly in the whole scale and in the Self and Other sub-

dimensions according to the gender variable. When the arithmetic averages are examined, the reading motivation score of female teachers is significantly higher than male teachers in the Self sub-dimension, the Other sub-dimension, and the whole scale.

- There is no significant difference between teachers' reading motivations according to the type of faculty they graduated from.
- Teachers' reading motivations differ significantly only in the Other sub-dimension of the scale according to the branch variable. To detect the difference between the groups, the LSD test, which is one of the post-hoc tests, was performed. The scores of the Classroom Teachers were significantly higher than those of the teachers whose branch is quantitative and special abilities. Again, the scores of the teachers whose branch is verbal are significantly higher than those whose branch is quantitative and special abilities.
- Teachers' reading motivations do not differ significantly according to the variable of seniority.
- Teachers' reading motivations do not differ significantly according to the variable of school type.
- The average of the talent management perceptions of the teachers participating in the research is 3.66.
- Teachers' perceptions of talent management differ significantly in the whole scale and in the sub-dimensions of Goals and Talent Development and Performance Evaluation and Retention of Talent according to the gender variable. Male teachers' perceptions of talent management are significantly higher than female teachers.
- The perceptions of talent management of teachers who graduated from education faculties are significantly higher in the whole scale and in the Performance Evaluation and Retention of Talent sub-dimension compared to teachers who graduated from other faculties.
- The talent management scores of the teachers whose branches are quantitative are significantly lower in the sub-dimensions of Objectives and Talent Development and Performance Evaluation and Retention of Talent compared to those with verbal and special abilities.
- The talent management scores of teachers with 8-14 years of seniority are significantly higher in the sub-dimensions of Objectives and Talent Development, Performance Evaluation and Retention of Talent compared to those with 7 years or less seniority and 15 years and above.
- The talent management scores of teachers working in high school are significantly lower than those working in primary and secondary schools in the sub-dimensions of Objectives and Developing Talent and Performance Evaluation and Retention of Talent.
- There is a low-level positive and significant relationship between teachers' reading motivations and perceptions of talent management.

Based on the findings obtained from the research; it has been suggested that (i) the areas of interest of teachers should be determined and the publications in these areas should be kept in accessible places within the school, (ii) to carry out studies covering the recruitment, the provision and retention of development opportunities of young teachers who have just started working in the organization,

(iii) different studies be conducted to reveal what other personal and organizational variables affect teachers' perceptions of talent management.



UZAKTAN EĞİTİMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of Distance Education in Terms of Student Motivation

Ayşe ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

ayseece60@hotmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-1458-6068>

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	26.12.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	03.03.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	51 - 76
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1047570



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



UZAKTAN EĞİTİMİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of Distance Education in Terms of Student Motivation

Ayşe ŞİMŞEK

Öz

Eğitim öğretim faaliyetlerinin destekleyici unsuru olarak kullanılmakta olan uzaktan eğitim, günümüzde alternatif bir eğitim metodu olarak da uygulamaya konulmuştur. Covid 19 salgını nedeniyle, ülkemizde okullarda yüz yüze gerçekleşen eğitime ara verilmiş, öğrencilere uzaktan eğitim vermeye başlanmıştır. Bu süreçte toplumsal olarak yaşanan değişimler, etkileşimler ve sıkıntılar eğitim alanında da kendini göstermiştir.

Uzaktan eğitimde üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, öğrenci motivasyonunun sağlanmasıdır. Araştırmada, uzaktan eğitim alan bir öğrencinin bu süreçte yaşadıklarının, doğal ev ortamında derinlemesine, ayrıntılı ve bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada, özel bir ortaokul kurumunda sekizinci sınıfa devam eden bir öğrencinin uzaktan eğitim gördüğü temel dersler gözlenmiştir. Gözlem sürecinin sonunda veri çeşitlemesi yapmak ve bulguların doğruluğundan emin olabilmek amacıyla öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada, ders boyunca yaşanan etkileşim biçimleri (öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşim, öğrencinin evdekilerle olan etkileşimi), bilişsel ve biçimsel yapılar incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan eğitim, öğrenci motivasyonu açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada teknik sıkıntılar ile birlikte uzaktan eğitimin görüldüğü ev ortamındaki etkileşim sorunları nedeniyle öğrenci motivasyonunun bozulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmenin üslubu ve yaklaşımının da öğrencinin ders takibi ve dikkati üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde etkileşim biçimleri, iletişim, öğrenci motivasyonu, sekizinci sınıf öğrencileri, uzaktan eğitim.

Abstract

Distance education, which is used as a supportive element of education and training activities, has been put into practice as an alternative education method today. Because of the Covid 19 epidemic, the face-to-face education at schools in Turkey was interrupted and distance education was started to be given to students. In this process, social changes, interactions and troubles also manifested itself in the field of education.

One of the most important issues to be emphasized in distance education is to provide student motivation. In the research, it was aimed to examine the experiences of the student who received distance education in this process in depth, detailed and

holistic in the natural home environment. For this reason, qualitative research method was preferred. In the study, basic lessons in which a student attending 8th grade in a private secondary school institution receive distance education were observed. At the end of the observation process, the student was interviewed to make data diversification and to ensure the accuracy of the findings. In the research, the interaction styles (the interaction between the student and the teacher, the student's interaction with the people at home), cognitive and formal structures were examined. In line with the data obtained, distance education was evaluated in terms of student motivation. In the research, it was determined that the motivation of the students deteriorated due to the interaction problems in the home environment where distance education is seen together with the technical difficulties. In addition, it was concluded that the style and approach of the teacher was very influential on the student's follow-up and attention.

Key Words: Forms of interaction in education, communication, student motivation, eighth grade students, distance education.

Giriş

Eğitim, beşikten mezara devam eden; bilgi, beceri ve anlayış edinme sürecidir. Bir ülkenin sahip olduğu en önemli değer olan insana yapacağı yatırım da eğitim olmalıdır. Çünkü insanın kendini geliştirebilmesi ancak eğitimle olmaktadır ve bilgi ile donatılmış bireyler sayesinde ülkeler ilerleyebilmektedir.

Ülkeler vatandaşlarına geleneksel eğitim yöntemlerinden daha nitelikli ve faydalı olabilecek bir eğitim imkânı sunabilmek ya da yüz yüze eğitimin gerçekleşemediği durumlarda alternatif olması amacıyla değişik eğitim teknikleri geliştirmektedir. Bunlardan en bilineni şüphesiz ki uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitimin en önemli özelliği zaman ve mekân sınırlaması olmaması ve çeşitli sebeplerle mevcut eğitim sisteminin dışında kalan kişilere eğitim öğretim imkânı sağlanmasıdır (Alakoç, 2001; Turhan, 2005 & Willhelm, 2003).

Uzaktan eğitim, öğretmen ile öğrenci arasındaki eğitim sürecinin desteklenmesi ve devam ettirilmesi amacıyla iki yönlü iletişimin değişik araçlar vasıtası ile uzaktan sağlandığı sistematik bir eğitim metodudur (İşman, 2011; Kaleli & Güven, 2015; Özer, 1990; Schlosser & Simonson, 2009; Yeniad, 2006). Bu eğitim, öğretmen ile öğrencinin belli bir zaman ve yer birlikteliği aranmaksızın, eğitim öğretim faaliyetlerini iletişim teknolojileri ya da posta aracılığıyla gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemidir (Çakmak, 2013; Çallı vd., 2001; Düzakın & Yalçınkaya, 2008). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğrenci sayısının fazla oluşu, teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ve iş hayatındaki bireylerin kendilerini sürekli geliştirmek zorunda olmaları, uzaktan eğitimi bir gereksinim hâline

getirmiştir (Akça, 2006; Ekici, 2003). Moore (1973), uzaktan eğitimin bağımsız bir öğrenme ve eğitim faaliyeti olduğunu belirtmiştir. Ona göre uzaktan eğitimin üç ana unsuru vardır: öğrenci, öğretmen ve iletişim metodu.

Uzaktan eğitim düşüncesinin 18. yüzyılın ortalarında gündeme geldiği, tartışıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte ilk olarak 1972 yılında Uluslararası Eğitim Antlaşmaları Birliği'nin kullandığı "mektupla öğrenim" fikri konuşulmaya başlamıştır. 1980'li yılların başından itibaren televizyon kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak uzaktan eğitim çalışmaları hareketlenmiş, 1990'lı yıllarda ise bilişim teknolojilerinin tüm dünyada gelişimi ve yaygınlaşmasıyla birlikte hız kazanmıştır. Ülkemizde uzaktan eğitim 1982 yılında Anadolu Üniversitesinin açık öğretim programları ile uygulanmaya başlamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı görülmüştür. Günümüzde de yaygın olarak birçok üniversitede uzaktan eğitim faaliyetleri yapılmaktadır (Elcil & Şahiner, 2014).

Bozkurt, 2017 ülkemizde uzaktan eğitim ile ilgili dört dönemin yaşandığını belirtmiştir:

- I. Dönem -Tartışma ve Öneriler: Kuramsal (1923-1955).
- II. Dönem –Yazışma yoluyla: Mektupla (1956-1975).
- III. Dönem - Görsel-İşitsel Gereçlerle: Radyo-Televizyon (1976-1995).
- IV. Dönem - Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1996-...)

Uzaktan eğitimde üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, öğrenci motivasyonunun sağlanmasıdır. TDK *Türkçe Sözlük*'te (1998) "Canlıda işe ya da öğrenmeye geçme isteği, güdülenme." olarak açıklanan motivasyon, eğitim açısından vazgeçilmez bir gerekliliktir. Topçuoğlu ve Bursalı (2013)'ya göre motivasyon; öğrencinin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çeken, merak ettiği bir konuya etkin katılım gerçekleştirmesidir. Hilker (1993), motivasyonu iç ve dış motivasyon olarak iki gruba ayırmaktadır. İç motivasyon; kişinin not, para vb. herhangi bir ödül olmamasına rağmen, yapılan bir etkinlikten hoşlanmasıdır. İç motivasyonun oluşmasında en etkili unsur, kişisel dürtülerdir. Bu dürtüler, bireyi araştırmaya yönlendirir. Dış motivasyonun oluşmasında ise ödül ya da ceza yöntemlerinin etkisi vardır. Öğrencinin not kaygısı, dersi geçmek, ceza almamak gibi sebeplerden dolayı derse katılması dış motivasyonun; sadece ilgi duyduğu, merak ettiği için katılması iç motivasyonun etkisiyle gerçekleşen davranışlardır (Akbaba, 2006). İlköğretim çağında öğrenme tutumlarının edinilmesinde dış motivasyon öğrenci üzerinde daha etkilidir. Yaş ilerledikçe dış

motivasyonun yerini iç motivasyon alır. Eğitimin birçok aşamasında motivasyon kavramı kullanılmaktadır. Çünkü öğrenmenin kalıcı ve sürekli olması, iç - dış pekiştireçlere yani motivasyona bağlıdır (Topçuoğlu & Bursalı, 2013).

Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen iletişimini ve öğrenci motivasyonunu etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunların başında öğrencinin içinde bulunduğu fiziki ortam gelmektedir. Mekânın eğitim öğretime hazır olması (ısı, ışık, sessizlik, teknolojik donanım gibi) önemli bir husustur. Ayrıca öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik ve sosyal ortam da mutlaka değerlendirilmelidir. Uzaktan eğitim alan öğrenci, okulda ders dışında katıldığı birçok sosyal faaliyet veya ortamdan uzak kalmakta, bu durum da yalnızlık psikolojisinin oluşmasına neden olmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretmen kaynaklı bazı sıkıntılar da olabilmektedir. Öğretmenin motive edici ve yol gösterici olmaması, iletişimden çekinmesi, otoriter bir tavır sergilemesi, uzaktan eğitime hâkim olmaması, öğrencilerin derse olan ilgisini azalttığı gibi dikkatinin dağılmasına da neden olabilmektedir. Aynı mekânda olmama nedeniyle zayıflayan bağ, öğretmenin rolünü daha önemli hâle getirmektedir. Öğrencinin çeşitli sebeplerle derse olan dikkatinin ve ilgisinin azalması ise öğrenci kaynaklı bir sorundur. Burada eğitimcilerin rolü de etkili olabilmektedir. Öğretmenle sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilemeyen öğrenci, kendisini öğretim sürecinin içinde hissetmeyebilir. Bu durum dolaylı olarak başarının da düşmesine yol açabilir. Uzaktan eğitimde destek ve servis kaynaklı teknik sıkıntılar da yaşanabilmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu eğitimi alırken yazılım ve donanımla ilgili destek ve servis hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanması, yaşanan aksaklıkların düzeltilmesi gerekmektedir. Yaşanan bir diğer sorun ise yalnızlıktır. Eğitim kurumu dışında birçok aktiviteden uzak olmak öğrencileri yalnızlığa itebilmektedir (Altıparmak vd., 2011; İşman, 2011; Kaya, 2002).

Eğitim öğretim sürecinin destekleyicisi olarak görülen ve kullanılan uzaktan eğitim, ülkemizde salgın döneminde alternatif bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Gerek EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden gerekse ZOOM, Google Meet gibi diğer sanal alt yapılar kullanılarak sanal sınıflar oluşturulmuş, hızlı bir şekilde ve düşük maliyetle eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Fakat bu süreçte geleneksel eğitimde de olduğu gibi bazı sıkıntıların yaşandığı gözlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim alan bir öğrencinin yaşadığı etkileşim biçimlerini betimlemek ve uzaktan eğitimi, öğrenci motivasyonu

açısından değerlendirmektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim öğrenciye nasıl aktarılmaktadır?
2. Öğrenci uzaktan eğitime nasıl katılmaktadır? (katılımcı, seyirci, paylaşımcı vb.)
3. Uzaktan eğitim alma sürecinde gerçekleşen iletişim öğeleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin motivasyonunu etkileyen durumlar nelerdir?

Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalarda çoğunlukla yükseköğrenim öğrencileri ve öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Drennan vd. (2005), yükseköğrenim öğrencilerine yaptıkları çalışmada, bilgisayar kullanma becerisi çok iyi olan öğrencilerin uzaktan eğitime daha kolay uyum sağladığı ve bu eğitim ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Yorgancı (2014) tarafından yapılan web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri konulu araştırmada Bilgisayar Programcılığı Bölümü'ne kayıtlı öğrencilerin büyük çoğunluğu, uzaktan eğitim ortamında geleneksel sınıf ortamındaki gibi etkileşimin sağlanamayacağını düşünmektedir. Çakmak (2013), Karabük Üniversitesinde uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini konu alan araştırmasında, bu eğitimin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2016), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin dersleri bilgisayardan takip etme zorluğu, internet bağlantısında sorun yaşanması, bireysel olarak çalışmaktan kaynaklanan motivasyon sorunu, uzaktan eğitim derslerinin dersane ya da kurs saatleri ile çakışması, ders saatlerinin bölüm dersleri ya da iş saatleri ile çakışması, ödevlerin çokluğu, ders notlarına ulaşamama, doküman yetersizliği, derslerin sıkıcı geçmesi, ders konularının içerik ve anlatım olarak yetersiz oluşu, derslerin zamanında başlayamaması ya da belirtilen saatten önce bitmesi, ders doküman arşivlerine girişlerin zor olması ve uzun zaman alması, dersler ile ilgili bilgilendirme eksikliği, ses sisteminin kalitesinin düşüklüğü gibi sıkıntı ve güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Elcil & Şahiner'in (2014) İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Fakültesi ikinci sınıfında okuyan öğrencilere yönelik yaptığı uzaktan eğitimde yaşanan iletişimsel engeller konulu çalışma sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin büyük çoğunluğu, derste aktif dinleme gerçekleştiremediğini, ders sürecinde aşırı bilgi yüklendiğini ve derste

dikkatlerinin dağıldığını, zaman baskısı sebebiyle iletişim sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sordukları sorulara zamanında yanıt alamadıklarını, aynı mekânda bulunmamanın derse olan ilgiyi olumsuz olarak etkilediğini, öğretmenle rahat iletişim kuramadığını, öğretmenin motive edici ve yol gösterici olmadığını, ders sırasında teknik sorunlardan dolayı sık sık sorun yaşadığını ifade etmiştir. Ateş & Altun (2008), bilgisayar öğretmeni adaylarına yönelik yaptıkları araştırmada, öğrencilerin daha önce herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasına katılma durumlarının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde anlamlı etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte bilgisayar kullanma deneyiminin uzaktan eğitime yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ağır (2008), ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin olumlu olduğunu, bununla birlikte uzaktan eğitim konusunda bilgili olmanın bu konuya yönelik tutumu etkilediğini belirtmiştir. Süer vd. (2005) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Edinilen bulgulara göre katılımcıların tutumlarının olumlu düzeyde olduğu, fakat uzaktan eğitimin ülkemizde henüz yaygın olmamasından ve bu konuya yeterince yer verilmemesinden ötürü bir tereddüt içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan alan yazın taramasının sonucunda, mevcut çalışmalarda geleneksel eğitimi desteklemek amacıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine dair alan yazın olmasına rağmen, alternatif eğitim yöntemi olarak uzaktan eğitime dair çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca bu konuda yükseköğrenim öğrencilerine yönelik birçok çalışma olmasına rağmen ortaokul çağındaki çocuklara yönelik çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada uzaktan eğitim sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlar tespit edilerek bu alandaki uygulamalara ve literatüre katkı sağlanmak istenmiştir. Ayrıca eğitim alanında yapılan bu çalışmanın diğer alanlarda yapılacak olan çalışmalara eksikliklerin giderilmesi ve eğitim sürecinin daha verimli hâle getirilmesi açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada, uzaktan eğitim alan öğrencinin bu süreçte yaşadıklarının, doğal ev ortamında derinlemesine, ayrıntılı ve bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri

toplama araçlarının kullanıldığı, sosyal olguların doğal ortamlarında ve parçalara ayrılmadan incelendiği, nitel bir sürecin betimlendiği, kuram oluşturmayı hedefleyen araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell'e (2020) göre nitel araştırma, bilmediğimiz ve tartışılmaya ihtiyaç duyulan araştırma problemleri için en uygun araştırma şeklidir. Araştırma için 18.02.2021 tarihinde Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onay belgesi alınmıştır. Araştırmacı; incelenen uzaktan eğitim ortamında bizzat bulunmuş ve süreci gözlemiştir. Ardından olayın muhatabı olan öğrenciyle görüşerek yaşananları betimlemiş ve bulgulara ulaşmaya çalışmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desen ve yöntemlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırları belirli olan bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Çalışmanın en önemli karakteristik özelliği budur. Durum çalışmasında zaman kaybı olmadan doğru bilgiye erişmek amacıyla sürmekte olan güncel, gerçek yaşamla ilgili konular üzerinde durulur. Araştırmacı, tek bir olguya odaklanarak o olguya ilgili önemli hususların (ortam, kişiler, olaylar, süreçler vb.) etkileşimini bütüncül bir anlayışla açığa çıkarmaya çalışır. Amaç vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlamadır (Creswell, 2020; Glesne, 2014; Merriam, 2018). Uzaktan eğitim alan bir öğrencinin motivasyonun çeşitli etkileşimler, ders ortamı, bilişsel ve biçimsel yapılar gözetilerek incelendiği bu çalışmada, olgu derinlemesine ve tüm yönleriyle ele alınmak istendiği için bu desen kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Gözlem yönteminde temel amaç, insan davranışlarını doğal ortamında incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmacı, belirli bir ortamda meydana gelen davranışları bütüncül bir anlayışla ve kendi ortamı içerisinde tanımlamak istediğinde gözlem yöntemini kullanır (Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Uzaktan eğitim alan bir öğrencinin yaşadığı etkileşim biçimlerini betimlemek ve bu süreçte öğrenci motivasyonunu doğru bir biçimde değerlendirebilmek için bu yöntem tercih edilmiştir. Gözlem aşaması tamamlandıktan sonra, veri çeşitlemesi yapmak ve bulguların doğruluğundan emin olabilmek amacıyla öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yöntemi ile tutumlar, algılar, fikirler, duygular, yorumlar gibi gözlemlenemeyen durumlar anlamaya çalışılır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacı; uzaktan eğitim alan

öğrencinin bu sürece ilişkin yaşadıklarını, onun bakış açısından değerlendirebilmek amacıyla görüşme yöntemini de kullanmıştır.

Araştırmacı, uzun süreli etkileşim gerçekleştirebilmek, ayrıntılı bilgi toplayabilmek amacıyla Türkçe, fen bilgisi ve matematik dersi öğretmenlerinden izin alarak, bu derslerde ortamda bizzat bulunmuş, gözlem yapmış ve süreci kamera ile kaydetmiştir. Gözlem sürecinde elde edilen bulgular değerlendirildikten sonra öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşme de kamera ile kaydedilmiştir. Her iki uygulamanın ardından araştırmacı, önce bulguları olduğu gibi betimlemiş, son olarak da yorumlayarak, diğer araştırmalarla karşılaştırarak çıkarımlar yapmış ve öneriler sunmuştur.

Verilerin Analizi

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunu değerlendirmek amacıyla gözlemlenen dersler ve yapılan görüşme betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada, Yıldırım & Şimşek (2016) tarafından daha önce oluşturulmuş olan tasnif kullanılmış ve 5 ana tema belirlenmiştir:

- Fiziki ortam
- Motivasyon
- Etkileşim
- Biçimsel yapı
- Bilişsel yapı.

Her tema kendi içerisinde yapılan kodlamalara bağlı olarak alt temalara ayrılmıştır. Aşağıdaki görselde temalar, alt temalar ve kodlamalar yer almaktadır:

Tablo 1. Temalar, Alt Temalar ve Kodlamalar.

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
FİZİKİ ORTAM	Mekânın Özellikleri	Duvar rengi Işık Eşyalar Sıcaklık
	Mekândaki Sıkıntılar	Aşırı sıcaklık Sessizlik isteme Gürültü Teknik sıkıntı Kardeş etkisi

MOTİVASYON	Bireysel Motivasyon	<p><i>Olumsuz:</i> Sıkılma Dersten kopma Kola yaslanma Elde nesne Kopuk iletişim Bölen sorular Gürültü Kardeş etkisi Vakitsiz katılım Öğrenci dikkati</p> <p><i>Olumlu:</i> Cana yakınlık Motive etme Gülümseme</p>
	Grup Motivasyonu	<p><i>Olumsuz:</i> Bölen sorular Bölen hoş geldin Diğer öğrencilerle iletişim İletişimde kopukluk</p> <p><i>Olumlu:</i> Üslup Önemseme Samimiyet Öğrenciye dönüt</p>
ETKİLEŞİM	Öğrenci ile Öğretmen İletişimi	<p><i>Olumsuz:</i> Dersten kopma Vakitsiz katılım Bölen hoş geldin Konu dışı yanıt Kopuk iletişim</p> <p><i>Olumlu:</i> İsimle seslenme Öğrenciye dönüt Beden dilini kullanma Zamanında katılım Önemseme Teknoloji hâkimiyeti Konuyla ilgili yanıt Samimiyet Motive etme Gülümseme Öğrenci dikkati Diğer öğrencilerle iletişim Ders takibi</p>
	Öğrencinin Evdekilerle İletişimi	<p>Kardeş etkisi Sessizlik isteme Gürültü</p>

		Öğrenci dikkati
BİÇİMSEL YAPI	Öğrenci Rolü ve Sorumluluğu	Plan Hazır bekleme Zamanında katılım Teknoloji hâkimiyeti Konuyla ilgili yanıt Konu dışı yanıt Ders takibi Öğrenci çıkarım
	Öğretmen Rolü ve Sorumluluğu	Zamanında katılım Hazırlık Motive etme İsimle seslenme Beden dili Önemseme Görsel kullanımı Dikkat çekme Üslup Teknoloji hâkimiyeti Samimiyet Günlük hayattan örnek verme Soru sorma Ödüllü soru Diğer öğrencilerle iletişim Öğrenciye dönüt
BİLİŞSEL YAPI	Öğrencinin Anlama ve Analiz Süreci	Konuyla ilgili yanıt Öğrenci çıkarım Konu dışı yanıt Öğrenci dikkati Üslup Görsel kullanımı Ders takibi Günlük hayattan örnek verme Motive etme Dikkat çekme Öğrenciye dönüt
	Öğrenci Katılımı	Konuyla ilgili yanıt Konu dışı yanıt Öğrenci dikkati Ders takibi Öğrenci çıkarım

Bulgular

Fiziki Ortama Ait Bulgular

Uzaktan eğitimin gerçekleştiği fiziki ortam iki alt temada incelenmiştir:

- Mekânın Özellikleri
- Mekândaki Sıkıntılar

Mekânın Özellikleri

Öğrencinin dersi dinlediği ortam; ısı, ışık, genişlik, duvar rengi ve eşyalar bakımından gözlenerek değerlendirilmiştir. Öğrencinin derslere her gün bu odada katıldığı tespit edilmiştir. Tek kişinin kalabileceği şekilde düzenlenen oda, dikdörtgen şekilde olup vanilya rengine boyanmıştır. Tek kişilik bir yatak, gardırop, komodin, kitaplık, çalışma masası ve bir bağlamanın bulunduğu oda aydınlıktır ve fazlasıyla güneş almaktadır. Bu nedenle ortam çok sıcaktır. Kitaplıkta, komodinin üstünde ve çalışma masasında bol miktarda LGS ve Fen Liselerine hazırlık kitabı bulunmaktadır. Yapılan görüşmede öğrenci, odasının tek kişilik olmasından ve ortamı başkasıyla paylaşmak zorunda olmayışından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Mekândaki Sıkıntılar

Öğrenci, genellikle öğle vakitlerinde odasının çok sıcak olduğunu ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Odada bilgisayar donanımı ve internet erişimi bulunmaktadır ancak dersler sırasında internette kopukluklar yaşanmaktadır, öğrenci iletişimin tekrar sağlanabilmesi için kimi zaman beklemek zorunda kalmaktadır. Evde bulunan diğer kişilerden kaynaklanan sesler duyulmaktadır. Öğrencinin küçük kardeşi ders sırasında sıklıkla içeri girmekte, konuşmakta ve dikkat dağıtıcı hareketler yapmaktadır. Öğrenci ders aralarında kardeşini uyarmak durumunda kalmaktadır. Ayrıca evdeki teknolojik aletlerden gelen sesler (süpürge, televizyon gibi) ile komşulardan kaynaklanan gürültüler de ders esnasında işitilmektedir. Öğrenci gürültüden duyduğu rahatsızlığı jest ve mimiklerine yansıtmaktadır.

Motivasyon

Uzaktan eğitim sırasındaki motivasyon iki alt temada incelenmiştir:

- Bireysel Motivasyon
- Grup Motivasyonu

Bireysel Motivasyon

Öğrencinin izlendiği fen dersinde öğretmen, “Lgs Canavarlarına Ders Notlarım” adlı motive edici bir yazıyla derse başlamıştır. Matematik dersinde ise öğretmen “Aferin size” diyerek ve enerji yüklü girişiyile öğrencileri motive etmeye çalışmıştır. Yapılan görüşmede de öğrenci, öğretmenlerinin hepsinin sınava yönelik olarak motive edici konuşmalar yaptıklarını dile getirmiştir: “*Öğretmenlerimiz ders bitmeden, 5 dakika*

öncesinde bir konuşma yapıyor, moralinizi bozmayın, sınava az kaldı, siz yaparsınız, şeklinde konuşuyorlar.”

Tablo 2. Bireysel Motivasyona Ait Bulgular

Kodlar	Fen Dersi (f)*	Türkçe Dersi (f)*	Matematik Dersi (f)*
Motive etme	1	-	2
Kola yaslanma	3	5	sürekli
Elde nesne	3	6	-
Sıkılma	4	8	4
Cana yakınlık	8	3	2
Gülümseme	8	-	-
Öğrenci dikkati	11	-	-
Vakitsiz katılım	3	3	6
Bölen sorular	3	-	-
Dersten kopma	-	2	2
Gürültü	2	4	2
Kardeş etkisi	7	8	4
Kopuk iletişim	-	2	2

* Hareketin veya durumun gerçekleşme sıklığı

Öğrenci, fen dersinde kola yaslanma hareketini Türkçe ve matematik dersine göre daha az yapmıştır. Bu derste 3 defa, Türkçe dersinde 5 defa, matematik dersinin ise neredeyse tamamında kola yaslanarak dersi dinlediği tespit edilmiştir. Öğrencinin ders sırasında elinde bir nesne ile oynaması, matematik dersinde hiç gözlemlenmezken fen dersinde 3 kez, Türkçe dersinin neredeyse tamamında izlenmiştir. Öğrencinin sıkılma belirtisi gösterdiği anlar fen ile matematik dersinde 4, Türkçe dersinde 8 defa kaydedilmiştir. Türkçe ve fen derslerinde öğretmenlerin öğrenciye hitaben “kuzucuğum, cancağızım” gibi ifadeler kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencinin fen dersinde 8 defa gülümsediği, Türkçe ve matematik dersinde ise hiç gülümsemediği gözlenmiştir. Öğrencinin dikkatinin fen dersinde daha yoğun olduğu kaydedilmiştir. 11 kez öğrencinin dikkatini tamamen derse vererek katılım sağladığı gözlenirken, Türkçe ve matematik dersinde bu durum hiç gözlenmemiştir. Yapılan görüşmede de fen dersini daha dikkatli dinlediğini belirten öğrenci, diğer derslerde sıkıldığını söylemiştir. Ders sırasında vakitsiz katılan öğrencilere öğretmenlerin dersi bölerek “Hoş geldin” dedikleri kaydedilmiştir. Bu durum Türkçe ve fen derslerinde 3 kez, matematik dersinde 6 kez kaydedilmiştir. Öğrenciler tarafından sorulan, dersi bölen konu dışı sorular fen dersinde 3 defa tespit edilirken, Türkçe ve matematik dersinde gözlenmemiştir. Öğrencinin dersten koptuğu anlar Türkçe ve matematik dersinde 2 kez tespit edilirken, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin tamamen koptuğu anlar yine Türkçe ve

matematik dersinde 2 kez gözlenmiştir. Evdeki gürültünün öğrenciyi etkilediği anlar fen ve matematik dersinde 2, Türkçe dersinde 4 kez tespit edilmiştir. Odaya giren küçük kardeşin öğrencideki etkisi matematik dersinde 4, fen dersinde 7, Türkçe dersinde ise 8 defa kaydedilmiştir.

Grup Motivasyonu

Uzaktan eğitim dersi sürecinde, özellikle öğretmenin üslubunun grup motivasyonu üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3. Sosyal Ortama Ait Bulgular

Kodlar	Fen Dersi (f)*	Türkçe Dersi (f)*	Matematik Dersi (f)*
Üslup	13	4	3
Diğer öğrencilerle iletişim	4	1	3
Kopuk iletişim	-	2	2
Önemseme	4	1	1
Samimiyet	7	4	3
Bölen soru	3	-	-
Vakitsiz katılım	4	3	3
Öğrenci dikkati	11	-	-

* Hareketin veya durumun gerçekleşme sıklığı

Öğretmenler, anlattıkları konuları vurgulayarak, bastırarak, dikkat çekici bir şekilde anlatmaya çalışmışlardır. Bu durum fen dersinde 13, Türkçe dersinde 4, matematik dersinde 3 defa gözlenmiştir. Yapılan görüşmede; öğrenci, öğretmenlerin dersi işleyiş tarzının motivasyonunu etkilediğini dile getirmiştir. Fen dersinde hiç sıkılmadığını, Türkçe dersinde ise uykusunun geldiğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Türkçe dersinde öğretmenimiz, konuşmamıza izin vermiyor yani soruyu açıyor, kendisi soru cevap şeklinde bize anlatıyor. Biz cevaplamıyoruz, biraz sonra uykum geliyor. Ama fen dersinde biz çözüyoruz, yapabileceğimize öğretmen sakız ya da çikolata gibi ödülleri veriyor. Biz çözdükten sonra, bir daha kendisi çözüyor. Soru çözerken konu da anlatıyor. Eğlenceli geçiyor yani en azından bilgisayarın başında uyumuyorum.”* Öğretmenlerin diğer öğrencilerle iletişim kurduğu, mesajlarına cevaplar yazdığı görülmüştür. Bu durum fen dersinde 4, matematik dersinde 3, Türkçe dersinde 1 kez gerçekleşmiştir. Bununla birlikte öğretmenin üslubundan, kardeş etkisinden ve teknik arızalardan dolayı özellikle Türkçe dersinde iletişim kopuklukları yaşanmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri önemseydiği, bunu da sözlerine yansıttıkları gözlenmiştir. Önemseme durumunun fen dersinde 4, matematik ve Türkçe dersinde 1 kez gerçekleştiği tespit edilmiştir. Her üç derste de öğretmenlerin samimi yaklaşımı görülmüştür. Fen dersinde 7, matematik

dersinde 3, Türkçe dersinde ise 4 kez samimiyet ifadelerine rastlanmıştır. “Hepiniz burnumda tütüyorsunuz”, “Hoş geldin canım benim” ifadeleri bunlara örnek gösterilebilir. Dersi bölen, konu dışı soruların da özellikle fen dersinde olduğu görülmüştür. Vakitsiz katılım sebebiyle de dersin ara ara bölüdüğü gözlenmiştir. Bu durum fen dersinde 4, matematik ve Türkçe dersinde 3 kez tekrarlanmıştır.

Etkileşime Ait Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleşen etkileşim iki alt temada ele alınmıştır:

- Öğrenci ile Öğretmen İletişimi
- Öğrencinin Evdekilerle İletişimi

Öğrenci ile Öğretmen İletişimi

Ders boyunca öğrencinin derse yoğunlaşmasında öğretmenin iletişim şekli gözlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Öğrenci İletişimi ile İlgili Bulgular

Kodlar	Fen Dersi (f)*	Türkçe Dersi (f)*	Matematik Dersi (f)*
Beden dili kullanımı	2	-	-
Öğrenciye dönüt	4	1	1
Teknik sıkıntı	-	9	1
Kopuk iletişim	-	2	2
Diğer öğrencilerle iletişim	4	1	2
Öğrenci takip	8	-	-
Konu ile ilgili yanıt	8	-	-
Konu dışında yanıt	7	1	1
İsimle seslenme	7	1	8

* Hareketin veya durumun gerçekleşme sıklığı

Öğretmenlerin beden dili kullanımı fen dersinde daha fazla olmuştur. Öğretmen, bu derste alkışlayarak, ellerini kullanarak konuyu anlatmıştır. Diğer öğrencilerin sorularına cevaplar vermiş, mesajlarını okumuştur. Bu durum fen dersinde 4, matematik dersinde 2, Türkçe dersinde 1 kez gerçekleşmiştir. Öğrencilerin yazdıklarına fen dersinde 2, matematik dersinde 1 kez dönüt verildiği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmede öğrenci, vakit azlığı ve öğrenci çokluğu nedeniyle istediği her soruyu öğretmene sormadığını belirtmiştir: “Yüz yüze eğitim olsaydı daha güzel olurdu çünkü ders bitiminde direkt öğretmenin yanına gidip soru soruyorduk, öğretmenimiz anında bakıyordu soruya ama çevrimiçi derslerde böyle bir şey olamıyor. Çünkü sen soru yazıyorsun, dört beş kişi de aynı anda soru yazıyor.” Bununla birlikte teknik sıkıntılar nedeniyle özellikle Türkçe dersinde iletişimde kopmalar gerçekleşmiştir. Bu durum matematik dersinde

1, Türkçe dersinde 9 kez oluşmuştur. Öğrenci de yapılan görüşmede teknik sıkıntılardan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir: “*İnternet arada bir gidip geliyor veya modemde bir sıkıntı oluyor. Öğretmenin internetinde, sesinde veya görüntüde sıkıntılar oluyor. Sayfayı tekrardan yenilemek gerekiyor.*” Matematik dersinde öğretmenin kapıyı açmak için kalkması ve telefonundan birine mesaj yazması nedeniyle de derste kopukluk yaşanmıştır. Öğrencinin dersi takip etme durumu da iki derste farklılık göstermektedir. Fen dersinde 8 kez öğrencinin aktif olarak dersi takip edip katılım sağladığı gözlenmiş, Türkçe ve matematik dersinde bu gerçekleşmemiştir. Öğrencinin konuyla ilgili sorulan sorulara fen dersinde 8 kez yanıt verdiği gözlenmiştir. Türkçe ve matematik dersinde öğretmen, anlattığı konu ile ilgili soru sormadığı için öğrenci yanıtı da olmamıştır. Anlatılan konu dışında sorulan sorulara öğrencinin fen dersinde 7, Türkçe dersinde 1 kez yanıt verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere fen dersinde 7, matematik dersinde 8, Türkçe dersinde ise 1 kez toplu olarak isimleriyle seslendikleri gözlenmiştir.

Öğrencinin Evdekilerle İletişimi

Tablo 5. Öğrencinin Evdekilerle İletişimi ile İlgili Bulgular

Kodlar	Fen Dersi (f)*	Türkçe Dersi (f)*	Matematik Dersi (f) *
Kardeş etkisi (kardeşin verdiği rahatsızlık)	6	8	4
Gürültü	2	3	2
Sessizlik isteme	1	2	-

* Hareketin veya durumun gerçekleşme sıklığı

Öğrencinin uzaktan eğitim aldığı ders sürecinde, evdeki küçük kardeşin verdiği rahatsızlık gözlenmiştir. Bu durum fen dersinde 6, matematik dersinde 4, Türkçe dersinde 8 kez tespit edilmiştir. Evdeki gürültüden de (televizyon sesi, evdeki diğer kişilerin sesleri) öğrencinin rahatsız olduğu gözlenmiştir. Kendisi de bu durumu şöyle dile getirmiştir: “*Benim iki tane küçük kardeşim var, bunlardan birinin EBA’dan ders dinlemesi gerekiyor. O dinlerken EBA’daki sesi ben de duyuyorum. Küçük kardeşim evde oyun oynuyor, onun bağırması, çağırması geliyor arada. Annemin süpürge sesi geliyor, komşuların sesi geliyor...*” Bu durum fen ve matematik dersinde 2, Türkçe dersinde 3 kez tespit edilmiştir. Öğrencinin fen dersinde 1 kez, Türkçe dersinde ise 2 kez sessizlik istediği görülmüştür.

Biçimsel Yapıya Ait Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde biçimsel yapı iki alt temada incelenmiştir:

- Öğrenci Rolü ve Sorumluluğu

- Öğretmen Rolü ve Sorumluluğu

Öğrenci Rolü ve Sorumluluğu

Öğrencinin üç derse de zamanında katıldığı, ders başlamadan bilgisayar başında araç gereçlerini ayarlayarak, hazır olarak beklediği görülmüştür. Öğrenci şu sözlerle hazırlığını dile getirmiştir: *“O dersle ilgili araç gereçlerimi masaya koyuyorum, lazım oldukça kullanıyorum. Ders defteri, kalem vb.”* Diğer öğrencilerin zamansız katılımı fen dersinde 4, diğer derslerde 2 kez gerçekleşmiştir. Öğrenci sorulara klavyeyi kullanarak hızlıca yanıtlar vermeye çalışmıştır. Bu durum fen dersinde 5 kez gerçekleşmiştir. Türkçe ve matematik dersinde öğrencinin sorumluluğu, öğretmeni dinlemek olmuştur. Herhangi bir katılım söz konusu olmamıştır.

Öğretmen Rolü ve Sorumluluğu

Öğretmenlerin derse zamanında katıldıkları ve derse hazırlıklı olarak geldikleri gözlenmiştir. Üç öğretmen de hazırladıkları sunuyu ekran paylaşımı yaparak anlatmıştır. Fen dersi öğretmeni konuyu daha fazla görsel kullanarak anlatmış, Türkçe ve matematik öğretmeni ise sadece sunudaki soruları okumuştur. Görsel kullanımı fen dersinde 5 kez gerçekleşmiştir. Ayrıca fen öğretmenin 3 adet ödüllü soru sorduğu tespit edilmiştir. Öğrenci dersler arasındaki farkı şöyle izah etmiştir: *“Türkçe dersinde öğretmen kendi çözüyor soruları. Soruları kendi çözünce ben bilgisayarın başında mayışıyorum ama fen dersinde öğretmen soruları ödüllü yapıyor. Eğer yüz yüze görüşürsek ödülleri bize verecek. Böyle olunca daha bir enerjik, daha bir güzel oluyor, uyumuyoruz en azından.”* Fen ve Türkçe öğretmenleri konuyu anlatırken günlük hayattan örnekler vermiştir. Bu durum fen dersinde 3, Türkçe dersinde ise 2 kez tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zaman zaman bilgisayar kullanımında sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Fen dersinde 3 defa öğretmenin bu konuda zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Matematik öğretmenin ise bilgisayar kullanımına daha yatkın olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel Yapıya Ait Bulgular

Bilişsel yapı da iki alt temada incelenmiştir:

- Öğrencinin Anlama ve Analiz Süreci
- Öğrenci Katılımı

Öğrencinin Anlama ve Analiz Süreci

Uzaktan eğitim dersinde öğrencinin anlatılan konuyu ne derece dikkatle dinlediğine ve analiz sürecine dair işaretler gözlenmiştir. Fen dersinde öğrencinin dersi daha dikkatli dinlediği, sorulan sorulara hızlı ve doğru yanıtlar verdiği izlenmiştir. Öğretmenin, öğrencinin biriyle aynı ayak

numarasına sahip olduğunu söylemesi üzerine “Bu işte bir iş var hocam” diyerek çıkarımda bulunduğu tespit edilmiştir. Fen ve matematik derslerinde öğretmenlerin günlük hayattan örnekler vererek konuyu daha anlaşılır kılmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Ancak Türkçe ve matematik dersinde, öğrenci sadece öğretmeni dinlemekle yetinmiştir. Çoğunlukla koluna yaslanarak dersi dinlemiş hatta son dakikalarda uyuma noktasına kadar gelmiştir. Bu bakımdan öğrencinin Türkçe ve matematik dersinde konuyu yeterince anlayıp analiz edebildiğine dair bir işaret oluşmamıştır.

Öğrenci Katılımı

Sadece fen dersinde öğretmen soru sorduğu için öğrenci bu derste yanıt verme imkânı bulmuştur. Bu derste sorulan üç ödüllü soruya öğrenci doğru cevap vermiştir. Ayrıca konu ile alakalı olmayan sorularda da öğrencinin mesaj yazdığı görülmüştür. Öğrencinin yanıt verirken anlatılan konuyla ilgili çıkarımda bulunarak düşüncelerini yazdığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, uzaktan eğitim alan bir öğrencinin motivasyonu, çeşitli etkileşimler, fiziki ortam, bilişsel ve biçimsel yapılar gözetilerek incelenmiştir. Öğrencinin bu süreçte yaşadıkları, doğal ev ortamında bütüncül olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmıştır. Öğrencinin uzaktan eğitim gördüğü fiziki ortamın, fazla sıcak olması dışında ders dinlemeye uygun olduğu düşünülmektedir. Tek kişilik olarak düzenlenmiş olmasına rağmen, küçük kardeşin sürekli odaya girmesi ve evdeki gürültünün duyuluyor olması nedeniyle öğrencinin motivasyonu zaman zaman bozulmuştur. İnternetten kaynaklanan teknik sıkıntı da (öğretmenin sesinin gidip gelmesi veya tamamen iletişimin kesilmesi) dersin anlaşılmasını engellemiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencinin sıkılmasına, ilginin dağılmasına ve konunun anlaşılmasına neden olmuştur. Sınıf ortamında, yüz yüze yapılan eğitim sürecinde görülmeyen bu durum, uzaktan eğitimin en önemli sıkıntılarından biri olarak düşünülmektedir. Öğrenci, bu süreçte sorularının hepsini sormadığını, internet kaynaklı sorunlar yaşadığını, öğretmenleriyle uzun süre iletişim kuramadığını dile getirmiştir. Yıldız (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşadığı teknik sıkıntılardan, öğretmenlerle iletişimin az olmasından ve bireysel olarak çalışmaktan kaynaklanan motivasyon sorunundan bahsetmiştir. Elcil & Şahiner (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler derste dikkatlerinin dağıldığını, iletişim sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sordukları sorulara zamanında yanıt alamadıklarını, öğretmenle rahat iletişim kuramadığını, ders sırasında teknik

sorunlardan dolayı sık sık sorun yaşadığını ifade etmiştir. Birişçi'nin (2013) çalışmasında ise öğrencilerin iletişim eksikliği, teknik sorunlar, derse olan konsantrasyon eksikliği ve ilgisizlik nedeniyle uygulanan uzaktan eğitime ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Kaleli & Güven'in (2015) araştırmasında da ders dışında öğretmene soru sorma imkânının bulunmayışı, derslerde zaman zaman teknik problemlerin yaşanması gibi nedenlerle öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen bu dört çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Psikolojik ortam değerlendirildiğinde, gözlenen üç ders arasında bariz farklar görülmektedir. Öğrencinin fen ve matematik dersine göre Türkçe dersinde motivasyonunun daha fazla dağıldığı tespit edilmiştir. Bu farkların birincisi, Türkçe dersinde yaşanan teknik sorundan kaynaklanmaktadır. Öğretmenin sesinde yaşanan kopukluklar, öğrencinin dersten kopmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin üslubu da bu durumda etkili olmuştur. Türkçe öğretmeni uzun paragraf tarzı soruları tekdüze ses tonuyla sadece okuyarak anlatmıştır. Matematik öğretmeni de aynı şekilde soruları sadece kendisi okuyup cevaplamıştır. Öğrencilerin aktif katılımı olmamıştır. Öğrenciler sadece öğretmeni dinleyerek dersi takip etmişlerdir. Türkçe dersi boyunca öğrencinin elindeki nesneyle oynaması, sıkıldığının en önemli kanıtıdır. Dersin sonunda öğrencinin uyuma belirtisi gösterdiği bile olmuştur. Zira öğrenci de bu durumu açıkça dile getirmiştir. Matematik dersinde de öğrencinin sürekli koluna yaslanarak dersi dinlediği, sıkıldığı gözlenmiştir. Oysa fen dersinde öğretmen; beden dilini daha aktif kullanmış, vurgulamaya dikkat etmiş, espriler yapmış, öğrencilere sorular sorarak onların da derse aktif olarak katılımını sağlamıştır. Öğrenci bu nedenle kola dayanma hareketini Fen dersinde daha az yapmıştır, daha az sıkılma belirtisi göstermiş, daha fazla gülümsemiştir. Gözlemlenen üç derste de yaşanan ders dışı sorular, vakitsiz katılımlar ve öğretmenlerin bu öğrencilere zaman zaman "hoş geldin" demesi, dersin bölünmesine, öğrencinin ilgisinin dağılmasına neden olmuştur. Küçük kardeşin de sıklıkla odaya girmesi ve oluşan gürültü de öğrenciyi psikolojik olarak etkilemiş, dersten kopmasına neden olmuştur. Bununla birlikte üç öğretmenin de cana yakın tavrı ve samimi üslubu öğrenciyi gülümsetmiş, mutlu etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde gergin olan öğrencinin bu tavır sayesinde rahatladığı ve derse motive olduğu düşünülmektedir. Elcil & Şahiner (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, öğretmenin motive edici ve yol

gösterici olmadığını belirtmiştir. Belirtilen bu husus, yapılan araştırma ile çelişmektedir.

Uzaktan eğitimdeki sosyal ortam da okulda gerçekleşen yüz yüze eğitimden farklılıklar göstermektedir. Uzaktan eğitimde öğretmenin bir yandan teknolojik olarak dersi kontrol etmesi, diğer yandan da derse katılan bütün öğrencilerle iletişim halinde olması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenin yaklaşımı ve üslubu önemli hâle gelmektedir. Fen dersinde öğrencilerin sorularla derse aktif olarak katılmaları ve öğretmenden dönüt almaları, dersin daha zevkli hâle gelmesini sağlamıştır. Bu şekilde öğrenciler önemsendiklerini de hissetmişlerdir. Ancak derse vaktinde katılmayan öğrenciler ile öğrencilerden gelen konu ile alakasız sorular nedeniyle üç dersin akışı da etkilenmiştir. Öğretmenler, bu öğrencilere cevap vermek durumunda kalmışlardır. Okul ortamında vakitsiz katılım durumu minimum düzeyde iken, uzaktan eğitim sürecinde daha fazla yaşanmaktadır. Bu durum da dersin verimini azaltmaktadır. Öğrenci, yapılan görüşmede, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı ve işlevsel olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Yıldız (2016), Yorgancı (2014) ve Çakmak (2013) tarafından yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Süer vd. (2005) ile Ağır vd. (2008) yaptıkları araştırmalarda, katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda bu iki çalışma, araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci iletişimde öğretmenin beden dili kullanımı sınırlı olmaktadır. Bununla birlikte fen dersinde öğretmenin ellerini kullanması, alkışlaması, gülümsemesi dikkat çekme açısından değerli görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin mesajlarını okumaları ve zaman zaman dönütte bulunmaları da iletişimi kuvvetlendirmiştir. Teknik sıkıntıların Türkçe dersinde yaşanması nedeniyle iletişimde kopukluklar yaşanmıştır. Öğrencilerin bu durumu mesajla dile getirmeleri sonucu öğretmen de huzursuz olmuştur ve genel olarak bir moral bozukluğu yaşanmıştır. Öğrencinin fen dersini daha dikkatle takip ettiği, sorulara hızlıca yanıtlar verdiği, ders dışı konularda da mesajlar yazdığı gözlenmiştir. Türkçe ve matematik dersinde öğretmen konu ile ilgili hiçbir soru sormadığı için öğrenci yanıtı da olmamış, pasif bir öğrenci katılımı kaydedilmiştir. Tüm bu gözlenenler sonucunda fen dersinde motivasyonun daha iyi sağlandığı söylenebilir. Öğrenci de yapılan görüşmede, araştırmacı tarafından tespit edilen bu bulguyu teyit etmiştir.

Öğrencinin kardeşinin sürekli odaya girip ses çıkarması, zaman zaman ağlaması öğrencinin dikkatini konudan uzaklaştırmıştır. Evde

duyulan diğer gürültüler nedeniyle de öğrencinin dikkatini derse vermesi zorlaşmıştır. Öğrenci doğal olarak sessizlik istemek durumunda kalmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılardan biri olan bu durum, motivasyonun önündeki en önemli engellerden biridir.

Uzaktan eğitim dersinde, öğretmenin sorumlulukları olduğu kadar öğrencinin de bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Öğrencinin ders başlamadan önce bilgisayarın başında hazır olarak beklemesi, zamanında derse katılması, defterini açıp masaya koyması ve ders boyunca ara ara defterine göz atması sorumluluk sahibi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte diğer öğrencilerin vakitsiz katılımı dersin akışını bozmuştur. Öğrencinin masasının üzerinde bulunan “Hedef İbrahim Hakkı Fen Lisesi” yazılı not, öğrencinin hedef belirlediğini ve planlı olduğunu göstermektedir. Öğrencinin fen dersinde öğretmenin sorduğu sorulara hızlıca yanıt vermesi, bilgisayar kullanımına alışık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler de derse zamanında ve hazırlıklı olarak katılarak sorumluluk sahibi olduklarını göstermişlerdir. Türkçe ve fen öğretmenin derste günlük hayattan örnekler vermesi, konunun öğrencinin zihninde somutlaşmasını ve anlaşılmasını sağlamaktadır. Fen dersi öğretmenin görseller kullanarak, vurgulayarak, ses tonunu ayarlayarak, ödüllü sorular sorarak konuyu anlatması, öğrencinin dikkatinin derste olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte Türkçe ve matematik dersinde öğretmenin soruları tekdüze ses tonuyla okuması, öğrenci katılımının olmaması nedeniyle bilgisayar başındaki öğrencinin çok sıkıldığı hatta uykusunun geldiği gözlenmiştir. Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin çoğu, derslerin sıkıcı geçtiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Olcay & Döş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler, uzaktan eğitimin eğlenceli olmadığını düşünmektedirler. Sweeney & Ingram’ın (2001) çevrimiçi ve yüz yüze eğitimi karşılaştırdıkları çalışmalarında ise bunun tam tersi olarak öğrenciler uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitimden daha eğlenceli bulmuşlardır. Bu farkın çevrimiçi içeriklerden ve eğiticinin rolünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca fen dersi öğretmenin zaman zaman bilgisayar kullanımında sıkıntılar yaşadığı gözlenmiştir. Bu da uzaktan eğitimin sıkıntılarının biri olarak tespit edilmiştir.

Türkçe ve fen dersinde öğretmenlerin konunun daha anlaşılır olabilmesi için günlük hayattan örnekler vermeleri, öğrencinin konuyu daha iyi kavrayıp analiz etmesini sağlamaya yöneliktir. Bununla birlikte fen dersinde herhangi bir teknik sıkıntı yaşanmaması, öğretmenin dikkat çekici

üslubu, kardeşin odaya daha az girmesi ve daha az rahatsızlık vermesi, öğrencinin bu derste konuyu daha iyi kavramasına yardımcı olmuştur. Bu derste ödüllü sorulara öğrencinin hızlıca ve doğru yanıtlar vermesi, anlatılan konuyu kavradığını göstermektedir.

Öneriler

1. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin daha anlaşılır ve verimli olabilmesi, kopuklukların engellenmesi için teknik sıkıntıların giderilmesi gerekmektedir. Bu alanda dünyadaki teknolojik gelişmeler takip edilmeli ve ortama uygulanmalıdır.
2. Öğretmenlere, çevrimiçi dersler sırasında sıkıntı yaşamamaları, içeriğe hâkim olabilmeleri ve bilgisayar gibi teknolojik aletleri çok iyi kullanan günümüz öğrencilerine hitap edebilmeleri için uzaktan eğitim, bilgisayar kullanımı, teknoloji hâkimiyeti konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ile sosyal ve psikolojik anlamda sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmeleri amacıyla destek eğitim hizmeti de verilebilir.
4. Ailelere, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıları anlama ve onlara bu dönemde destek olma konusunda bilgilendirme programları düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2008). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akça, Ö. (2006). *Sakarya üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). "E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri". *XI. Akademik Bilişim Kongresi*. Malatya. 319-327.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 125-145.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1, 24-40.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 85-124.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi’nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12, 263-287.
- Çallı, İ., İşman A., & Torkul O. (2001), "Sakarya Üniversitesinde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği", *I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*, Sakarya. 1-8.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *Journal of Educational Research*, 98, 331-338.
<https://doi.org/10.3200/JOER.98.6.331-338>

- Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-244.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Elcil, Ş., & Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6, 21-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sobiadsbd/issue/35980/403685>
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayınları.
- Hilker, B. J. (1993). Toward creating the intrinsically motivating classroom: Can students' motivational orientations be changed? *American Educational Research Association*. Retrieved from ERIC database. (ED 359166)
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaleli, Y. G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6, 299-322. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 12, 661-679. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
- Olçay, A., & Döş, B. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 727-750. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25889/272774>
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 8, 569-594. <http://hdl.handle.net/11129/2523>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: definitions and glossary of terms*. North Carolina: Information Age Publishing.

- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z., & Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, 107-113.
- Sweeney, J., & Ingram, D. (2001). A comparison of traditional and webbased tutorials in marketing education: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 23, 55-62.
- Topçuoğlu Ü. F., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri. Eskişehir örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Willhelm, W. J. (2003). Teaching communications online using the master teacher model. *Delta Pi Epsilon Journal*, 45, 34-47.
- Williams, M., & Pabrock, K. (1999). *Distance learning: The essential guide*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Yeniad, M. (2006). *Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 301-329.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23, 1401-1420.

**Examination of Distance Education in Terms of Student Motivation
Extended Summary**

Countries develop different education techniques in order to provide their citizens with a more qualified and useful education opportunity than traditional education methods or to be an alternative in cases where face-to-face education cannot be realized. The most well-known of these is undoubtedly distance education. Distance education is an education method in which two-way communication is provided remotely by means of technological tools in order to support and continue the education process between the teacher and the student.

Distance education, which is used as a supportive element of education and training activities, has also been put into practice as an alternative education method

today. Due to the Covid 19 epidemic, face-to-face education in schools in our country has been suspended, and distance education has begun to be given to students. In this process, social changes, interactions and problems have also manifested themselves in the field of education.

There are many factors that affect student-teacher communication and student motivation in distance education. The first of these is the physical environment of the student. In addition, the psychological and social environment of the student must also be evaluated. The student who receives distance education stays away from many social activities or environments in this process. This situation leads to the formation of the psychology of loneliness. There may be some teacher-related problems in distance education. The fact that the teacher is not motivating and guiding, unable to communicate, and not having a command of distance education causes a decrease in students' interest in the lesson. The decrease in the student's attention and interest in the lesson for various reasons is a student-related problem. The student who cannot establish a healthy communication with the teacher will not feel himself/herself in the teaching process. This will indirectly lead to a decrease in success. Support and service-related technical difficulties can also be experienced in distance education. Students and teachers should take full advantage of software and hardware related support and services while receiving this training. Another problem experienced is loneliness. Being away from many activities outside the educational institution can push students into loneliness.

One of the most important issues to be emphasized in distance education is to provide student motivation. In the research, it is aimed to examine the experiences of a student who receives distance education in this process, in a natural home environment, in depth, in detail and holistically.

In the study, in which the qualitative research method was preferred, the basic lessons of distance education were observed for an eighth grade student in a private secondary school. At the end of the observation process, an interview was also held with the student in order to diversify the data and ensure the accuracy of the findings. In the research, the forms of interaction (interaction between the student and the teacher, the interaction of the student with the home), cognitive and formal structures during the lesson were examined. In line with the data obtained, distance education was evaluated in terms of student motivation.

In the research, it was determined that the motivation of the students deteriorated due to technical difficulties and interaction problems in the home environment where distance education is observed. Technical difficulties arising from the internet prevented the lesson from being understood. This situation also caused the student to get bored, distracted and not understood the subject. This situation, which is not seen in the classroom environment in the face-to-face education process, is considered to be one of the most important problems of distance education. In addition, in this process, it was concluded that the style and approach of the teacher was very effective on the student's lesson follow-up and attention.

In the distance education process, technical difficulties should be eliminated in order to make the lessons more understandable and efficient and to prevent disconnections. In this field, technological developments in the world should be followed and applied to the environment. In-service training on distance education, computer use and technology dominance should be given to teachers so

that they do not experience difficulties during online lessons, have a good command of the content, and appeal to today's students who use technological devices such as computers very well. Support education services can also be provided in order for teachers to establish a healthy social and psychological communication with students during the distance education process. In addition, information programs can be organized for families to understand the problems experienced by students during the distance education process and to support them in this period.



ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE İLKOKULLARDAKİ AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Teachers' Opinions on Disaster Preparedness Levels and Disaster Education Practices in Primary Schools

Alpaslan Ayhan ÇELİK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
alpslnayhcncl@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-5941-5708>

Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kerim.gundogdu@adu.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	13.01.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	27.04.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Kerim GÜNDOĞDU
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	77-112
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1057401



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE İLKOKULLARDAKİ AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Teachers' Opinions on Disaster Preparedness Levels and Disaster Education Practices in Primary Schools

*Alpaslan Ayhan ÇELİK
Kerim GÜNDOĞDU*

Öz

Bu araştırmada ilkokulda görevli öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yeri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma karma araştırmada sıralı açıklayıcı yöntem çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini İzmir İli Buca İlçesinde yer alan kamu ilkokullarında görevli İngilizce, anasınıfı ve sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak İnal ve Doğan (2018) tarafından hazırlanan likert tipindeki Genel Afete Hazırlık Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve nonparametrik testlerden, görüşme ile elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin afetlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğu, afet durumlarını ciddiye aldıkları ve afetlere karşı önlem almayı önemstedikleri, bu önlemlerin yararlı olacağını düşündükleri; ancak bu önlemleri gerçekleştirmedikleri ve kendilerini afetlere karşı hazırlık konusunda yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir. Ulaşılan bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeyi ile hâlihazırda okullarda gerçekleştirilen afet eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Afet, afet eğitimi, afete hazırlık, ilkokul, ilkokul öğretmenleri.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of primary school teachers related to preparedness levels of disasters and the place of disaster education in school curricula. The mixed research study was carried out within the framework of the 'sequential explanatory' design. The sample consisted of English, early childhood and primary school teachers and school psychological counselors working in public primary schools in Buca district in İzmir. As the data collection tools, a Likert-type 'General Disaster Preparedness Scale' prepared by İnal and Doğan (2018) and a semi-structured interview form were used. Parametric and

nonparametric tests were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of interview data. As a result, it was concluded that the teachers were highly sensitive to disasters; they took disaster situations seriously and care about taking precautions against disasters. They think that even though the measures taken against to disasters would be useful, but they do not consider themselves sufficient in preparing for disasters. The data obtained from the qualitative part of the research also supports the findings. Within the framework of these results, suggestions were made to improve the disaster preparedness level of teachers and the disaster education practices currently carried out in school curricula.

Key Words: Disaster, disaster education, disaster preparedness, elementary school, elementary school teachers.

Giriş

Geçmişten günümüze insanlığın doğa ile olan mücadelesinde afetler çok önemli bir role sahiptir. Çünkü tüm canlılar doğa olaylarının yarattığı tehlikeler sonucunda kayıp verme ihtimali taşımakta yani risk altında bulunmaktadır. Bu risklerin gerçekleşmesi sonucunda ise büyük insan kitlelerini etkileyen afetler meydana gelmektedir (Yazıcı & Ulu Kalın, 2018). Dünya üzerinde her yıl milyonlarca insan afetlerin etkisine maruz kalmaktadır. Şüphesiz bu etkinin en başında can kayıpları gelse de afetlerin vermiş olduğu ekonomik yaraların kapatılması da oldukça zor olmaktadır (Ergünay, 2007). ‘T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (AFAD) Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü’nde afet; toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaydır. ‘Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur.’ şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2014).

Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin yaşadıkları doğa kaynaklı afetlerin sonuçlarına bakıldığında, bu ülkelerin afetlere karşı yeterli düzeyde hazır olmadıkları yaşamış oldukları kayıplardan anlaşılabilir. Bu ülkelerde halkın yeterli düzeyde bilgili ve bilinçli olmaması, insanların yaşadıkları binaların sağlam olmaması ve afet yönetiminin iyi bir şekilde gerçekleştirilememesi toplumun yaşanan afetlerdeki zarar düzeylerini de artırmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye de dünya üzerinde bulunduğu coğrafi konuma ve sahip olduğu yeryüzü şekillerine bağlı olarak başta deprem olmak üzere afete dönüşebilecek doğa olaylarını sıklıkla yaşamaktadır.

Türkiye’de bugüne kadar yaşanmış büyük doğa kaynaklı afetler düşünüldüğünde, afetlerin sadece meydana geldikleri ve birinci dereceden etkiledikleri bölgede yaşayanları değil toplumun tamamını olumsuz etkiledikleri görülmektedir. Bu alanda yapılan birçok araştırma göstermektedir ki olası afetlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için toplumun bilinçli olması kaçınılmaz bir gerekliliktir (Kırıkkaya, Ünver & Çakın, 2011). Ergünay (2009) ve Öcal (2005) benzer şekilde afetlerin aslında bir sonuç olduğunu, afetlere hazırlanmanın ise başarılı bir şekilde yönetilmesi gereken bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bu süreci yönetme başarısı afetlerin zararlarını azaltabilir hatta doğa olaylarının oluşmalarını değil ancak onların afete dönüşmesini engelleyebilir. Afete hazırlık sürecinin iyi yönetilmesinin en önemli unsurlarından birisi ise toplumun afetler hakkında bilgi ve bilinç sahibi olmasını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmede en etkili araç ise kuşkusuz eğitimidir. Çünkü bireyler afete nasıl hazırlanacaklarını, herhangi bir afet durumunda ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiğini, almış oldukları afet eğitimleri ile hayata geçirebileceklerdir.

Birleşmiş Milletler Afet Risklerini Azaltma Ofisi tarafından afet eğitimi; “İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğretmekle afet riskini ve kırılganlığını azaltıp toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (UN/ISDR, 2009). Maya & Sarı (2016), afet eğitiminin, bir afet durumu henüz meydana gelmeden başlaması gerektiğini belirterek, bu eğitimlerin afet öncesi, sırası ve sonrasında insanların neler yapmaları gerektiğini çok boyutlu bir yapıya dâhil olarak gerçekleştiren eğitimler olarak açıklamaktadır. Afet eğitimi denince doğal ve çevresel olayların yol açtığı afet durumlarının yanı sıra insanların eylemlerinin ya da eylemsizliklerinin yol açtığı afetlerin de anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda afet eğitimi bireylerin ya da toplulukların davranışlarındaki değişiklikleri teşvik ederken, tüm paydaşların katılımıyla afetlere yönelik tehditlerin azalması için sosyal politikaların geliştirilmesine yönelik de farkındalığı artırmaktadır (Petal, 2009).

Türkiye’de afet eğitiminin geçmişine bakıldığında farklı zamanlarda farklı devlet kuruluşları, üniversiteler ya da sivil toplum örgütleri tarafından afet eğitimi uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu eğitimler, özellikle 1999 Marmara Depremi’nden sonra yoğunluk kazanmıştır. Geçmişte yapılan ve günümüzde de devam eden bu afet eğitimini bireylere ulaştırma, afetlere karşı hazır, bilgili ve bilinçli bir

toplum oluşturma çalışmalarının yaygınlaştırılmasında en önemli rol okullara düşmektedir. Ayrıca okullar afet eğitiminin toplumda yaygınlaştırılmasında kilit bir rol oynamaktadır (Takeuchi, Mulyasari & Shaw, 2011; Zhu & Zhang, 2017). Çünkü eğitim programlarının çıktıları çocuklar aracılığıyla velilere ve yerel topluma ulaşabilmektedir (UNISDR, 2006).

Özellikle çocuklar ve aileler afetlerden en çok etkilenen savunmasız gruplardır (Ronan vd., 2015). Bu savunmasızlığının yanında eğitim almış çocuk ve aile, toplumun afet durumlarında kendi kendine yetebilmesini sağlamada en güçlü unsur konumundadır (Takeuchi, Mulyasari & Shaw, 2011). Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren özellikle de temel eğitim olarak adlandırılan ilkokullarda afet bilinci eğitimlerine başlanmalıdır. Çünkü araştırmalar bu eğitim kademesindeki öğrencilerin temel afet bilincini kazanmaya en uygun yaş aralığında olduklarını göstermektedir (Özguven, 2006). Çocuklar afetlerin nedenlerinin neler olduğunu, afetler sırasında nasıl davranmaları gerektiğini bilmemekte ve bu hazır olamama hissi onların korkularının daha da atmasına neden olmaktadır. Afet sırasında yaşanan olay üzerindeki kontrolü kaybetme korkusu, çoğunlukla çocukların bilinçsiz, etkisiz ve rastgele davranışlar göstererek, farkında bile olmadan kendilerini daha da büyük tehlikelere atmalarına neden olmaktadır (Grotberg, 2001). Özellikle küçük çocuklar, nasıl davranacakları konusunda ebeveynlerini model alırlar. Afet öncesinde, sırasında ve sonrasında ebeveynlerin nasıl hareket ettiği, çocukların nasıl tepki verdikleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Srisikandarajah, Neuner & Catani, 2015). Küçük yaşta bu öğrenciler için rol model olabilecek en önemli faktör ise kuşkusuz öğretmenleridir. Bu sebeple geçmişten günümüze afetlerle sıklıkla sınanmış ve gelecekte de sınanması muhtemel olan ülkemizde afet eğitimi çalışmaları içerisinde en önemli rol kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerini geliştirmenin en iyi stratejisi küçük yaşlardan itibaren başlamaktır. Bu açıdan öncelikle, temel eğitimin yapıldığı ilkokullarda görev alan öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan afet eğitimi etkinliklerinin yeterliği ve bu etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Alanyazındaki afet eğitimi konulu çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğrenci ve öğretmen eğitimine odaklanıldığı, öğretmen ve öğrencilerin afetler hakkındaki düşüncelerini ve yanılgılarını belirlemenin amaçlandığı, kısmen de afet odaklı aile eğitimine yönelik çalışmalara

rastlanmaktadır. Shaw vd., (2004) afet eğitiminin okul eğitimi ile sınırlı kalmaması gerektiğinin vurgulayan çalışma yapmışlardır. Öcal'ın (2005) 242 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirildiği ve Kırıkkaya, Ünver & Çakın'ın (2010) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerini örneklem olarak gerçekleştirdiği ve katılımcıların ilköğretim Fen ve Teknoloji Programında yer alan afet eğitimi konularına yönelik görüşlerini incelediği çalışmalar öğretmenler ile yürütülen çalışmalardan bazılarıdır. Cin'in (2010) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürüttüğü ve onların doğa kaynaklı afetler hakkındaki kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçladığı; Özgen, Ünalı & Bindak'ın (2011) 281 eğitim fakültesi öğrencisinin doğa kaynaklı afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerini belirlenmeyi amaçladığı; Öztürk'ün (2013) sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği ve onların deprem deneyimlerini konu edindiği çalışmalar öğretmen adayları ile yürütülmüş çalışmalardandır. Yılmaz (2014) okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada öğretmen ve öğrenciler ile birlikte çalışmıştır. Lindell vd., (2015) tarafından tehlike ve risk durumlarında bilginin bireylerin davranışlarındaki etkisini belirlemeyi amaçladıkları ve Kawasaki vd.'nin (2020) Japonya'da ebeveynlerin afet kaygılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalar afet odaklı çalışmalara verilebilecek başka örneklerdir. Gökmenoğlu vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen ve nihai olarak ülke genelindeki tüm öğretmenlerin afet eğitimi almalarını hedefleyen çalışmalarını anlattıkları 'Turkish Ministry of National Education school-based disaster education program: A preliminary results of the program evaluation' isimli çalışma ise benzer nitelikteki çalışmalar içerisinde çok kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca alayazında doğa kaynaklı afetleri odak noktası olarak alıp farklı yönleriyle inceleyen çalışmalar da (Akar, 2013; Akçil vd., 2014; Aydın & Coşkun, 2010; Bayram & Güler, 2016; Bhandari, 2014; Cvetković vd., 2015; Demir & Aktaş, 2008; Dogru & Sarac, 2013; Ergünay, 2009; Ersoy, 2016; Genç, 2007; Grima, Filho ve Pace, 2010; İçel, 2014; Karakuş & Önger, 2017; Kılınç, 2013; Kızıloğlu, Okuroğlu & Örüng, 2006; King ve Tarrant, 2013; Koca, 2001; Küçükcan, 2008; Özşahin, 2013; Phillips vd., 2015; Sert 2002; Sjarifah & Setyawan, 2016; Sipahioğlu, 2012; Soydan & Alpaslan, 2014; Tokcan & Yiter, 2017; Turan & Kartal, 2012, Tuswadi, 2014; Uzunçibuk, 2009; Yavaş, 2001) bulunmaktadır.

Çok daha etkili ve verimli bir afet eğitimi sağlanabilmesinin ilk yolu konuyla doğrudan ilgili olanların bilişsel giriş davranışlarının ve konuyla ilgili algılarının tespitidir. Ayrıca bu eğitimi veren öğretmenlerin bizzat kendilerinin afetlere hazırlık düzeylerinin tespit edilmesinin gelecekte oluşturulacak afet eğitimi uygulamalarına ve ders içeriklerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı ne kadar hazır oldukları tespit edilip, aynı zamanda onların ilkokul kademesi düzeyinde hali hazırda gerçekleştirilen afet eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşleri alınarak, yapılan eğitim uygulamalarının eksiklikleri belirlenip daha iyi yapılandırılmasının sağlanabilecek olmasının araştırmaya önem kattığı düşünülmektedir. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelendiğinde afet eğitimi hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı az sayıda çalışmaya rastlanmış olmakla birlikte öğretmen görüşlerinin yanında aynı zamanda onların da afetlere karşı hazır olma düzeylerinin tespit edildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı hazır olma düzeylerinin öğrencilerinin afet durumları ile ilgili doğru bilgi, bilinç ve deneyim kazanmalarını etkileyeceği düşüncesinin, araştırmanın öneminin başka bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin ve eğitim programında yer alan afet eğitimine yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. İlkokul öğretmenleri afetlere ne düzeyde hazırdir?
2. İlkokul öğretmenlerinin afet eğitiminin eğitim programlarında yer almasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Cresswell (2003) karma araştırma yöntemini, araştırılmaya gereksinim duyulan problemlere hem nitel hem de nicel yöntemlerle veri toplayarak çözüm aranması ve bu iki veri setinden elde ettikleri sonuçların bütünleştirilerek anlam çıkarılan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde karma araştırma yöntemlerinin uygulanışlarına bağlı olarak birçok araştırmacı (Cresswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Morse, 2003) tarafından farklı şekillerde sınıflamalara ayrıldıkları görülmektedir. Bu araştırmada Cresswell (2003) tarafından ortaya koyulan altı karma yöntemden biri olan ve nicel verileri açıklamaya ve

yorumlamaya yardımcı olması bakımından nicel verilerin ardından nitel verilerin toplanması ve analizine dayanan ‘sıralı açıklayıcı yöntem’ tercih edilmiştir (Cresswell, 2003).

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma evrenini (Karasar, 2009) İzmir ili Buca ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan ve uygunluk yöntemi ile kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilen toplam 811 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgi Formu Verilerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	139	66,5
	Erkek	70	33,5
Yaş	35 Yaş Altı	42	20,1
	36-40	51	24,4
	41-45	39	18,7
	46-50	40	19,1
	50 Yaş Üstü	37	17,7
	Toplam	209	100
Meslekteki Hizmet Süresi	10 Yıldan Az		
	11-15	51	24,4
	16-20	39	18,7
	21-25	40	19,1
	25 Yıldan Fazla	37	17,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	139	66,5
	İngilizce Öğretmeni	27	12,9
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	10,5
	Psikolojik Danışman	21	10
Dersine Girdiği Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	35	16,7
	2. Sınıf	29	13,9
	3. Sınıf	39	18,7
	4. Sınıf	48	23
	Okul Öncesi Sınıfı	22	10,5
	Birden çok	36	17,2
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	97	46,4
	Diğer	112	53,6
Doğa Kaynaklı Afet Yaşama Durumu	Yaşadım	96	45,9
	Yaşamadım	113	54,1

Araştırmada seçilen örneklem, evrenin %25,77'sini oluşturmaktadır. %95 güven aralığı içinde $\pm\%5$ 'lik ihmal edilebilir hata payı ile (Balcı, 2013; Gay, 1987) 811 öğretmenin yer aldığı evrende en az 128 katılımcı öğretmenin yer alması gerektiğinden, örnekleme dâhil edilen 209 öğretmenin araştırma için yeterli görülmüştür. Araştırmada görüşmelerde elde edilen verilerin tekrarlamaya başlaması ile veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek, 16 öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonlandırılmıştır (Shenton (2004).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, İnal & Doğan (2018) tarafından geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış olan 45 maddelik 'Genel Afete Hazırlık Ölçeği' (GAHÖ) ile araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışması verilerin kodlanması aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

GAHÖ beş kademeli likert tipi bir ölçektir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 45 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. GAHÖ Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Boyutları	İnal (2014)	İnal ve Doğan (2018)	Çelik (2020)
1. Algılanan Duyarlılık	.90	.68	.69
2. Algılanan Ciddiyet	.84	.56	.57
3. Algılanan Yarar	.76	.81	.87
4. Algılanan Engeller	.75	.88	.87
5. Eyleme geçiriciler	.80	.71	.70
6. Öz Yeterlik	.74	.79	.73
Tüm Boyutlar Genelinde	.90	.93	.88

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programında yer alan afet eğitimi ve afet bilinci ile ilgili kazanımlar, içerikler, eğitim durumlarına yönelik görüşleri hakkında veri toplamak amacıyla, altı tanesi giriş ve geçiş 12 tanesi temel ve açıklayıcı olmak üzere toplam 18 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun geçerliğini sağlamak için, form oluşturulması sürecine afet eğitimi ile ilgili alanyazının geniş çaplı incelemesi ile başlanmıştır. Soruların açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi sağlanmış, bunun için bir dil uzmanının

görüşüne başvurulmuş ve bir öğretmen ile pilot görüşme yapılarak soruların amaca uygun şekilde algılanıp algılanmadığı denetlenmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan formun güvenilirliğini sağlamak amacıyla ham veriler üzerinden kodlamalar iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş ve bulunan kodlar arasındaki uyuşma düzeyine bakılmıştır. Miles & Hubermann modeli çerçevesinde hesaplanan uyuşma düzeyi olarak da ifade edilebilen iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir (Baltacı, 2017; Fidan & Öztürk, 2015).

Çalışmanın verileri 2020 Ulakbim Tr Dizin kuralları öncesinde toplandığından çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Verilerin Analizi

GAHÖ'den Google Formlar aracılığıyla elde edilen veriler Office Excel programına aktararak veri eksikliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra formlardan elde edilen veriler bir istatistik yazılımı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan kurum, branş, yaşantılarında doğa kaynaklı afet yaşama durumları ve buna bağlı olarak can ya da mal kaybına uğrayıp uğramamaları gibi değişkenler betimsel istatistikler ile hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde normallik analizi yapılarak basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları $\pm 1,96$ aralığının dışında kalan ölçek boyutları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için parametrik olmayan, diğer boyutlar için ise parametrik testler yapılmıştır.

Çalışmada nicel verilerin analizi için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Scheffe ve Games-Howell testleri, non-parametrik testlerden ise İki Bağımsız Örneklem Testi, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yorumlama, kodların ve kategorilerin ötesine geçerek verinin daha geniş anlamına doğru soyutlamayı ve veriden anlam çıkarmayı sağlayan betimsel analiz tekniği (Creswell, 2012; Patton, 2014) kullanılarak çözümlenmiştir.

Görüşmelere katılan öğretmenlere görüşmede yapılan sıralama baz alınarak K.1, K.2, K.3 şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen ham veriler birkaç kez okunarak açık kodlama yapılmış ve buradan hareketle tematik

kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular bu temalara göre sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin Genel Afete Hazırlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 4,60 puan ile üç nolu ‘Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta bina dayanıklılığını artırmak benim için önemlidir.’ maddesi olduğu ve bu maddenin ölçeğin ‘Algılanan Duyarlık’ alt boyutunda yer aldığı, en düşük ortalamanın ise 2,99 puan ile 38 nolu ‘Mahallemde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam’ maddesi olduğu ve bu maddenin ise ölçeğin ‘Öz Yeterlik’ boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların GAHÖ’nün alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 4,25 puan ile ölçeğin ‘Algılanan Yarar’ alt boyutunda yer aldığı, en düşük ortalamanın ise 3,59 puan ile ‘Öz Yeterlik’ boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Ciddiyet	Kadın	139	17,37	Şub.19	3,234	.00*
	Erkek	70	16,3	Şub.36	3,156	
Öz Yeterlik	Kadın	139	35,32	4.Haz	-2,393	.02*
	Erkek	70	36,99	5.Haz	-2,318	
Toplam	Kadın	139	177,64	16.29	-0,527	.59
	Erkek	70	178,88	15.75	-0,533	

* p<.05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Engeller, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yokken, Algılanan Ciddiyet ve Öz Yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiş, bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için öğretmenlerin cinsiyet değişkeni

bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu farklılığın Algılanan Ciddiyet boyutunda kadın öğretmenlerin lehine, Öz Yeterlik boyutunda ise erkeklerin lehine olduğu görülmüştür.

Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Eyleme Geçiriciler ile Öz Yeterlik boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ancak Algılanan Yarar boyutunda ise sınıf öğretmenliği dışındaki diğer bölümler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (U=4222,500; Z=-2,792; p=.005).

İlgili değişkene ait Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bölüm	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Algılanan Yarar	Sınıf Öğretmenliği	97	92,53	8975,5	4222,5	-2,792	.005*
	Diğer Bölümler	112	115,8	12970			

*p<.05

Afet yaşamış olma değişkenine göre katılımcıların GAHÖ’ye verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Öz Yeterlik, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı; ancak ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için öğretmenlerin afet durumu yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış ve bu farklılığın hayatlarında daha önce afet durumu yaşamış olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu boyuta yönelik sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Afet Yaşama	n	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Duyarlılık	Yaşadım	96	25,95	Şub.67	3,186	.02*
	Yaşamadım	113	24,73	Şub.80	3,198	

*p<.05

Yaşadıkları bir afet durumunda can ya da mal kaybı yaşama değişkenine göre katılımcıların GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Öz Yeterlik, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Algılanan Duyarlılık boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilerek, bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için katılımcıların afet durumu yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu farklılığın Algılanan Duyarlılık boyutunda hayatlarında daha önce afet durumunda can ya da mal kaybı yaşamış olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu boyuta ait sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Can ya da Mal Kaybı Yaşama	n	\bar{x}	SS	t	p
1.Algılanan Duyarlılık	Yaşadım	20	26,45	Şub.31	1,956	.03*
	Yaşamadım	189	25,17	Şub.83	2,308	

*p<.05

Yaş, çalışma süresi, branş ve dersine girdikleri sınıf düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Afet Eğitiminin Eğitim/Öğretim Programlarında Yer Almasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere afet eğitimi hakkındaki genel görüşleri sorulduğunda, katılımcıların tamamının (n=16) afet eğitiminin gerekli olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu gerekliliği bir öğretmen

(K16) ‘Gereklidir, tabi. Çünkü afetler yaşamımızın bir parçası. Ve biz her zaman afetlere karşı hazırlıklı olmalıyız. Afet eğitimi konusunda sadece okullardaki öğrencilerin değil tüm halkımızın eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekir bence.’ şeklinde görüş ifade ederken, başka bir öğretmen aynı paralellikteki ‘Gereklidir, çünkü deprem, sel ya da başka bir afet her an herkesin başına gelebilir. Mutlaka ki bilinçli olmamız lazım.’(K4) ilk görüşü desteklemiştir.

‘Sizce afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmaları kaçınıcı sınıftan itibaren başlamalı?’ sorusuna öğretmenlerin yarısı (n=8) bu eğitimin ana sınıfından itibaren başlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen (K15) bunun sebebini ‘Bazı şeyler çocukta küçük yaşlarda yerleştirilmeli. Oyun şeklinde olabilir. Onlara hissettirilmeden yaptırılabilir.’ ifadesiyle açıklamıştır. Diğer öğretmenler (n=5) ise afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmalarının anasınıfından da önce çocuklara sezdirilerek verilmeye başlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak öğretmenlerden biri (K8) ‘En küçük yaş. Anaokulu hatta kreşten itibaren.’(K14) şekilde görüşünü ifade ederken diğer bir öğretmen bu görüşü destekler nitelikte ‘Ana sınıftan. Belki daha önceden, evden, yani aileden.’(K16) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin üçü ise afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmalarının birinci veya ikinci sınıftan itibaren başlanması gerektiğini, bundan önce çocukların buna hazır olmadıkları ve etkilenebilecekleri düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir

‘Sizce insanlar afetlerden korkmalı mıdır?’ sorusuna öğretmenlerin yedisi insanların afetlerden korkması gerektiğini ve korkunun insanları önlem almaya yönelteceğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden farklı olarak, öğretmenlerin dokuzu ise her ne kadar afetlerin insanlar için korkutucu olduğunu düşünüyor olsalar da, gerekli ve yeterli önlem alındığında afetlerden korkulmaması gerektiğini, alınmayan önlemlerden ve yapılmayan sorumluluklardan korkulması gerektiğini; ‘Korkmak yerine aslında çözüm odaklı yaklaşılmalı yani onunla nasıl yaşayıp nasıl en az zararlı hayatımı devam ettirebilirim bunun çaresini bulmalı.’(K1) ve ‘Afetlerden korkmaktan ziyade afetlerle yaşamayı öğrenmeli. Gerektiğinde korkmalı evet. Ama afet sırasında ne yaptığını biliyorsa da korkmaktan ziyade hazırlıklı olmalı. (K2) cevapları ile ifade etmişlerdir. Öğretmenlere korkmanın önlem almada tetikleyici bir rolü olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı (n=16), korku duygusunun önlem almada tetikleyicilik açısından çok büyük etkisi olduğu konusunda hemfikirdirler.

Araştırmanın ‘Afet eğitimi ile ilgili öğrencilerin farklı derslerde ulaşması gereken kazanımları gerçekçi buluyor musunuz?’ sorusuna öğretmenlerin 10’u gerçekçi olmadığı şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri (K14) ‘Çok da değil. Havada kaldığını düşünüyorum bazı yerlerde, uygulama olmayınca.’ şeklinde cevabıyla görüş belirtirken, bu cevabı destekler nitelikte ifade bulunan bir diğer öğretmenin (K16) cevabı ise şöyledir; ‘Yani, şimdi, hedef olarak var ama uygulama anlamında gerçekçi bulmuyorum.’ Bu iki görüşün sebebini de açıklar nitelikte cevap veren başka bir öğretmen (K16) ‘Şöyle, teorik açıdan bakarsak evet gerçekçi. Afet öncesinde, sırasında ya da sonrasında yapılması gerekenleri veya hangi önlemleri alabiliriz gibi konuları anlatıyoruz. Ya da anlatmaya çalışıyoruz. Öğrenciler bunu bilgi olarak alıyorlar, fakat uygulama olarak öğrendiklerini, uygulayabildiklerini, ya da şöyle söyleyeyim hayata geçirebildiklerini düşünmüyorum. Uygulama olarak gerçekçi değil yani.’ şeklindeki cevabıyla teorik bilginin afet eğitiminde gerekli ama yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak, diğer öğretmenler ise afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekçi bulmakla birlikte kapsamının genişletilebilir olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kapsam genişletmeyi ise yine uygulama yapmaya bağlamışlardır.

Afet eğitimiyle ilgili derslerdeki kazanımları gerçekçi bulmayan öğretmenlere ‘Sizce ne tür kazanımlara ihtiyaç vardır?’ sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin deneyimleyebileceği, hayata geçirebileceği, işlevsel, uygulanabilir ve sürdürülebilir nitelikte kazanımlara ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğretmenin (K2) ‘Biz sürekli anlatıyoruz. Herkes bilgiyi biliyor. Ya da bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Ama uygulama aşamasında çuvallıyoruz. Yani uygulama yok. Daha çok bunu hayatın içerisine yerleştirmeliyiz sanki. Kendim de dâhil.’ şeklindeki cevabıyla aynı yönde cevap veren bir diğer öğretmen (K14) ‘Daha sürdürülebilir, daha devamlılığı olan kazanımlar olmalı. Ve daha sık. İlla bir deprem yaşadığımızda, ya da bir sel yaşadığımızda değil de hani sürekli hatırlatılacak, gündemde tutulacak şekilde olabilir. Korktuğumuzda tedbir alıyoruz, geçince unutuyoruz. Yılda bir kere yapıyoruz depremle ilgili bilgilendirmeleri.’ ifadelerinde bulunmuştur.

Araştırmanın ‘Bu kazanımları gerçekleştirmek için verilen içerik yeterli midir?’ sorusuna öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) içeriğin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programdaki içeriğin kapsam açısından eksiklikleri olduğunu, uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını

vurgulamışlardır. Özellikle kapsam konusunda eleştiride bulunan bir öğretmen görüşünü (K16) ‘Değil, çünkü doğal afet deyince herkesin aklına ilk önce deprem geliyor. Bu doğru değil diyemem tabi ki. Çünkü benim aklıma da deprem geliyor. Ama şu bir gerçek ki depremden başka birçok doğal afet var. Çevremizde yaşanmıyor olması, onların olmadığını göstermez. Sel gibi, çığ gibi...mesela. Ders kitaplarında da ağırlık deprem konusuna ayrılmış durumda. Diğer afetlere çok kısa değinilmiş. Deprem daha fazla yaşandığından olabilir belki, bilemiyorum.’ cümleleri ile dile getirmiştir. Diğer öğretmenler ise kazanımları gerçekleştirmek için verilen içeriğin yeterli olduğunu düşünmekle birlikte uygulamaların daha çok olması konusunda diğer öğretmenlerle hemfikirdirler.

Öğretmenlere ‘Afet eğitimi ile ilgili kazanımlara ulaşılması bakımından, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?’ sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların dokuzu genellikle anlatım ve soru cevap yöntemlerini, yedisi uygulama ve gösterip yaptırma tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. ‘Bu kazanımlara ulaşılması bakımından, hangi araç gereç ve materyallerden yararlanıyorsunuz?’ sorusuna, öğretmenlerden sekizi en sık kullandıkları araç gerecin sınıflarındaki etkileşimli tahta olduğunu ifade etmişlerdir. Çeşitli görseller göstermek ve videolar izletmek için internetten sıkça faydalandıklarını belirtmişlerdir. ‘Kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığını belirleyebilmek amacıyla ne gibi ölçme değerlendirme etkinliklerinden yararlanıyorsunuz?’ sorusuna öğretmenlerin 10’u uygulamalar sonucunda yaptıkları gözlemlerle öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden diğer dördü ise sınavlardan da yararlanarak öğrencilerin afetlerle ilgili kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarını değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın ‘bir eğitim öğretim yılında yani yaklaşık 180 ders gününde tahminen kaç kere ve kaç ders saati afet eğitimi kazanımları için etkinlik yapıyorsunuz?’ sorusuna, öğretmenlerin çoğunluğu net olarak hatırlayamadıklarını, en ‘az iki, en fazla altı ders saati’ olacak şekilde yanıtlamışlardır. Programdaki afet eğitimi ile ilgili kazanımlar için ayrılan süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorusuna, öğretmenlerin tamamı sürenin yeterli olmadığı ve kazanımların eğitim sürecine yayılması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

‘Okullarında afetlere yönelik tatbikat yapılıp yapılmadığına yönelik’ soruya öğretmenlerin tamamı tatbikatların yapıldığını bildirmişlerdir. ‘Tatbikatlar hangi sıklıkta yapılıyor?’ sorusuna yine

öğretmenlerin tamamı okullarında yapılan tatbikat sayısının en az bir, en fazla iki olduğu şeklinde yanıtlamışlardır. ‘Öğrencilerinizin afet bilinci kazanmalarına yönelik olarak okulda yapılan başka etkinlikler var mı?’ sorusuna ise öğretmenlerin tamamı, okullarında tatbikatlardan başka bir etkinlik yapılmadığını belirtmişlerdir.

‘Sizce yapılan bu tatbikatlar, öğrencilere verilen eğitimler, afet öncesi alınan diğer önlemler bizlere kendimizi güvende hissettirebilir mi?’ sorusuna öğretmenlerin 11 tanesi özellikle okullarında yapılan tatbikatların kendilerine güven vermediğini ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerini de tatbikatların gereken ciddiyetle ve özenle yapılmaması, bir eğitim öğretim sürecinde yapılan tatbikat sayısının az olması ve okul binalarının dayanıklı olduğu konusunda şüphelerinin olması şeklinde açıklamışlardır. Bu çerçevede cevap veren bir öğretmen (K3) ‘Hayır hissettirmiyor, çünkü hem sayı olarak az tatbikat yapıyoruz hem de tam anlamıyla tatbikatı yapamıyoruz bence.’ ifadelerinde bulunurken, başka bir öğretmen (K6) benzer şekilde ancak ciddiyete de dikkat çekerek ‘Hayır, kesinlikle güvende hissettirmiyor. Bunların gerçekçi anlamda yapılması ve tatbikat yapılırken bunların ciddiyetle yapıldığını hissettiğiniz zaman kendinizi güvende hissedersiniz. Ancak yapılan tatbikatlar da bence yetersizdir.’ şeklinde görüş belirtmiştir. Yapılan tatbikatların kendimizi güvende hissetmemizi sağlamadığını çok daha başka bir nedene dayandıran başka bir öğretmen (K1) görüşünü, ‘Açıkçası sağlamıyor, dediğim gibi ben binaya güvenmedikten sonra istediği kadar doğal afet tatbikatı yapılsın. Ülkemizde de maalesef ben binalara güvenmiyorum.’ şeklinde dile getirmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak öğretmenlerin üçü ise okullarında yapılan tatbikatların kendilerini az da olsa güvende hissettirdiğini, diğer iki öğretmen ise okullarında yapılan tatbikatların kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

‘Yapılan tatbikatlar olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabilir mi?’ sorusuna öğretmenlerin altısı okullarında hâlihazırda yapılan tatbikatların olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltamayacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Uyguladıkları tatbikatların yeterli sayıda olmayışını, gereken önemin ve duyarlılığın gösterilmeyişini bu şekilde düşünmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Beş katılımcı okullarındaki tatbikatların uygulama nitelikleri iyileştirilirse olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer beş öğretmen ise okullarında uygulanmakta olan

tatbikatların olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönde görüş bildirmişlerdir.

‘Afet eğitiminde veli desteğine’ yönelik katılımcıların görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı afet eğitiminde veli desteğinin çok önemli olduğunu ve eğitim paydaşlarından biri olan veli ögesinin de bilinçli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya örnek bir öğretmen (K10) cevabı, ‘*Yani, onların bilinçli olması çocukların hayatlarını daha çok etkiler. Evdeyken afetle karşılaşırlarsa en azından ne yapacaklarını az çok bilirler. Ya da belki önlem alırlar*’ şeklindedir.

‘Sizce velileri de bu eğitimin bir parçası haline getirmek için neler yapılabilir?’ sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu (n=10) okullarda, konu uzmanı kişilerin ya da bu konuda eğitim almış sınıf öğretmenlerin velilere yönelik bilgilendirici eğitimler verebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, verilecek olan bu eğitimlerin afet eğitimi konusunda velilerin bilinçlenmesini sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (K11) ‘*Yani, veli seminerleri yapılabilir. Televizyonlarda izliyorlar belki ama bire bir, karşı karşıya geldikleri zaman daha etkili olur gibi geliyor bana.*’ şeklinde fikrini dile getirmiştir. Veli desteği ile ilgili bu soruda öğretmenlerin üçü diğerlerinden farklı olarak velileri de afet eğitiminin bir parçası haline getirmek için televizyondan (kamu spotları aracılığıyla), sosyal medyadan ya da bildiri kâğıtlarından da yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

‘Sizce velileriniz afet ve acil durumlar ile ilgili önlem almayı gerekli görüyorlar mı?’ sorusuna katılımcıların yedisi afet ve acil durumlara karşı velilerin tedbir almayı önemsediklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşün temelinde kadercilik olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca dört öğretmen de velilerin afet ve acil durumlar karşısında önlem almayı gerekli görüp görmediklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

‘Üniversitede afet eğitimi üzerine bir ders alıp almadıklarına’ yönelik olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=14) böyle bir ders ya da eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen ise afet eğitimi üzerine bir ders alıp almadıklarını hatırlayamadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlere ‘Üniversitelerde öğretmen adaylarına bu konu ile ilgili eğitim verilmeli mi?’ sorusu yöneltildiğinde katılımcıların tamamı afet eğitimiyle ilgili bir dersin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bilmediğim bir şeyi nasıl öğreteyim anlayışı ile cevap veren bir öğretmen (K2) ‘*Bence verilmeli. Bu yıl çeşitli afetler yaşadık. Çığ*

düştü. Deprem zaten şu aralar sık sık yaşadığımız bir afet. Sel de bazı bölgelerde oluyor. Biz öğretmen olarak nerede görev yapacağımızı bilmediğimiz için her türlü afete karşı üniversitelerde de eğitilmeliyiz. Bir de biz bilmeliyiz ki bunu öğretebilmeliyiz. Nasıl olmasına sıra gelirse ne diyebilirim...uygulaması çok olan bir ders olmalı.’ diyerek verilecek eğitimin içeriğine de dikkat çekmiştir. Başka bir öğretmenin (K11) özellikle afet sonrası öğretmenlerin aldıkları eğitimle halka faydalı olabileceklerini vurgulamaktadır; *‘Kesinlikle verilmeli. Her alanda, kurtarma alanında bile, çünkü biz toplumun eğitilmiş kesimleriyiz. En azından kurtarmada yapılacak hataları engellemiş oluruz.’*

Katılımcılara ‘Afet eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin yedisi katıldığını ve eğitimin iki gün sürdüğünü belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise (n=9) afet eğitimi ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış olan yedi öğretmene ‘Aldığınız eğitimin içeriği nasıldı?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenler eğitimin içeriğinin bildiklerinden daha farklı olmadığını, slaytlar üzerinden hızlıca anlatıldığını ve uygulamanın olmadığını belirtmişlerdir.

Afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan dokuz öğretmene ise ‘Nasıl bir içeriğe sahip hizmet içi eğitim almak isterdiniz?’ sorusuna öğretmenler konu uzmanı kişiler tarafından verilen, daha ayrıntılı, daha işlevsel, uygulamaların çok olduğu, içinde kendilerinin de olduğu, sıkıcı olmayan eğitimler almak istediklerini belirtmişlerdir

Öğretmenlere ‘Önümüzdeki birkaç yıl içinde yaşadığımız bölgede bir afet durumu oluşacağını düşünüyor musunuz?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını (n=15) yaşadıkları bölgede kısa bir süre içinde afet durumu oluşacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (K1), *‘Her an olabilir. Önümüzdeki birkaç yıla kalmadan.’* cevabıyla düşüncesine aciliyet katmışken, bir başka öğretmen (K11) yaşanması muhtemel afetin türüne de değinmiştir; *‘Deprem olabilir. Zaten afet deyince aklımıza ilk gelen deprem oluyor nedense hep. Yakın zamanda Manisa depremi olduğundan dolayı deprem olabileceğini düşünüyorum.’*

‘Evinizde afet ve acil durum çantanız ve buna yönelik ailenizle yaptığınız bir planınız var mı?’ sorusuna öğretmenlerin altısı afet ve acil durumlara karşı bir plan yaptıklarını belirtmişlerdir. Soruya bir öğretmen (K12) *‘Afet çantam yok ama ailemle yaptığım bir planım var. Oğlumla konuştuk, olur da bir afete yakalanırsak nerede buluşacağız, neler*

yapacağınız belirledik.’ diyerek görüşünü dile getirmiştir. Bu durumun tam tersi şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü ise evlerinde afet ve acil durum çantaları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geriye kalan sekizi ise evlerinde afet ve acil durum çantaları ve buna yönelik olarak aileleriyle yaptıkları bir planları olmadıklarını belirtmişlerdir.

‘Düşme riski olan eşyalarınızı sabitlediniz mi?’ sorusuna öğretmenlerin yedisi evdeki eşyalarını sabitlediklerini belirtirken, üçü de evdeki çoğu eşyayı sabitlediklerini, bir kısım eşyanın ise sabitlenmediğini belirtmişlerdir. Bir önceki soruda afet ve acil durum çantası ile planı olmadığını belirten bir öğretmen (K7) soruyu, ‘Çantam yok, planım da yok ama evimde sabit olmayan hiçbir eşyam yok. Dolap olsun, kitaplık olsun hepsini sabitledim.’ ifadesiyle cevaplamıştır. Öğretmenlerin altısı ise evlerinde düşme riski olan eşyaları sabitlemediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara ‘Afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma konularında kendilerini yeterli görüp görmedikleri’ sorulmuştur. Öğretmenlerin 11’i kendilerini bu konularda yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yeterliliği kazanmak için eğitim almaya ihtiyaçları olduklarını da söylemektedirler. Bu konuda bir öğretmen (K6) görüşünü, ‘Şu an yeterli görmüyorum. Bunla ilgili bir seminer alırsam veya bir çalışma yaparsam neden olmasın.’ şeklinde ifade etmişken, başka bir öğretmenin (K15) görüşü de çok benzerlik göstermektedir; ‘Yeterli görüyorum dersem gerçekçi konuşmamış olurum. Onun için mutlaka, birkaç konu başlığı söylediniz bana, hepsiyle ayrı ayrı, detaylı şekilde eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Özellikle de biz öğretmenlerin.’ Kendini yeterli görmeyen diğer öğretmenlerin de benzer görüşler öne sürdükleri bu araştırma sorusuna, katılımcıların üçü bu görüşlerden farklı olarak olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma konusunda kendilerini kısmen ya da tamamen yeterli gördüklerini, öğretmenlerin beşi olası bir afet durumunda uygun şekilde tahliye gerçekleştirme konusunda yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara ‘Tüm yetki ve sorumluluğu size verilen, bütçesi olan bir okul düşünün. Nasıl bir afet eğitim programı geliştirdiniz?’ sorusu sorulduğunda, öğretmenler öncelikle okul binalarını kontrolden geçirme, gerekirse sağlamlaştırma, okul eşyalarını sabitleme, uzman kişiler tarafından öğretmenlere, öğrencilere ve de velilere eğitimler verme, uygulamalı eğitimlerin ve tatbikatların çoğaltılması, simülasyon odalarının

oluşturulması ve faaliyete geçirilmesi gibi uygulamalar yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın genel amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin ve eğitim programında yer alan afet eğitime yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesidir. Ölçekten elde edilen verilere ait alt boyut ortalamaları değerlendirildiğinde Eyleme Geçiriciler ve Öz Yeterlik boyutlarında diğer boyutlara göre daha düşük ortalama puanlar elde etmeleri öğretmenlerin afet durumlarını önemsedikleri halde önlem almada aktif olmadıklarını göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. ‘Afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma konularında kendini yeterli görme’ durumuna yönelik, öğretmenlerin 11’inin kendilerini yeterli görmediklerini belirtmeleri bu desteğin göstergesi olan bir sonuç olarak görülebilir. Bu sonuçların, Coşkun’un (2011) yaptığı çalışmada ulaştığı, ‘katılımcıların bireysel hazırlıkları gerekli gördükleri halde, önlem alma konusunda yetersiz kaldıkları’; Sarı’nın (2016) çalışmasında ele ettiği ‘öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evlerinde acil durum çantası bulundurmamayı oldukça gerekli görmelerine rağmen bulundurmadıkları’; Öztürk’ün (2013) yaptığı çalışmada ulaştığı ‘katılımcıların afetlere karşı yaptıkları bireysel hazırlıkların yeterli olmadığı’; Ronan vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada ‘doğal afetlere hazırlıklı olmanın çok önemli olmasına rağmen çoğunlukla yapılamamış olmasının afetin etkilerini artırdığı’; Devi & Sharma (2015)’in İtalya’da, Al-Rousan, Rubenstein & Wallace’ın (2014) Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirdikleri ve ‘toplumun afetlere karşı hazırlık düzeylerinin yetersiz olduğu’ yönünde ulaştıkları sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, afet durumlarını önemseme, alınacak önlemleri gerekli ve faydalı görme düşüncesinin bireylerin önlem almalarını sağlamada tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Olası afet durumlarına karşı hazırlık yapma ve gerekli önlemleri alma konusunda küçük yaşlardan başlayarak eğitim almış olmanın gerekli olduğu düşünülebilir. Bu sonuç ve açıklanan düşünce neticesinde eğitim programlarındaki afet eğitimi uygulamalarının her sınıf düzeyinde yeniden yapılandırılması önerilebilir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin GAHÖ puanlarına yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde, ölçeğin algılanan ciddiyet boyutundaki alt

puanları bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre afet durumlarını daha fazla ciddiye aldıkları, ancak ölçeğin öz yeterlik boyutunda ise erkek öğretmenlerin kendilerini afet durumlarında kadın öğretmenlerden daha fazla yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar; Kırıkkaya, Çakın & Ünver'in (2011) Kocaeli'de yürüttükleri çalışmalarında elde ettikleri 'afet eğitiminin önemine yönelik kadın öğretmenlerin yanıtlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği'; Mızrak'ın (2017) çalışması sonucunda ulaştığı 'kadınların afetler konusunda daha yüksek algıya sahip oldukları ancak erkeklerin kendilerini afetlere karşı daha hazır hissettikleri' sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Turan, Bulut ve Öztürk'ün (2015) Gümüşhane'de gerçekleştirdiği çalışmada, 'kadınların afetlere karşı kendilerini erkeklerden daha hazır hissettikleri' sonucuyla ise zıt yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ve benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde afetleri ciddiye almak ile afetlere karşı kendini hazır hissetmede cinsiyetin birincil faktör olmadığı söylenebilir.

Yaş değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama birbirine oldukça yakın olması, öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin yaşa bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bu sonuç, Ülker Tümlü & Receptoğlu'nun (2013) yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri 'yaş ile psikolojik hazırlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı' sonucuyla paralellik göstermektedir. Yu vd., (2011) Çin'de yaptıkları çalışmada elde ettikleri 'yaş ile afetlere karşı dayanıklılık düzeyi arasında anlamlı fark bulunduğu ve gençlerin kendilerini daha dayanıklı hissettikleri' sonucuyla ise örtüşmediği görülmektedir. Benzer şekilde, Lemrye vd., (2007) yaptıkları çalışmada yaş arttıkça afete hazırlık düzeyinin azaldığına yönelik sonuç belirtmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verdikleri cevaplarının ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmanın yaş değişkeni bakımından elde edilen sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yaş değişkeni bakımından bireylerin afetlere hazırlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini yorumlamaya çalışan araştırmalar olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre yani kıdem değişkeni bakımından

afetlere hazırlık düzeyi arasında farklılık olup olmadığını inceleyen çalışmaya alan yazında rastlanamamıştır. Bununla birlikte Kırıkkaya, Ünver & Çakın (2010), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu durum, afetlere karşı hazır olmanın yaşa ve öğretmenlik mesleğindeki çalışma sürelerine bağlı olarak değişim göstermemesinin, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de küçük yaşlardan itibaren süreklilik içeren, planlı bir afet eğitimini almamış olmalarından kaynaklanabilir.

Branş, dersine girdikleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları bölüm değişkenleri bakımından da ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında birbirine oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin bu değişkenlere bağlı olarak değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve okul psikolojik danışmanlığı branşlarından olan öğretmenlerin, derslerine devam ettikleri anaokulu ve ilkokulun dört sınıf düzeyinde de afetlere karşı hazırlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mezun oldukları bölümler bakımından da hazırlık düzeyleri benzer şekildedir. Bu sonuçlar, Mızrak'ın (2017) çalışmasında elde ettiği 'eğitim durumu ile afete ilgi düzeyi, afetlere kişisel hazırlık düzeyinin yeterliliği, afetlere hazırlık bilgisine güven düzeyi, afetlere müdahale bilgi düzeyi, yaşanan çevre hakkındaki farkındalık düzeyi ve afetler hakkında bilgi alınan kaynağa güven düzeyi arasında manidar bir fark olmadığı' sonucuyla paralellik göstermektedir. Lemrye vd. (2007) ve Tekeli Yeşil vd., (2010) yaptıkları çalışmalarında eğitim düzeyi ile afetlere karşı hazırlıklı olma düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit etmişler, eğitim düzeyi arttıkça afetlere karşı hazırlıklı olma düzeyinin de artış gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmada katılımcıların tamamının aynı ya da çok yakın eğitim düzeyinde öğretmenler olmaları, mezuniyet bölümleri değişse bile afetlere karşı hazırlıklı olma düzeylerinin değişmemesi sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte branş değişkeni sonuçları ile benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimin alındığı üniversite bölümlerinde afet eğitimi açısından öğretmen adaylarına eğitim verilmiyor olmasının bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Bu düşünceyi görüşme verileri de desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı üniversitede afet eğitimi üzerine ders almamışlardır. Öğretmenlerin sadece yarısı afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Alınan hizmet içi eğitimin iki gün sürdüğü, hizmet içi eğitim programında eğitim süresinin toplam 12 saat görünmesi rağmen eğitimin 3-4 saatte bitirildiği, içeriğinin tamamen teorik bilgiden ibaret olduğu sonucu öğretmen görüşlerinden çıkarılmaktadır. Öğretmenler ‘bilmediğim bir şeyi nasıl öğreteyim?’ düşüncesindedirler. Bu sebeple üniversitelerde afet eğitiminin öğretime yönelik derslerin de bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu derslerin sadece teorik olmayıp uygulamaya da dayanmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Halen görevde olan öğretmenler için de hizmet içi eğitimlerinde bu doğrultuda planlanması, gerçekten alanında uzman kişiler tarafından bu eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu hizmet içi eğitimlerde doğa kaynaklı afetlerin neler olduklarının tanımlanmasından ziyade okulda öğrencilere bu eğitimin verilmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, etkinlik ve uygulama örnekleri gibi eğitim içeriğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir., Öğretmenlerin eğitimlerde de aktif olmak istemeleri ulaşılan diğer bir sonuçtur. Bu sonuçlar, Tanaka’nın (2005) çalışmasında elde ettiği ‘afet eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre afet durumlarında hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu’; Sarı’nın (2016) yaptığı çalışmasında edindiği ‘öğretmenlerin afet eğitimi alma oranlarının düşük olması, öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duymaları, hizmet içi eğitimlerin AFAD eğitimleri gibi alanında uzman kişilerce verilmesi gerektiği’ sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların, afetlere karşı hazır bir toplum oluşturmanın temelinde toplumu eğiten öğretmenlerin eğitim almış olmaları gerektiğini gösterdiği düşünülebilir. Bu durumda öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde, halen görevdeki öğretmenlere de hizmet içi eğitim uygulamaları ile iyi yapılandırılmış afet eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Bir afet durumu yaşamış olma ve afet durumunda can ya da mal kaybına uğramış olma değişkenleri bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının; ölçeğin Algılanan Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın afet yaşamış ve afetlerde kayba uğramış öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Sarı’nın (2016) çalışmasında ulaştığı ‘afeti yaşamış olan öğretmenlerin afetlere karşı önlem almada daha duyarlı oldukları’; Cong, Liang & Luo’nun (2014) çalışmaları sonucunda elde ettikleri ‘kasırga yaşanan bölgede ikamet eden insanların kasırga sonrasında gelecekteki olası kasırgalara karşı önlem alma düzeylerinin

artmış olması'; Tekeli Yeşil vd.'nin (2010) çalışmalarında 'deprem yaşamış kişilerin afetlere karşı hazırlık düzeylerinin yaşamamış olanlardan daha yüksek olduğu'; Muttarak ve Pothisiri'nin (2013) yaptıkları çalışmada belirttikleri 'tsunami yaşamış olan bireylerin yaşamamış olan bireylere göre tsunamiye karşı hazırlık düzeylerinin daha fazla olduğu' sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, afet yaşamış hatta bu afetlerde maddi manevi kayba uğramış olan bireylerin yaşamamış olan bireylere göre afetlere hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu alan yazında da desteklenmiş olmaktadır. Sonuç olarak, bir afet durumunu bizzat yaşayarak deneyimlemiş olma durumunun, doğal olarak bireyleri gelecekte olabilecek muhtemel afetlere karşı daha duyarlı hale getirdiği düşüncesi akla gelmektedir.

Afetleri yaşamda her an rastlanabilecek, doğanın bir parçası olarak gören öğretmenler; bu duruma topyekûn hazır ve bilinçli olmak gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu nedenlerle afet eğitimini oldukça gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sarı'nın (2016) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında elde ettiği öğretmenlerin 'bireysel olarak yapılan hazırlıkların yaygınlaşması ile toplumsal hazırlıkların gerçekleşmiş olabileceği' sonucuyla paralellik göstermektedir.

Afet eğitiminin başlama yaşı ile ilgili olarak söze ana sınıfı diyerek başlayan öğretmenler ancak bunun da geç olabileceği düşüncesiyle çocuğun ailede ya da aile dışına ilk olarak çıkarak toplu eğitim ortamına girdiği yerde yani kreş ortamında afetlerden korunma eğitimini almaya başlamaları gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, olası afet durumlarında çocukların nasıl davranmaları gerektiği, afet öncesi hazırlıkların neler olduğu ve afet sonrası doğru davranış şekillerinin neler olduğu konusunda en geç ilkokulun ilk yıllarında bilgi sahibi olmaya mutlaka başlanması gerektiği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Fetih & Gülay'ın (2011) çalışmalarında elde ettikleri anasınıfı öğrencilerine afet eğitimi verilmesinin onların afetlere karşı korkularını azaltacağı ve önlem alma düzeylerini artıracığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

'İnsanlar afetlerden korkmalı mıdır?' sorusundan elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin yarı yarıya görüş bildirdikleri; her iki görüşün yani hem 'afetlerden korkmalıdır', hem de 'afetlerden korkmamalıdır' diyen grupların ortak noktasının ise korku ile önlem almak arasında ilişki kurmuş olmaları olduğu görülmüştür. Korkunun getirdiği

kendini güvene alma ihtiyacı ile kişileri alması gereken tedbirleri almaya yönlendirdiği, korkmalıdır diyenlerin bu korkunun önlem almaya yönelik itici kuvvet olabileceği, korkmamalıdır diyenlerin ise önlem alındığı zaman korkunun yersiz olduğu düşüncesinde olmaları, korku ile önlem almak arasında kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Küçük yaşlardan itibaren başlanarak verilecek afet eğitimi ile bireyler, afete karşı önlem alma konusunda, bilgi ve tutum sahibi olarak bunları hayata geçirdiklerinde afetlerden korkmayan bir topluma ulaşılacağı düşünülebilir. Araştırmada ayrıca; ülkemizde ve dünyada yaşanan afet durumlarında korkunun arttığı, bu korkunun insanları önlem almaya ittiği ancak yaşanan afetten dolayı oluşan korku zamanla azaldıkça önlem almada da azalma olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Öztürk'ün (2013) çalışması sonucunda elde ettiği 'afetin yaşanmasının üzerinden zaman geçtikçe, afetin etkilerinin de unutulduğu ve alınan önlemlerin azaldığı' sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Afet eğitiminin hâlihazırda yürürlükte olan ilkökul programındaki yapısı ve program öğeleri bakımından öğretmen görüşleri bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili kazanımları yetersiz buldukları, uygulamaya yönelik kazanımların yer almadığını düşündükleri, sadece bilgi düzeyindeki kazanımlarla afet eğitiminin işlevsel olmayacağı yönünde görüş birliğinde oldukları, bu konuda özellikle bilişsel alanın uygulama ve üstü basamaklarında kazanımlara gereksinim olduğu, programda yer alan içeriğin yeterli olmadığını düşündükleri, içeriğin sarmal yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmasının daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırlayacağına inandıkları, öğretim etkinliklerinde ise genellikle düz anlatım ve soru cevap gibi daha geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ise çoğunlukla gözlem yaparak sağladıkları, afet eğitiminin program dâhilinde yeterli süreye sahip olmadığı, bu yetersizliği aşmak için öğretmenlerin farklı derslerde yeri geldikçe afet eğitimi kazanımlarını tekrar gerçekleştirmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların; Sarı'nın (2016) çalışmasında elde ettiği 'öğretmenler MEB müfredatındaki afetler ile ilgili konuları, üniteleri ve afetler ile ilgili konuların ünite içerisinde kazanımlar olarak yer almasını yetersiz bulmaktadırlar.'; Kırıkkaya, Ünver & Çakın'ın (2011) çalışmalarında ulaştıkları 'afet eğitimi eğitim programımızda ayrı bir disiplin olarak yer alması gereklidir.'; Özgüven'in (2006) 'afet eğitimi okullarda düzenli ve sistematik bir şekilde verilmelidir.'; Şimşek'in (2007) ortaokul öğrencileri

üzerinden yürüttüğü çalışmada elde ettiği ‘öğrencilerin afetler konusunda bilgi düzeyleri yetersizdir ve bu nedenle programlarda afet eğitimine ağırlık verilmesi gerekir’; Coşkun’un (2011) çalışması sonucunda ulaştığı ‘afet eğitimleri okullarda ezbere dayalı olarak verilmemelidir’ önerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların, afet eğitiminin eğitim programlarına ayrı bir disiplin olarak yer alamaması, geçmiş programlarda ara disiplin olarak yer aldığı halde halen yürürlükte olan programda 2015 yılından itibaren ara disiplinlerin de kaldırılmış olması neticesinde oluştuğu düşünülebilir. Bu sonuçlar ile ilkökul programları özelinde ve örgün eğitimin her seviyesi genelinde eğitim programlarında afet eğitimi kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği önerisi tekrar akıllara gelmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen afet eğitimine yönelik yapılan tatbikatlar ve diğer etkinlikler ile ilgili olarak öğretmen cevapları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, okullarda yılda bir ya da iki tatbikat yapıldığı, tatbikatlarda genellikle sadece afet sonrası hızlı tahliye odaklanıldığı, yapılan tatbikatların büyük ölçüde ciddiye alınmadan, doğru şekilde planlanmadan gelişigüzel gerçekleştirildiği, eğer doğru şekilde planlanıp, herkesin ciddiye almasının sağlanarak yapılmasıyla ve sıklığının artırılmasıyla bu tatbikatların öğrencilerde olası bir afet anında kendilerine güven duygusunun gelişmesinde önemli rol oynayacağını düşündükleri, ayrıca okullarda bu tatbikatlardan başka etkinliklerin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların, Sarı’nın (2016) çalışmasında elde ettiği ‘öğretmenlerin, afetler ile ilgili eğitimlerin ve tatbikatların öğrenciler tarafından orta seviyede ve kısmen yetersiz olarak ciddiye alındığı, diğer öğretmenler ve okul yönetimi tarafından ise orta seviyede ciddiye alındığı’ sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum düzenli aralıklarla gerçekleştirilerek süreklilik gösteren, planlanarak yapılandırılmış tatbikatların afet anı ve sonrasında doğru davranış şekillerinin gerçekleşmesinde çok önemli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca yapılan tatbikatlar neticesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen-okul yönetimi gruplarında değerlendirmeler yapılarak sonraki tatbikatların da bu düşünceler ile hazırlanmasının daha verimli tatbikatlar gerçekleştirmede gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin araştırmanın veli desteği ile ilgili görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin eğitim yaşantılarında velilerin en önemli paydaşlardan biri oldukları ve bu yüzden afet eğitiminde veli desteğinin

çok önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli velilerin, öğrenci eğitimini ev ortamında desteklemeleri ile daha kalıcı öğrenmeleri sağlanabileceği, özellikle öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirmelerinde etkili oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, Özgüven'in (2006) çalışması sonuçları içinde açıkladığı 'afet eğitimi alan öğrencilerin evde aileleri ile afet planı yaptıkları ve böylece afet eğitimlerinin öğrenciler ile sınırlı kalmayıp ailelere de yansıdığı' sonucu ile aynı doğrultudadır. Bu sonuçlar ile öğrenci eğitiminde çok önemli paydaşlardan biri olan velilerin ve onların desteğinin her eğitim alanında olduğu gibi afet eğitiminde de çok önemli ve gerekli olduğu fikrine ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları bölgede kısa süre içinde bir afet yaşanma olasılığını yüksek bulmalarına rağmen yeterli düzeyde hazırlıklarının olmadığı, kendilerini afet sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri yapmaya yönelik bilgi ve beceri konularında yeterli görmedikleri, evlerinde afet öncesi alınabilecek önlemleri sınırlı düzeyde aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumun doğa kaynaklı afetler ve etkileri hakkında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yeterli seviyede olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. O halde eğitimlerin çıkış noktası burası olabilir. Yani öncelikle bu eğitimi gelecek nesillere aktaracak olan öğretmenlerin, afetler, etkileri ve sonuçları konularında farkındalık düzeylerinin artırılması ile işe başlanabilir. Tam bu noktada, öğretmenlerin 'Afet eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?' maddesine verdikleri cevaplarla bağlantı kurulduğunda, yapılacak olan hizmet içi eğitimlerin farkındalığın artırılmasına yönelik olarak yapılandırılması gerektiği fikrine ulaşılabilir.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/> açıklamalı-afet-yönetimi-terimleri-sözlüğü. Erişim Tarihi: 30.04.2020.
- Akar, S. (2013). Doğal afetlerin kamu maliyesine ve makro ekonomiye etkileri: Türkiye değerlendirmesi. *Yönetim ve ekonomi araştırmaları dergisi*, 11(21), 185-206.
- Akçil, Ö., Toğrol, A., Mercan, F. Ç., Püskülcü, S., Tanırcan, G., & Baykal, A. (2014). Yeniden düzenlenmiş Temel Afet Bilinci Eğitim Programı'nın okul dışı bilim öğrenme ortamında etkililiğinin incelenmesi. *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(2), 2014, 99-126.
- Al-Rousan, T.M., Rubenstein R.M., & Wallace R.B. (2014). Preparedness for natural disasters among older US adults: A nationwide survey. *American Journal of Public Health*, 104(3), 506-511.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2010). Observation of the students' "earthquake" perceptions by means of phenomenographic analysis (Primary education 7th grade – Turkey). *International Journal of the Physical Sciences*, 5(8), 1324- 1330.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bayram, A., & Güler, S. B. (2016). Doğal afetlerin önlenmesinde kuruluşların önem ve sorumluluk düzeylerine göre incelenmesi: İstanbul örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 665-686.
- Bhandari, R. K. (2014). *Disaster education and management: A joyride for students, teachers and disaster managers*. New Delhi: Springer India.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cong, Z., Liang, D., & Luo, J. (2014). Family emergency preparedness plans in severe tornadoes. *American Journal of Preventive Medicine*, 46(1), 89-93.
- Coşkun, Ş. (2011). *İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılanmasını ölçmek üzere bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Sakarya.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Sözbilir, M.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cvetković, V. M., Dragičević, S., Petrović, M., Mijalković, S., Jakovljević, V., & Gačić, J. (2015). Knowledge and perception of secondary school students in Belgrade about earthquakes as natural disasters. *Pol. J. Environ. Stud.*, 24(4), 77-85.
- Değirmenci, Y., & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demir, A., & Aktaş, E. (2008). Gümüşhane Sancağı'nda doğal afetler (1888–1910). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 24(24), 21-54.
- Devi, A. W., & Sharma, D. (2015). Awareness on earthquake preparedness: A key to safe life. *International Journal of Nursing Research and Practice*, 2(2), 12-17.
- Dogru, M., & Sarac, E. (2013). Metaphors of primary school students relating to the concept of global warming. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2071- 2082.
- Ergünay, O. (2007). "Türkiye'nin afet profili". *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 5-7 Aralık 2007*, Ankara İMO Kongre ve Kültür Merkezi, 1-14.
- Ersoy, Ş. (2016). 2015 Yılı'nın doğa kaynaklı afetleri "Dünya ve Türkiye". TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Yayınları, No: 125. http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/cb5590ed725b536_ek.pdf, Erişim Tarihi: 10.03.2018
- Fetih L., & Gülay H. (2011). The effect of earthquake awareness development program (EADP) on 6 years old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 663-678.
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 195, 905-914.

- Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application* (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye’de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- Grima, J., Filho, L. W., & Pace, P. (2010). Perceived frameworks of young people on global warming and ozone depletion. *J. Baltic Sci. Educ.*, 9(1), 35-49.
- Grotberg, H. (2001). *Resilience programs for children in disaster*. <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00114.x> Erişim Tarihi:05.05.2020.
- Gökmenoğlu, T, Daşçı Sönmez, E., & Yavuz, İ. (2021). A cascade teacher training model in disaster education: A case of Turkey. *Uluslararası eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(1), 23-42.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- İçel, G. (2014). Mersin’de meteorolojik ve hidrometeorolojik afetler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 263-282, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7454>, Ankara.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karakuş, U., & Önger, S. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 482-491.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawasaki, H., Yamasaki, S., Rahman, M. M., Murata, Y., Iwasa, M., & Teramoto, C. (2020). Teachers-parents cooperation in disaster preparation when schools become as evacuation centers. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44, 101445.
- Kılınç, Y. (2013). Metaphors developed by high-school students towards the concept of “flood”. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 354-360.
- Kırıkkaya, B.K., Ünver, A.O., & Çakın, O. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına yönelik

- öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Kızıloğlu, F.M., Okuroğlu M., & Örüng, İ. (2006). Kırsal yerleşimler ve doğal afetler. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 53-58.
- King, T., & Tarrant, R. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5 students, Wellington, New Zealand. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1, 17-26.
- Koca, M. K. (2001) *İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükcan, B. (2008). Kütüphane binaları: deprem ve diğer afetlere hazırlık. *Bilgi ve Belge Araştırmaları*, 1(1), 39-53.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265-275.
- Lemyre, L., Lee, J.E.C., Turner, M.C., & Krewski, D. (2007). Terrorism preparedness in canada: a public survey on perceived institutional and individual response to terrorism. *International Journal of Emergency Management*, 4(2), 296-315.
- Lindell, M. K., Prater, C. S., Wu, H. C., Huang, S. K., Johnston, D. M., Becker, J. S., & Shiroshita, H. (2015). Immediate behavioural responses to earthquakes in Christchurch, New Zealand, and Hitachi, Japan. *Disasters*, 40(1), 85-111.
- Maya, İ., & Sarı B. (2016). "Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi". 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Mızrak, S. (2017). *Afetlere dirençli toplum oluşturmak için bireysel yeterlikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Okul tabanlı afet eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayını.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research desig. In *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (Eds. A. Tashakkori & C. Teddlie) (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muttarak, R., & Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: Case study of 2012 Indian Ocean earthquakes on

- Thailand's Andaman Coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51.
<http://dx.doi.org/10.5751/ES-06101-180451>
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169- 184.
- Özgen, N., Ünalı, Ü. E., & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik “Etkili öğrenme biçimleri”nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 303-323.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özşahin, E. (2013, Eylül). “Türkiye’de yaşanmış (1970-2012) doğal afetler üzerine bir değerlendirme”. 2. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay. 1-8.
<http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/pdf/TDMSK046.pdf>, Erişim Tarihi: 11.03.2018
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Petal, M. (2009). Education in disaster risk reduction. In: *Disaster management: In Global challenges and local solutions* (Ed. R. Shaw & R. R. Krishnamurthy) (pp. 285–320). India: Universities Press.
- Phillips, M. K., Cinderich, A. B., Burrell, J. L., Ruper, J. L., Will, R. G., & Sheridan, S. C. (2015). The effect of climate change on natural disasters: A college student perspective. *Weather, Climate & Society*, 7(1), 60-68. doi:10.1175/WCAS-D-13-00038.1.
- Ronan K. R., Alisic E., Towers B., Jhonson A. V. & Jhonston D. M. (2015). Disaster preparedness for children and families: A critical review. *Curr Psychiatry Rep* (2015) 17:58 DOI 10.1007/s11920-015-0589-6.
- Sert, E. (2002). *Depremin ilköğretim öğrencilerinin güdülerini ve başarı-başarısızlık yüklemelerini etkileme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Shaw, R., Shiwaku, K., Kobayashi, H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 13(1), 39-49.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sjarifah, I., & Setyawan, H. (2016). The education on emergency response and disaster for junior high school students of Surakarta. *Prosiding International Conference on Teacher Training and Education (ICTTE) FKIP UNS 2015*, 1(1), 806-811.
- Şimşek, C. (2007). Children's ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2, 14-19.
- Sipahioğlu, Ş. (2012). Doğal afetler sorunu. *Günümüz dünya sorunları* (Ed. Özgen N.) içinde (s. 43-70). Ankara: Eğiten Kitap.
- Soydan, E., & Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 7, 53-64.
- Sriskandarajah, V., Neuner, F., & Catani, C. (2015). Parental care protects traumatized Sri Lankan children from internalizing behavior problems. *BMC Psychiatry*, 15(1), 1-11.
- Takeuchi, Y., Mulyasari, F., & Shaw, R. (2011). *Roles of family and community in disaster education*. In *disaster education* (pp. 77-94). Emerald Group Publishing Limited.
- Tanaka, K. (2005). The impact of disaster education on public preparation and mitigation for earthquakes: A Cross-country comparison between Fukui, Japan and The San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography* 25, 201-225.
- Tekeli Yeşil, S., Dedeoğlu, N., Tanner M., Braun-Fahrlaender, C., & Obrist, B. (2010). Individual preparedness and mitigation actions for a predicted earthquake in İstanbul. *Journal of Disasters*, 34(4), 910-930.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-129.
- Turan, İ., & Kartal, A. (2011). "İlköğretimde doğal afetler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *20. Ulusal Eğitim*

- Bilimleri Kurultayı 8- 10 Eylül 2011 Bildiri Özetleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Turan, M., Bulut, Y., & Öztürk, G. (2015). Acil durumlar ve afetlerle ilgili kurumların ve acil çağrı numaralarının bilinilirliği: Gümüşhane örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 440-453.
- Tuswadi, H. T. (2014), Disaster prevention education in Merapi Volcano area primary schools: Focusing on students' perception and teachers' performance. *Procedia Environmental Sciences*, 20, 668–677.
- United Nations. (2009). International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction. <http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817> Erişim Tarihi: 30.04.2020
- Uzunçabuk, L. (2009). Doğal afetlerin kentsel ve bölgesel planlamada yeri. *Jeodezi, Jeoinformasyon ve Arazi Yönetimi Dergisi*, 2(101), 18-27.
- Ülker Tümlü, G., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3). 205-213.
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerel gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.
- Yazıcı, Ö., & Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal afet için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi: Karşılaştırmalı bir örnek olay çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yu, X., Lau, J.T.F., Mak, W.W.S., Zhanga, J., Lui, W.W.S., & Zhanga, J. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson resilience scale among chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2) 218-24.
- Zhu, T. T., & Zhang, Y. J. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Natural*

Hazards, 89, 1009-1029. <https://doi.org/10.1007/s11069-017-3004-2>.

Teachers' Opinions On Disaster Preparedness Levels And Disaster Education Practices In Primary Schools

Extended Abstract

From past to present, disasters have an important role in the struggle of humanity with nature. Because all living things carry the risk of loss of life and property as a result of the dangers created by natural events. Most of the situations that cause disasters are caused by natural events. The natural event itself, not the result, is called a disaster. Not every natural event results in a disaster, and the level of disaster transformation varies according to the conditions of the region where natural events take place. Because the measures taken by the inhabitants of the region have a great impact on the transformation of a natural event into a disaster. It is possible to reduce the damages of disasters with the precautions and education to be taken within the framework of the conditions of the geography. In this context, the most important role on the disaster awareness of the growing generations and the disaster vulnerability of the societies falls on education and educators.

Especially children and families are the most vulnerable groups affected by disasters (Ronan, Alisic, Towers, Johnson, & Johnston, 2015). In addition to this vulnerability, the educated child and family are the strongest elements in ensuring the self-sufficiency of the society in disaster situations (Takeuchi, Mulyasari, & Shaw, 2011). For this reason, disaster awareness training should be started from an early age, especially in primary schools, which are called basic education. Because researches show that students at this education level are in the most appropriate age range to gain basic disaster awareness (Özgüven, 2006). The first way to provide a much more effective and efficient disaster education is to determine the cognitive behaviors and perceptions of those who are directly involved in the subject. In addition, it is thought that determining the disaster preparedness levels of the teachers who provide this training may contribute to the disaster education practices and course content to be created in the future. With this research, it will be possible to determine how ready the teachers, who are the implementers of education, are themselves against disasters. At the same time, it is thought that the fact that the deficiencies of the educational practices can be determined by taking the opinions of the teachers about the disaster education practices already carried out at the primary school level adds importance to the research. On the other hand, when the relevant literature is examined, there are few studies on disaster education in which teachers' opinions are taken, but there is no study that determines the teachers' opinions as well as their level of preparedness for disasters. It is thought that the thought that teachers' own level of preparedness for disasters will affect their students' gaining accurate knowledge, awareness and experience about disaster situations is another indicator of the importance of the research.

The purpose of the study is to determine the disaster preparedness levels of primary school teachers and their views on disaster education practices in curricula. In this study, a mixed research approach, which aims to use quantitative

and qualitative methods together, was employed. Cresswell (2003) defines the mixed research method as an approach that seeks solutions to the problems that need to be researched by collecting data with both qualitative and quantitative methods and integrating the results obtained from these two data sets. In this study, the 'sequential explanatory method', based on the collection and analysis of qualitative data for helping to explain and interpret the quantitative data.

The study population (Karasar, 2009) consists of 811 teachers working in primary schools in Buca district of İzmir province and selected by the convenience sampling. The 45-item 'General Disaster Preparedness Scale' (GDPS), which was developed by İnal and Doğan (2018) and whose reliability and validity studies were carried out, was used in the research. In addition, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. In the study, Independent Sample t-Test, One-Way Analysis of Variance, Scheffe and Games-Howell tests from parametric tests, Two Independent Sample Test, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U tests from non-parametric tests were used for the analysis of quantitative data. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed using the descriptive analysis technique (Creswell, 2012; Patton, 2014), which provides interpretation, abstraction towards the broader meaning of the data and making sense out of the data by going beyond the codes and categories.

As a result of the research, when the sub-dimension means of the data obtained from the scale were evaluated, it was seen that although teachers care about disaster situations, they are not active in taking precautions. Female teachers attach more importance to the phenomenon of disaster than male teachers. Again, it was concluded that teachers who experienced disasters and suffered losses took disaster situations more seriously. It has been determined that there is no statistically significant difference in disaster preparedness levels in terms of age, branch, grade level and working time in the profession. The findings obtained from the interviews support the quantitative findings of the research. Teachers consider disaster education quite necessary and they think that the starting age for this education should be at the beginning of primary school or even in the pre-school period. In addition, they do not see the education they receive as sufficient and they think that teachers should be supported with pre-service and in-service training. Another result of the research is that teachers find the disaster education attainment and content in the current program inadequate. Based on the results of the research, suggestions were made for teachers, decision makers and researchers.



MEM u ZİN MESNEVİSİNDE AHLAKİ DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

A Review on Moral Values in *Mem u Zin* Masnavi

Nilay KINAY CİVELEK

Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

nilaykinay@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-6326-3586>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	31.01.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	23.03.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	113-127
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1065519



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



MEM u ZİN MESNEVİSİNDE AHLAKİ DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

A Review on Moral Values in *Mem u Zin* Masnavi

Nilay KINAY CİVELEK

Öz

İnsanların düşüncelerini, duygularını aktarmak için bir araç olarak kabul edilen edebiyat, toplum tarafından kabul görmüş ve halkın değerlerini de yansıttığı öğeleri bünyesinde barındırmıştır. Bu alanda ürün verilen dönemlerin içinde XVII. yüzyıl Osmanlı edebiyatı yazılı ürünleri ile oldukça velûd bir dönemdir. Mesneviler bu yüzyılda sıklıkla karşımıza çıkan nazım şeklidir. Mesnevilerde konu sınırlamasının olmama özelliği şairlerin mesneviyi tercih etme sebeplerinden biridir. XVII. yüzyıl Osmanlı geleneği şairlerinden olan *Ahmed-i Hânî* şark coğrafyasında yetişen büyük şeyh ve âlimlerden biridir. *Ahmed-i Hânî* klasik edebiyat geleneği içinde eserler vermiştir. Bu eserlerinden biri de Kürtçe olarak yazdığı ilahi aşk konulu *Mem u Zîn* mesnevisidir. Eser, şairin sanatsal kaygılarının yanında estetik beğenileri de taşımaktadır. Evrensel olan değerleri bünyesinde barındırdığı için ahlaki öğretiler bu mesnevide çokça yer almaktadır. *Ahmed-i Hânî* de eserlerini kaleme alırken bu öğretileri göz önünde tutmuştur. *Mem u Zîn*'de insanın sahip olması ve sakınması gereken düşünce ve davranışlar edepli bir şekilde anlatılmıştır. Şair eserinde ahlaki ilkeleri toplumda anlatıp öğretmeyi gaye edinmiş, ideal toplumu resmetmiş ve bu vesile ile iyilik, doğruluk, sabır, hoşgörü, cömertlik, adalet, sevgi gibi kavramları müşahhas bir dil ile okuyucuya aktarmıştır.

Ahmed-i Hânî sanatının yetisini kullanarak, ahlaki değere sahip olanların yaptıklarının karşılığını alacaklarını söylemektedir. Bu çalışmada, *Ahmed-i Hânî* ve *Mem u Zîn* hakkında daha önce yapılan çalışmalar ile tekrara düşmemek için şair, eser tanıtımı detaylı incelenmemiş, çalışmanın asıl konusunu oluşturan, mesnevideki ahlaki değer öğretileri ve kullanım şekilleri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mem u Zîn, mesnevi, Ahmed-i Hânî, ahlaki değerler, XVII. yüzyıl.

Abstract

Literature, which is accepted as a tool to convey people's thoughts and feelings, has been accepted by the society and has included elements that reflect the values of the people. XVII. century Ottoman literature is a productive period with its written products. Masnavi is a form of verse that is frequently encountered in this century. The fact that there is no subject limitation in masnavi is one of the reasons why poets prefer masnavi. *Ahmed-i Hânî*, one of the poets of the XVII. century Ottoman tradition, is a great sheikh and scholar who grew up in the eastern geography. *Ahmed-i Hânî* produced Works within the tradition of classical literature. One of

these Works is *Mem u Zîn*, a masnavi of divine love written in Kurdish. The work carries the poet's artistic concerns as well as aesthetic tastes. Since it contains universal values, moral teachings take place a lot in this masnavi. *Ahmed-i Hânî* also took this teachings into consideration while writing his works. In *Mem u Zîn*, the behaviors and thoughts that a person should have and avoid are described in a decent way. In his work, the poet aimed to explain and teach moral principles in the society, portrayed the ideal society and conveyed the concepts such as goodness, righteousness, patience, tolerance, generosity, justice and love to the reader in a concise language.

Ahmed-i Hânî says that by using the talent of his art, those who have moral values will be rewarded for what they do. In this study, in order not to repeat the studies about *Ahmed-i Hânî* and *Mem u Zîn*, the poet and the introduction of the work were not examined in detail, and the moral value teachings and usage patterns in the masnavi, which is the main subject of the study, are given.

Keywords: Mem u Zîn, masnavi, Ahmed-i Hânî, moral values, XVII. century.

Giriş

Geçmişten günümüze toplumlar, bünyesinde barındırdıkları milletler ile düzenli, huzurlu ve sağlıklı iletişim kurarak yaşamının yollarını aramışlardır. Bir bütün içinde gelecek bilinci, aidiyet ruhu ve gelenek görenek biriktirmek için çeşitli yollara başvurulmuştur. Kişilerin eğitilmesi ve belirli değerlerin kazandırılması bu yolların başında gelmektedir. Toplumun hoşgörülü insanlardan oluşması uyum içinde yaşamayı, sevgiyi, saygıyı, barışı ve güzelliği artırıcı unsurlardandır. Kişilere verilecek eğitim onların hem zahirini hem de özünü onarmayı temel almaktadır. “Bir süreç olarak belirlediğimiz eğitimde değerlerin aktarımı kültür, inanç, tutum, norm, etik kavramları ile de yakından ilişkilidir” (Uludağ, 2021, s. 126). Bireylere verilecek eğitim ile yapılması amaçlanan değer aktarımlarının gelecek nesillere köprü vazifesi olması beklenmektedir. “Edebiyat tarihi açısından her dönem; içine aldığı zaman diliminin düşünce, his ve hayal dünyasını yansıtır. Sürecin sanata aksedişinin somut birer örneği olan edebî eserler; kendi devirlerinin özelliklerini, zevklerini, sanat anlayışını, inançlarını bir başka deyişle gerçek ve kurgusal bütün bilgileri taşır ve aktarır” (Levend, 2015, s. 13). Edebiyat tarihi içindeki bu edebî eserler halk için bir hizmet aracı idi. Sözlü edebiyat da dâhil olmak üzere ürünler insanlara bir mesaj taşımaktaydı.

Zaman içinde halkın zihninde adalet, yiğitlik, civanmertlik, cesaret, doğru sözlülük, fakir ve yetimi gözetme, âdâb-ı muaşeret, yardımlaşma, ahde vefa, iman, Allah ve peygamber sevgisi, zühd ve takva, insan olma, sorumluluk, hesap günü bilinci gibi içtimaî,

dinî ve ahlaki değerlerin oluşması bu eserler vasıtasıyla olmuştur (Öztürk, 2005, s. 44).

İnsanların yazılı unsurlarla eğitilmesi, şair ya da yazarların bu yolla vermek istediklerini aktarması kültürel öğeleri yaşatan değerlerdendir. Türk edebiyatı eserlerinde bu durum çok görülmektedir. Çalışmaya konu olan mesnevi Kürtçe yazılmış bir eserdir. Türkçeye çevirisi yapılan bu mesnevinin yazılış ve içeriği itibarıyla klasik Türk edebiyatı alanında verilen mesnevilerden bir farkı bulunmamaktadır. Şair aktarmak istediğini beyitler aracılığı ile vermiştir. Okuyucunun verilen kültürel, maddi-manevi değerleri anlaması şairlerin ilk amacıdır.

Bu tür eserlerde farklı amaçlar güdülebilmişse de, taşıdıkları sanatsal ve edebî değer sayesinde toplum açısından önemli sayılabilecek birçok değer yaşatılması ve genç kuşaklara aktarılması bakımından önemli katkılar sağlamışlardır. Zira okur, böyle bir metinle meşgul olurken Osmanlı toplumun sevgi (Allah, Hz. Peygamber, din, vatan, memleket, tabiat, bitki, hayvan...), saygı, sadakat, nezaket, vefa, tevazu, samimiyet, ihlas, tokgözlülük, cesaret, dünyaya değer vermemek, gerçek aşk, kıskançlık, yardımlaşma gibi çok farklı değerler konusundaki birikimini ve bakış açısını da tespit etme imkânı bulmaktadır (Bayram, 2021, s. 3).

Müslüman bir toplumun kaynak alacağı ilk kitap *Kur'ân-ı Kerim* olduğu için orada bulunan peygamber kıssaları insanlara nasihat konusunda örnek teşkil etmektedir. Şair ve yazarlar bu kıssaları, rivayetleri, din büyüklerinin hayatlarını eserlerinde işleyerek okuyucularına aktarmışlardır. Özellikle bu eserlerde işlenen ve insanlara ibret ve öğüt olan yazıların kıymeti daha iyi anlaşılmalıdır. Her toplumun mutlu bir beraberliği, huzur ve barış ortamının olması için kendi bünyesinde barındırması gereken özellikleri sıralayan bu eserlerdeki değerler ahlaki, dinî, kültürel bakımsızın günümüze de uyarlanmalıdır. “Bizler insanı eşref-i mahlûkat olarak gören bir geleneğin temsilcileri olarak eski edebiyatımızda oluşturulan eserleri incelediğimizde değerler eğitimi ile ilgili olarak çok şey öğreneceğimiz ve geçmişteki değer ve değerler anlayışıyla günümüzdeki değer ve değerler anlayışı arasında kıyas yapma imkânı elde edeceğimiz aşikârdır” (Uludağ, 2021, s. 128).

Ahmed-i Hânî ve *Mem u Zîn* Adlı Mesnevisi

17. yüzyılda Doğu Anadolu bölgesinde yaşamış bir âlim ve şair olan *Ahmed-i Hânî*'nin hayatı hakkında pek fazla malûmat bulunmamaktadır. Eserlerinden elde edilen bilgiler ile yaşadığı tarih aralıkları ve çevreler,

aldığı eğitim, ailesi, yaptığı görevler vb. hususlar hakkında bazı kanaatlere varılabilmektedir.

Ahmed-i Hânî, daha iyi anlaşılıp etrafına daha faydalı olabilmek adına eserlerini Kürtçe yazmıştır. *Mem u Zin* mesnevisi de Kürtçe yazdığı eserlerinden biridir. Fakat bu mesnevinin Türkçe manzum çevirileri de bulunmaktadır. Bu çalışmada esas olarak alınan, bu tercüme, örnek olarak kullandığımız beyitler, Ahmed Faik'in 1856 yılında aslından Arap harfleriyle yaptığı çevirinin transkribe edilmiş şekli olan Ayhan Tek'in (2015) tez çalışmasından alınmıştır.

Asırlar önce yazılmış bir eserin mahiyetindeki ahlaka bakış açısını ve değerleri anlamak günümüz toplumlarını kıyas için de faydalı olacaktır. Bir şairin, içinde yetiştiği toplumun gerçekleriyle ilişkili olarak ahlaki değerlerini eserlerinde işlemesi onun özgünlüğünün yansımasıdır. 17. yüzyıl klasik edebiyatı geleneğinde yetişmiş bir şair olan *Ahmed-i Hânî*'nin mesnevisine bakıldığında bu durum görülebilmektedir.

Gerek yurt dışında birçok batılı bilim adamı ve gerekse Türkiye'deki bazı araştırmacılar, yaptıkları araştırma ve yayınlarda her nedense, *Ahmed-i Hânî*'nin gelenekçi ve dinî önder olmasıyla birlikte onun İslam dinine sıkı sıkıya bağlılığını ve İslam'ı, bir üst kimlik olarak kabul etme özelliğini inceleme dışı tutmuşlardır (Karabey, 2006, s. 64).

Bu durumdan hareketle eserin orijinalinin incelenememesi işlenmek istenen konu bakımından bir kayıp olarak görülmektedir. Hikemî unsurları barındıran bir eser farklı bir dile çevrildiği vakit hem yazarının hem de toplumun gelenek ve görenekleriyle ilgili düzenlemeye gitmeleri olasıdır. Bir eserde ahlaki unsurların barınması, o eserin toplumsal mesajı dinî ve tasavvufi erdemlerle bulundurmasını düşündürmektedir.

Eski Yunan'da Pisagor, Sokrat, Eflatun ve Aristo ile bir bilim dalı haline getirilen ahlak; İslami medeniyet dairesine dâhil olan kültürlerde dinin ahlaka verdiği önem sebebiyle din ve tasavvufu iç içe alınmış, ahlakın temel kaynağı da Kur'an ve sünnet olarak kabul edilmiştir (Yeniterzi, 2002, s. 327).

Eserde verilen ahlaki tecrübeler ve dinî öğütlere bakıldığında İslam dini çerçevesinde olduğu görülür. Çalışmamızda etik kurula gerek görülmemiştir.

Mesnevinin Konusu

Klasik aşk mesnevileri Leyla ile Mecnun, Hüsrev ü Şirin, Yûsuf u Züleyha ve Vamık u Azra gibi *Mem u Zin* mesnevisi de kavuşamayan ve üçlü aşk ilişkisini içeren bir eserdir. Tek (2015)'in hazırladığı doktora

tezinde mesnevinin Türkçeye çevrilmiş hâli ile yapılan mesnevi özeti şu şekilde verilebilir:

Mir Zeyneddin olarak tanınan Botan beyinin Sîti ve Zîn adında iki kızı vardır. Güzelliği dillere destan olan bu kızların gönülleri, babaların hizmetini gören Tacdin ve Mem adlarında gençlere sevdalıdır. Sîti Tacdin ile evlenir ve muradına nail olur. Fakat Zîn sevdiğine kavuşamaz, çünkü babasının yanında çalışan ve Zîn'i seven Bekir (Beko) adında birinin bu sevdadan haberi olur ve onların kavuşmasını engellemek için her türlü oyunu kurar. Mem aşkıdan çöllere düşer, aklını yitirecek duruma gelir. Zîn'in mum ile sabah rüzgârı ile konuşması onun ne kadar çaresiz kaldığını yansıtır. Beko'nun oyunlardan biri de Mem'i zindana attırmak olur. Tacdin ve Sîti ne kadar uğraşsalar da bir türlü bu oyunu bozamazlar. Mem'in zindanda kaldığı süreçte ilahi aşka uzanan serüveni başlar ve ölene kadar bu hâl üzere kalır.

Sûfî gibi dutdı künc-i halvet

Şeyh gibi bulup makâm-ı vâhdet (41a-16)

Mem'in ölüm haberi Zîn'e ulaştınca kabrinin başına gider ve orada ağlayıp Mem'in mezarına kapanarak ruhunu teslim eder. İki genci çok seven ve hallerine çok üzülen halk bunların mezarlarını yan yana yaparlar. Kötü emelleri ile iki aşkın kavuşmasına engel olan Beko'yu da Tacdin öldürür. Bu hazin hikâyenin kahramanları bir gün bölgede Pir olarak bilinen birinin rüyasına girer ve âşıkların cennette kavuştuklarını, köşkte yaşadıklarını haber alır. Ayrıca rüyada, Beko'nun da bu köşkün bekçiliğini yaptığı anlatılır.

Birinde Memi birinde Zîn hem

Hurrem idiler o yerde bî-gam

Mânend-Bekir o yerde berâber

Beklerdi o kasr için serâser (57b-4/5)

Mesnevi türündeki eserlerin geneli içerik olarak öğüt vermeyi amaçlar. Bu amaç ile oluşturulan ürünler şairlerinin tecrübelerini yansıtır. Okuyucuların en üst seviyede istifade etmesi için de yalın bir dil ve anlatım tercih edilir. Kişiyeye ve topluma vereceği mesajı inşa etmesi için eserdeki nasihatlerin yerinde olması ve tespitinin iyi yapılması gerekmektedir. Eserde verilmek istenen eğitim ve değer unsurları, karakterler üzerinden okuyucuya yansıtılır. *Mem u Zîn* mesnevisinde ferdî öğüt ile birlikte topluma hitap edilen nasihatler de görülmektedir. Eserde sıklıkla; sabır, tevazu, vefa, dostluk, kanaat, doğruluk gibi değer unsurları işlenmekte ve insanı doğruya yöneltip yanlıştan sakındırma gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Sözlük

anlamı “yaratılış, huy, karakter, seciye, din ve adet anlamına gelen ahlak” (Çağrı, 1989, s. 1); tanımını dâhilinde kişilerin mizacını da içermektedir. Mesela; “iyilik, doğruluk, suçsuzluk, zayıflık ve çaresizlik Mem ile Zîn’in şahsında toplanarak; kötülük, dalkavukluk, fitnecilik ve ikiyüzlülük de Bekir’de somutlaştırılarak gözler önüne serilmiştir” (Bozarlan, 1968, s. 11). Bir toplumda olgun birey tipi mevcutsa o toplumda birlik ve düzenin de olacağı inancı bulunmaktadır. Bu düzenin yapılanması için öncelikli olarak ilmî ve dinî nasihatlerin yararlı olacağına inanılmıştır. *Ahmed-i Hânî*’nin de aldığı eğitim gereği öğüt olarak önceliği halkın Müslümanlığına katkıda bulunmaktır. Bu sebeple denilebilir ki Mem u Zîn mesnevisinde ahlak eğitimi, ahlaki değerler gibi nasihat verme durumunun geleneksel, sosyal ve dinî kavramlar üzerinde yoğunlaştığı ve bu yolla hikayelediği görülmektedir.

Bu minvalde *Mesnevi*’de tespit edilen değerler şunlardır:

İyilik ve Kötülük

Bir insanın toplumda iyi işler yapmasının yanında yaptığı işlerin şeffaf ve faydalı olması önemlidir. İyilik yapılacaksa karşılık beklenmeden yapılmalıdır. İyi ve faydalı insan olma düsturunu kendine rehber edinmiş bir kişinin başına gelecek felakete karşı da gönül birliği içinde mutmain durumda olması beklenir. Kötülük ise bunun tam tersidir. Bir kişiyi kötülüğe sevk edecek en ufak bir işi bile kapısında bulundurmaması ve aklını her daim kullanır durumda olması gerekmektedir. Bir olayın iyi ya da kötü olduğunun farkına varmak kişinin akıl ve irade sahibi olmasıyla alakalıdır. İnsanı hayvandan ayıran birinci faktör de bu koşuldur. *Çünkü onların zekâları “iyi” ve “kötü” hareket kavramlarının doğmasına üstelik bu davranışların mükâfat ve ceza ile karşılanabilmesi için bir sosyal düzenin kurulmasına yetecek kadar gelişmemiştir* (Güngör, 1995, s. 11). Kötülükle mücadele olarak da görülen bu işte adaleti pusula olarak elde bulundurmamak çok mühimdir. Çünkü bir toplumun en çok ihtiyaç duyduğu değer yargısı iyiliktir. Bir toplumda iyilik varsa oradaki insanların arasında dayanışma, yardımlaşma, güven ve huzur bulunur.

Verdikde kula Hüdâ harâset

Kıldırılmaz ana kabûl necâset (34b-8)¹

İnsâfı kıl ana eyle insâf

Âyîne gibi gel ol dil-i sâf (54b-4)

¹ Örnek olarak verilen beyitlerde parantez içindeki kısımların ilki varak, ikincisi ise beyit numarasını göstermektedir.

Ahmed-i Hânî bir kişinin niyetinin, düşüncesinin, amacının kötü olduğu bilinince o kişinin uyguladığı eylemin sonucunu iyi olmasının beklenmeyeceğini vurgular. İnsanın içi kötülüklerin ya da iyiliklerin kaynağıdır.

“Bundan dolayı toplumun önde gelenleri geleceğin mirasçısı çocuklara ve gençlere bilgi, beceri, meslek edindirmenin yanı sıra dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü ve edep, dayanışma ve yardımlaşma, sorumluluk alma, temizlik, dinî değerler, onurlu olmak gibi değerlerin hepsini içinde barındıran “iyi insan” olmanın yollarını da öğretmelidir.” (Uludağ, 2019, s. 256).

Bed-hâh u bahîl ü bed-sigâlî
Bed-asl u hasîs ü bed-fi’âli (46a-7)

Bed-fi’l ü nemmâm-ı hîle-kârı
Redd eyle şapundan ol şerrârı (24a-8)

Arkadaşlık-Dostluk

Bir insanın kişilik özelliklerinin oluşması ahlaki değerler toplamıdır. Bu özelliklerin oluşması tutum ve davranışların gelişmesi için kişi hem yetişkin bireyleri gözlemler hem de öğreneceklerini arkadaş çevresinden öğrenir. Dost kelimesi, sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, düşman karşıtı olarak; dostluk ise, “iki birey arasında kopması mümkün olmayan bir bağın oluşması” (Akalin vd., 2005, s. 562) şeklinde tanımlanır. Mesnevide dost kavramı iki yakın arkadaşın birbirleri için yaptığı fedakârlıklar bütününde ele alınmıştır. Birbirinin arkasını kollayan, güven veren, sır saklayan, karşıdakinin derdini kendi derdi bilen bir dost resmi çizilmiştir.

Ol iki civân u iki ‘âşık
Ol iki dilîr ü iki sâdık (9b-11)

Dost yoluna gör ne işledi dost
Hep yakdı ki kalmadı ana post (37a-9)

Tâcdîn gibi gelmedi bu eslâf
Dost yoluna mâlun etdi telâf (37a-11)

Senden bana olmaya cüdâlık
Olmaz bana sensiz aşinâlık (9b-7)

Sadakat ve Vefa Sahibi Olma

Vefa kelimesi, “sözünde durma, dostluğu sürdürme, sevgi bağlılığı” (Akalin vd., 2005, s. 2084) anlamlarına gelmektedir. Sadık ve vefalı olan kişi her sıkıntılı işten başarı ile çıkar. Mesnevide sadakat ve vefa konusu

hassasiyetle işlenmiştir. Şair karakterlerine vefalı olmayı her koşulda öğütlemiştir. Kötülük görülen yerde bile her zaman vefa sahibi olarak davranmak gerektiğini ve böylelikle vefalı olan kimsenin her zaman kazanacağını söyler.

Beklerdi kapuyı çün Mem-i zâr
Tâ subha erince ol vefâ-dâr (23b-2)

İşte sana yâr Mem-i vefâ-dâr
Bin cân ile ol sana taleb-kâr (23b-7)

Her kim sana eylese cefâyı
Lûtf eyle sen ana kıl vefâyı (54b-7)

Encâmı sen etmesen vefâyı
Elbetde bular çeker cefâyı (9b-16)

Derdin ki: senünle sâdıkım ben
Tab'unla sana muvaffıkım ben (29a-13)

Ol 'âşık-ı sâdık oldu tahkik
Bu kalbim anı çün etdi tasdik (47a-2)

Ol dem ki olunca sende el-hak
Sıdk ile yürü o râha mutlak (46a-10)

Benden ola sana çün vefâlık
Bir an sana eylemem cüdâlık (29a-14)

Kanaat, Şükür ve Hırs

İnsani değerlerden en önemli olanlarından biri de kanaat sahibi olmaktır. Kanaat sahibi olmak, mutlu olmak ile eş değerdedir. Bir insanın gördüğü, istediği her şeye sahip olma isteği aç gözlülüğün belirtisidir. Bu durum kişinin yoksul kalmak istemeyişinin bir nevi dışavurumudur. Zengin-fakir arası grupların çekişmeleri de bu sebeptendir. *Ahmed-i Hânî* insanlar arasında görülen bu durumların önüne geçmek için nasihatler vermiştir.

Hamd eyle ki cevher-i zebândır
Şükr eyle ki lâyıkun cinândır (3a-6)

Ben bende ne lâyıık-ı visâlem
Hurisend-i suret ü hayâlem (16b-14)

Her dem o Hüdâ'ya eyle zâkir
Şükr ile zebânun eyle şâkir (28a-16)

Düşmenler ana bulunca çün râh
Sâhib-garaz oldu işden âgâh (37b-13)

‘Aklı vü fikri şuûr-ı insân
Hırs u hareket misâl-i hayvân (30a-17)

Güzel Söz

Bir kişinin güzel şeyler anlatması, muhatabını doğru olana yönlendirmesi o kişinin içindekinin dışına yansımadır. Bu durum, kişinin güzel ahlaklı olduğunun kanıtıdır. Kişilik sahibi bir birey olmanın tamamlayıcı unsuru olarak nitelendirilen bu özelliğin bulunduğu kişiler toplumda sözü dinlenir, olumlu değerlere sahip olarak tanınırlar. Hz. Mevlana’nın da dediği gibi “testide ne varsa dışına o sızar”.

Gonca gibi tengdir dehânı
Nutk eylese şehddir zebânı (8a-11)

Çün yanına geldi Zîn-i pür-gam
Hoş söz ile kıldı anı hurrem (46b-7)

Cömertlik-Tamahkârlık

Ahmed-i Hânî eserinde cömertlik kavramını bir sosyal yardımlaşma gereği gibi işlemiştir. Eserde bulunduğu ahlaki ölçütler içerisinde insanın sahip olduğu imkânları diğer insanlar ile paylaşmasının cömertlik olduğu vurgulanmıştır. Elindekini paylaşmak ile ters bir kavram olan açgözlülüğün istenmeyen bir durum olduğu mesneviden anlaşılmaktadır. Bunlar sosyal ahlakın oluşmasında önemli değerlerdir. Ve bu değerler bireylerin tutumlarının şekillenmesine sebep olur. Mesnevide, bir kişinin takdir görmesi ile itibar sahibi olması onun yaptığı iyilik ve cömertlik ile eş tutulur, ayrıca tamahkâr insanın hâlinin kötü olacağı vurgulanır.

Muhtâca sahâvetinde Hâtem
Mağlûb şecâ’atında Rüstem (7b-11)

Sâhib-kerem ol ki pür-‘atâdır
Zıllı hem o şâh per-i Hümâ’dır (52a-4)

Gel sevme bu mâlı ey nikû-nâm
Elbetde eder o, merdi bed-nâm (37a-12)

Zinhâri gel olma mâla hârîs
Vermez sana habbesini vârîs (37a-13)

Kurtar özini ko gitsin ol mâl
Mâlı nedeyim yamândır ahvâl (36b-13)

Sabır

Kelime anlamı, “acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi” (Akalin vd., 2005, s. 1671) olarak tanımlanan sabır başarının anahtarıdır. Mesnevide sabır, bir kişinin derdine derman bulması, teselli olunması ve işlerinin yolunda gitmesi şeklinde verilmiştir. Sabır bir değer yargısıdır. Sabrın olduğu bir yerde çalışkanlık, sebat, metanet, tevazu, tok gözlülük gibi çoğu tutumlar da beraberinde gelecektir.

Tâye didi bu revîşle siz hem
Sabr ile olur bu derde merhem (13b-10)

Ben kıldım özüme sabr ü temkîn
Sen zevkde vü ben bu yerde gâmgîn (25b-4)

Olmadı visâl-i Zîni'den kâm
Hiç kalmadı Mem'de sabr ü ârâm (27b-14)

Sabr eyle bu işe kıl te'emmül
Tîz olma ve eyle sen tahammül (45a-10)

Doğru Söylemek

Mem u Zîn mesnevisinde olduğu gibi nasihat içerikli eserlerin çoğunda iyi davranışların başında her zaman doğruyu söylemek gelmiştir. Bir kişinin her işinde ve sözünde doğru olması kendisinden istenilen tutum ve davranışlardandır. İnsan doğruyu söylediği zaman aklını da kullanmış olur ve saygınlığı artar. Aklını devreye soktuğu zaman, tedbirli iş görme çabası içine gireceğinden olumlu olarak kişiliği gelişir.

Söylerdi zebânı merd ü lâfi
Da'vâsınun olmayup hilâfi (9b-2)

Tedbirli Olmak

Tedbirli olmak güzel ahlakın vasıflarından biridir. İnsan, tüm tedbirlerini alarak bir işe girerse o işte başarılı olur. İşin bütün ayrıntılarını düşünmek ve akıllı hareket etmenin insana yarar sağlayacağı mesnevide işlenen bir diğer konudur.

Bu hayrete Mem kılup tefekkür
'Akl ile bu işe kıldı tedbîr (35b-8)

Tedbîr ana eyle sonra temkîn
Tâcdîn yüreginde dutmasın kîn (45a-3)

Tedbîr ile olsa Mîr-i kâmil
İşinden olur mu zâtı gâfil (46a-11)

Sanatçılar nasihat içerikli bir metni kaleme alırken söyleyeceklerinin içeriğine göre öncelikli olarak gençleri hedef almalıdırlar. Her bireyin kendine özgü olan ve kişiliklerinin gelişmesinde ahlaki değerlerin rolü yadsınamaz. Tıpkı fiziksel özellikler gibi kişilik özellikleri de birbirlerine benzemez. Çünkü kişilik (şahsiyet) kelimesinin tanımı, “her insanın kendine özgü davranış eğilimlerinin dinamik bir bütünü” (Güngör, 1995, s. 12) olarak yapılmaktadır. Bir çocuğa, kişilik oluşumunda bir değer olarak verilecek öğütlerden biri her zaman doğruyu söylemesini istemek, olmalıdır. Ona yalan söyleyen kişinin onurunun kırılacağı, saygınlığını kaybedeceği ve kötü davranış sahibi olarak tanınacağı aşılmalıdır. *Ahmed-i Hânî* de mesnevisinde kötü ahlaklı kişilere yalancı sıfatı ile yaklaşmıştır.

Ol Tâye’ye böyle söyledi Pîr

Ey maksad u mekr ü kizb ü tezvîr (15a-8)

Akıl İle Hareket Etmek

Akıl ve irade sahibi bir insanın ahlaki değerlere sahip olması beklenir. Akıl sahibi kişiler yalan söylemezler, düşünerek hareket ettikleri için işlerinde başarılı olurlar, hür iradeleriyle karar verdikleri için de kendisinin ve toplumun zarar görmesini engellerler. *Mem u Zîn* mesnevisindeki iyi kahramanların ortak özelliği akıllarını kullanarak işlerini yapmalarındır.

Akl ile özünü âşinâ kıl

Zincîr-i cünûnı gel rehâ kıl (52a-2)

Aklî vü kemâlde ehl-i ‘irfân

Zabtında anun nizâm-ı devrân (7b-12)

Bir nice zarîf ü zât ü kâmil

Cem’ ede yanına ‘akl ü şâmil (17b-11)

Hîç mümkün olur mu dil-yakîne

Etme gönlünü kabûl-i kîne (54b-5)

Almadı nasihat ile pendî

Kendine kılup belâ-yı bendî (26a-3)

Hoşgörülü ve Mütevazı Olma

Hoşgörü, bir kişinin farklı değer yargılarındaki bir kişiyi olduğu gibi kabul etmesi; mütevazı ise başkalarını kendinden aşağı görmeyen demektir. Eserde, kibirli olmanın zararlarını bir insanın her zaman çekeceği, tevazu sahibi olmanın da kişinin makamını artıracığı vurgulanmıştır. Hoşgörünün

her zaman övülecek bir haslet olduğu ve insanın sahip olması gereken önemli değer yargılarından biri olduğu bilinmektedir.

Kıldım ise ger hatâ vü ‘isyân
İnsânda olur o nâkıs her ân (29a-6)

Ammâ ki tevâzu‘ eyle ta’zîm
Yüz mertebe ihtirâm ü tekrîm (28b-14)

Sır Saklamak

Mesnevi boyunca üzerinde durulan ahlaki değerler içinde sabırlı olmak, sır tutma değer yargısını ortaya çıkarır. Sır saklamanın insanlar arasında verilen sırrın arkadaşlığın boyutunu ve sabırlarını artırdığı anlatılır. İyi ve dürüst insanlar ne kadar zorlukla karşılaşsınlar karşılaşsınlar verilen sırrı söylemezler; çünkü bu, ahlaki değerlere sahip olan erdemli insanların vasfıdır. Böyle kişilere verilen sır mezara kadar onlarla beraber kalır düşüncesi de mesnevîde işlenmiştir.

Oldukda bulara râz-ı sohbet
‘Arz eylediler kemâl-i ülfet (51b-6)

Zîn ile Sîî düşünce zâre
Râz açmadılar nedîm ü yâre (13a-4)

Ağlardı hemîşe zâr ederdi
Râz açmaga her dem ‘ar ederdi (13a-7)

Cân kıldı ten içre çün teveddu
Bu sırrı sen eyleme teşeyyu (48b-5)

Sonuç

Ahlak, bu çalışmada tanımı itibarıyla bakıldığında yaratılmışlar içinde insana özgü olan bir özelliktir. İyi insan ve beraberinde iyi bir toplumun getirisi çoğunlukla ahlaklı olmaya bağlanmıştır. Ahlakın bilgi ve akıl ile olan ilişkisine dikkat çekilmiştir. Bir toplumu meydana getiren bireyler farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu durum toplumun şekillenmesinde farklılıkların doğmasına sebep olmuştur. İçinde yaşadığı toplumun eğitimini kendine görev addeden yazar ve şairler eserlerinde bu konulara değinmişlerdir. Çünkü edebiyat bu değerlerin geleceğe aktarılmasında rol oynamaktadır.

Ahmed-i Hânî, 17.yüzyılda yazmış olduğu mesnevîsinde ideal insan tipiyle beraber kötü huyların zararlarını dile getirmeye çalışmıştır. Bu eserde tespit edilen kısımlarla ahlaki özellik olarak bir insanda iyilik, doğruluk, sabır, hoşgörü ve cömertlik gibi unsurların bulunmasının önemi

vurgulanmıştır. Mesnevide bu unsurlar, kişiselleştirilerek verilmiştir. İyi karakterlerde güzel ve iyi huylar; kötü olan karakterlerde de istenmeyen kötü hasletler yazılmıştır. Yazarın nasihat ettiği hususlar sadece kendi dönemi içinde değil her zaman geçerli olması gereken hususlardır. Bu değerlerin verilmesinin amacı kişinin her iki dünyada rahat etmesine yöneliktir. Esere genel olarak bakıldığında ahlaki, dinî ve toplumsal değerlerin çokluğu dikkat çekmektedir. Bireyi koruyucu ve gelenek yanlısı olan bu değerler sonuca yöneliktir. Bu eserin önemini, yazıldığı dönemin sorunlarını aydınlatmasının yanı sıra günümüzde de hâlâ bireyde olması beklenen değerleri içinde barındırması ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akalın, Ş., Toparlı R., Gözaydın, N. vd. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayram, Y. (2012). “Değerler eğitiminde unutulmuş bir değer: divan şiiri ve kültürü”, *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul: Dem Yayınları, 1-28.
- Bozarslan, M. E. (1968). *Mem û zîn*. İstanbul: Gün Yayınları.
- Çağrııcı, M. (1989). *Ahlâk, diyanet İslam ansiklopedisi*. İstanbul: TEDAV. 2, 1-9.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Karabey, T. (2006). Ahmed-i Hânî (1651-1707) hayâtı, eserleri ve *Mem o Zîn* mesnevisi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 57-64.
- Levend, A. S. (2015). *Divan edebiyatı kelimeler ve remizler mazmunlar ve mefhumlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Öztürk, Z. (2005). On beşinci yüzyıl şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi'nin *Yusuf ve Zeliha* mesnevisinde işlenen değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 41-72.
- Tek, A. (2015); *Osmanlı edebiyatında Mem u Zîn mesnevisi ve yayılımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, E. (2019). Lâmi'î Çelebi'nin *Salâmân u Absâl* mesnevîsinde aktarılan değerler. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [ESTAD]*, 2(1), 250-278.
- Uludağ, E. (2021). Eğitim ve değer unsurları bakımından *Hüsn ü Aşk* mesnevisi. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [ESTAD]*, 4(1), 123-163.
- Yeniterzi, E. (2002). “Mevlâna”nın eserlerinde ahlâkî unsurlar”. *X. Millî Mevlâna Kongresi*, Selçuk Üniversitesi Konya, I, 327-342.

A Review On Moral Values In *Mem u Zîn* Masnavi Extended Summary

Classical Turkish literature has an intense period within the literary tradition. Artifacts have been given in this area for about six centuries. The social, economic and cultural life of the Ottoman state was reflected in literary products. In the 16th century, which coincided with the rise of the Ottoman state, there was a rise and increase in literary products. The poets, who produced works in the field of classical Turkish literature, generally gave works in the religious-moral field. Taking into account the needs of the society, religion was introduced to the nation that had just recognized Islam. Concepts such as the teachings, beliefs and worship of the religion of İslama re covered in the works. One of the poets who produced such works is Ahmed-i Hânî.

He lived and wrote works in the field of classical Turkish literature in the 17th century. He usually wrote his works in Kurdish. *Ahmed-i Hânî*, one of the poets of the XVII. century Ottoman tradition, is a great sheikh and scholar who grew up in

the eastern geography. *Ahmed-i Hânî* produced works within the tradition of classical literature. One of these works is *Mem u Zîn*, a masnavi of divine love written in Kurdish. The work carries the poet's artistic concerns as well as aesthetic tastes. Since it contains universal values, moral teachings take place a lot in this masnavi. *Ahmed-i Hânî* also took this situation into consideration while writing his works. In *Mem u Zîn*, the behaviors and thoughts that a person should have and avoid are described in a decent way. In his work, the poet aimed to explain and teach moral principles in the society, and he portrayed the ideal society. The concepts such as goodness, truth, patience, tolerance, generosity, justice and love are handled in a concise language. Such works are very important to set an example for the society. These works give advice to young people and guide them. This is the poet's primary purpose. *Mem u Zîn* masnavi is a work that contains a lot of advice and counsel.

With the parts identified in this work, the importance of having elements such as goodness, righteousness, patience, tolerance and generosity in a person as a moral characteristic has been emphasized. These elements given in the masnavi are given by being personalized. Good and good manners in good characters; undesirable and bad traits are also given to bad characters. The points that the author advises are the features that should always be valid not only in his own period. The purpose of giving these values is to make the person comfortable in both worlds. Considering the determined values, it is seen that there are many moral, religious and social values. These values, which are protective of the individual and tradition, are result-oriented. In addition to illuminating the problems of the period in which it was written, considering the values that should still be in the individual and to be remembered again reveals the importance of the work.

Ahmed-i Hânî emphasizes that although a person knows that his intention, thought and purpose is bad, the result of his action is not expected to be good. In the masnavi, the concept of friend is discussed in the context of the sacrifices made by two close friends for each other. The subject of loyalty and fidelity is handled sensitively in the masnavi. The poet advised his characters to be loyal under all circumstances. Concepts such as gratitude and contentment in the masnavi are also shown due to the conflicts between the rich and poor groups. *Ahmed-i Hânî* wrote that saying nice words is moral for a person. Generosity, on the other hand, is told in the mathnawi that a person's being appreciated and respected will be equated with his goodness and generosity, and the situation of a greedy person will be bad. In the masnavi, patience is given in the form of finding a cure for one's troubles, being consoled and doing things right. One of the recommended issues in the mathnawi is to tell the truth, to be cautious and not to lie no matter what. The poet especially focused on these issues. He showed it as the chief condition of being a good person. The common features of good heroes in *Mem u Zîn* masnavi are that they do their work using their minds. It is known that tolerance in masnavi is always a praiseworthy trait, and it is one of the important value judgments that people should have.



**FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ'NİN (FPKL) TÜRKÇE UYARLAMASI:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Turkish Adaptation of the Filial Problem Checklist (FPC): Validity and
Reliability Study**

Gülçin Güler ÖZTEKİN

Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
Gelişim Psikolojisi Ana Bilim Dalı

ggoztekin@agri.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-6205-642X>

Başaran GENÇDOĞAN

Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ana Bilim Dalı

basaran@atauni.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-9647-438X>

Arzu GÜLBAHÇE

Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ana Bilim Dalı

arzugulbahce@atauni.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0003-4762-3603>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	03.05.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	28.02.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Gülçin Güler ÖZTEKİN
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	128-145
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.931695



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ'NİN (FPKL) TÜRKÇE UYARLAMASI:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Turkish Adaptation of the Filial Problem Checklist (FPC): Validity and Reliability
Study

Gülçin Güler ÖZTEKİN
Başaran GENÇDOĞAN
Arzu GÜLBAHÇE

Öz

Filial Problem Kontrol Listesi (FPKL) çocuğun probleminin şiddetini gösteren ve ebeveynlerin değerlendirdiği bir ölçektir. Bu çalışmada, Filial Terapi (FT) eğitiminde kullanılmak üzere FPKL'nin Türkçe'ye çeviri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amacıyla 3-10 yaş arası çocuğu olan 500 ebeveyne uygulanmıştır. İstatistiksel analizler sonucu 108 maddeden oluşan bu ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-324 puan aralığındadır. Puanlardaki düşüş çocukların problemleri davranışlarında azalma olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Filial problem kontrol listesi, filial terapi, ölçek, geçerlik, güvenilirlik.

Abstract

Filial Problem Checklist (FPC) is a scale that rates the severity of the child's problem and is evaluated by parents. In this study, Turkish adaptation, validity and reliability of FPC were conducted to apply in Filial Therapy (FT) education. To analyze the validity and reliability of the FPC, the scale was applied to 500 parents whose children between the ages of 3-10. As a result of statistical analysis, it was seen that this 108-item scale consists of four sub-dimensions. The total scores of the scale are in the range of 0-324 points. The lower level of scores indicates the decrease in the problematic behaviors of the children.

Keywords: Filial problem checklist, filial therapy, scale, validity, reliability.

¹ Bu çalışma, Gülçin Güler ÖZTEKİN tarafından Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE danışmanlığında yürütülen *3-10 Yaş Arası Gelişimsel Problemleri Olan Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Filial Terapinin Etkisinin İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Oyun çocuklar için önemlidir çünkü çocukların iletişime geçmesinin en doğal yoludur. Oyuncaklar çocukların kelimeleri gibidir, oyun ise onların dilidir. Çocuklar için oyun oynamak, sadece bir şeyler yapmak değildir, kim olduklarını ifade etmelerinin de yoludur. Sözlü ifade ile karşılaştırıldığında çocuklar oyuncaklar aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade ederler. Landreth & Bratton (2002, s. 30-34) deneyimlerini ve duygularını oyunla ortaya çıkaran çocukların en yüksek potansiyele ve iyileşme sürecine sahip olduklarını belirtmiştir.

Soyut düşünme ve sözel beceriler yetişkin iletişiminin birer parçasıdır. Çocuklarda bu beceriler tam anlamıyla gelişmediği için bu şekilde iletişim kuramazlar. Onlar için iletişimin yolu oyundur. Bu yüzden oyun terapisinin temeli; çocuğu yetişkinler gibi kendini ifade etmeye zorlamaktansa çocuğun iletişim dünyasına girip onu anlamayı esas almaktadır. Vanfleet'e göre bu terapinin çocuklara yararlarından biri çocukların yeni şeyler denedikleri, kendilerini ifade edebildikleri ve sorunlarını çözmeye çalıştıkları güvenli bir ortam yaratmasıdır (VanFleet 2014, s. 2).

Oyun Terapisinin Çocuk Merkezli Oyun Terapisi, Filial Terapi (FT), Gestalt Oyun Terapisi, Deneyimsel Oyun Terapisi gibi çeşitleri vardır. FT, Bernard ve Louise Guerney tarafından 1964 yılında geliştirilmiştir. VanFleet'in yaptığı çalışmalar ise bu terapi çeşidinin uygulanmasının yayılmasına yardımcı olmuştur. Filial kelimesi evlat anlamına gelmektedir ve anne-baba-çocuk arasındaki ilişkiyle ilgilidir. FT duygusal, gelişimsel bozukluğu olan çocukların tedavisinde kullanılan yeni bir yaklaşımdır ve terapinin etkili olması bu çocukların evdeki oyun seanslarını uygulamayı öğrenen ve terapötik değişimde etkili olan ailelerine bağlıdır (Guerney 1964, s. 304; Fidler vd. 1969, s. 47-55).

FT çocuklarla oyun terapi becerilerini kullanarak ilişki kurmak ve ilişkiyi güçlendirmek için ebeveynlerin eğitimine odaklanan bir aile terapisisidir. Ailelerin doğrudan, dört temel beceri aracılığıyla (yapılandırma, limit koyma, çocuk merkezli hayali oyun, empatik dinleme) çocuklarının davranışları üzerine eğitildiği, çocuğu merkeze alan bir psiko-eğitim programıdır. Duygusal, davranışsal, gelişim güçlükleri olan veya normal gelişim gösteren çocuklar için kullanılmaktadır (Topham & VanFleet 2011, s. 144-158).

FPKL ise FT'nin problemleri azaltmasındaki etkisini ölçmek amacıyla Horner tarafından 1974 yılında geliştirilen bir ölçektir.

FPKL problemin şiddetini gösteren, ailenin derecelendireceği 108 problemlilik çocuk davranışını içermektedir. Ölçekte toplam puan elde edilir ve ailelerin çocuğun davranış değişikliği algısını karşılaştırmak için öntest ve sontest olarak uygulanır (Bratton & Landreth 2006, s. 7-13). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, oyun terapisi ve FT eğitimi uygulanan çocukların problemlilik davranış derecesini belirlemek için kapsamlı bir ölçek bulunmamaktadır. Bu yüzden, bu çalışmada ilk defa FPKL ölçeği Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma için gerekli veriler 2015 yılında toplanmıştır. Ulakbim TR Dizin tarafından alınan “2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir” kararı doğrultusunda çalışma 2015 yılında gerçekleştiği için etik kurul izin belgesi alınmamıştır.

FPKL önce Türkçeye çevrilmiş daha sonra da geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Orijinali İngilizce olan ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla ilk aşamada üç İngilizce öğretmeni tarafından çevirisi bağımsız bir şekilde yapılarak tek bir form hâline getirilmiştir. İkinci aşamada ise hazırlanan bu form, ilk aşamadakinden farklı iki İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Orijinali ile yeniden İngilizceye çevrilmiş hâli iki akademisyen tarafından incelendikten sonra aralarında bir fark olmadığı yönünde ortak görüşe varılarak ölçeğin uygulama formu oluşturulmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla ölçek, FT 3-10 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerle uygulandığı için bu yaş grubunda çocuğu olan 500 ebeveyne uygulanmıştır. Sonuçları bulgular bölümünde verilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre 108 maddeden oluşan bu ölçeğin dört alt boyutu vardır. Alt boyutların puan aralıkları şu şekildedir: ‘Problemlilik Davranışlar’ boyutu (30 madde) 0-90 puan; ‘Duygu Kontrol Güçlüğü’ boyutu (24 madde) 0-72 puan; ‘Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular’ boyutu (27 madde) 0-81 puan ve ‘Problemlilik Sosyal Davranışlar’ boyutu (27 madde) 0-81 puan aralığındadır. Ölçekten alınan toplam puan ise 0-324 aralığındadır. Puanlardaki düşüş çocukların problemlilik davranışlarındaki azalmayı göstermektedir.

Bu çalışmada Türkçeye uyarlanan FPKL’nin alanda görev yapan kişiler tarafından çocukların problemlilik davranış düzeylerinin belirlenmesinde güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak kullanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçekten elde edilen puanların terapistlere,

rehber öğretmenlere ve araştırmacılara tanı koyma ve terapi planı hazırlama süreçlerinde ışık tutacağı beklenmektedir. Horner tarafından geliştirilen ölçeğin amacının FT uygulamalarında eğitimin etkililiğini belirlemek için öntest ve sontest olarak kullanılması olduğu bilinmektedir. Bu yüzden, uyarlaması yapılan ölçeğin ülkemizde yapılacak oyun terapisi ve FT uygulamalarında veri toplama aracı olarak kullanılacağı ve terapistlere yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Cronbach Alfa katsayısı, Korelasyon Analizi, Student t Testi, KMO (Kaiser-Meyer Olkin) Örneklem Yeterliği analizi, Barlett's Örneklem Büyüklüğü Testi, Açımlayıcı Faktör Analizi olarak (exploratory factor analysis) Principal Compenent (Temel Bileşenler), Varimax Dik Döndürme, Scree Plot testi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu analizlerin bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

FPKL'nin Güvenirlik Analizleri

Cronbach Alfa katsayısı, FPKL maddelerinin iç tutarlığının ve homojenliğinin göstergesi olarak hesaplanmıştır ve Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonları .30 ile .58 aralığında değiştiği ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .96 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin hesaplanan ranjı 263 iken olması gereken ranjı 324 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin 108 maddesinin de sorunlu olmadığını göstermektedir.

FPKL'de yer alan her bir maddenin ölçeğin toplam puanına etkisini belirlemek için Madde-Toplam puan korelasyonu hesaplanmış ve korelasyonların 0.28 ile 0.57 arasında değiştiği ve hepsinin $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Madde-Toplam puan korelasyonu ile bir maddenin tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek için hesaplanır. Bir maddenin testin tümü ile tutarlılığının göstergesi olabilecek en düşük değer 0.20 olarak verilmektedir (Ayvaşık 2000, s. 43-57). Bu değere göre ölçeğin maddelerinden elde edilen korelasyon değerleri madde analizi için kabul edilebilir düzeydedir.

FPKL'nin Yapı Geçerliği Analizleri

Açımlayıcı Faktör Analizi

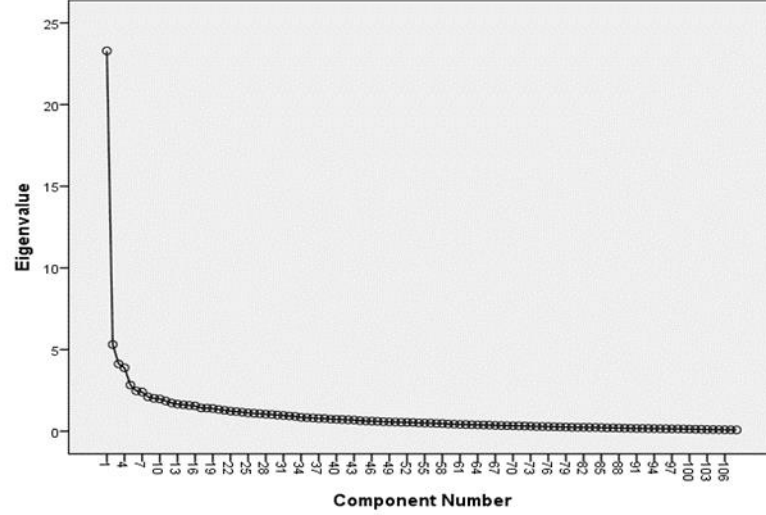
Faktör analizlerinin bir veri setine uygulanabilmesi çeşitli kriterlerin sağlanması ile mümkündür. Örneklem büyüklüğü bunların başında gelmektedir. Faktör analizi sonuçlarının genellenebilirliği ve kararlılığı açısından bu kriter önemlidir. Güvenilir faktör sonuçlarına ulaşabilmek için değişken başına on gözlem (1:10) oranı önerilmektedir (Hair vd. 1998, s. 82-

90). Yeterli örneklem büyüklüğü için ise “50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi ve 1000 mükemmel” olarak belirtilmektedir (Çokluk vd. 2012:20). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 500 kişi alındığından, örneklem büyüklüğünün sonuçların genellenebilirliği bakımından uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi için toplanan verilerin uygulanabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO katsayısı 0.875 olarak bulunmuştur. 0 ile 1 arasında değişen bu değer 0.70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenmektedir ve 0.5 ile 0.7 arasında normal, 0.7 ile 0.8 arasında iyi, 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve 0.9'un üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Field 2005, s. 195-196).

Analizi yapılacak değişkenler arasındaki ilişkilerin sıfırdan farklı ve anlamlı olup olmadığını anlamak için de Bartlett testi kullanılmıştır. Elde edilen değer, faktör analizi için örneklem büyüklüğünün uygunluğunu göstermektedir. Bu teste ilişkin Ki-kare değeri 32067.796 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını anlamak için Bartlett testi yapılır ve sonuca göre faktör analizine uygunluğu belirlenir (Akgül, 2003, s. 55). Bunun yanında testin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün analiz için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olması şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick & Fidell, 1996, s. 880; Field, 2005, s. 195-196; Büyüköztürk, 2018, s. 1-214). Çalışmada elde edilen değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre 108 maddelik FPKL'ne temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi açımlayıcı faktör analizi olarak uygulanmıştır. Faktör analizinde toplam varyansın 71'ini açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 29 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Yirmi dokuz faktörlü yapıda maddeler çok fazla dağılacığından yorumlamada sorun yaşanacağından dolayı Scree Plot testi yapılarak faktör sayısının azaltılması ve grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi önerilmektedir (Kline 2014). Aşağıda Şekil 1'de Scree Plot test sonucu verilmiştir:



Şekil 1. Scree Plot testi

Scree Plot test grafiğinde ilk ani değişikliğin dördüncü faktörde olduğu görülmüştür. Bu sonucu dikkate alarak ölçeğin orijinaline de uymak amacıyla ölçek 4 faktörle sınırlandırılarak faktör analizi varimax döndürme yöntemine göre tekrar yapılmıştır. Analiz sonrasında faktörlere ait özdeğer, varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Filial Problem Kontrol Listesine İlişkin Faktör Analizi

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Varyansın %	Yığılmış %
1	23.288	21.563	21.563	23.288	21.563	21.563	11.494	10.642	10.642
2	5.310	4.917	26.479	5.310	4.917	26.479	8.902	8.242	18.885
3	4.121	3.815	30.295	4.121	3.815	30.295	8.142	7.539	26.423
4	3.883	3.596	33.891	3.883	3.596	33.891	8.065	7.468	33.891

Tabloda görüldüğü gibi 4 faktörle sınırlandırılan FPKL'nin faktör analizi sonrası toplam varyansın % 34'ünü açıklayan özdeğeri 1.50'nin üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin 4 faktörlü yapının dağılımları incelenmiş ve tüm maddelerin faktör yükünün 0.30'un üstünde olduğu görülmüştür. Faktör yüklerinin faktör analizinde 0.30 ve üzerinde olması kabul edilebilirdir (Büyüköztürk, 2018, s. 1-214). İterasyon sayısının 11 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde, toplam varyansın % 10.642'sini 1. faktörün, % 8.242'sini 2. faktörün, % 7.539'unu 3. faktörün, % 7.468'ini 4. faktörün açıkladığı ve bu faktörlerin tümünün toplam varyansın % 33.891'ini açıkladığı görülmektedir. FPKL'deki dört faktörlü yapıyı oluşturan bileşenler incelenip faktörlere aşağıdaki adlar önerilmiştir.

1. Faktör: 3., 4., 5., 19., 20., 21., 25., 26., 27., 28., 32., 34., 40., 41., 42., 43., 44., 53., 55., 59., 63., 64., 65., 71., 75., 76., 78., 79., 80., 98. maddeleri kapsayan ve toplam 30 maddeden oluşan bu faktöre “Problemlili Davranışlar” denilebilir.

2. Faktör: 9., 11., 13., 37., 47., 48., 49., 50., 61., 67., 69., 72., 73., 74., 84., 85., 87., 88., 89., 90., 93., 95., 96., 100. maddeleri içeren ve toplam 24 maddeden oluşan bu faktöre “Duygu Kontrol Güçlüğü” denilebilir.

3. Faktör: 1., 2., 6., 7., 8., 10., 12., 14., 22., 23., 24., 30., 35., 38., 39., 45., 46., 51., 52., 62., 70., 82., 94., 101., 103., 106., 107. maddelerin yer aldığı toplam 27 maddeden oluşan bu faktöre “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” denilebilir.

4. Faktör: 15., 16., 17., 18., 29., 31., 33., 36., 54., 56., 57., 58., 60., 66., 68., 77., 81., 83., 86., 91., 92., 97., 99., 102., 104., 105., 108. maddelerden oluşan toplam 27 maddeden oluşan bu faktöre “Problemlili Sosyal Davranışlar” denilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilmiş ölçme araçlarının geçerliliğini belirleme yöntemi olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), özgün formun faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sümer (2000) DFA' yı kuramsal bir temelden destek alan ve birçok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analiz olarak tanımlamaktadır. Bu analizin amacı önceden belirlenen ya da kurgulanan bir yapının elde edilen verilerle ne derece doğrulandığını incelemektir.

Bu analiz çeşidinde sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak için birçok uyum indeksine bakılmaktadır. Bu yüzden, çalışmamızda ölçüğün 4 faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir ve elde edilen değerler Tablo 2' de gösterilmiştir.

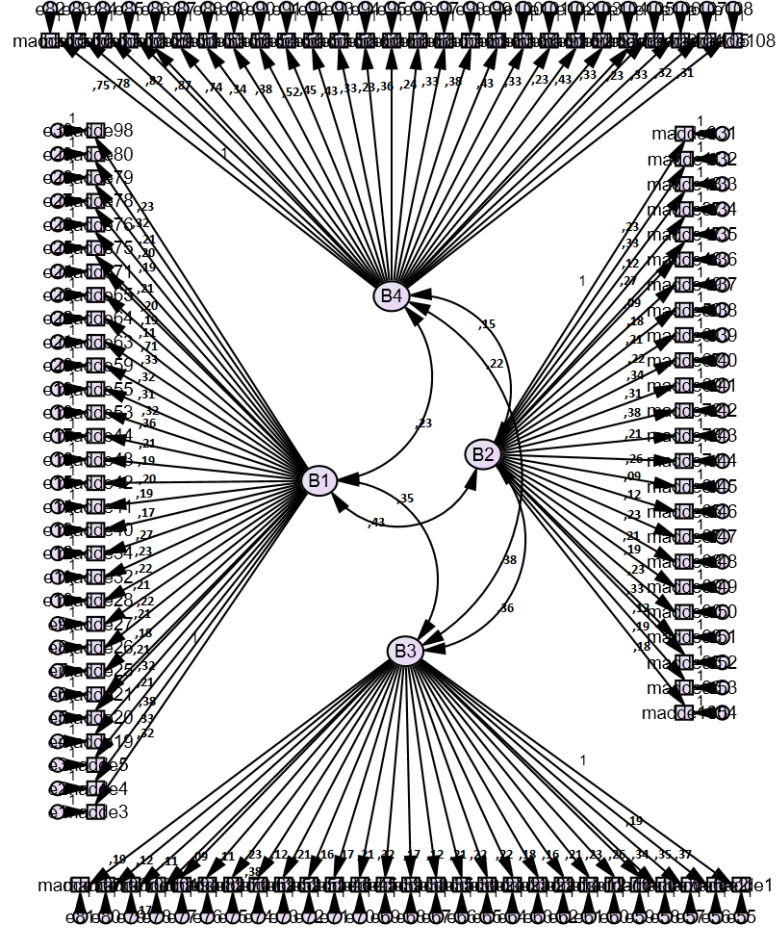
Tablo 2. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

<i>Ölçüm</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Modelin Uyum İndeksi Değerleri</i>
(X^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3.961 kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.057 kabul edilebilir uyum
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.013 iyi uyum

NFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.907 kabul edilebilir uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.953 kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.850 kabul edilebilir uyum
AGFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.872 kabul edilebilir uyum
TLI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.904 kabul edilebilir uyum

Tablo incelendiğinde, $X^2/sd = 3.961$, $RMSEA = 0.057$, $SRMR = 0.013$, $NFI = 0.907$, $CFI = 0.953$, $GFI = 0.850$, $AGFI = 0.872$ ve $TLI = 0.904$ olarak hesaplanmış ve modelin arzulan seviyede uyum değerlerine (Kline 2014) sahip olduğu görülmüştür.

Tüm bu bulgular model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, 4 faktörlü modelin uygun olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Test edilmiş olan 4 faktörlü model Şekil 2'de yer almaktadır. Modelde yer alan tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin grafik aşağıda verilmiştir.



Ki-kare= 5945.587 S.d.= 1501 p=.000 RMSEA=.057

Şekil 2. Filial Problem Kontrol Listesinin DFA Grafiği

FPKL'nin İkiyarı Güvenirliği ile İlgili Bulgular

Ölçek, FPKL'nin iç tutarlık güvenilirlik katsayısını hesaplamak için iki yarıya ayrılmıştır. Birinci yarı 54 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.933, ikinci yarı 54 maddeden oluşmuş ve iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.933, iki yarı arasındaki korelasyon 0.863, Spearman-Brown katsayısı eşit uzunluk ve eşit olmayan uzunluk için 0.926 ve Guttman Split-Half katsayısı 0.925 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak FPKL'nin iç tutarlığını belirleyen bu değerlerin hepsi yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında FPKL'nin iç tutarlık güvenirliliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

FPKL'nin alt ölçeklerinin hem birbiriyle hem de ölçeğin tümüyle olan korelasyonları ayrı ayrı hesaplanmış olup bulgular Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Filial Problem Kontrol Listesi ve Alt Ölçeklerine Ait Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	Toplam
1. Problemlili Davranışlar	1				
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	.607**	1			
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	.586**	.649**	1		
4. Problemlili Sosyal Davranışlar	.576**	.618**	.631**	1	
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam Puanı	.853**	.856**	.849**	.797**	1
Aritmetik ortalama	15.04	17.56	15.22	6.45	55.64
Standart sapma	14.284	11.494	11.470	7.573	38.148
Cronbach Alfa katsayısı	.92	.90	.94	.92	.96

(**) p<0.001

Tablo incelendiğinde FPKL'nin alt ölçeklerle olan korelasyon değerlerinin tümü p<0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tüm bu bulgular Filial Problem Kontrol Listesinin 4 faktörlü bir yapısının olduğunu ve ölçeğin bu haliyle çocukların problemlili davranışlarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada FPKL'nin öncelikle Türkçe'ye çeviri çalışmaları yapılmış daha sonra da ölçek 3-10 yaş arası çocuğu olan 500 ebeveyne uygulanmıştır. Güvenirlilik analizleri sonucunda Cronbach alfa katsayısının .96, olması gereken ranjının 324 ve hesaplanan ranjının 263 olduğu görülmüştür. Madde-Toplam korelasyonlarının 0.28 ile 0.57 arasında değiştiği, hepsinin p<0.01 önem düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmış ve ölçeğin maddelerinden elde edilen korelasyon değerlerinin madde analizi için kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ise önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin 108 maddeden oluşan 4 boyutlu bir yapısının olduğu ve bu 4 faktörlü modelin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bu veriler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Uyarlanan bu ölçek, özellikle FT'nin problemlili davranışın azalmasıdaki etkisini ölçmek amacıyla Horner tarafından geliştirilen ve birçok çalışmada kullanılan bir ölçektir (Bratton & Landreth 1995; Harris & Landreth 1997). Ülkemizdeki literatür tarandığında FT eğitimlerinin

çocukların problemleri davranışlarını azaltmadaki etkisini ölçmek amacıyla kullanılacak, problemleri davranışları ayrıntılı bir şekilde kapsayan bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle problemleri davranışlara ayrıntılı bir şekilde yer veren ölçek kullanma, tanı koyma-çözüm süreci planlama aşamaları açısından önemlidir. Yapılacak araştırmalarda çocuklarda görülmesi olası tüm problemlerin yer aldığı bir ölçme aracının kullanılması araştırmacılara hem daha güvenilir sonuçlar hem de daha detaylı bilgi vermektedir. Sonuç olarak, bu ölçeğin hem FT eğitimlerinde hem de benzer ebeveyn eğitimlerinde öntest-sontest olarak kullanılabileceği ve problemleri davranışların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların problemleri davranışları ile ilgili yapılacak deneysel çalışmalara ve hazırlanacak psikoeğitim programlarına yol göstereceği beklenmektedir.

Kaynakça

- Akgül, A. (2003). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti., 55.
- Ayvaşık, H. B. (2000). Kaygı duyarlılığı indeksi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 43-57.
- Bratton, S., & Landreth, G. (1995). Filial therapy with single parents: Effects on parental acceptance, empathy, and stress. *International Journal of Play Therapy*, 4(1), 61.
- Bratton, S. C., & Landreth, G. L. (2006). Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents. *Routledge*, 7-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidler, J. W., Guerny Jr, B. G., Andronico, M. P., & Guerny, L. (1969). Filial therapy as a logical extension of current trends in psychotherapy. *Psychotherapeutic agents: New roles for nonprofessionals, parents, and teachers*, 47-55.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss*. London: SAGE Publications. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 37(1), 195-196.
- Guerny Jr, B. (1964). Filial therapy: Description and rationale. *Journal of Consulting Psychology*, 28(4), 304.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey, NJ: Printice-Hall, 82-90.
- Harris, Z. L., & Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with incarcerated mothers: A five week model. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 53.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Landreth, G., & Bratton, S. (2002). Nutrition, health and safety play therapy: The art of the relationship. *Journal of Early Education and Family Review*, 10, 30-34.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 76-79.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics harper collins college publishers New York*. New York, USA, 880.
- Topham, G. L., & VanFleet, R. (2011). Filial therapy: A structured and straightforward approach to including young children in family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(2), 144-158.
- VanFleet, R. (2014). *Filial therapy: Strengthening parent-child relationships through play*. Professional Resource Press/Professional Resource Exchange,2.

EK 1. FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ

FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ

Yönerge

Aşağıdaki liste genellikle çocuklarda görülen problemleri geniş bir yelpazede ele alır. Lütfen her maddeyi okuyun ve çocuğunuzda o problem var mı yok mu karar verin. Sonra, problemi ne kadar ciddi bulduğunuzu, her maddenin sağında yer alan 1, 2 ve 3 şeklinde numaralandırılmış derecelendirme ölçeğinin altındaki boşluğun içini doldurarak gösterebilirsiniz. Eğer bir madde çocuğunuz için doğru değilse DD (Doğru Değil) seçeneğinin altındaki boşluğun içini doldurunuz.

- 1 , “Bu madde çocuğum için bazen doğru; fakat bu gerçekten de problem değil.”
- 2 , “Bu madde çocuğum için doğru ve bu orta derecede bir problem.”
- 3 , “Bu madde çocuğum için doğru ve bu önemli derecede bir problem.” anlamına gelmektedir.

ÖRNEK

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğru değilse, sağdaki DD'nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa; fakat siz bunu problem olarak görmüyorsanız, sağdaki 1'in altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu orta derecede bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 2'nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu ciddi bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 3'ün altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

	DD	1	2	3
1. Çok az yer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sağlıklı yiyecekler yemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Geceleri altını ıslatır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okulda alması gereken notlardan daha düşük notlar alır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Düzgün konuşamaz, telaffuzu zayıftır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Diğer çocukların yanında utanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Çok az arkadaşı var.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Diğer çocukların yanında kendini değersiz hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Diğer çocuklar ona sataşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Kendine güveni yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sinirli ve gergindir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sık sık üzgün ve mutsuzdur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Çok kolay ağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Kendini çaresiz hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Kendini çok fazla suçlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Başını derde sokar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Başkalarının eşyalarına zarar verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Çalar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Yalan söyler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Tırnaklarını yer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Burnunu karıştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Her zaman geç kahr, sallanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Uykuya dalmada ya da uyumada güçlük çeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sıkıntılı, huzursuz bir şekilde uyur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Okuması yavaştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Çalıştıklarını aklında tutamaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Dikkatini öğretmenine veremez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Sınıfta huzursuzdur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Fiziksel bir nedeni yokken başı ağrır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Mide krampları, karın ağrıları vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Kendini diğer çocuklardan farklı hisseder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Başkaları tarafından kolayca yönlendirilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Kendi yaşındaki çocuklar tarafından dışlanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Hiçbir zaman lider olarak seçilmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Kendi bedeniyle ilgili utangaçtır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. “Önemli biri” gibi davranır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Çok çabuk sinirlenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Karanlıktan korkar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Korktuğu zaman panik yapar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Cesareti çok çabuk kırılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Sözünü tutmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Parmağını emer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Kötü sofra alışkanlıkları vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Düzensizdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Kötü rüyalar görür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Sınıfta konuşmaktan korkar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Çocuklarla çok kavga eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Tepesi atar, çıldırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Küser, surat asar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Çok mızızlanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Korku basar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Olağandışı korkuları vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Günlük işlerini yapmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. İnsanları kullanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Ailesinin sözünü dinlemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Ailesine yakın değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Kendini çok fazla tırmalar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Küfreder, kötü bir dil kullanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Plan ve programlara uyamaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Ellerini birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanamaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Hareketlidir, bir yerde duramaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Atletik değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Okula gitmeyi sevmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ders çalışmaya yeterli zaman ayırmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Kitaplara ilgisi yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Her zaman intikam almak ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. Çabuk kızar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Çok fazla dalga geçer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Çok fazla hayal kurar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Çok heyecanlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Kötü alışkanlıklarını düzeltmeye çalışmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Ailesi ile çok inatlaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Sürekli hediyeler, yeni şeyler ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Ailesinden çok ilgi bekler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Dış görünüşüne dikkat etmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Kıyafetlerine ve eşyalarına dikkat etmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Bencildir, paylaşmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. İşlerini tamamlamaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Hafızası zayıftır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Okulda kendinden emin değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Birçok kaza yapmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Kendinden küçük çocuklarla çok oynar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Erkek ve/veya kız kardeşlerine sözünü geçirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Erkek ve/veya kız kardeşlerini kıskanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Kendi düşünceleri ile meşguldür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Kendini kaybeder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Değişkendir. Ne yapacağı belli olmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Duygularını kontrol edemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Karşı koyar, büyüklerine karşılık verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Anne babasına çok bağlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Ailesine karşı düşüncesizdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Mobilyalara çarpar, tökezler vb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Sürekli televizyon izler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Yeni bir okula uyum sağlamada sorun yaşar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Sınıfta dikkat çekmeye çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Kız ve/veya erkek kardeş(ler)iyle kavga eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. İnsanları kızdırır, kıskırtır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Sık sık sahip olduğu şeyleri kaybeder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. Tamamen kontrolden çıkar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Ailesinden aldığı eleştirilere karşı aşırı hassastır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Giyinirken diğer çocukların arkasına saklanır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Fiziksel görünüşünden rahatsız olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Boşaltma problemleri (örneğin; ishal, kabızlık, gaz, idrar tutma vb.) vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Zararlı alışkanlıkları vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Cinsellik ile ilgili problemler (örneğin;“dikizlemek,” kendini teşhir etmek vb.) vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Fiziksel gerginlik problemleri (örneğin; kurdeşen, ülser, kalınbağırsak iltihabı (kolit),	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

terleme, mide bulantısı, baş dönmesi vb.) vardır.				
107. Aşırı derece pasiftir, eziktir.	○	○	○	○
108. Vücut hareketi problemleri (örneğin; sakarlık, kontrolsüz bacak hareketleri, tembellik, ilgisizlik, enerjisiz olma, başını vurma, felçli olma, çok yavaş hareket etme, tik, sürekli sallanma vb.) vardır.	○	○	○	○

Turkish Adaptation of the Filial Problem Checklist (FPC): Validity and Reliability Study Extended Summary

Play is vital as it is the most natural way for children to communicate. Toys are like children's words, and play is their language. For children, playing is not just doing something, it's a way of expressing who they are. Compared to verbal expression, children express themselves more easily through toys. Landreth and Bratton (2002:30-34) stated that children who reveal their experiences and emotions through play have the highest potential and healing process.

Abstract thinking and verbal skills are the part of adult communication. Since these skills are not fully developed in children, they cannot communicate in this way. The way of communication is play for them. Therefore, the basis of play therapy is entering the children's communication world and understanding them, rather than forcing the children to express themselves like adults. According to Vanfleet, one of the benefits of this therapy for children is that it creates a safe environment where children try new things, express themselves and try to solve their problems (VanFleet 2014:2).

There are various types of play therapy namely, Child-Centered Play Therapy, Filial Therapy (FT), Gestalt Play Therapy, and Experiential Play Therapy. FT was developed by Bernard and Louise Guerney in 1964. VanFleet's studies have helped spread the practice of this therapy. The word "Filial" comes from Latin filius, meaning "son," and filia, "daughter" and is related to the relationship between parents and child. FT is a new approach used in the treatment of children with emotional and developmental disorders, and the effectiveness of therapy depends on the parents of these children who learn to practice play sessions at home and are effective in therapeutic change (Guerney 1964:304; Fidler et al. 1969:47-55).

FT is a family therapy that focuses on training parents to build and strengthen relationships with children using play therapy skills. It is a child-centered psycho-education program in which families are directly trained on their children's behavior through four basic skills (structuring, limit setting, child-centered imaginary play, empathetic listening). It is used for children with emotional, behavioral, developmental difficulties or normal development (Topham and VanFleet 2011:144-158).

FPC is a scale developed by Horner in 1974 to measure the effect of FT on the reduction of problematic behavior. The FPC includes 108 problematic child behaviors that show the severity of the problem and are graded by the parents. A total score is obtained from the scale and applied as a pretest and posttest to compare families' perceptions of the child's behavior change (Bratton and Landreth 2006:7-13). In the literature in Turkey, there is no comprehensive scale to determine the

degree of problematic behavior of children who applied play therapy and FT education. Accordingly, in this study, the FPC scale was translated into Turkish and validity and reliability studies were conducted for the first time.

In this study, the FPC was translated into Turkish and then the scale was applied to 500 parents with children aged 3 to 10. As a result of the reliability analysis, it was seen that the Cronbach alpha was .96, the expected value was 324, and the calculated range was 263. It was concluded that the item-total correlations ranged between 0.28 and 0.57 and all of them were significant at the $p<0.01$ significance level. It was determined that the correlation values obtained from the items of the scale were at an acceptable level for item analysis. In order to examine the construct validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed. As a result of statistical analysis, it was seen that this 108-item scale consists of four sub-dimensions. The total scores of the scale are in the range of 0-324 points. These data obtained from the analyzes show that the scale is a valid and reliable measurement tool. The lower level of scores indicates the decrease in the problematic behaviors of the children.

It is thought that the FPC, which was adapted into Turkish in this study, will be used as a reliable and valid scale to determine the problematic behavior levels of children by those working in the field. It is anticipated that this scale can be used as a pretest and posttest both in FT trainings and parent education programs and will help therapists. It is expected that it will guide the experimental studies and psychoeducational programs to be prepared on the problematic behaviors of children.



TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ATASÖZÜ VE DEYİMLERDE ÖZEL ADLAR

Proper Names in Proverbs and Idioms of Turkey Turkish

Ömer KEMİKSİZ

Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

okemiksiz@bartin.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-8628-6203>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	18.11.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	31.01.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	146-165
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1025491



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ATASÖZÜ VE DEYİMLERDE ÖZEL ADLAR

Proper Names in Proverbs and Idioms of Turkey Turkish

Ömer KEMİKSİZ

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçedeki atasözü ve deyimlerde geçen özel adları incelemektir. Nitel araştırma deseninde doküman incelemesiyle gerçekleştirilen çalışmanın veri kaynakları Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük ile Ömer Asım Aksoy'un Atasözü ve Deyimleri Sözlüğü'dür. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılan çalışmada özel adlar, kişi adları, millet adları, yer adları, dinle ilgili adlar ve din/mezhep adları olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bu kategorilerden kişi adlarında 54, millet adlarında 11, yer adlarında 43, dinle ilgili adlarda 9, din/mezhep adlarında da 5 farklı özel ismin yer aldığı belirlenmiştir. Atasözü ve deyimlerde en fazla kullanılan özel adların ise kişi adlarında Ali (f=13) ve Mehmet (f=5); millet adlarında Çingene (f=9) ve Arap (f=5); yer adlarında Bağdat (f=9) ve Mekke (f=6); dinle ilgili adlarda Allah (f=114) ve Hak (f=8); din/mezhep adlarında da Yahudi (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları tablolar hâlinde sunulmuş, tablolarda her bir kategori altındaki özel adlara ve bu özel adların içinde geçtiği atasözü ve/veya deyimlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, atasözü, deyim, söz varlığı, özel adlar.

Abstract

This study aims to analyze proper nouns in Turkish proverbs and idioms. The data collection was made via document analysis in the qualitative research design. Data sources of the study are the Turkish Dictionary prepared by the Turkish Language Association and Ömer Asım Aksoy's Dictionary of Proverbs and Idioms. Descriptive analysis was used in the analysis of the proper names, which were examined in five categories being personal names, nation names, place names, religious names and religion/sect names. Among these categories, 54 different proper names were detected in personal names, 11 in nation names, 43 in place names, 9 in religious names, and 5 in religion/sect names. The most frequently used proper names in proverbs and idioms are Ali (f=13) and Mehmet in personal names (f=5); Gypsy (f=9) and Arab (f=5) in nation names; Baghdad (f=9) and Mecca (f=6) in place names; Allah (f=114) and Hak (f=8) in religious names; Jewish (f=3) in religion/sect names. Research findings are presented in tables, proper names under each category and the proverbs and/or idioms in which these names are included are demonstrated.

Keywords: Turkey Turkish, proverb, idiom, vocabulary, proper names.

Giriş

Sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerini incelemek, bir toplumu tanımanın ve anlamının yollarından biridir. Toplumların yaşam biçimlerini, gelenek ve göreneklerini, kültürlerini, inançlarını, duygu ve düşünce dünyalarını, hayatı algılayış biçimlerini vb. bu tür ürünlerde görmek mümkündür. Bu sebeple bazen bir topluluğu tanımak için o topluluğun içinde yaşamak kadar o toplumun bireyleri tarafından yazılan/üretilen eserlere müracaat etmek de gerekebilir. Bu amaçla başvurulabilecek söz varlığı unsurlarından biri de atasözleri ve deyimlerdir.

Toplum bilimi, ruh bilimi, eğitim bilimi, tarih, felsefe, ekonomi, folklor, ahlak gibi pek çok konuyu ilgilendiren ve pek çok yönden incelenmeye değer olan atasözü ve deyimler, deyiş güzelliği, kavram zenginliği ve anlatım gücü açısından oldukça önemli dil yapılarıdır (Aksoy, 1993). İlhan'a (2007) göre atasözleri ve deyimler, milletlerin uzun senelere dayalı deneyimlerinin sonucu olarak meydana getirdikleri ve dillerinin el verdiği ölçüde, dili kullanan kişilerin ifade etme kabiliyetlerine bağlı olarak meydana getirdikleri, yargılı anlatımlar ile kalıplaşmış söz birlikleridir (İlhan, 2007). Atasözleri ve deyimlerin, kaynak metinlerde sıkça karşılaşılabilen yapılar olmalarının yanı sıra gerek dil gerekse içerik açısından taşıdıkları birikim ve zenginlikleriyle birer edebî eser hüviyetinde olduğuna vurgu yapan Alemdar'a (2019) göre bu tabirler, milletlerin deneyimlerini âdeta bir öz hâlinde içinde barındıran kültürel miraslar olması yanında aynı zamanda sözcüklerin anlam inceliklerini de bünyelerinde ihtiva eden dil zenginlikleridir. Bu söz varlıklarını, bir dil zenginliği olmanın yanında bir dilin zenginliğini gösteren unsurlar olarak görmek de mümkündür. Zira dillerin gelişmişliğini ve söz varlığı zenginliğini incelemek isteyenlerin başvuracağı kaynaklar içerisinde atasözleri ve deyimlerin olmaması kaçınılmaz görünmektedir.

Bir milletin hafıza kartları niteliğinde olan atasözleri ve deyimler, toplumun asırlardan beri karşılaştığı zengin tecrübeleri, farklı olaylar neticesinde aldığı veya alınmasını lüzumlu gördüğü tavrı; hayatın kendisini, gerçeklerini ve hayatla ilgili ön görüleri özetleyerek bir cümlenin ya da bir yapının içerisinde, kısa ve öz şekilde çarpıcı bir üslupla aktarırlar (Eminoğlu, 2016). Yiğitoğlu & Yalçinkaya'ya (2016) göre atasözleri ve deyimler, yüzlerce yıldan damıtılıp bugüne ulaşan, toplumların kültürel mirası niteliğindeki söz kalıplarıdır. Atasözü ve deyimlerin birçoğu, bireylerin veya toplumların bir tecrübesi sonucunda dile getirilmiş ve kabul görmüştür. Bu söz kalıpları insanlar tarafından yıllarca kullanılmış, bir durumu açıklamanın en anlaşılır ve en kolay yolu olmuştur. Bu sebeple dillerin en önemli malzemesi sayılan atasözleri ve deyimler, ulusların kendi deneyimleri ve bilgeliğinin sonucu olarak onların dünya görüşünü, yaşayış biçimlerini ve kültürel zenginliklerini aktarmaktadır (Kuybu, 2018). Bu da atasözleri ve

deyimlerin dil zenginliği yanında kültür zenginliği bakımından da ne kadar önemli söz varlıkları olduğunu göstermektedir.

Sahip olduğu kapsayıcı anlamla yaşamın her alanını etkileyen kültür, toplumların süregelen hafızası durumundadır. Bu kapsamın içerisinde olan alanlardan biri de sosyal yaşamdır. Bu açıdan bakıldığında kültür, günlük hayatta insanların algısına da tesir eder. Kişilerin belirli konularda sahip olduğu genel düşünceleri, yüzyıllar önce yaşamış atalarından kalmadır. Atasözleri ve deyimler, bu fikirlerin aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir (Yiğitoğlu & Yalçınkaya, 2016). Kültürün maddi-manevi olmak üzere iki boyuta sahip olduğunu dile getiren Hirik'e (2016) göre kültürün aktarılmasını sağlayan en temel unsur dildir ve en temel kültür yansıtıcıları da söz varlığı unsurlarıdır. Bu unsurlar içerisinde yer alan atasözleri ve deyimler de toplumun kültürünü, dünyaya bakış tarzını gösteren, bununla birlikte tecrübelerini yansıtan, dolayısı ile kültür aktarımını nesiller arasında sağlayan dil öğelerinin başında gelmektedir.

Toplumsal değerlerin, sosyal yaşayışların ve millî duyuların bir sonucu olarak ortaya çıkan atasözü ve deyimlerin toplumun duyuş ve yaşam biçimlerine uygun olarak milletlere özgü olduğunu ifade eden İlhan'a (2007) göre Türk toplumunun tarihten getirdiği gelenek, görenek ve inançlar, kısacası kültürünün sonucu olarak ortaya koyduğu atasözleri ve deyimleri de kendine özgüdür, millî değerlerimizi yansıtır, aynı zamanda kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçları da verir. Aynı şekilde atasözleri ve deyimlerin, kültürün aynası olduğuna dikkat çeken Düşmez'e (2014) göre de Türk atasözleri ve deyimleri, Türk kültürünü bize yansıtan verilerdir. Bu söz varlığı unsurlarını incelediğimizde Türk toplumunun kültürüyle ilgili çeşitli bulgulara ulaşmamız mümkündür. Nitekim yaşamda olan her şey kültürde de o vardır ve kültürde olan şeyler de o toplumun diline yansır.

Toplumların kültürünü yansıtan ve bunu gelecek nesillere aktaran en önemli söz varlığı unsurlarından olan atasözü ve deyimler, kendi içinde barındırdıkları söz varlığıyla da oldukça önemli dil öğeleridir. Bu söz varlıklarından biri de özel adlardır. Kutlar'a (2020) göre atasözü ve deyimler, söz dizimsel sözlük öğeleri olarak kendini meydana getiren sözcüklerin anlamından bağımsız bir şekilde, bir bütün hâlinde ve bir sözlük birimi olarak özel bir mana içerirken bunlar içerisinde yer alan özel isimler de bu bütünün anlam karşılığına katkı sağlarlar. Bir dile herhangi bir dilden aktarılma esnasında doğal ses değişimleri haricinde herhangi bir değişime uğramayan özel isimlerin anlamlarının, sözlüksel olmanın ötesinde, kültür anlamında onu oluşturan ve kullanan toplumun hafızasında ne şekilde yer

ettiğiyle ilgili olduğunu belirten Eminoğlu (2016), bu isimlerin yapılışında ilk aşamada kişisel tercihlerin söz konusu olduğunu, ardından toplumsal kabul sonucunda söze yüklenen mana ve değer, ancak sözlük birim şeklinde karşılık bulunduğunu vurgulamaktadır.

Literatüre bakıldığında atasözleri ve deyimlerin, içerdikleri söz varlığı açısından farklı araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda atasözlerindeki ve/veya deyimlerdeki hayvan adları (Düşmez, 2014), akrabalık adları (Hirik, 2017; Yılmaz & Sarı, 2015), renk adları (Hirik, 2016; Kuybu, 2018), organ adları (İlhan, 2007; Öztürk, 2013), sayılar (Ulutaş & Batur, 2018) gibi hususlara dikkat çekilmiştir. Atasözü ve deyimlerdeki özel adları inceleyen araştırmalarınsa genelde tek bir kategori üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bunlardan Küçük (2004) tarafından ortaya konan çalışma atasözü ve deyimlerde geçen halk ve topluluk isimleriyle sınırlıyken Eminoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada atasözü ve deyimlerdeki yer adları üzerinde durulmuştur. Türkmen (2009) ile Kutlar (2020) tarafından yapılan çalışmalar ise atasözü ve deyimlerde geçen kişi adları üzerinedir. Bu araştırmanın amacı atasözü ve deyimlerdeki özel adları daha geniş bir çerçevede ele alıp alanyazında konu üzerine yapılmış çalışmaların devamlılığına katkı sağlamaktır. Bu amaçla “Atasözü ve deyimlerde geçen özel adlar hangileridir?” problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Atasözü ve deyimlerde kişi adı olarak geçen özel adlar hangileridir?
2. Atasözü ve deyimlerde millet adı olarak geçen özel adlar hangileridir?
3. Atasözü ve deyimlerde yer adı olarak geçen özel adlar hangileridir?
4. Atasözü ve deyimlerde geçen dinle ilgili özel adlar hangileridir?
5. Atasözü ve deyimlerde din/mezhep adı olarak geçen özel adlar hangileridir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, inceleme nesnesine, veri toplama ve veri analiz sürecine değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Atasözleri ve deyimlerde geçen özel adları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi nitel veri yöntemlerine başvurulmuş, gerek algıların gerek olayların tabii ortamında gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği (Yıldırım & Şimşek, 2011) bu araştırma türü, bireyler tarafından oluşturulan anlamların incelenerek alana özgü açıklama veya teori geliştirme süreci (Saban & Ersoy, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini Türk Dil Kurumu tarafından 2011 yılında 11. baskısı yapılan Türkçe Sözlük ile İnkılap Kitabevi tarafından 1993 yılında 7. baskısı yapılan Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Belli bir amaç doğrultusunda ilgili kaynakların temin edilmesi, bunların okunması, gerekli notların alınması ve elde edilen verilerin değerlendirmesi işlemlerini içeren (Karasar, 2005) doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bir veri toplama tekniği şeklinde ifade edilmektedir. Çalışmanın ilk aşamasında araştırma soruları doğrultusunda bilgisayar ortamında tablolar oluşturulmuştur. İncelemeye alınan sözlüklerde içerisinde özel ad barındıran atasözü ve deyimler ilgili tablolara işlenmiştir. Bu işlem esnasında aynı anlamı verseler dahi sözlüklerde ayrı madde başı olarak yer alan atasözü ve deyimler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili bütün atasözü ve deyimlerin ortaya çıkarılmasından sonra verilerin analizine geçilmiş, bu aşamada betimsel analizden yararlanılmıştır. Ulaşılan verilerin daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip yorumlandığı bu analiz türünde amaç, ulaşılan bulguların düzenlenip yorumlanmış bir biçimde okura aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan analiz neticesinde özel adların sıklık değerleri oluşturulan kategorilere uygun şekilde belirlenmiştir. Bu özel adlar, tablolarda sıklık değerlerine göre en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. Aynı değere sahip özel adlar ise alfabetik sırayla sunulmuştur. Özel adların karşısına da bu adın içinde geçtiği atasözü ve deyimler yazılmıştır. Atasözleri ve deyimlerin yanına o atasözünün ve deyim hangi sözlükte yer aldığına dair kısaltmalar (TS: Türkçe Sözlük, ÖAA: Ömer Asım Aksoy) eklenmiştir.

Araştırma Etiği

“Türkiye Türkçesindeki Atasözü ve Deyimlerde Özel Adlar” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu

çalışma başka herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara alt problemler doğrultusunda yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Atasözü ve deyimlerde kişi adı olarak geçen özel adlar hangileridir?” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. “Kişi Adları” Kategorisinde Yer Alan Özel Adlar

Kişi Adı	Atasözü/Deyimler
Ali (f=13)	yüz verdik Ali ’ye (deliye), geldi sıçtı halıya (ÖAA), ad Ali ’nin göt Veli’nin (ÖAA), Ali kıran baş kesen (TS, ÖAA), Ali Cengiz oyunu (ÖAA), Ali Fakı ’ya yazdırdık, daha beter azdırdık (ÖAA), Ali ’nin külahını Veli’ye, Veli’nin külahını Ali ’ye giydirmek (TS, ÖAA), Ali ’ye adık, Veli’ye düdük (ÖAA), allahlık Ali Bey (TS), ha Hoca Ali ha Ali Hoca (TS, ÖAA), ha Ali Hoca ha Hoca Ali (ÖAA)
Mehmet (f=5)	keyif benim, köy Mehmet Ağa’nın (TS), akşam Hacı Mehmet , sabah eskici Yahudi (ÖAA), alavere, dalavere, Kürt Mehmet nöbete (ÖAA), bayağı Mehmet bayağı borkü (ÖAA), sarı çizmeli Mehmet Ağa (TS, ÖAA)
Veli (f=4)	ad Ali’nin göt Veli ’nin (ÖAA), Ali’nin külahını Veli ’ye, Veli ’nin külahını Ali’ye giydirmek (TS, ÖAA), Ali’ye adık, Veli ’ye düdük (ÖAA)
Hıdır (f=3)	babamın adı Hıdır , elimden gelen budur (TS, ÖAA), ekmek Bedir’in, su Hıdır ’ın, yiyin kudurun, için kudurun (ÖAA), ustamın adı Hıdır , elimden gelen budur (TS, ÖAA)
İsa (f=3)	İsa ’yı küstürdü, Muhammed’i memnun edemedi (TS, ÖAA), hem İsa ’yı hem de Musa’yı memnun etmek (TS), nerede Ese (İsa), orada köse (ÖAA)
Nuh (f=3)	Hazreti Nuh ’tan kalma (ÖAA), Nuh Nebi’den kalma (TS, ÖAA), Nuh deyip, peygamber dememek (TS, ÖAA)
Ahmet (f=2)	dert Deli Ahmet ’in başında (ÖAA), yırtılan Deli Ahmet ’in yakası (ÖAA)
Agop (f=2)	Agop ’un kazı gibi bakmak (TS, ÖAA), Agop ’un kazı gibi yutmak (ÖAA)
Ayvaz (f=2)	bir Köroğlu, bir Ayvaz (TS), vurdumduymaz Kör Ayvaz (ÖAA)
Ebussuut (f=2)	Ebussuud Efendi’nin gelini gibi (TS), Ebussuud Efendi’nin torunu (TS)
Fatma (f=2)	düğünde Fatmacığı kim bilir? (ÖAA), iplik pazarında Fatmacığa kim? (ÖAA)
Hızır (f=2)	kul sıkışmayınca (daralmayınca, bunalmayınca) Hızır yetişmez (TS, ÖAA), Hızır gibi (imdadına, yardımına) yetişmek (TS,

	ÖAA)
Musa (f=2)	her firavunun bir Musa 'sı çıkar (TS), hem İsa'yı hem de Musa 'yı memnun etmek (TS)
Osman (f=2)	atladı geçti Genç Osman! (TS), on doğurmuş Osman anası (ÖAA)
Ömer (f=2)	ağzının domalmasından Ömer diyeceği belliydi (ÖAA), çocuklar başı Deli Ömer (ÖAA)
Süleyman (f=2)	dünya Süleyman 'a bile kalmamış (TS, ÖAA), mühür kimde ise Süleyman odur (TS)
Abbas (f=1)	Abbas yolcu (ÖAA)
Abdurrahman (f=1)	koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler (TS, ÖAA)
Ahfeş (f=1)	Ahfeş 'in keçisi gibi başını sallamak (TS, ÖAA)
Bedir (f=1)	ekmek Bedir 'in, su Hıdır'ın, yiye kudurun, için kudurun (ÖAA)
Büdü (f=1)	Edi ile Büdü Şakir'e Dudu (TS, ÖAA)
Cafer (f=1)	sıçtı Cafer , bez getir (TS, ÖA)
Çapanoğlu (f=1)	altından Çapanoğlu çıkmak (ÖAA)
Demokles (f=1)	Demokles 'in kılıcı (TS, ÖAA)
Dingo (f=1)	Dingo 'nun ahır (ÖAA)
Döne (f=1)	senin gönlün Dönü ile Döne 'de, benim gönlüm inek ile danada (ÖAA)
Dönü (f=1)	senin gönlün Dönü ile Döne'de, benim gönlüm inek ile danada (ÖAA)
Dudu (f=1)	Edi ile Büdü Şakir'e Dudu (TS, ÖAA)
Edi (f=1)	Edi ile Büdü Şakir'e Dudu (TS, ÖAA)
Eyüp (f=1)	Eyüp sabrı (ÖAA)
Hasan (f=1)	yağma Hasan 'ın böreği (ÖAA)
Kadire (f=1)	kadı kızı Kadire , geldi çıktı sedire (ÖAA)
Kamber (f=1)	Kambersiz düğün olmaz (olur mu?) (ÖAA)
Kani (f=1)	kırkyıllık Yani, olur mu Kâni (TS, ÖAA)
Kirkor (f=1)	bizim evde yalanırsın, Kirkor 'un bağında mı ürürsün? (ÖAA)
Koroğlu (f=1)	bir Koroğlu , bir Ayvaz (TS)
Leyla (f=1)	düttürü Leyla (ÖAA)
Lokman (f=1)	Lokman hekimin ye dediği (TS)
Mahmut (f=1)	vermeyince (vermemiş) mabut, neylesin Sultan Mahmut ? (TS, ÖAA)
Marko (f=1)	derdini Marko Paşa'ya anlat (TS, ÖAA)
Muhammet (f=1)	İsa'yı küstürdü, Muhammed 'i memnun edemedi (TS, ÖAA)
Murat (f=1)	inadım inat, adım Kel (Hacı) Murat (ÖAA)
Mülayim (f=1)	adın ne ? Mülayim Ağa. Sert olsan ne halt edersin? (ÖAA)
Nasrettin (f=1)	Nasrettin Hoca'nın türbesi gibi (TS)

Raziye (f=1)	deli Raziye gibi (TS, ÖAA)
Recep (f=1)	atma Recep , din kardeşiyiz (TS, ÖAA)
Salih (f=1)	âleme talih, bize Kör Salih mi? (ÖAA)
Şakir (f=1)	Edi ile Bütü Şakir 'e Dudu (TS, ÖAA)
Vartan (f=1)	hangi keşişin öldüğünden haberi yok, vay Vartan diye ağlıyor (ÖAA)
Vasil (f=1)	hangi keşişin öldüğünden haberi yok, vay Vasil diye ağlıyor (ÖAA)
Vehbi (f=1)	anlaşıldı Vehbi 'nin kerrakesi (TS, ÖAA)
Yakup (f=1)	benim de adım Yakup ama o kadar uzun değil (ÖAA)
Yani (f=1)	kırkyıllık Yani , olur mu Kâni (TS, ÖAA)
Zeydün (f=1)	yan pala Zeydün (TS)

Tablo 1'de görüldüğü gibi "Kişi Adları" kategorisinde toplam 54 farklı ismin yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlardan atasözü ve/veya deyimlerde en çok kullanılanlar Ali (f=13), Mehmet (f=5), Veli (f=4), Nuh (f=3), Hıdır (f=3) ve İsa (f=3) olurken Ahmet, Agop, Ayvaz, Ebussuut, Fatma, Hızır, Süleyman, Musa, Osman ve Ömer isimlerine sözlüklerde ikişer kez rastlanmıştır. Atasözü veya deyimlerde birer kez yer alan kişi adı sayısı ise 38 olarak belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Atasözü ve deyimlerde millet adı olarak geçen özel adlar hangileridir?" şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. "Millet Adları" Kategorisinde Yer Alan Özel Adlar

Millet Adı	Atasözü/Deyimler
Çingene (f=9)	herkes sakız çiğner ama (çıtlatamaz) Çingene kızı tadını çıkarır (ÖAA), sen bir garip Çingenesin , telli (gümüşlü) zurna nene gerek (ÖAA), Çingene çalar Kürt oynar (ÖAA), Çingene çergesi (ÖAA), Çingene çorbası (ÖAA), Çingene düğünü (ÖAA), Çingene kavgası (ÖAA) Çingene maşası (ÖAA), Çingene pembesi (sarısı) (ÖAA)
Arap (f=5)	anladımsa Arap olayım (ÖAA), Arap uyandı (TS), Arap 'ın gözü açıldı (TS), Arap 'ın yaellisi gibi (TS), ne Şam'ın şekeri ne Arap 'ın zekeri (yüzü) (TS, ÖAA)
Kürt (f=3)	herkes sakız çiğner ama (çıtlatamaz) Kürt kızı tadını çıkarır (ÖAA), Alavere, dalavere, Kürt Mehmet nöbete (ÖAA), Çingene çalar Kürt oynar (ÖAA)
Türk (f=3)	Türk karır, kılıcı karımaz (TS, ÖAA), Türk 'ün aklı gözünde (ÖAA) Türk 'ün aklı sonradan gelir (ÖAA)
İngiliz (f=2)	İngiliz ipi ile asılmak (TS), İngiliz sicimi ile asılmak (TS)
Tatar (f=2)	şimdi yaya kaldın Tatar ağası (ÖAA), yaya kaldın Tatar ağası (ÖAA)
Arnavut (f=1)	Arnavut 'a sormuşlar; cehenneme gider misin diye, aylık kaç para demiş (ÖAA)
Ermeni	Ermeni gelini gibi kırtmak (TS)

(f=1)	Fransız	Fransız kalmak (TS),
(f=1)	Frenk (f=1)	tatlı su Frenği (ÖAA)
(f=1)	Mağribî	mal bulmuş Mağribî gibi (TS, ÖAA)

Tablo 2'ye göre "Millet adları" kategorisinde 11 farklı millet adının atasözü ve/veya deyimlerde yer aldığı görülmektedir. Bunlardan atasözü ve deyimlerde en sık tekrarlananlar "Çingene" (f=9) ve "Arap" (f=5) olurken bu millet adlarını üçer kez tekrarlanan "Kürt" ve "Türk", iki kez tekrarlanan "İngiliz" ve "Tatar" isimleri takip etmiştir. Arnavut, Ermeni, Fransız, Frenk ve Mağribî özel adları da birer defa atasözü veya deyimlerde geçmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmannın "Atasözü ve deyimlerde yer adı olarak geçen özel adlar hangileridir?" şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. "Yer Adları" Kategorisinde Yer Alan Özel Adlar

Yer Adı	Atasözü/Deyimler
Bağdat (f=9)	ana gibi yâr olmaz, Bağdat gibi diyar olmaz (TS, ÖAA), âşığa Bağdat sorulmaz (TS), âşığa Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez) (TS, ÖAA), çanakta balın olsun, Bağdat 'tan arı gelir (TS, ÖAA), dervişe " Bağdat 'ta pilav var" demişler, "yalan değilse ırak değil" demiş (ÖAA), haklı söz, haksız Bağdat 'tan çevirir (TS, ÖAA), sora sora Bağdat bulunur (TS, ÖAA), top otu beylikten olunca, güllesi Bağdat 'a gider (TS, ÖAA), yanlış hesap Bağdat 'tan döner (TS, ÖAA)
Mekke (f=6)	abdal (derviş) tekkede, hacı Mekke 'de bulunur (TS, ÖAA), adam hacı mı olur ulaşmakla Mekke 'ye, eşek derviş mi olur taş çekmekle tekkeye? (ÖAA), derviş derviş tekkede, hacı hacıyı Mekke 'de bulur (ÖAA), hacı hacıyı Mekke 'de, derviş derviş tekkede bulur (TS, ÖAA), hacı hacı olmaz gitmekle Mekke 'ye, dede dede olmaz gitmekle tekkeye (TS, ÖAA), hacı Mekke 'de, derviş tekkede (yakışır) (ÖAA),
Halep (f=4)	Halep oradaysa arşın burada (ÖAA), Halep yolunda deve izi aramak (ÖAA), işte geldik gidiyoruz, şen olası Halep şehri (ÖAA), şen olası Halep şehri (ÖAA)
Hint/Hindistan (f=3)	kısmet ise gelir Hint 'ten Yemen'den, kısmet değilse ne gelir elden (TS, ÖAA), bulunmaz Hint kumaşı (TS, ÖAA), iğne deliğinden Hindistan 'ı seyretmek (TS, ÖAA)
Kafdağı (f=3)	burnu Kafdağı 'na çıkmak (varmak) (TS), burnu Kafdağı 'nda (olmak) (TS, ÖAA), Kafdağı 'ndan kar bağışlamak (ÖAA)
Mısır (f=3)	bez alırsan Mısır 'dan kız alırsan asilden (TS), Mısır 'daki sağır sultan bile duydu (TS), sev seni seveni, hâk ile yeksan ise; sevmeyeni, Mısır 'a sultan ise (TS, ÖAA),
Osmanlı (f=3)	köylü birbirine düşmezse Osmanlı mıkla yiyemez (ÖAA), Osmanlı tokadı atmak (TS), Osmanlı tokadı yemek (TS)

Şam (f=3)	tüy (yüz) güzelliği hamamdan eve, huy (ad, öz) güzelliği Urum'dan Şam 'a (ÖAA), yüz güzelliği hamamdan eve, öz güzelliği Urum'dan Şam 'a (ÖAA), ne Şam 'ın şekeri, ne Arap'ın zekeri (yüzü) (TS, ÖAA)
Arafat (f=2)	onmadık (talihsiz) hacıyı deve üstünde (Arafat 'ta) yılan sokar (TS, ÖAA), Arafat 'ta soyulmuş hacıya dönmek (TS, ÖAA)
Ayasofya (f=2)	Ayasofya 'da dilenip Sultanahmet'te sadaka (zekât) vermek (ÖAA), Sultanahmet'te dilenip Ayasofya 'da sadaka vermek (ÖAA)
Bursa (f=2)	bulunmaz Bursa kumaşı (TS, ÖAA), senin aradığın kantar, Bursa 'da kestane tartar (ÖAA)
Gerede (f=2)	Erzurum'un soğuğu, "gelin beni Gerede 'de bulun." demiş (ÖAA), girmedığı bir Gerede zindanı (orada da altı ay eğlenmiş) (ÖAA)
Kâbe (f=2)	deve Kâbe 'ye gitmekle hacı olmaz (TS, ÖAA), sora sora Kâbe bulunur (TS, ÖAA)
Karadeniz (f=2)	Karadeniz 'de gemilerin mi battı? (TS, ÖAA), Karadeniz fırtına, al pırtını sırtına (ÖAA)
Karamürsel (f=2)	Karamürsel sepeti mi sandın? (ÖAA), ufak tefek gördün de Karamürsel sepeti mi sandın? (ÖAA)
Rum (f=2)	tüy (yüz) güzelliği hamamdan eve, huy (ad, öz) güzelliği Urum'dan Şam'a (ÖAA), yüz güzelliği hamamdan eve, öz güzelliği Urum'dan Şam'a (ÖAA)
Selanik (f=2)	satılık ziftin olsun, Selânik 'ten kel gelir (TS, ÖAA), (birinde) yürek Selânik olmak (TS)
Sultanahmet (f=2)	Ayasofya'da dilenip Sultanahmet 'te sadaka (zekât) vermek (ÖAA), Sultanahmet 'te dilenip Ayasofya'da sadaka vermek (ÖAA)
Yemen (f=2)	çanakta balın olsun, Yemen 'den arı gelir (TS, ÖAA), kısmet ise gelir Hint'ten Yemen 'den, kısmet değilse ne gelir elden (TS, ÖAA)
Acem (f=1)	Acem kılıcı gibi (TS)
Amasya (f=1)	Amasya 'nın bardağı, biri olmazsa biri daha (TS, ÖAA)
Antakya (f=1)	pekmez gibi malın olsun, Antakya 'dan sinek gelir (TS, ÖAA)
Antep (f=1)	gideceğin Antep , yiyeceğin pekmez (ÖAA)
Bor (f=1)	geçti Bor 'un pazarı, sür eşeğini Niğde'ye (TS, ÖAA)
Bulgurlu (f=1)	Bulgurlu 'ya gelin mi gidecek? (TS, ÖAA)
Dimyat (f=1)	Dimyat 'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak (ÖAA)
Erzurum (f=1)	Erzurum 'un soğuğu, "Gelin beni Gerede'de bulun." demiş (ÖAA)
Hanya (f=1)	Hanya 'yı Konya'yı anlamak (bilmek, görmek) (TS, ÖAA)
Hasandağı (f=1)	hâline bakmaz, Hasan Dağı 'na oduna gider (ÖAA)
Hasanpaşa (f=1)	Hasanpaşalı olmak (birisiyle) (ÖAA)
Hicaz (f=1)	buğday Hicaz 'a giderken arpaya ince yufkaya karışma demiş. (ÖAA)
Horasan (f=1)	Horasan 'da halı dokunduğunu işitmiş ama enine mi uzunluğuna

	mı bilmiyor (ÖAA)
Karaman (f=1)	Karaman 'ın koyunu sonra çıkar oyunu (TS, ÖAA)
Konya (f=1)	Hanya'yı Konya 'yı anlamak (bilmek, görmek) (TS, ÖAA)
Marmara (f=1)	Marmara çirası gibi yakmak (yanmak) (TS)
Medine (f=1)	Medine fukarası gibi dizilmek (ÖAA)
Mersin (f=1)	herkes gider Mersin 'e, biz gideriz tersine (TS, ÖAA)
Musul (f=1)	bez alırsan Musul 'dan, kız alırsan asilden (TS, ÖAA)
Niğde (f=1)	geçti Bor'un pazarı, sür eşeğini Niğde 'ye (TS, ÖAA)
Payas (f=1)	Payas 'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak (ÖAA)
Sivas (f=1)	göründü Sivas 'ın bağları (TS, ÖAA)
Uhut Dağı (f=1)	Hüt (Uhud) Dağı gibi şişmek (ÖAA)
Üsküdar (f=1)	atı alan Üsküdar 'ı geçti (TS, ÖAA)

Tablo 3'te görüldüğü gibi “Yer Adları” (ülke, bölge, şehir, coğrafi mekân, mimari yapı vb.) kategorisinde 43 farklı özel adın bulunduğu belirlenmiştir. Bu yer adlarından atasözü ve/veya deyimlerde en sık geçenler Bağdat (f=9), Mekke (f=6), Halep (f=4), Hint/Hindistan (f=3), Kafdağı (f=3) Mısır (f=3), Osmanlı (f=3) ve Şam (f=3) olmuştur. Bunların dışında Arafat, Ayasofya, Bursa, Gerede, Kâbe, Karadeniz, Karamürsel, Rum, Selanik, Yemen ve Sultanahmet de atasözü ve/veya deyimlerde ikişer kez geçen yer adları olarak öne çıkmıştır. 24 farklı yer isminin de atasözü ve/veya deyimlerde birer kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Atasözü ve deyimlerde geçen dinle ilgili özel adlar hangileridir?” şeklindeki dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. “Dinle İlgili Adlar” Kategorisinde Yer Alan Özel Adlar

Dinle İlgili Ad	Atasözü/Deyimler
Allah (f=114)	Allah bal mumu yakana bal mumu, yağ mumu yakana yağ mumu verir (TS, ÖAA), Allah bilir ama kul da sezer (TS, ÖAA), Allah çam isteyene çam, mum isteyene mum verir (TS, ÖAA), Allah dağına göre kar verir (verir kışı) (TS, ÖAA), Allah doğrunun yardımcısıdır (ÖAA), Allah dokuzda verdiğini sekizde almaz (TS, ÖAA), Allah fukarayı sevindirmek isterse önce eşeğini yitirtir, sonra buldurur (ÖAA), Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar (TS, ÖAA), Allah insana iki kulak bir ağız vermiş (ÖAA), Allah isterse bir kulun işini, mermere geçirir dişini; istemezse işini, muhallebi yerken kırar dişini (ÖAA), Allah kardeşi kardeş yaratmış, kesesini ayrı yaratmış (TS, ÖAA), Allah kulundan geçmez (TS, ÖAA), Allah kulunu kısmeti ile yaratır (TS, ÖAA), Allah sabırlı kulunu sever (TS, ÖAA), Allah sağ gözü (eli) sol göze

(ele) muhtaç etmesin (TS, ÖAA), **Allah** sevdiğine dert verir (TS, ÖAA), **Allah** son gürlüğü versin (ÖAA), **Allah** uçamayan kuşa alçacık dal verir (TS, ÖAA), **Allah** verince kimin oğlu, kimin kızı demez (TS, ÖAA), **Allah** verirse el getirir, sel getirir, yel getirir (TS, ÖAA), **Allah**'a bir can borcu var (TS), **Allah**'ın bildiği kuldan saklanmaz (TS, ÖAA), **Allah**'ın ondurmadığını peygamber sopa ile kovar (TS, ÖAA), **Allah**'tan sıska, ne yapsın muska? (ÖAA), **Allah**'tan umut kesilmez (ÖAA), almadan vermek **Allah**'a mahsus (yaraşır) (TS, ÖAA) altı olur, yedi olur, hep **Allah**'ın dediği olur (TS, ÖAA), ata binersen **Allah**'ı, attan inersen atı unutma (TS, ÖAA), atasını tanımayan **Allah**'ını tanımaz (TS, ÖAA), berber berbere benzer ama başın **Allah**'a emanet (TS, ÖAA), bir kararda bir **Allah** (TS, ÖAA), davacın kadı olursa yardımcın **Allah** olsun (TS, ÖAA), doğrunun yardımcısı **Allah**'tır (TS, ÖAA), düşmez kalkmaz bir **Allah** (TS, ÖAA), elmayı havaya at, düşünceye kadar **Allah** kerim (ÖAA), eşeğini sağlam bağla, sonra **Allah**'a ısmarla (komşunu hırsız çıkarma) (ÖAA), ev alanla evlenene **Allah** yardım eder (ÖAA), evlenenle ev alana **Allah** yardım eder (TS, ÖAA), garip kuşun yuvasını **Allah** yapar (TS, ÖAA), kıbleden geldi kışımız, **Allah**'a kaldı işimiz (ÖAA), kork **Allah**'tan korkmayandan (TS, ÖAA), kör **Allah**'a nasıl bakarsa **Allah** da köre öyle bakar (ÖAA), kör kuşun yuvasını **Allah** yapar (ÖAA), yalnızlık **Allah**'a mahsustur (yaraşır) (TS, ÖAA), al **Allah** kulunu, zapteyle delini (ÖAA), **Allah**'a bir can borcu olmak (ÖAA), **Allah**'a ısmarladık (TS, ÖAA), **Allah** akıllar (akıl, fikir) versin (ÖAA), **Allah Allah** (TS, ÖAA), **Allah** aratmasın (ÖAA), **Allah** aşkına (ÖAA), **Allah** bağışlasın (ÖAA), **Allah**'ı var (TS, ÖAA), **Allah** bana, ben de sana (TS, ÖAA), **Allah** bilir (TS, ÖAA), **Allah** bir dediğinden başka sözüne inanılmaz (TS), **Allah** derim (TS), **Allah** dört gözden ayırmasın (ÖAA), **Allah** etmesin (ÖAA), **Allah** gecinden versin (ÖAA), **Allah** için (TS, ÖAA), **Allah** manda şifalığı versin (TS), **Allah** ne verdiyse (TS, ÖAA), **Allah** övmüş de yaratmış (TS), **Allah** taksimi (ÖAA), **Allah** (acısını) unutturmasın (ÖAA), **Allah** vere de (TS, ÖAA), **Allah** versin (ÖAA), **Allah** yarattı dememek (TS, ÖAA), **Allah** yürü ya kulum demiş (TS, ÖAA), **Allah**'a emanet (TS), **Allah**'ın adamı (TS, ÖAA), **Allah**'ın belası (TS), **Allah**'ın binasını yıkmak (TS, ÖAA), **Allah**'ın cezası (TS), **Allah**'ın emri (TS), **Allah**'ın evi (TS), **Allah**'ın gazabı (TS), **Allah**'ın günü (TS, ÖAA) **Allah**'ın hikmeti (TS), **Allah**'ını seven tutmasın (ÖAA), **Allah**'ın işine bak (TS), **Allah**'ın kulu (TS), **Allah**'ından bulsun (TS), **Allah**'ını seversen (TS), **Allah**'tan (TS), **Allah**'tan korkmaz (TS), “aman **Allah**'ı” göğe çıkmak (ÖAA), bırak **Allah**'ını seversen (TS), bir ben, bir de **Allah** bilir (TS, ÖAA), bugün buldum bugün yerim, yarına **Allah** kerim (ÖAA), el benden, sebep **Allah**'tan (ÖAA), evvel **Allah** (ÖAA), gök gürelemeden “**Allah Allah**” dememek (ÖAA), haram helal ver **Allah**'ım, garip kulun yer **Allah**'ım (ÖAA), işi **Allah**'a kalmak (TS, ÖAA), kaval elden, yel **Allah**'tan (ÖAA), körün istediği bir göz, **Allah** verdi iki göz (TS,

	ÖAA), ölü bizim, Allah rahmet eylesin (ÖAA), ölüm Allah 'ın emri (TS, ÖAA), saldım çayıra, Allah kayıra (ÖAA), sayısını Allah bilir (TS, ÖAA), söz bir, Allah bir (TS, ÖAA), sürt Allah sürt (ÖAA), yandım Allah çağırmaq (ÖAA)
Hak (f=8)	çiftçiye yağmur, yolcuya kurak; cümlelerin muradını verecek Hak (TS, ÖAA), gelin attı, buyruk Hak 'ta (TS, ÖAA), kul azmayınca Hak yazmaz (TS, ÖAA), bir değil beş değil Hakk 'a yarar iş değil (ÖAA), Hak getire (TS), Hakk 'ın rahmetine kavuşmak (TS), Hakk 'a kavuşmak (TS), Hakk 'a yürümek (TS)
Azrail (f=5)	Azrail gelince oğul, uşak sormaz (TS, ÖAA), doğuran avrat Azrail 'i yenmiş (TS, ÖAA), Azrail 'e bir can borcu olmak (kalmak) (TS, ÖAA), Azrail 'in elinden kurtulmak (TS), Azrail 'le burun buruna gelmek (TS)
Mevla (f=5)	arayan Mevla 'sını da bulur, belasını da (TS, ÖAA), destursuz başa girenin yediği sopayı Mevla bilir (TS, ÖAA), kul teftişte, gözelim Mevla ne işte (TS, ÖAA), ver yiğidi yiğide, Mevla rızkını yetire (TS, ÖAA), saldım çayıra, Mevla kayıra (ÖAA)
Tanrı (f=5)	ana hakkı Tanrı hakkı (ÖAA), komşu hakkı Tanrı hakkı gibidir (TS, ÖAA), Tanrı misafiri (ÖAA), Tanrı yarattı dememek (TS), Tanrı 'nın günü (TS, ÖAA)
Rab (f=2)	herkese şapur şapur da bize gelince ya Rabbi şükür mü? (ÖAA), Rabbena hakkı için (TS)
Yaradan (f=2)	Yaradan 'a kurban (olayım) (TS), Yaradan 'a sığımp (TS)
Halik (f=1)	iyilik et denize at, balık bilmezse Halik bilir (TS, ÖAA)
Sabur (f=1)	ya sabır (Sabur) çekmek (ÖAA)

Tablo 4'te görüldüğü üzere “Dinle İlgili Adlar”da atasözü ve deyimlerde dokuz farklı özel ad tespit edilmiş, en sık tekrar eden kelime “Allah” (f=114) olmuştur. Yine “Allah” ismiyle eş anlamlı olan “Hak” (f=8), “Mevla” (f=5), “Tanrı” (f=5), Rab (f=2), “Yaradan” (f=2), Halik (f=1) ile Allah'ın isimlerinden biri olan “Sabur” (f=1) özel isminin de deyimlerde yer aldığı görülmüş, bu kategori altında farklı olarak dört büyük melekten biri olan “Azrail”in atasözü ve/veya deyimlerde geçen (f=5) özel adlardan olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Atasözü ve deyimlerde din/mezhep adı olarak geçen özel adlar hangileridir?” şeklindeki beşinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. “Din/Mezhep Adları” Kategorisinde Yer Alan Özel Adlar

Din/Mezhep Adı	Atasözü/Deyimler
Yahudi (f=3)	aşam Hacı Mehmet, sabah eskici Yahudi (ÖAA), Yahudi

	pazarlığı (ÖAA), Yahudi yaygarası (ÖAA)
Müslüman (f=2)	gâvurun tembeli keşiş, Müslüman 'ın tembeli derviş olur (ÖAA), Müslüman mahallesinde salyangoz satmak (TS)
Rufai (f=2)	(bu işe) Rufailer karışır (TS, ÖAA), Rufailere karışmak (TS)
Şafii (f=2)	Şafii köpeği gibi titremek (TS), Şafii köpeğine dönmek (benzemek) (TS, ÖAA)
Bektaşî (f=1)	Bektaşî sırrı (ÖAA)

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Din/Mezhep Adları" kategorisinde beş farklı özel ad ortaya çıkmıştır. Bunlardan ikisi (Yahudi, Müslüman) bir dine mensup kişiyi, biri (Şafii) bir mezhebe mensup kişiyi ve ikisi de (Rufai, Bektaşî) bir tarikata mensup kişiyi ifade eden özel isimlerdir. Bu özel isimlerden atasözü ve/veya deyimlerde en sık tekrar edilen "Yahudi" (f=3) kelimesi olmuş, bunu Müslüman, Rufai ve Şafii (f=2) adları takip etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçedeki atasözü ve deyimlerde geçen özel adları incelemeyi amaçlayan bu araştırmada özel adlar, kişi adları, millet adları, yer adları, dinle ilgili adlar ve din/mezhep adları olmak üzere beş kategori altında ele alınmış, ulaşılan sonuçlar bu bölümde özetlenmiştir.

"Kişi Adları" kategorisinde atasözü ve deyimlerde geçen 54 farklı özel ad tespit edilmiştir. Bu özel adların atasözü ve deyimlerdeki toplam kullanım sıklığı ise 89'dur. Buna göre bu kategori, diğer kategorilerle kıyaslandığında içeriğindeki farklı özel ad sayısı bakımından ilk sırada yer almıştır. Bu kategoride Ali, Mehmet, Veli, Nuh, Hıdır, İsa, Ahmet, Agop, Ayvaz, Ebussuut, Fatma, Hızır, Süleyman, Musa, Osman ve Ömer isimleri, atasözü ve/veya deyimlerde birden fazla geçen isimler olarak öne çıkarken bunların dışında kalan 38 özel isim de atasözü ve/veya deyimlerde birer kez yer almıştır. Atasözleri ve deyimler içinde geçen kişi adları, bir bütün olarak oluşturulan anlamın bir parçası olmakla hem üretilen yeni bilgiyi pekiştirirler hem de kültürel devamlılığı sağlarlar (Kutlar, 2020). Atasözü ve deyimlerde geçen ve farklı rollere sahip kişiler de toplumsal yaşayışı, toplumun hayatında etkili olan kişileri göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu sözlerde geçen Agop, Kirkor, Yani, Vartan, Vasil gibi isimler farklı dönemlerde farklı milletle iç içe yaşamının bir göstergesi olabileceği gibi İsa, Musa, Eyüp, Muhammet, Nuh, Hızır, Süleyman gibi isimler de dinî şahsiyetlerin toplum üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

"Millet Adları" kategorisinde 11 farklı özel ismin atasözü ve deyimlerde yer aldığı belirlenmiştir. Bu özel adların atasözü ve deyimlerdeki toplam kullanım sıklığı ise 29'dur. Çingene ve Arap, millet adları içerisinde en sık tekrarlananlar olurken Kürt, Türk, İngiliz, Tatar adları da atasözü

ve/veya deyimlerde birden fazla yer verilen millet adları olmuştur. Atasözü ve/veya deyimlerde birer kez rastlanan millet adları ise Arnavut, Ermeni, Fransız, Frenk ve Mağribî şeklinde sıralanmıştır. Küçük'e (2004) göre Türkçedeki atasözü ve deyimlerde ismi geçen halkların ve toplulukların en bariz özelliği Osmanlı devleti coğrafyasına dâhil olmalarıdır. Bunların önemli bir bölümünü zamanında Osmanlı devletinin sınırları içerisinde bağımsız veya yarı bağımsız statüde Türk toplumuyla iç içe yaşamış halk ve topluluklar oluşturmaktadır. Buna göre bir toplumun çeşitli sebeplerle iç içe olduğu topluluk sayısının fazlalığının, o toplumun atasözü ve deyimlerindeki söz varlığında etkili olduğu söylenebilir.

“Yer Adları” kategorisinde atasözü ve deyimlerde geçen 43 farklı özel ad tespit edilmiştir. Bu özel adların atasözü ve deyimlerdeki toplam kullanım sıklığı ise 80'dir. Bağdat, Mekke, Halep, Hint/Hindistan, Kafdağı, Mısır, Osmanlı ve Şam, atasözü ve deyimlerde en sık karşılaşılan yer isimleri olurken Arafat, Ayasofya, Bursa, Gerede, Kâbe, Karadeniz, Karamürsel, Rum, Selanik, Yemen ve Sultanahmet de atasözü ve/veya deyimlerde ikişer kez geçen yer adları olarak öne çıkmıştır. Bunların dışında kalan 24 farklı yer adının da atasözü ve/veya deyimlerde birer kez kullanıldığı belirlenmiştir. Eminoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada atasözü ve deyimlerde madde başlarında 255 yer adının geçtiği ortaya çıkarılmıştır. Bu yerlerden bugün Türkiye sınırları içerisinde olanların sayısı 184, Türkiye sınırları dışında olanların sayısı da 71'dir. Bu araştırmada tespit edilen 43 farklı yer adının ise 24'ü ülke sınırları içinde, 19'u ülke sınırları dışındaki yerler şeklinde ortaya çıkmıştır. Türkçedeki atasözü ve deyimlerde ülke sınırları dışındaki yer adlarının sıklıkla yer almasında tarihin belli dönemlerinde sahip olunan toprak parçaları, geliştirilen komşuluk ilişkileri, kültürel-sosyal-ekonomik etkileşim gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Eminoğlu'na (2016) göre atasözü ve deyimlerde geçen yer isimleri, bu dili konuşanların kültür geçmişinin ve var olan kültür zenginliğinin yanında toplum hafızasında ne denli önemli bir yer edindiğinin de göstergesidir. Bu sebeple milletlerin edebî zenginliklerinden olan atasözü ve deyimlerde geçen farklı yer adlarının o milletlerin siyasi, sosyal, kültürel başarılarının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

“Dinle İlgili Adlar” kategorisinde atasözü ve deyimlerde dokuz farklı özel adın yer aldığı belirlenmiştir. Bu özel adların atasözü ve deyimlerdeki toplam kullanım sıklığı ise 143'tür. “Allah” adı hem bu kategoride hem bütün özel adlar içerisinde atasözü ve deyimlerde en fazla tekrarlanan kelime olmuştur. Yine Allah isminin yerine kullanılan Hak,

Mevla, Tanrı, Rab, Yaradan, Halik ile Allah'ın isimlerinden olan Sabur özel isminin de deyimlerde yer aldığı görülmüş, bu kategoride farklı olarak yalnızca Azrail özel ismine yer verilmiştir. Allah'a inanma duygusu, Türkleri Müslümanlığı kabul ettikleri tarihten bu güne kadar millet yapan oldukça güçlü ortak dinî değerlerden olmuş ve bu durum da hiç kuşkusuz Türklerin günlük hayatlarına ve atasözlerine sirayet etmiştir (Çinemre, 2014). Öztürk'e (2013) göre Türklerin tarihte ilk görüldüğü dönemlerden itibaren kutsal değerleri dönem dönem değişikliklere uğrasa da Tanrı kavramı hemen her zaman temele oturtulmuştur. Tanrı, Türk dini tarihi içinde bildiğimiz en eski terimdir. Türkler zor durumda kaldıklarında, şükür veya sitem etmek istediklerinde göğe karşı yönelirlerdi. Yapılan bu davranışta gök, Tanrı'yı ifade etmektedir (Aksoy, 2018). Göğün sonsuzluğu, kuşatıcılığı, zaman ve mekânsızlığıyla ilişkilendirilen Tanrı tek ve her şeyin Tanrı'sı olmalıdır (Ayaz, 2020). Eski Türk inancına göre Gök Tanrı, ezeli ve ebedî olan, hakanlara kut veren, insanların yaratıcısı olan ve onlara kaderler tayin eden gökte bulunan insanüstü bir varlıktır (Öztürk, 2013). Araştırmada bütün özel adlar içerisinde "Allah" adının belirgin şekilde ön plana çıkmasında İslamiyet öncesi var olan bu inanç ile İslamiyet sonrası ortaya çıkan inanç benzerliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

"Din/Mezhep Adları" kategorisinde beş farklı özel ad ortaya çıkmış, böylece bu kategori en az özel ad içeren kategori olmuştur. Bu özel adların atasözü ve deyimlerdeki toplam kullanım sıklığı ise 10'dur. Bu özel adlar Yahudî, Müslüman, Şafii, Rufai ve Bektaşî şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategori, hem farklı özel ad sayısı hem de bu adların kullanım sıklığı bakımından bütün kategoriler içinde en az özel ad barındıran kategori olmuştur.

Atasözleri ve deyimler, bir dilin söz varlığı zenginliğini gösterdiği kadar ait oldukları toplumun kültürünü de yansıtır. Türkiye Türkçesindeki atasözü ve deyimlerde geçen özel adlar incelendiğinde Türk toplumunun başka toplumlarla ve dinlerle olan ilişkilerinden tarihin belli dönemlerinde Türk hâkimiyetinde olan yerleşim yerlerine kadar pek çok bilgiye ulaşılabilir. Bunun yanında Türkçedeki atasözlerinin kişi ve yer adları bakımından oldukça zengin olduğu görülmektedir. Kişi ve yer adlarının çeşitli edebiyat eserlerinin söz varlığını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarda da (Demir, 2019; Kılıç, 2019; Kılınç, 2020) özel adlar içerisinde en çok tekrar eden unsurlar olmasının, atasözleri ve deyimlerdeki söz varlığı öğeleri ile edebiyat eserlerindeki söz varlığı öğelerinin benzerliğini göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Bu araştırmada incelenen sözlüklerin dışındaki atasözü ve deyim sözlüklerinin de dâhil edileceği daha geniş çaplı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Türkçe derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan okul atasözü ve deyimler sözlüklerinde özel adların kullanım sıklığı incelenebilir.

Farklı ülke/kültürlere ait atasözleri ve deyimlerdeki özel adlar incelenerek karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. (2018). İslam öncesi dönem Türklerde tanrı anlayışı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 275-288.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alemdar, E. (2019). Türkçe atasözü ve deyim hazinesine *Atalar Sözü Mecmuası*'ndan katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö5), 112-124.
- Ayaz, E. S. (2020). Köl Tigin (K 10) yazıtındaki öd t(e)ñri rsy kişi oğlu koop ölg(e)li törim(i)ş cümlesi üzerine. *The Journal of Social Science*, 4(7), 219-225.
- Demir, K. (2019). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarında özel adlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Düşmez, Ö. A. (2014). *Türk atasözlerinde geçen hayvan adlarına göre kavram profilleri (bölge ağızlarında atasözleri ve deyimler adlı eser örnekleminde)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eminoğlu, H. (2016). Atasözü ve deyimlerdeki yer adları. *Turkish Studies*, 11(15), 119-172.
- Hirik, E. (2016). "Türkiye Türkçesi atasözlerinde renkler ve duygu değerleri". *III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu*. 25-27 Mayıs 2016. Bakü. 83-87.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi atasözlerinde akrabalık bildiren kelimeler ve duygu değerleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1726-1746.
- İlhan, N. (2007). Atasözleri ve deyimlerimizde beden kelimeleri ve kavram alanları. *Türk Dili*, 671, 761-769.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, A. Ş. (2019). *Emine İşinsu'nun Sancı isimli eserinin söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılınç, O. (2020). Sevinç Çokum'un "Bizim Diyar" romanında söz varlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 57-65.
- Kutlar, H. (2020). Anlamın bir parçası olarak Türk atasözleri ve deyimlerindeki kişi adlar. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys*, 5(1), 56-113.

- Kuybu, E. (2018). Ak renk adıyla kurulmuş atasözü ve deyimlerin toplumsal anlam alanları üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, 6(68), 428-436.
- Küçük, S. (2004). Türk atasözü ve deyimlerinde halk ve topluluk isimleri. *Bilig*, 28, 31-42.
- Öztürk, H. (2013). Deyimler bağlamında bazı organ adlarının toplum değerleriyle ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 2129-2143.
- Öztürk, M. (2013). İslamiyet'ten önce Türklerin din anlayışı ve gök tanrı dini. *History Studies*, 5(2), 327-346.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkmen, S. (2009). Atasözü ve deyimlerde yaşayan kişi adları. *Dil Araştırmaları*, 4, 101-119.
- Ulutaş, M., & Batur, Z. (2018). Sayıların atasözü ve deyimlere yükledikleri anlamlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 361-377.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., & Sarı, H. (2015). Türk atasözlerinde akrabalık adlarının kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-20.
- Yığıtoğlu, M., & Yalçınkaya, Z. (2016). Türkçedeki cinsiyetçi atasözleri ve deyimler üzerine bir inceleme. *İdil Dergisi*, 5(26), 1659-1669.

Proper Names in Proverbs and Idioms of Turkey Turkish Extended Summary

Being significant language structures in terms of beauty of expression, conceptual richness and expressive power, proverbs and idioms concern many subjects such as social sciences, psychology, educational sciences, history, philosophy, economy, folklore, and morality, and are worth examining from many aspects (Aksoy, 1993). Proverbs and idioms, which are the memory cards of a nation, convey the rich experiences that the society has faced for centuries, the attitude that it has taken or deemed necessary as a result of different events by summarizing the life itself, its facts and predictions about life in a sentence or structure; and do it in a short and concise manner (Eminoğlu, 2016).

According to İlhan (2007), who states that proverbs and idioms emerge as a result of social values, social life and national feelings, and thus they are unique to nations in accordance with the perceptions and lifestyles of the society. In this sense, traditions, customs and beliefs brought by the Turkish society from history, in short, emerged as a result of its culture. The proverbs and idioms are also unique as they reflect our national values, and also give important clues about cultural history. In a

similar vein, according to Düşmez (2014), who draws attention to the fact that proverbs and idioms are the mirror of culture, Turkish proverbs and idioms are data that reflect Turkish culture. When we examine these vocabulary elements, it is possible to reach various findings about the culture of Turkish society.

This study, which aims to identify proper nouns in proverbs and idioms, was designed with a qualitative research model. Taking stand from the problem statement of "What are the proper names in proverbs and idioms?", this study includes five sub-problems. Being the research objects, 11th edition of the Turkish Dictionary was published in 2011 by the Turkish Language Association, and the 7th edition of Ömer Asım Aksoy's Dictionary of Proverbs and Idioms was published by İnkılap Publishing in 1993. Document analysis was used as a data collection technique, and descriptive analysis was used in the data analysis in the research. Five categories of proper names, being personal names, nation names, place names, religious names and religion/sect names were examined.

According to the research findings, fifty-four different names were detected in the "Personal Names" category. The most commonly used names in proverbs or idioms are Ali (f=13), Mehmet (f=5), Veli (f=4), Nuh (f=3), Hıdır (f=3) and İsa (f=3), while Ahmet, Agop, Ayvaz, Ebussuut, Fatma, Hızır, Süleyman, Musa, Osman and Ömer were found twice in dictionaries. Eleven different nation names are included in proverbs or idioms in the "Nation Names" category. The most frequently repeated ones in proverbs and idioms are "Gypsy" (f=9) and "Arab" (f=5), followed by "Kurdish" and "Turkish" by three times, and "British" and "Tatar" by twice. has followed. Forty-three different proper names were found in proverbs or idioms in the "Place Names" category. The most frequent place names are Baghdad (f=9), Mecca (f=6), Aleppo (f=4), India (f=3), Mount Kaf (f=3) Egypt (f=3), Ottoman (f=3) and Damascus (f=3). Nine different proper names were identified in proverbs or idioms in "Religious Names" and the most frequently repeated word was "Allah" (f=114). Five different proper names were found in the "Religion/Sect Names" category. Among these, the word "Jew" (f=3) was the most frequently repeated in proverbs or idioms, followed by the names Muslim, Rufai and Shafii (f=2).

As a result of the research, fifty-four different proper names in proverbs and idioms were identified in the "Personal Names" category, which ranked first in terms of the number of different proper nouns compared to other categories. The "Place Names" category took the second place with forty-three different names. The name "Allah" has been the most repeated word in proverbs and idioms, both in the category of religious names and among all proper nouns. In the category of "Religion/Sect Names", which is the category with the least proper names, five different proper names were revealed.



SİVAS YÖRESİ HALK KÜLTÜRÜNDE EĞLENCE
Entertainment in Sivas Regional Folk Culture

Ferdi KARAÖNÇEL

Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

ferdikaraoncel@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-9519-1003>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	18.01.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	25.03.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	166-185
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1059337



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

iThenticate



SİVAS YÖRESİ HALK KÜLTÜRÜNDE EĞLENCE

Entertainment in Sivas Regional Folk Culture

Ferdi KARAÖNÇEL

Öz

İç Anadolu Bölgesinin yüzölçümü bakımından en büyük ikinci ili olan Sivas, tarihi dokusu ile birçok kültürel yapıyı içerisinde barındıran kadim bir şehirdir. Coğrafi özellikleri ve tarihte farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmasından dolayı kültürel yapı içerisinde kendine özgü karakteristik bir biçimde şekillenen özellikleri bulunmaktadır. Bu çalışmada; Sivas yöresi halk türküleri, yöresel toplantı ve eğlence gelenekleri, halk oyunları, düğünleri ve festivalleri incelenmiş, yörenin halk kültürü ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Çalışmanın amacı; Sivas yöresine ait eğlence kültürünün ve eğlence geleneklerinin yöre halkının kültürel ve sosyal hayatı içerisindeki yerini, uygulanış şekillerini ulusal ve uluslararası boyutlarda tanıtmaktır. Bu bağlamda çalışma ile ilgili veriler literatür ve belgesel kaynak tarama yöntemlerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve halk kültürü açısından yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sivas, kültür, Sivas yöresi halk kültürü, eğlence, türkü, halk oyunları, düğün, festival.

Abstract

Sivas, which is the second-largest city of the Central Anatolia Region in terms of surface area, is an ancient city that includes many cultural structures with its historical texture. It has its own characteristic features that are shaped within the cultural structure due to its geographical features and hosting different civilizations in history. In this study; folk songs, local meetings and entertainment traditions, folk dances, weddings and festivals were analyzed and they were discussed within the framework of the folk culture of the region. The purpose of this study was to introduce the place of the entertainment culture and entertainment traditions of the Sivas region in the cultural and social life of the local people and the way they are applied in national and international dimensions. In this sense, the data related to the study was obtained by using literature and documentary source surveying methods. The data obtained were analyzed in a descriptive manner and it has been interpreted and reported in terms of folk culture.

Key words: Sivas, culture, Sivas region folk culture, entertainment, folk song, folk dances, wedding, festival.

Giriş

İç Anadolu Bölgesi'nde, bir bölümü Kızılırmak diğer bölümleri ise Yeşilirmak ve Fırat Havzaları içerisinde yer alan Sivas, Anadolu'nun önemli kültür merkezlerinden biridir. Hitit, Pers ve Roma hâkimiyetinde kalan Sivas 1071 Malazgirt Zaferi sonrasında Türk egemenliğine girmiştir. "Sivas 1175 yılında Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan tarafından Selçuklu topraklarına katılmış ve büyük ölçüde imar görmüştür" (URL 1).

Sivas'ın coğrafi konumu, tarihi önemini anlatan ve içerisinde barındırdığı kültürel miraslarla doludur. Tarihi İpek yolu üzerinde yer alması, kültürlerin birbirine bağlanmasında bir geçiş noktası olmasını sağlamıştır. Zengin bir kültür yapısına sahip olan Sivas'ta eğlence kültürü de çeşitlilik göstermektedir. Yöreyle ait eğlence kültürüne bakıldığında; türkülerinin, halk oyunlarının, köy seyirlik oyunlarının, eğlence amaçlı toplantılarının (herfene geceleri), âşıklık geleneğinin, düğünlerinin ve festivallerinin oldukça önemli bir yer kapladığı söylenebilir. Sivas yöresine ait bayram, özel kutlamalar vb. eğlence içerikli etkinliklerin bulunduğu ve bu etkinliklerin gündelik yaşam içerisinde de ön planda yer aldığı görülmektedir.

Bu çalışmada Sivas yöresine ait eğlence kültürü, yöre halkının eğlence alışkanlıkları, yöreye ait festivalleri ve önemli toplantıları araştırılmış, yörenin halk kültürü ile bağdaştırılarak incelenmiştir. Bu bağlamda Sivas yöresindeki eğlence kültürüne ait öğelerin, yöre halkının sosyal ve kültürel yaşantılarındaki yerini ve uygulanış şeklini evrensel boyutta tanıtmak amaçlanmıştır. Çalışma ile ilgili veriler literatür ve belgesel kaynak tarama yöntemlerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve halk kültürü açısından yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Çalışma verilerin toplanmasında etik kurul izni gerektirecek herhangi bir yaklaşım kullanılmamıştır. Bu nedenle çalışma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Tarihte Sivas

Sivas, tarihte birçok devletin yönetiminde kalmış ve farklı isimler ile anılmıştır. Şehre; Megalopolis, Sipas, Sebaste, Kabira, Talaurs, Diaspolis, Danişment ili, Eyalet-i Rum, Eyalet-i Sivas ve en son olarak Sivas ismi verilmiştir (URL 1 - URL 2).

"Sivas şehrinin kuruluş yeri ve tarihi tam olarak bilinmemektedir" (Bulut, 2019, s. 13). İsmi kaynağı, kimin verdiği ve ilk olarak nerede kurulduğu kesin olarak bilinmemekle birlikte şehrin ilk olarak şu anda bulunduğu bölgede kurulduğu görüşü kabul görmektedir. Yapılan

araştırmalara göre Sivas yöresindeki ilk yerleşimlerin Neolitik dönemde başladığı yönündedir (Milli, 2007, s. 7).

Şehre ait Hititler öncesi dönemle ilgili fazla bilgiye rastlanılmamaktadır. Hitit hâkimiyeti döneminde önemli yerleşim merkezlerinden biri olan Sivas, M.Ö. 6. yy. başlarında Med sonrasında ise Pers İmparatorluğu hâkimiyetinde kalmıştır. Büyük İskender tarafından ele geçirildikten sonra Kapadokya Krallığına bağlanan Sivas, M.S. 17. yy.'da Roma hâkimiyetine girmiştir. 1071 Malazgirt Zaferi sonrasında Türk egemenliğine giren Sivas önemli bir Danişment şehri olmuş, II. Kılıç Arslan tarafından 1175 yılında Selçuklu topraklarına içerisine dâhil edilmiştir. Malazgirt zaferi ile Bizans etkisini yitirince Türkler karşısında durabilecek bir ordu kalmamış ve Anadolu'da fetih devri başlamıştır (Turan, 1996:281). Köseadağ Savaşı (1242) sonrası Moğol hakimiyetine giren Sivas'ta Selçuklu sanatının önemli eserleri arasında yer alan Buruciye Medresesi, Çifte Minareli Medrese ve Gök Medrese bulunmaktadır. 1343 yılında Eretna Beyliği'ne başkentlik yapan Sivas, Emir Eretna'dan sonra Kadı Burhaneddin Ahmed tarafından yönetilmiş, 1398'de Kadı Burhaneddin Ahmed'in ölümü sonrasında Osmanlı hâkimiyetine giren şehir 1400 yılında Timur tarafından ele geçirilmiştir. 1408 yılında tekrar Osmanlı hâkimiyetine giren şehrin egemenliği Otlukbeli Savaşı ile sağlanmıştır. Millî mücadelenin hazırlık aşamasında Sivas oldukça önemli bir konuma sahiptir. Millî mücadele aşamalarından biri olan Sivas Kongresi, 4 Eylül 1919 tarihinde Sivas'ta toplanmış ve bu toplantı Anadolu'nun bağımsızlık hareketi içerisinde önemli bir dönüm noktası olmuştur (URL 1).

Yapılan araştırmalarda Sivas yöresinin birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı, farklı devletlerin yönetiminde kalarak şehre farklı isimlerin verildiği görülmüştür. Sivas'ın kuruluş yeri ve tarihi ile ilgili net bilgiler olmamasına rağmen şu anda bulunduğu yerde kurulduğu düşünülmektedir.

Sivas yöresine ilk yerleşimler Neolitik Dönem'de başlamış, M.Ö. 6 yy.'da Med ve Pers imparatorluklarının hâkimiyetinde kalan şehir M.S. 17. yy.'da Roma hâkimiyetine girmiştir. 1071 Malazgirt Zaferi sonrasında Türk egemenliği sağlanmıştır. Malazgirt Zaferi sonrasında Türk ordusu karşısında durabilecek bir ordunun kalmaması Anadolu'daki fetih hareketlerine hız kazandırmıştır.

Sivas'ta Selçuklu sanatının önemli eserleri arasında yer alan Buruciye Medresesi, Çifte Minareli Medrese ve Gök Medrese bulunmaktadır. 1408 yılında yapılan Otlukbeli savaşı ile şehir Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. Millî mücadelenin hazırlık aşamasındaki önemli

illerden biri olan Sivas'ta toplanan Sivas Kongresi, Anadolu'nun bağımsızlık hareketi içerisindeki dönüm noktalarından biri olmuştur. Günümüzde Sivas, tarihin izlerini taşıyan, barındırdığı kültürel çeşitliliği kuşaktan kuşağa aktaran, modern bir şehir olarak bölgenin kültür merkezi konumunda olan önemli illerimizden biridir.

Sivas Yöresinin Kültürel Yapısı

Sivas yöresi, birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olmasından dolayı oldukça zengin bir kültürel yapıya sahiptir. Kültür, "insanlığın yaşam süresince oluşturduğu, aktardığı, maddi manevi olgular ve yaşamını biçimlendiren tüm ürünlerdir" şeklinde tanımlanmaktadır (Nacakcı, 2015, s. 20).

Sivas yöresi kültürüne bakıldığında; ticaret, mimari ve sanat gibi farklı alanlarda önemli öğeler göze çarpmaktadır. Sivas'ın tarihi ipek yolu üzerindeki önemli geçiş noktalarından biri olması, ticaretle uğraşan birçok kişinin burada konaklamasını sağlayarak yörenin ticaretini hareketlendirmiş ve buna bağlı olarak farklı kültürler ile etkileşimde olmasını sağlamıştır. Hayvan boynuzlarından yapılan kemik tarakçılığı, kilim dokumacılığı, halıcılık, kemik saplı dövme bıçak yapımı, çubukçuluk (ağızlık yapımı), ahşap oymacılığı ve gümüşçülük gibi el sanatları da kültürel yapının önemli göstergelerindedir. Danişmentliler Dönemi'nin önemli eserlerinden sayılan Sivas Ulu Cami, Selçuklular Dönemi'nin önemli eserlerinden olan Gök Medrese, Çifte Minareli Medrese ve Buruciye medreseleri, Sivas Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası Sivas yöresine ait önemli mimari yapılar arasında yer almaktadır.

Sivas yöresinin sahip olduğu kültürel zenginlikler müzik kültürünü de etkilemiştir. Müzik kültürü; "insanlığın yaşam süresinde oluşturduğu, maddi manevi olgular üzerine biçimlendirdiği, geliştirdiği ve aktardığı müzikal ürünlerin tümü" şeklinde tanımlanmaktadır (Nacakcı, 2015, s. 28). "Her toplumun kendine özgü olan müzik kültürü, kuşaktan kuşağa aktarılmaya devam eden bir süreci içerisinde barındırmaktadır" (Karaönçel vd., 2021, s. 343). "Sivas İç Anadolu bölgesinde yer alan, bulunduğu coğrafi konum sebebi ile hem kültürel hem de sosyal anlamda zenginlikler içeren bir şehirdir. Şehrin yer yer Karadeniz, yer yerde Orta Anadolu ve Doğu Anadolu illeri ile kesişmesi müzik kültürü yönünden de çeşitliliğe sebep olmuştur" (Elmas, 2007: 10).

Sivas yöresine ait müzik kültürü incelendiğinde, kendine has birçok öğeye sahip olduğu görülmektedir. TRT Türk Halk Müziği Repertuarının geneline bakıldığında repertuvarda önemli bir yer kaplayan Sivas yöresi

türküleri, Sivas yöresi oyun havaları, yöre halkına özgü olan sosyal yardımlaşma ve dayanışmalarında içerisinde yer aldığı herfene geceleri adlı toplantılar, halk oyunları, köy seyirlik oyunları, düğünleri ve yöreye ait festivaller Sivas yöresi müzik kültürünü şekillendiren ve müzik kültürü içerisinde yer alan önemli eğlence gelenekleridir. Önemli bir kültür merkezi olan Sivas, geçmişten miras kalan eserlerini uluslararası platformlarda yapılan etkinlikler ile dünyaya tanıtmaktadır.

Sivas Yöresi Halk Türküleri

TRT Türk Halk Müziği repertuarında yer alan Sivas yöresine ait türküler (kırık hava, uzun hava ve oyun havaları) incelendiğinde 314 kırık hava, 133 uzun hava ve 43 oyun havası olmak üzere toplam 490 türkünün bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen türkü (kırık hava, uzun hava ve oyun havaları) sayısı Sivas yöresi türkülerinin TRT Türk Halk Müziği repertuarında önemli bir yer kapladığını göstermektedir.

Tablo 1. Sivas Merkez ve İlçelerine Göre Türkülerin Sayısal Dağılımı

İLÇELER	KIRIK HAVA	UZUN HAVA	OYUN HAVALARI	TOPLAM
Sivas Merkez	119*	43*	33*	195
Şarkışla	69	27	4	100
Divriği	37	22	-	59
Kangal	40	13	-	53
Zara	16	23	1	40
Yıldızeli	9	5	-	14
İmranlı	7	-	-	7
Ulaş	7	-	-	7
Gürün	2	-	3	5
Suşehri	3	-	2	5
Hafik	4	-	-	4
Gemerek	1	-	-	1
Akıncılar	-	-	-	-
Altınyayla	-	-	-	-
Doğanşar	-	-	-	-
Gölova	-	-	-	-
Koyulhisar	-	-	-	-
TOPLAM	314	133	43	490

* TRT Türk Halk Müziği Repertuarında bulunan Sivas Merkez ilçeye ait; 1 kırık hava Gaziantep-Adana-Sivas, 1 uzun hava Sivas-Malatya, iki oyun havası ise Sivas-Tokat olarak kayıtlara geçmiştir.

Sivas yöresi türküleri (kırık hava ve uzun hava) konuları açısından incelendiğinde; aşk, sevdâ, düğün, ayrılık, hasret, gurbet, ağıt, tabiat, iş, yiğitlik vb. konuların yer aldığı görülmektedir. Bu konular arasında yoğun olarak aşk ve sevdâ konuları işlenmiştir. Yöre türkülerinin makam dizilerine

bakıldığında; Arazbar, Bayati Şiraz, Buselik, Çargâh, Gülizar, Hicaz, Hüseyini, Karcığar, Mahur, Muhayyer Kürdi, Nişabur, Pençgâh, Rast, Segâh, Uşşâk ve Zavil makamları görülmekle beraber, Hüseyini, Uşşâk ve Hicaz makamları yoğun olarak kullanılmıştır. Yöre türkülerinde; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 ve 21 zamanlı usullere rastlanılmakta, yoğun olarak 2 ve 4 zamanlı usullerin tercih edildiği görülmektedir. Sivas yöresine ait sözlü türkülerinin bazılarında da oyunların oynandığı görülmektedir.

TRT Türk Halk Müziği Repertuarında bulunan Sivas yöresi oyun havalarına genel olarak bakıldığında tamamına yakınının halay ağırlıklı olduğu söylenebilir. "Halay Orta Anadolu'da davul ve zurna eşliğinde halka oluşturularak oynanan bir oyun olarak bilinmektedir" (Karaönçel vd., 2021, s. 344). Sivas halk oyunları yöre geleneğini yaşatan, birlik ve beraberlik göstergelerinin başında gelen önemli bir eğlence geleneğidir. Kılıç Sivas yöresi halk oyunlarının "tamamen yaşantıya, insanlar arası ilişkilere, ekonomik-sosyal faktörlere ve doğal afetlere bağlı olarak" ortaya çıktığını belirtmektedir (2002, s. 53).

TRT Türk Halk Müziği Repertuarı içerisinde yer alan Sivas yöresine ait oyun havaları incelendiğinde, Sivas merkez ilçenin ilk sırada (33 oyun havası), Şarkışla ilçesinin ikinci sırada (4 oyun havası), Gürün ilçesinin üçüncü sırada (3 oyun havası), Suşehri ilçesinin dördüncü sırada (2 oyun havası) ve Zara ilçesinin ise beşinci sırada (1 oyun havası) olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1). TRT Türk Halk Müziği Repertuarında bulunan yöreye ait oyun havaları üzerinde yapılan incelemelerde; Sivas merkez, Şarkışla ilçesi, Gürün ilçesi, Suşehri ilçesi ve Zara ilçesi dışındaki ilçelerde herhangi bir oyun havasına rastlanılmamaktadır. TRT Türk Halk Müziği Repertuarında yer alan Sivas merkez ilçedeki iki oyun havası Sivas-Tokat olarak geçmektedir (Karaönçel vd., 2021, s. 346).

TRT Türk Halk Müziği Repertuarında bulunan Sivas yöresi oyun havaları makamsal olarak incelendiğinde; Hüseyini, Uşşâk, Muhayyer Kürdi, Hicaz, Segâh, Çargâh, Karcığar, Gülizar, Buselik, Sabâ ve Basit Suzinak makam dizilerine rastlanılmış, Hüseyini makamı dizisinin yoğun olarak tercih edildiği görülmüştür.

TRT Türk Halk Müziği Repertuarında bulunan Sivas yöresi oyun havalarının usul yapıları incelendiğinde ise; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 12 zamanlı usullere rastlanılmakla beraber 2, 4 ve 6 zamanlı usullerin yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür.

Sivas yöresi halk türkülerinde kullanılan çalgılara bakıldığında bağlama çalgısının (kısa bağlama, uzun bağlama, divan bağlama ve cura bağlama) yöre türkülerinde kullanılan çalgıların başında geldiği söylenebilir. Yöre türkülerinde kullanılan diğer çalgılara bakıldığında nefesli çalgılardan; zurna, kaval, mey, klarnet, ritim çalgılarından; asma davul, darbuka, tef, bendir, bağlama haricindeki diğer çalgılardan ise; ut, cümbüş, keman ve kanun çalgısının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalgılardan ut, cümbüş, keman, klarnet, kanun, darbuka ve tef yörede ince sazlar olarak adlandırılmakta ve genellikle oyun havalarında kullanılmaktadır.

Sivas Yöresi Âşıklık Geleneği

Sivas yöresi âşıklık geleneğine bakıldığında gerek geleneği sürdürme gerekse düğün, festival, şenlik vb. günlerde âşıklık geleneğinin ve âşıkların eğlencelerde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Temürtürkan âşığı, "içinde yaşadığı toplumun genel-geçer kültür birikimini özümsemiş, yazdığı eserleriyle yaşadıkları toplumun dünya görüşüne hâkim, kendisine veya başkasına ait şiirleri söyleyen, irticalen söyleme yeteneğine sahip, badeli/badesiz halkın karşısında eserlerini sazı ile icra eden halk sanatçıları" şeklinde tanımlamıştır (2021, s. 140).

Sivas yöresinde âşıklık geleneğinden bahsedildiğinde ilk sırada Âşık Veysel gelmektedir. "Âşık Veysel gerek söz gerekse müzik alanında 20. yy. Âşık Edebiyatı ve Âşık Müziğinin önde gelen isimlerinden birisi olmuştur. Hatta kendine has çalıp söyleme tekniği bağlamadaki "Veysel Düzeni" denilen akort sistemine de damgasını vurmuştur" (Karakuş, 2022, s. 31).

Sivas yöresinde âşıklık geleneği kuşaktan kuşağa aktararak devam etmektedir. Kaya Sivas yöresi âşıklık geleneği ile irsiyet arasında önemli derecede bir bağ olduğundan bahsetmektedir (URL 3). Bu nedenle Sivas yöresi âşıklarına bakıldığında aynı aileden birçok âşığın çıktığı söylemek mümkündür. Sivas yöresi âşıkları incelendiğinde kadın âşıklara da rastlanılmaktadır. Kaya, "Sivas'taki kadın âşık sayısı, bugünkü tespitlerimize göre 73'tür. Bunların çoğu Şarkışla ve Kangal ilçelerimizde karşımıza çıkmaktadır" şeklinde belirtmektedir (URL 3). Sivas yöresi 16. yy.'dan günümüze kadar geçen süreçte Âşık edebiyatının hâlâ canlı olarak yaşatıldığı yörelerden biridir (URL 3).

Herfene Geceleri

Sivas yöresi halk kültüründe toplumsal kaynaşmanın, yardımlaşmanın ve dayanışmanın en önemli örneklerinden biri de "herfene geceleri" dir. Herfene geceleri; anlatım, gösterim ve müzikal içeriklerden oluşan Sivas yöresine özgü kültürel ve eğlence içerikli toplantılardan biridir.

Herfene geceleri; kış aylarında ev gezmeleri olarak da bilinen, mahallenin erkeklerince topluca organize edilen, masrafların ortaklaşa paylaşıldığı, sıra ile her hafta bir ev belirlenerek yemeklerin ev sahibince hazırlandığı, birlikte yenilip içildiği, ince sazlar (ut, cümbüş, keman, klarnet) eşliğinde uzun sohbetlerin yapıldığı, hikâye, masal, fıkraların anlatıldığı, konuşulduğu, halayların çekildiği sohbetlerdir (Erdoğan, 2021, s. 1).

Herfene gecelerinde kadın ve erkekler ayrı ayrı toplanmakta ve bu geceler genellikle yemekli olarak yapılmaktadır. Herfene gecelerinde öncelik yöreye özgü sorunların tartışılması ve yardımlaşmaların yapılmasıdır. Yemek, sosyal yardımlaşma ve dayanışma ile ilgili konular sonrasında eğlence bölümüne geçilmektedir. Bu bölümde ilk olarak toplantıda bulunan ve yörede “ehli kâmil” olarak adlandırılan yaşı büyük kişilerin sohbetleri, anlattıkları; masallar, hikâyeler ve fıkralar yer almaktadır. Dinleyiciler için sohbetler yaşamları için tecrübe, masallar ve hikâyeler öğüt, fıkralar ise eğlendirirken güldüren, gülerken düşünmeyi sağlayan yaşamdan kesitler içermektedir. Bu etkinliklere katılım sağlayan kişiler ileride aynı içerikleri başka herfene gecelerinde kendilerinden sonra gelecek olan kuşaklara aktarmaya devam etmektedir. Eğlence bölümünün ikinci yarısında tiyatro benzeri çeşitli oyunlar oynanmakta, Sivas yöresi ve farklı yörelere ait halaylar çekilmekte ve son olarak Sivas yöresi ve farklı yörelere ait türküler seslendirilerek gece tamamlanmaktadır.

Sivas Yöresi Halk Oyunları ve Köy Seyirlik Oyunları

Sivas yöresinin en zengin sanatsal faaliyetlerinden biri de halk oyunlarıdır. “Sözsüz iletişim aracı olan ve kültürleşme süreciyle gelişen dans olgusu, mensubu olduğu toplumun kültürel dinamiklerinin belirlenmesinde temel kaynaklardan biri olup, kültürel bir kimlik kazanmış ve halk oyunlarına dönüşmüştür” (Özbilgin, 2003, s. 96). Demirsipahi halk oyunlarını, “ulusal müziğimizin bünyesine göre bir oyun kuran kişilerle adları bilinmeyen halk sanatçılarının kurgularına dayalı, ritim kurallarına bağlı olarak müzik eşliğinde yapılan tartımlı hareketler” olarak tanımlamaktadır (1976, s. 8). Halk oyunları kültürel değerleri geçmişten günümüze taşımayı, kaynaşmayı, icra edilen yöre ile ilgili müzikal ve oyunlara ait olan figürlerin sonraki nesillere aktarması açısından önem arz etmektedir" (Çiftci vd., 2019, s. 352).

Sivas yöresi halk oyunları genellikle erkek ve kadın oyunları şeklinde ayrı ayrı oynanmakta, bazı durumlarda erkek ve kadınlar birlikte de oynayabilmektedir. Erkek ve kadınların oynadıkları oyunlara genel olarak bakıldığında aynı oyuna ait figürlerin erkekler tarafından sert kadınlarda ise

daha yumuşak şekilde oynandığı söylenebilir. Sivas yöresi halk oyunları içerisinde "deme-çevirme" olarak adlandırılan ve köylerde kadınların el ele tutarak halka şeklinde oynadıkları oyunlarda bulunmaktadır. Deme-çevirme, tamamen çalgı eşiksiz olarak ilk önce oyundaki bir kişinin melodili bir şekilde sözleri söylediği, ardından ise oyunda bulunan diğer kişilerin aynı sözü toplu olarak tekrarlaması şeklinde ilerleyen bir halk oyunudur.

Sivas yöresi halk oyunları biçimsel açıdan incelendiğinde içerisinde birçok farklılığı barındırmaktadır. Bu farklılıkların başında kızların ve erkeklerin ayrı ayrı oynaması gelmektedir. Çoğunlukla halay olarak oynanan bu oyunların en önemli özelliği ise genel yapıları itibari ile birden fazla bölümlü olmasıdır. Oyunlardaki bölümler müziklerine ve oyunlarına (oyunlardaki hareket, figür, konular vb.) iki, üç veya dört bölümlü olacak şekilde farklılık göstermektedir. İki bölümlü oyunların müzikleri tek bölümden oluşmasına rağmen oyun yeldirme ve hoplatma şeklinde iki bölümlü olarak oynanmaktadır. Bu oyunlarda ağır kısım olamamakla birlikte direkt olarak yeldirme bölümüne başlanır. Üç bölümlü oyunlarda müzik iki bölümlü olarak çalınmasına rağmen oyun yavaş, yeldirme ve hoplatma bölümlerinden oluşmaktadır. Dört bölümlü oyunlarda ise müziğinin de dört bölümden oluştuğu ve her bölüme ayrı bir müziğin eşlik ettiği görülmektedir. Bu tür oyunlarda ağırlama, yanlama, yeldirme ve hoplatma bölümleri bulunmaktadır (Kılıç, 2002, s. 26).

Sivas yöresi halk oyunlarında oyuncuların el ele tutarak veya el ele tutmadan oynadıkları figürler yer almaktadır. Sivas yöresi oyunlarında el, yüz ve ayak estetiği oldukça önemlidir (Kaya, 1991, s. 13). Sivas yöresi halk oyunlarındaki oyuncu sayısında herhangi sınırlama olmamasına rağmen genellikle 7-12 kişi ile oynanmaktadır. Oyuncular genellikle kısıdan uzuna doğru dizilmekte ve oyunlar düz, hilal veya çember şeklinde oynanmaktadır. Oyuncuların oyun içerisindeki dizilişlerine bakıldığında; baştaki oyuncunun "ekip başı", ortadaki oyuncunun "direk" ve sondaki oyuncunun ise "pöççük" şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. Sivas yöresi oyunlarındaki önemli noktalardan biri ise oyunlara özgü hareket biçimlerini içeren tavidir. Oyunların tavır özelliklerine bakıldığında; komut şekilleri, el tutuşları, el vuruşları ve ağırlık birimleri (koşma, atlama, basma, yürüme, sekme, çekme, dönme, çökme ve esneme) gibi öğeler görülmektedir. (Kılıç, 2002, s. 27).

Sivas yöresi halk oyunları genel olarak profesyonel ekipler tarafından yöresel kıyafetler giyinerek davul ve zurna eşliğinde oynanmaktadır. Oyunlarda kızların; peşli (üçtel, üç peşli), yelek, şalvar, önlük, fes (alınlık), çorap ve ayakkabı, erkeklerin ise; işlik (gömlek), şalvar

(zivga ya da zıvga), yelek, şal, çorap, ayakkabı ve aksesuarlar (üçgen gümüş muska, gümüş köstek, saat) kullandığı görülmektedir. Düğün, asker uğurlaması, eğlence ve festival gibi faaliyetlerde bu etkinliklere katılan kişiler tarafından davul ve zurna çalgıları haricinde yörede ince sazlar olarak bilinen; klarnet, keman, cümbüş, ut, kanun, tef ve darbuka eşliğinde de Sivas yöresi oyunlarının oynandığı görülmektedir.

Sivas yöresi halk oyunlarının dışında Sivas yöresine ait köy seyirlik oyunları da bulunmaktadır. Geleneği yaşatan bu oyunlar konularına göre çeşitlilik göstermekte nişan, kına gecesi, düğün, asker uğurlamaları, bayramlar ve festival gibi eğlencelerde oynanmaktadır. Oyunların karakteristik yapısı incelendiğinde eğlenmek ve güzel vakit geçirmek amacı ile ortaya çıkan, farklı konuları içeren tiyatro benzeri bir yapıda olduğu görülmektedir. Sivas yöresinde “Davar Yüzü (Saya Gezme)” ya da “Koç Katımı” olarak adlandırılan, koyunların kuzulamalarına yakın bir sürede canlanması ve tüylerinin çıkması inancından hareket ederek, kış aylarında “Arap, Gelin, Dede, Deve, Tilki” gibi öğelerden oluşan ve her sürü sahibinin evinin önünde ayrı ayrı onanan bu tür oyunlar köy seyirlik oyunlarının örneklerindedir (Sinmez & Yiğit, 2014, s. 20). Kılıç köy seyirlik oyunlarını "bayramlarda ya da yılın belirli günlerinde köylülerimizin genellikle oyun yapma, oyun çıkarma adı altında yarattıkları bir tiyatro olayı" olarak tanımlamaktadır (2002, s. 5). Sivas yöresi köy seyirlik oyunları içerisinde;

- Günlük hayattan alınan oyunlar,
- Evlilik konusunu işleyen oyunlar,
- Cinsel temaları işleyen oyunlar,
- Hayvanları ve avcılığı işleyen oyunlar,
- Aldatmacaya bağlı oyunlar,
- Dini hayata bağlı oyunlar,
- Masal kahramanları ile ilgili oyunlar,
- Davar yüzü (saya gezme) oyunu,
- Kâtip oyunu,
- Hacca gitme oyunu,
- Kalaycı oyunu,
- Dana yayma (çoban durma) oyunu,
- Yemeni kıyılama oyunu,
- Kız kaçırma oyunu,
- Topla (tahta ayaklı) oyunu,
- Kaynanam öldü oyunu,

- Kaşların karasına oyunu,
- Ev ve çocuk oyunları,
- Dünürücü oyunu,
- Baytar, muhtar, anahtar, aktar oyunu,
- Tula oyunu,
- Elma Elma oyunu gibi oyunlar yer almaktadır (URL 4).

Sivas Yöresi Halk Kültüründe Düğün Adetleri

Sivas yöresi halk kültürüne ait düğün geleneklerine bakıldığında genel olarak nişan, kına gecesi ve düğün gibi aralıklı zamanlar da yapılan eğlence amaçlı farklı etkinliklere rastlanılmaktadır. Sünnet düğünlerinde ise yine sünnet kınası, sünnet gezisi, sünnet pikniği, sünnet hamamı ve sünnet düğünü gibi eğlence amaçlı etkinlikler düzenlenmektedir.

Sivas yöresinde nişan öncesinde "söz kesme" adı altında küçük bir eğlence tertip edilir. Bu eğlence "kız evinde" yapılmakta, genellikle yakın akrabalar ve komşular davet edilmektedir. Etkinlikte kadınlar ve erkekler ayrı bir şekilde yer alırlar. Gelen misafirler için yakın komşulardan biri evini açar, kadınlar bir eve erkekler bir eve alınır. Erkeklerin bulunduğu evde kız istenir ve kısa süre sonra erkekler dağılırlar. Kadınlar ise kız isteme merasimi sonrasında evde eğlence tertip ederler. Bu eğlencelerde müzik eşliğinde oyunlar oynanmakta ve halaylar çekilmektedir. Gecenin ilerleyen saatlerinde kadınlar arasında tiyatro benzeri eğlenceli oyunların oynandığı görülmektedir. Bu oyunlarda kadınlardan bazıları erkek kıyafetleri giyerek taklit yapmakta ve evlilik ile ilgili güldürücü tarzda fıkralar anlatmaktadır.

Sivas yöresinde söz kesme sonrasında nişan merasimi için hızlı bir şekilde hazırlıklara başlanılır. Gerekli hazırlıkların tamamlanması sonrasında kız evinde ya da farklı bir mekânda nişan yapılır. Nişan merasiminde yüzüklerin takılması ve kurdele kesimi için aile büyüklerinden birisi davet edilir. Yöredeki nişan merasimlerinin birçoğunda bu esnada "makas kesmiyor" denilerek damadın babasından para istenilmekte ya da müzik eşliğinde damadın babasının oynaması gibi eğlence amaçlı etkinliklere rastlanılmaktadır. Nişan yüzüklerinin takılması sonrasında oyunlar oynanmakta ve halaylar çekilmektedir.

Nişan ve düğün arasındaki sürede Ramazan Bayramı geçirilecek ise oğlan evi geline kuruyemiş sepeti ve meyve sepeti hazırlamakta ayrıca geline bayramda giyeceği kıyafetleri de alınarak hediye edilmektedir. Şayet Kurban Bayramı var ise oğlan evi tarafından geline kurbanlık bir koç alınarak süslenmekte ve boynuzlarına bilezik takılarak kız evine bayram öncesinde davul zurna eşliğinde oyunlar oynayarak götürülmektedir. Nişan

sonrasında düğün yapmak için ortalama üç ya da altı ay beklenilmektedir. Yörede zaman dilimine yönelik olarak "hayırlı iş çok uzatılmaz" görüşü hâkimdir.

Düğün öncesinde "çeyiz görme" adı altında kız evinde gelinin çocukluğundan gelin olacağı güne kadar ailesi tarafından hazırlanan çeyizi serilerek kız tarafı ve oğlan tarafı yakınlarının görmesi için sergilenmekte ve kadınlar kendi aralarında eğlenceler tertip etmektedirler. Çeyiz görme günü sabah erken saatlerde misafirler gelerek sergilenen çeyizi görmektedirler. Aynı günün akşamında yakın akrabalar evde kalarak sergilenen çeyizi toplanmasına yardım ederler. Eşyalar toplanırken aile büyüklerinden bazıları gelin ile ilgili maniler ve türküler söylemekte kimi zaman güldürerek eğlendirirken kimi zamanda ortamda bulunan kişileri hüznülendirerek ağlatmaktadır. Kadınlar eşya toplamayı tamamladıktan sonra "deme çevirme" şeklinde halaylar çekerek geceyi tamamlamaktadırlar.

Sivas yöresinde düğün öncesinde "gelin bohçası" adı altında hazırlanan hediyeler genellikle oğlan evi tarafından hazırlanarak kız evine götürülmektedir (gelin hamamı öncesinde). Subaşı (2019, s. 37) gelin bohçası içerisindeki malzemeleri "peştamal, havlu, tülbent, hamam yaygısı vb. kullanım eşyalarının yanı sıra ailelerin ekonomik durumuna göre gümüş, bakır veya daha farklı bir madenden imal edilen hamam kazanı, hamam tası, kıldan, nalın, tarak, mücevher sandığı gibi fonksiyonel kullanım eşyaları" şeklinde belirtmektedir. Düğün öncesinde kadınlar tarafından yapılan eğlence amaçlı geleneklerden biri de "gelin hamamı"dır. Düğün öncesinde yapılması gerekli görülen törensel etkinliklerden biri olan ve özellikle kadınlar arasında düzenlenen "gelin hamamı" geleneği Anadolu'nun diğer bölgelerinde olduğu gibi Sivas'ta da evlenme adetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Emiroğlu, 2010, s. 30). Gelin hamamına kız tarafının yakınları ve oğlan tarafının yakınları davet edilir. Gelin hamamı adı altındaki organizasyonlara, kız evi ve oğlan evi tarafından gelen misafirler için ikramlıklar hazırlanmakta ve eğlenceler tertip edilmektedir. Kadınlar arasında atışmalar, gelin ile ilgili mâni ve türkülerin seslendirilmesi, türküler eşliğinde oyunların oynanması ve halayların çekilmesi gibi eğlenceler yapılmaktadır. Sivas yöresindeki gelin hamamlarındaki zaman dilimine bakıldığında günün neredeyse yarısını kapladığını söylemek mümkündür. Bundan dolayı gelin hamamlarındaki eğlence içerikli etkinlikler arka arkaya değil zamana yayılarak yapılmaktadır.

Gelin hamamı sonrasında kız evi ve oğlan evi ayrı mekânlarda kına gecesi yaparlar. Gecenin ilerleyen saatlerinde oğlan evi kız evine davul-

zurna veya klarnet, keman, cümbüş, darbuka vb. ince sazlar eşliğinde giderek geline kına yakar. Geline kınayı damat tarafından yaş olarak büyük olan bir yenge (damadın amca, dayı ve abi eşleri vb.) yakar. Kına yakma sırasında gelin elini açmaz ise kaynana (damadın annesi) tarafından gelinin avcuna ailenin maddi durumuna göre altın konulur ve gelin elini kına için açmış olur. Kına yakılma aşamasında duygusal kına türküleri çalınır söylenilmekte, gelinin ağlamaması için eğlenceli oyun havalarına kısa sürede geçilmektedir. Geline kına yakıldıktan sonra kız evinden birkaç kişi damada kına yakmak için oğlan evine gider. Damada kınayı kız evi tarafından yaş olarak büyük olan bir yenge (gelinin amca, dayı ve abi eşleri vb.) yakmaktadır.

Düğün gününün sabahı oğlan evi akrabaları ile birlikte sabah erken saatlerde davul ve zurna eşliğinde gelin almaya gitmektedir. Bazı düğünlerde gelin evden alındıktan sonra direkt olarak düğün eğlencelerine geçilmekte bazı düğünlerde ise düğün gecesi için hazırlıkların (kuaför, fotoğraf çekimi vb.) tamamlanmasının ardından düğün eğlencelerine geçilmektedir. Şehir merkezinde artık sık sık rastlanılmamakla birlikte, ilçe ve köylerdeki düğünlerde gelin ve damada yardımcı olmak amacı ile “Sağdıç” adı verilen kişiler bulunmaktadır. Sağdıç adı verilen bu kişilerin genellikle evli ve yakın çevreden olmasına dikkat edilir. Sivas yöresi düğünlerinde genellikle davul-zurna eşliğinde halaylar çekilmekte ve deme-çevirme şeklindeki oyunlar yoğun olarak oynanmaktadır. Düğün eğlencelerinde oynanan bir diğer oyun ise testi oyunudur. Testi oyunu içi şeker, çikolata ve nazar boncuğu takılarak renkli tüller ile süslenmiş bozuk para ile dolu bir testi ile birlikte hareketli bir oyun havası eşliğinde oynanmaktadır. Gelin testi ile birlikte sandalyede oturan damadın etrafında dönerek oynamaya başlar. Gelinin etrafında ise davetlilerden oluşan bir halka vardır. Bu halkada yer alan oyuncular gelinden testiyi almak için oyunlar yaparak testiyi almak isterler ancak alamazlar. En son gelin testiyi yere atarak kırar ve testi içerisindeki şeker, çikolata ve bozuk paralar dağılır. Bozuk paralar uğur olsun diye alınarak saklanır şeker ve çikolataları ise çocuklar alır. Sivas yöresi düğünlerindeki bir diğer eğlence amaçlı etkinlik ise gelin kuşağının bağlanmasıdır. Bu kuşağı genellikle gelinin erkek kardeşi bağlar. Gelinin erkek kardeşi yoksa dayısı, erkek kuzeni ya da amcası bağlar. Düğünlerin bazılarında kuşak bağlanırken müzik eşliğinde oyunlar oynanmakta bazı düğünlerde ise kuşak hüznü bir şekilde eğlence ortamı oluşturmaksızın bağlanmaktadır.

Sivas yöresi halk kültüründeki sünnet düğünleri de kendine has eğlence geleneklerini içerisinde barındırmaktadır. Günümüzde hijyenik ve

steril bir şekilde hastane ameliyathanelerde uzman doktorlar tarafından yapılan sünnetler bundan yaklaşık yirmi yıl öncesine kadar “sünnetçi” olarak adlandırılan ve yörede ünlü olan kişiler tarafından uygulanmaktaydı. Bu dönemlerde sünnetçi sayısının az olması nedeni ile sünnet için günler öncesinden sıra alınır ve hazırlıklar yapılırdı.

Sünnet için yapılan hazırlık sürecinde ilk olarak Sivas yöresi sünnet düğünü geleneklerinden olan sünnet çocuğunun kirvesi belirlenir. Kirve, sünnet düğünü zarfında geçen tüm süreçte sünnet çocuğunun yanında olur. Sivas yöresinde sünnet olma zamanının genellikle çocukların ilkököl dönemine denk getirilmesi, çocuğun kendisini bilecek yaşta olması ve sünnet düğününün çocuk için önemli bir hatıra olarak kalması için yapılmaktadır (Tunç, 2012).

Sünnet düğünlerinde de diğer düğünlerde olduğu gibi kına gecesi yapılmaktadır. Kına gecesinde çocuğun eline annesi tarafından kına yakılır ve eğlenilir. Bu eğlencelerde sünnet çocuğu kirvesi eşliğinde oyunlar oynar. Davetliler sünnet çocuğunun etrafını halka şeklinde kapatarak halaylar çekerler. Sünnet günü sünnet olacak çocuk erkekler tarafından hamama götürülür ve hamamda klarnet, cümbüş, keman ve darbuka eşliğinde eğlence yapılır. Bu eğlencelerde türküler söylenir ve oyunlar oynanır. İnce sazlar eşliğinde hamamda Sivas halayı çekilir. Hamamda eğlencenin yanı sıra yöreye özgü yemekler gelen misafirlere ikram edilir. Hamam sonrasında Sivas merkezinde yapılan sünnet düğünlerinde çocuk konvoy eşliğinde gezdirilir, piknikler düzenlenir. Gezilerde ve piknikte davul-zurna ya da ince sazlar kullanılarak eğlence devam eder. Aile büyüklerinden vefat eden (dede, babaanne, anneanne vb.) kişilerin kabirleri “Yukarı Tekke” olarak adlandırılan ve şehrin birçok yerinden görkemli bir şekilde görülebilen mezarlıkta ziyaret edilir. Aile büyüklerine ait kabir ziyaretleri ardından aynı alanda bulunan Abdülvahap Gazi Hazretleri'nin türbesinin ziyaret edilmesi sonrasında geçmiş zamanlarda evde şimdiler de ise hastanelerde sünnet işlemi yapılır. Eski zamanlarda sünnet işlemi düğün günü yapılmakta iken, günümüzde sünnet çocuğun düğünde rahat etmesi açısından düğün öncesinde yapılmaya başlanılmıştır. Evlerde yapılan sünnet düğünlerinde, sünnetten hemen sonra mevlit okunur, misafirlere fişekler içerisinde mevlit şekeri dağıtılır ardından ise yöreye özgü olan yemekler ikram edilir. Düğün ve balo salonlarında yapılan sünnet düğünlerinde ise etkinliklerin tamamı genellikle bu mekânlarda gerçekleştirilmektedir.

Sivas yöresi düğünlerinde hediye olarak verilen altın takı veya para takma işlemine “yoklatma” denilmektedir. Düğünlerde genellikle parayı

gelin, damat veya sünnet çocuğuna direkt olarak takmak istemeyenler için süslenmiş bir zarf kutusu bulunmaktadır. Davetliler hediye olarak verecekleri parayı üzerinde hediyenin kimden geldiğinin bilinmesi açısından isim yazılı bir zarfa koyarak hazırlanan kutuya atmaktadırlar. 2000’li yıllara kadar düğün ve balo salonlarının fazla olmamasından dolayı mahalle aralarında veya müstakil evlerin bahçelerde düğün eğlenceleri tertip edilirken 2000’li yıllar sonrasında ise düğün ve balo salonlarının artışı düğünlerin bu mekânlara taşınmasını sağlamıştır. Düğünlerde davul ve zurnanın yanında farklı çalgılarda kullanılarak eğlence müziği yapılmakta ve profesyonel halk oyunları ekipleri ve davetli olarak gelen misafirler Sivas yöresi halk oyunlarını icra etmektedir.

Festivaller

Festivaller toplumsal kaynaşmayı sağlayan yöreye ait halk kültüründeki önemli eğlence amaçlı etkinliklerdir. Sivas merkez ilçe ve diğer ilçelerde yılın belirli zamanlarında belirli günlerin kutlanması, yöresel ürünlerin tanıtılması, birlik ve beraberlik sağlayabilmek amacı ile birçok festival düzenlenmektedir. Festivallere şehir içi ve şehir dışından çok fazla sayıda kişi katılmakta bu vesile ile gurbette olan kişilerde bir araya gelerek eş, dost ve akrabalarını ziyaret etmektedirler. Festivallerde farklı bölümlerden oluşan birçok eğlence düzenlenmektedir. Bu eğlenceler içerisinde; Sivas yöresi halk oyunlarının oynanması, yerel halk müziği sanatçılarının sahne alması, âşıkların atışmaları ve profesyonel halk müziği sanatçılarının sahne almaları yer almaktadır. Sivas yöresinde gerçekleşen festivallerin adı ve tarihi aşağıdaki gibidir.

- 4 Eylül Sivas Kongresi ve Sanat Etkinlikleri (1-4 Eylül)
- Dünya Sivashılar Günü Kapsamında “Gardaşlık Festivali” (5-6 Ağustos)
- Kış Festivali (25-26 Aralık)
- Akıncılar Kültür, Sanat ve Kavun Festivali (26-28 Ağustos)
- Âşık Veysel Kültür ve Sanat Festivali (10 Ağustos)
- Geleneksel Ahmet Ayık Karakucak Güreşleri ve Bal Festivali (18-19 Ağustos)
- Zara Bal ve Kültür Festivali (25-26 Ağustos)
- İmranlı Kültür Sanat Festivali (14-15 Ağustos)
- Altınyayla Kültür Sanat Festivali (25-28 Ağustos)
- Divriği Çamşır Halk Ozanları Festivali (22 Temmuz)
- Divriği Maden, Kaymak ve Bal Festivali (18 Ağustos)

- Geleneksel Merder Bal, Yoğurt ve Madımak Festivali (8 Ağustos)
- Gemerek Kültür, Sanat ve Patates Festivali (16-17 Ağustos)
- Gölova Kültür ve Sanat Festivali (7-8 Temmuz)
- Gürün Kültür ve Sanat Festivali (18-19 Ağustos)
- Hafik Kültür Festivali (14-15 Ağustos)
- Hafik Kültür, Turizm ve Güreş Festivali (9-10 Ağustos)
- Uluslararası Kangal Kültür, Turizm, Enerji ve Madenler Festivali (6-8 Temmuz)
- Geleneksel Eğriçimen Yaylası Kış Festivali (14 Ocak)
- Şehr-i Su Kültür ve Sanat Festivali (7-9 Temmuz)
- Pir Sultan Abdal Geleneksel Kültür Etkinlikleri (21-22 Haziran)
- Yıldızeli Kültür Festivali (21-22 Temmuz)

Sonuç

Araştırmada incelenmiş olan kaynaklar, kurumlar ve belgeler doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; Sivas yöresine ait geçmişten gelen kültürel değerlerin yaşatıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra Sivas yöresinin yerel kültüründen kaynaklanan ve kendine özgü zengin özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Yörenin farklı dönemlerde farklı güçlerin eline geçerek sık sık el değiştirmesinden dolayı kalıcı yerleşim ve kültürel yapılanmanın Türk hâkimiyeti sonrasında sağlandığı görülmektedir.

Sivas yöresi türkülerinin (kırık hava, uzun hava ve oyun havaları) TRT Türk Halk Müziği Repertuarında önemli bir yer kapladığı, türkülerde aşk, seveda, düğün, ayrılık, hasret, gurbet, ağıt, tabiat, iş, yiğitlik vb. konuların yer aldığı, Arazbar, Bayati Şiraz, Buselik, Çargâh, Gülizar, Hicaz, Hüseyini, Karcıgar, Mahur, Muhayyer Kürdi, Nişabur, Pençgâh, Rast, Segâh, Uşşâk ve Zavil makam dizilerinin görülmekle beraber, Hüseyini, Uşşâk ve Hicaz makam dizilerinin yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Türkülerin usulleri incelendiğinde; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 ve 21 zamanlı usullerin kullanıldığı, yoğun olarak 2 ve 4 zamanlı usullerin tercih edildiği görülmektedir.

Sivas yöresi oyun havalarındaki makam dizilerine bakıldığında; Hüseyini, Uşşâk, Muhayyer Kürdi, Hicaz, Segâh, Çargâh, Karcıgar, Gülizar, Buselik, Sabâ, ve Basit Suzinak makam dizileri kullanılmakta, Hüseyini makamı dizisinin yoğun olarak tercih edildiği görülmektedir. Sivas yöresi oyun havalarının usulleri incelendiğinde; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 12 zamanlı usullere rastlanılmakla birlikte 2, 4 ve 6 zamanlı usullerin yoğun olarak kullanıldığı, yöreye ait sözlü türkülerinin bazılarında da oyunların oynandığı

görülmektedir. Yörede kullanılan çalgılara bakıldığında, aşıklık geleneğinin yaygın olmasından dolayı bağlama çalgısının ön planda olduğu ayrıca davul, zurna, kaval, mey, klarnet, darbuka, tef, bendir, ut, cümbüş, keman ve kanun çalgılarının da yoğun olarak kullanıldığı söylenilebilir.

Sivas yöresine özgü olan, eğlencenin yanı sıra toplumsal kaynaşmanın, yardımlaşmanın ve dayanışmaların yapıldığı herfene gecelerinin de yöreye ait önemli eğlence geleneklerinden biri olduğu söylenebilir.

Sivas yöresi halk oyunlarının en zengin sanatsal faaliyetlerden biri olduğu ve oyunların tamamına yakınının halay ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yöreye ait halk oyunlarında genellikle kızlar ve erkeklerin ayrı ayrı oynadığı, oyunların birden fazla bölümlü olduğu iki bölümlü oyunlarda tek müzik, üç bölümlü oyunlarda iki müzik kullanılırken dört bölümlü oyunlarda ise her bölümün ayrı bir müziğe sahip olduğu görülmektedir. Oyunların; ağırlama, yanlama, yeldirme ve hoplatma bölümlerini barındırdığı, 7-12 kişi ile oynandığı, oyuncuların kısıdan uzuna hilal ya da çember şeklinde dizildiği, her oyuna özgü hareket biçimlerini içeren komut şekilleri, el tutuşları, el vuruşları, ağırlık birimleri (koşma, atlama, basma, yürüme, sekme, çekme, dönme, çökme ve esneme) gibi tavır özelliklerinin olduğu ve oyunların genellikle davul ve zurna eşliğinde oynanmasının yanı sıra yörede ince sazlar olarak bilinen; klarnet, keman, cümbüş, ut, kanun, tef ve darbuka eşliğinde de oynandığı görülmektedir. Sivas yöresi köy seyirlik oyunlarının konularına göre çeşitli olduğu, bu oyunların eğlenmek, güzel vakit geçirmek amacı ile ortaya çıktığı ve farklı konuları içeren tiyatro benzeri bir yapıda olduğu görülmektedir. Ayrıca yörede "deme-çevirme" olarak adlandırılan ve kadınların el ele tutarak halka şeklinde oynadıkları oyunlarda bulunmaktadır.

Sivas yöresi düğünlerine bakıldığında; nişan, gelin hamamı, çeyiz görme, kına gecesi ve düğün gibi aralıklı zamanlar da yapılan eğlence amaçlı farklı etkinliklere rastlanırken sünnet düğünlerinde ise yine sünnet kınası, sünnet gezisi, sünnet pikniği, sünnet hamamı, sünnet düğünü gibi eğlence amaçlı etkinliklerin ve kabir ziyaretlerinin yapıldığı görülmektedir. Sivas yöresi halk kültüründeki eğlence geleneğinin oldukça gelişmiş olması görülmekle beraber, yöreye ait eğlence geleneği içerisinde festivallerinde önemli bir yere sahip olduğu, yöre halkının bu etkinliklere büyük ölçüde katılım sağladığı, yörede düğünler, bayramlar ve özel kutlama günlerinde eğlence amaçlı etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Kaynakça

- Bulut, M. (2019). *Anadolu Selçuklu dönemi Sivas medreseleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çiğdem, E. (2007). *Sivas yöresinde yaygın 20 uzun havanın analitik olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çiftci, E., Ercan, M., & Karaönçel, F. (2019). Refahiye halk oyunları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 351-367.
- Demirsipahi, C. (1976). *Türk halk oyunları*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Emiroğlu, İ. (2010). *Konya'da hamam kültürü ve kullanım eşyaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, G. (2021). *XX. yüzyıldan günümüze Sivas'ta musiki hayatı*. Ankara: Duvar Yayınları.
- Karakuş, P. (2022). *TRT repertuarındaki Sivas Şarkışla yöresine ait uzun havaların çok katmanlı analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Karaönçel, F., Karaönçel, A., & Çiftci, E. (2021). TRT Türk halk müziği repertuarında bulunan Sivas yöresi oyun havalarının makamsal ve ritmik analizi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 341-352.
- Kaya, U. (1991). *Sivas halayları ve ezgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2002). *Geleneksel köy seyirlik oyunları, halk dansları ve ezgileri ile Sivas*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Milli B. (2007). *Osmanlı öncesi Sivas yöresi ve tarihi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Nacacı, Z. vd. (2015). *Müzik kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbilgin, M. Ö. (2003). *Zeybeklik kurumu ve zeybek oyunları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Subaşı, E. (2018). Sivas düğünlerinde gelin hamamına gelin bohçası hazırlama geleneği. *Arış Halı, Dokuma ve İşleme Sanatları Dergisi*, 13, 37-45.
- Sinmez, Ç. Ç., & Yiğit, A. (2014). Sivas folklorunda davar yüzü (saya gezme) ve koç katımı töreni. *Mersin Üniversitesi Lokman Hekim Journal*, 4(1), 19-25.
- Temürtürkan, D. (2021). Çamşılı yöresi âşıklık geleneği içinde kadın âşık: Âşık Hatice Mihrap. *Segâh Musiki Dergisi*, 4(1), 140.
- Tunç, E. (2012). *Sivas'ta sünnet merasimleri ve kirvelik kurumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, O. (1996). *Selçuklular tarihi ve Türk İslam medeniyeti*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
TRT Türk Halk Müziği Elektronik Nota Arşivi.

İnternet Kaynakları

- URL 1: <https://www.sivaskulturenvanteri.com/sivas/sivas-sehrinin-tarihsel-gelisimi/> (Erişim Tarihi: 25.12.2021)
- URL 2: <http://www.sivas.gov.tr/tarihce> (Erişim Tarihi: 18.12.2021)
- URL 3: https://dogankaya.com/fotograf/sivasta_asiklik_geleneginin_bugunku_durumu (Erişim Tarihi: 05.01.2022)
- URL 4: <https://kutluozen.com/yazilarim/sivas-yoresi-seyirlik-oyunlari/> (Erişim Tarihi: 12.02.2022)

Entertainment in Sivas Regional Folk Culture Extended Summary

Sivas, which is located in the Central Anatolia Region, is one of the significant cultural centers of Anatolia. Sivas, which remained under the rule of Hittites, Persian and Roman Empires, came under the domination of Turkish rule after the 1071 Manzikert Victory. It is seen that the cultural structure of the Sivas region displays similar qualities to the cultural structure of the Central Anatolia Region and keeps the past cultural values alive.

In the study, folk songs, local meetings and entertainment traditions, folk dances, weddings and festivals that belongs to the Sivas region were analyzed and discussed in the relation to the folk culture of the region.

In this sense, the data related to the study was obtained by using literature and documentary source surveying methods. The obtained data were classified according to the city center and districts, descriptive analyses were made and reported with regard to the interpretation of folk culture.

It was observed that Sivas region folk songs occupy an important place in TRT Turkish Folk Music Repertoire, that in folk songs, the subjects of love, passion, wedding, separation, longing, homeland, lament, nature, work, bravery, etc. have a dominant place, and that In these songs, there are scales of maqams that are Arazbar performance, Bayaty-Shiraz, Bûselik, Çârgâh, Gülizar, Hejaz, Hüseyini, Karcığar,

Mâhur, Muhayyer Kurdi, Nişabur, Pençgah, Rast, Segâh, Uşşâk and Zavil, as well as Hüseyini, Uşşâk and Hejaz intensively. When we look at the moods of the folk songs, it is seen that there is the use of 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 and 21 timed moods and 2 and 4- time moods are used intensively.

When we look at the instruments used in the region, it is seen that the baglama instrument is at the forefront due to the widespread tradition of minstrelsy.

It can be said that Herfene Nights, which are unique to the Sivas region, are one of the essential entertainment traditions of the region, as well as social cohesion, cooperation and solidarity.

Almost all of the folk dances of the Sivas region are mainly formed as halay, an Anatolian dance, the dances are generally played separately by girls and boys and they have a divided form. In two-part dances, there is single music while each part has separate music in three and four-part dances. It is observed that the dances contain the sections of hosting, siding, rushing and hopping and they are performed with 7-12 people. It is seen that the dances are usually performed in company with drums and zurna, as well as with clarinet, violin, revel, oud, qanun, tambourine and darbuka, which are known as fine stringed instruments. Hüseyini, Uşşâk, Muhayyer Kurdi, Hejaz, Segâh, Çargâh, Karcığar, Gülizar, Bûselik, Sabâ, and Basic Sûzinak maqam scales are used in the dances, and it is seen that Hüseyini maqam scales are heavily preferred. As well as there are 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 and 12-time moods in Sivas region traditional dance music, it is seen that 2, 4 and 6-time moods are used intensively, and some of the regional folk songs include folk dances.

It is seen that the village theatrical plays in the Sivas region have variations, that they emerged with the aim of having fun and a good time, and that they have a theatre-like structure including different subjects. In addition, there are dances called "deme-çevirme" in the region, in which women dance in the form of a circle holding hands in the villages.

In Sivas region weddings, there are different entertainment activities such as asking for the girl's hand for one's son, engagement, bridal bath, dowry, henna night and wedding, while in circumcision weddings, there are entertainment types such as circumcision henna, circumcision tour, circumcision picnic, circumcision bath, circumcision wedding in addition to the activities of grave visits. It is also observed that festivals have an important place within the entertainment tradition of the region.



KIRGIZ TÜRKLERİNİN YAŞAYAN ÖYKÜSÜ: *MANAS DESTAN*’NDA
KADIN TİPOLOJİLERİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

The Living Story of the Kyrgyz Turks: Women's Typologies and Gender in
the Manas Epic

Erdi DEMİR

Akdeniz Üniversitesi Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü, Doktorant
edemir.akdeniz@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-3227-5984>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	02.02.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	25.03. 2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	186-204
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1067321



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



KIRGIZ TÜRKLERİNİN YAŞAYAN ÖYKÜSÜ: *MANAS DESTANI*'NDA KADIN TİPOLOJİLERİ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

The Living Story of the Kyrgyz Turks: Women's Typologies and Gender in the Manas Epic

Erdi DEMİR

Öz

Çalışmanın konusu *Manas Destanı*'nda kadın tiyolojileriyle ilgilidir. Kırgız Türk kültürü kimliğinin yansıması olan *Manas Destanı*, kadın kimliği, kadınların toplumsal yaşamda temsil biçimleri, aile ve evlilik kurumları hakkında zengin veriler sunmaktadır. Araştırmanın amacı, Kırgız Türk toplumunda kadının statüsü ve toplumsal konumunu sorgulamak, kadın kimliğinin ne şekilde inşa edildiğini ortaya koyabilmektir. Araştırmada tarama modeli kullanılarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde ele alınan konu, tipler, mekân ve zaman kendi koşulları ve dönemi içerisinde değerlendirilmeye özen gösterilmiş ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgu olarak kadınlar sergiledikleri davranış ve sosyal eylemlerine göre *Alp Tipi Kadın*, *İdeal eş ve anne tipi kadın*, *Yardımcı (Sembolik) Tip Kadın* olarak üç tip altında incelenmişlerdir. Alp Tipi Kadın, savaşçı ve cesur özellikleriyle ön plana çıkarken, İdeal eş ve Anne Tipi Kadınlar, toplumsal cinsiyet normlarıyla uyumlu, itaatkâr, kanaatkâr, uysal ve çok eşliliği benimseyen tipler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Manas Destanı*, kadın tiyolojileri, toplumsal cinsiyet, ataerkillik, kadın kimliği.

Abstract

The subject of the study is related to the typologies of women in the Manas Epic. The Manas Epic, which is a reflection of the identity of Kyrgyz Turkic culture, provides rich data on women's identity, the way women are represented in public life, family and marriage institutions. The aim of the research is to question the status and social position of women in Kyrgyz-Turkish society and to reveal how Women's identity is constructed. In the research, the document review method was used using the screening model. The subject, types, place and time discussed in the screening model were taken care to be evaluated under their own conditions and period, and the collected data were analyzed descriptively. As a result, women were examined under three types as Alpine Type Women, Ideal wife and mother type women, Auxiliary (Symbolic) Type Women according to their behavior and social actions. The Alpine Type of Woman came to the fore with her warrior and courageous qualities, while the Ideal wife and Mother Type of Women became the types who were compliant with gender norms, obedient, opinionated, docile and embraced polygamy.

Keywords: Manas Epic, women's typologies, gender, patriarchy, women's identity.

Giriş

Manas Destanı, Kırgız Türklerinin yaşam biçimleri, değerler sistemi ve kültürel unsurları hakkında bilgiler içeren dünyanın en uzun destanlarından birisidir. Destan, Kırgızistan halkının toplumsal tarihi hakkında özgün bilgiler sunması açısından Kırgız Türklerinin milli kimliği niteliğindedir. Manas, temsil ettiği fikir geleneği ve düşünce yapısı ile Kırgız Türklerinin toplumsal hafızasını yansıtan psikolojik, siyasi ve kültürel motivasyonları bulunan aktüel bir halk ürünüdür (Beşirli & Ünal, 2015, s. 8).

Manas Destanı, kadın çalışmaları ve toplumsal cinsiyet disiplini açısından zengin bir içeriğe sahiptir. *Manas Destanı*'nda kadının sosyal statüsü, konumu, evlilik biçimleri, başlık (kalın) parası, kız isteme merasimleri, aile hayatı hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır. Destanın oluştuğu dönemler dikkate alındığında İslamiyet etkisinde gelişen bir olaylar dizisi görülmektedir. Nitekim Türk toplumunda din, sosyal hayatı şekillendiren önemli bir sosyal kurumdur (Ögel, 2001, s. 247, 250). Destandaki Kırgız Türklerinde kadının sosyal statüsünün din faktörü, coğrafi koşullar, yaşam biçimi, toprak sistemi, devlet ve yönetim sistemiyle yakın bir ilgisi bulunmaktadır (Doğan, 2012, s. 175). Genel olarak bakıldığında Türk destanlarında kadının toplumsal konumu, Yunan, Mısır medeniyetlerinden, Hristiyan Batı dünyasından ileri düzeydedir. İnsan haklarına ve kadına değer verilmeyen, kadınların cadılaştırıldığı; kötülüklerin, uğursuzlukların kaynağı görüldüğü toplumların aksine Türk destanlarında yer verilen kadınların konumları daha güçlüdür (Kara Düzgün, 2014, s. 653). Kadınların göçebe ya da yerleşik bir yaşam biçimine sahip olması sonucu değiştirmemiştir. Kadınlar, toplumsal bir varlık olup toplum içinde kimlik kazanmaktadırlar. Dolayısıyla neslin devamı, ahlaki etkenler, gelenek ve görenekler, ekonomik etkenler sebebiyle kadınların yaşı olgunlaştığı zaman aile kurması beklenmektedir. Kadınların doğrudan aile kurumu içinde konumlandırılması bu şekilde yorumlanabilir. Gökalp'e (1976, s. 293) göre eski Türklerde "*Pederi Aile*" biçimi yaygındır. Pederi aile, ataerkil aile sistemi değil tam tersine erkek ve kadının eşit olduğu, özgürlükçü bir aile tipini temsil etmektedir.

Manas Destanı'nda kadınların eylem ve tutumları, erkekler ile sosyal ilişkileri incelendiğinde derin bir ataerkil anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Destanda kadınlar farklı şekilde karakterize edilmişlerdir. "Birincisi, kadınlar ikinci eş, cariye, savaş sonucu ganimet olarak elde

edilme, başlık (kalın) parasıyla verilen birer nesne olarak sunulmuştur.” Hane ya da çadır içinde konumlu, tencere, kaşık temizliği, dokumacılık, çocuk bakımı ile ilgilenen “*ideal eş, sevgili, anne kadın tipi*”, toplumsal cinsiyet normlarıyla uyumlu eylem ve davranış kalıplarıyla göze çarpmaktadır. İkincisi, erkekle beraber savaş meydanında at binip, düşman kovalayan, kılıç sallayan, ok atan “*Alp Tipi Kadın*”dır. “*Alp Tipi*” coğrafi mekânın, sosyolojinin ürettiği sadece bir sıfat değil, milli kimliği, ahlaki olgunluğu, sahip olduğu sosyal erdemleriyle saygın bir karakteri temsil etmektedir. Cesur ve savaşçı özellikleriyle ön plana çıkan Alp Tipi erkeklere özgü değildir. Tam tersine *Manas Destanı*’nda “*Alp Tipi Kadına*” sıkça yer verilmiştir. Türk boylarının yaşadıkları coğrafi mekân, sosyal koşullar ve dinleri değişmiş olsa dahi “*Alp Tipi*” kadın değişmemiştir (Koç, 2017, s. 151). Üçüncü tip ise “*Sembolik Yardımcı Tip*” olarak adlandırılan, büyü yapan, rüyalar gören, savaşlarda ortaya çıkan (kırk kız, yardımcı yedi kız), dedikodu yapan ve düşmanlık besleyen yardımcı kadın tipleridir. Ana kadın karakterlerin yanında yer alan, ismi anılmayan yedi savaşçı kız ya da kırk kız, Çinli kadın pehlivan bunlardan birkaçıdır.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Manas Destanı taşıdığı maddi ve manevi kültürel unsurları ve uzunluğu ile Kırgız Türk toplumunun millî kimliğini yansıtan bir mirastır. Destan sayesinde Kırgız Türklerinin toplumsal tarihi ve yaşam kültürü hakkında bilgi sahibi olabilmek mümkün olmuştur. Destanda Kırgız toplumunun savaşları, yaşam biçimi, aile yapıları, evlilik türleri, üretim teknikleri, mekânları, inanç ve gelenekleri ve değerler sistemi mitolojik unsurlarla anlatılmıştır. Araştırmanın amacı, *Manas Destanı*’nda yer alan kadınların toplumsal statüsü ve konumları hakkında bilgi sahibi olmak, *Manas Destanı*’nda toplumsal cinsiyet açısından kadın kimliğinin nasıl inşa edildiğini tespit edebilmektir. Bu tespiti yapabilmek için olayların ve durumların genellikle merkezinde yer alan ama ismi söylenmeyen han kızı, bey kızı, yiğit kız gibi ifadelerle hitap edilen (Günay, 1998, s. 61) ve ismi sayılan kadınlar mekân, zaman, tutum ve eylemlerine göre temalara ayrılarak tipolojileri oluşturulmuştur. Bu bağlamda kadınların toplumsal işlevi ve konumları hakkında anlayış geliştirmek, elde edilen verileri yordamak ve anlam çıkarmak, deneye dayalı bilgi üretmek hedeflenmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılarak, olaylar, nesnelere, bireyler kendi zaman, mekân ve tarihî koşullarına göre betimsel olarak incelenmiştir (Karasar, 2002, s. 77). Tarama modelinin temel amacı, geçmişteki veya etkisi devam etmekte olan nesnelere, durumları, bireyleri olduğu gibi kendi

koşulları içinde tasvir etmektir. Araştırmanın veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, incelenen dokümanlarda araştırılması hedeflenen veri, kavram veya nesnelere hakkında düzenli ve sistematik biçimde verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi sürecidir (Özkan, 2019, s. 2; Demir, 2021a, s. 323). Bu sayede kavramlar veya nesnelere hakkında ilişki kurmak mümkün olabileceği gibi kavramlar arasında anlam ve biçim olarak temalara ayırabilmek mümkün olacaktır.

Araştırmada, doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, sistemsiz ve düzensiz verilerin anlam ve içerik bütünlüğü oluşturacak şekilde sistemli hale getirilmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 49). İçerik analizinde amaç, verileri anlam ve şekil yönünde sınıflandırmak, kavramlar oluşturmak ve kavramlar arası ilişkiler ağını incelemektir (Tavşancıl ve Aslan 2001, s. 37). Bu bağlamda kavramlar arası ilişkileri zengin bir yorum gücüyle kıyaslayarak deneye dayalı bilgi geliştirmek, anlayış ve bakış açısı oluşturmak, çözümlenmiş içerik analizinin özelliklerindedir (Demir, 2021b, s. 309). Kadın karakterlerin mekân, zaman, tutum ve eylemlerine göre tipolojileri oluşturularak temalara ayrılmıştır. Kadın karakterler özelliklerine ve eylem biçimlerine göre ata binen, ok atan, güreşen, savaşçı ve cesur özelliğine göre Alp Tipi Kadın tipolojisi oluşturulmuştur. İkinci olarak toplumsal cinsiyet normlarıyla uyumlu (hane içi görevleriyle temsil edilmiş, çocuk bakımı, hane temizliği, bulaşık yıkama, yemek yapma, hanede misafir ağırlama, erkek yokken onu temsil etme), annelik rolleriyle yüceltilmiş, sadık ve itaatkâr eş rolleri gibi özellikleriyle ideal eş ve anne tipi kadın tipolojisi oluşturulmuştur. Son olarak, kısmen alp tipi kadın ile ideal eş ve anne tipi kadının özelliklerini taşıyan, pasif ve edilgen rolleriyle ismi sayılmayan, dedikodu yapan, beddua eden yardımcı sembolik tip kadın tipi oluşturulmuştur. Nitekim *Manas Destanı*'nda dedikodu mekanizması önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Manas Destanı

Manas Destanı'na ilk olarak 1849 yılında Franel isimli bir Rus vatandaşı tarafından hükümete sunulan raporda yer verilmiştir. Sonrasında Çokan Valihanov tarafından keşfedilen *Manas Destanı*, *İzvestiya* isimli bir bilimsel dergide yayımlanan makalede anlatılmıştır (İnan, 1992, s. 5). 1869 yılında Rus Türkolog Wilhelm Radloff tarafından derlenerek 1885 yılında yayımlanmıştır (Reichl, 1995, s. 32; Harvilahti, 1995, s. 282). *Manas Destanı*'nı, ilk Türkçe'ye çeviren Emine Gürsoy Naskali olmakla beraber (1995) sonrasında Abdülkadir İnan ve Naciye Yıldız tarafından Türkiye

Türkçesine çevrilmiştir (Akyüz, 2010, s. 171). Bugün tercüme edilerek basılan yapıtlar, yaklaşık 500.000 mısralık *Manas Destanı*'nın özeti niteliğindedir.

Manas Destanı'nda, Manas'ın dünyaya gelişi, gençliğe girişi, kültürel motiflerle isim almayı hak ederek gençliğe girişinden bahsedilmektedir. Diğer bölümlerinde Manas'ın evlilik hayatı, liderliği, düşmanlarla mücadelesi ve ölümü anlatılmaktadır (Seyitoğlu, 1995, s. 8). Manas'ta Müslüman Kırgız Türklerinin, Maniheizm ve Budizm gibi dinleri benimsemiş Karahitaylar, Moğollar ve Çinliler ile yapılan mücadeleleri destansı bir şekilde anlatılmaktadır (Gürsoy Naskali, 1995, s. 288). Destanda anlatılanlardan yola çıkarak Orta Asya'daki Türk boylarının dışında Moğol, Sibiry ve Çin toplumlarının etnografyası, toplumsal hayatları hakkında da bilgiler verilmesi bakımından önem arz etmektedir (Beybutova, 1995, s. 194). Destanın birçok yerinde Kırgızların İslamiyet'i benimsemiş bir toplum olduğuna vurgu yapılmakla beraber Kırgız Türklerinin günlük yaşamlarında Şamanizm'in izleri görülmektedir. Destan'dan anlaşılacağı üzere Kırgız Türklerinin göçebe bir toplum yapısı vardır. Yerleşik bir yaşam, ibadethane, cami ya da mescitten bahsedilmemiş olması şekli bir Müslümanlık anlayışının olduğunu göstermektedir (Enginün, 1995, s. 166). Destan'da bahsedildiği üzere Kırgız Türklerinin mevsimlik göçlerinde at ve hörgüçlü deve kullandığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında Kırgızların küçükbaş hayvan yetiştiriciliği, avcılık ve toplayıcılık yaparak hayatlarını sürdürmüşlerdir (Çakmak 2009, s. 180). Nitekim Türk halk kültüründe konargöçer yaşam tarzının kendine özgü kültürel karakteristikleri, ekonomik sistemi, toplumsal pratikleri bulunmaktadır (Uslu, 2010, s. 82; Demir, 2022, s. 341).

Küçük çocuklar çobanlık, toplayıcılık, avcılık işlerini yaparken kadınlar el emeği gerektiren dokumacılık gibi işleri yapmışlardır. Savaşlar ve ganimetler Kırgız boylarının önemli gelir kapısından birisini oluşturmuştur. Erkek çocuklarının savaşlarda kendini göstermesi, yiğitliğini ispat etmesi ve isim alması önemli bir erkeklik testidir. Nitekim isim alma ritüeli sosyolojik olarak erkeklığe adım atma süreci olarak yorumlanabilir (Gökalp, 1976, s. 296). Sürek avları, toylar, şölenler ve eğlenceler Kırgız toplumun müşterek sosyal faaliyetlerindedir. Bu bağlamda Kırgız Türklerinin, sosyal ve ekonomik hayatı bireysellikten çok dayanışma kültürü üzerine şekillendiği görülmektedir. Mehmet Kaplan'a (1985, s. 67) göre, *Manas Destanı*'nın oluşmasında iki temel motivasyon bulunmaktadır. Birincisi sadece Kırgız boylarının değil tüm Türk boylarının milli bilinçaltı, ikincisi Türk boylarının sahip olduğu toplumsal hafızadır. Manas, sadece

ailesinin özgürlüğü ve refahı için mücadele eden bir aktör değil tüm Kırgız boylarının birleşmesi, ortak hareket etmesi, dayanışmanın oluşmasını sağlayan milli bir ruhu temsil etmektedir (Kıdırbayeva, 1995, s. 23; Türkmen, 1995, s. 110; Fedakâr, 1996, s. 258).

Manas Destanı ile Dede Korkut, Göç, Türeyiş, Oğuz Kağan destanları gibi birçok Türk destanında kullanılan mitolojik unsurlar ve kültürel motifler büyük benzerlik göstermektedir. Ad alma töreni, ganimet anlayışı, toylar, sürekle avları, rüya motifleri, sosyal yaşam, aile hayatı, evlilik biçimleri, ant içme biçimleri, Alp tipleri *Manas Destanı* ile diğer destanlarla ortak unsurlar olarak sayılabilir. Bu durum yazılı ve sözlü kültürün korunarak aktarıldığını göstermektedir (Caynakova, 1995, s. 152). Destanda vatan sevgisi, yurdu korumak, milli birlik ve dayanışma, milli kimliği koruyarak gelecekte var olma arzusu bir takım imgeler, mitolojik unsurlar ve aktörler yoluyla anlatılmıştır (Çorotegin, 1995, s. 161).

Alp Tipi Kadın

Türk destanlarının birçoğunda ortak unsur olarak ön plana çıkan tiplerin başında Alp tipi gelmektedir. Alp Tipi, Orta Asya bozkırları ve göçebe yaşam biçiminin ürettiği bir kimliktir. Asya steplerinin koşulları, Orta Asya'daki kavimler arası mücadeleler at binmeyi, kılıç kullanıp ok atmayı zaruri kılmıştır (Uçak, 2013, s. 133). Kahramanlık, cesaret, savaşçı özellikleriyle bilinen Alp tipi, millî ideallere sahip, yurt sevgisi ve toplum menfaati için kendisini feda etmekten çekinmeyen bir anlayışa sahiptir (Bars, 2014, s. 347).

İlahi bir güçle, vatan ülküsüyle hareket eden Alp tipi, her zaman savaşa, saldırıya hazır durumda olmakla beraber yanında atlı yiğitleri bulunmaktadır (Yardımcı, 2007; Akyüz, 2010, s. 172). Oğuz Kağan, Dede Korkut ve *Manas Destanları* başta olmak üzere Türk destanlarında ortak unsur olan Alp tipi, sadece savaşçı özellikleriyle değil, dürüstlük, adalet ve doğruluk gibi sosyal erdemlerin sembolüdür. Alp Tipi, erkeklere özgü bir tip değildir. Bunun yanında cesaretli ve savaşçı özelliklerin kadınlarda arandığı bir toplumu idealize etmektedir (Kaplan, 1951, s. 100). Alp tipi, askerî bir sınıfa işaret eden bir kavram olmakla beraber, İslam dininin cihat ve gaza anlayışlarıyla kutsal bir amaç taşıyan Türk-İslam sentezi haline gelmiştir (Köprülü, 1993, s. 382).

Türk destanlarında genel olarak Alp Tipi, olağanüstü mitolojik unsurlar taşıyan bir ritüel ya da hayır duaları sonrasında dünyaya gelmektedir. Kırk gün içinde doğup büyüme, çiğ et, çorba ve kıyma isteme adetleri bulunan Alp tipi, toplumun ve milletin menfaatleri için kendisini

feda eden, vatan aşkı ve millî ideallerle kutsanmış bir tiptir (Çobanoğlu, 2007, s. 101). Alp tipi, taşıdığı sosyal vasıflarının dışında gerçek bir karakter kazanmış, isim olarak birçok Türk devletinin kurucuları, ordu komutanları tarafından isim halini almıştır. Alp Tigin, Konuralp, Alparslan, Gündüzalp bunlardan birkaçıdır (Döğüş, 2015, s. 129). *Manas Destanı*'nda Alp Tipi kadın karakterlere; Manas'ın eşi Kanıkey, Manas'ın annesi Çıyırdı Hatun, Almambet'in annesi Altın Ay, Er Kökçe'nin eşi Ak Erkeç örnek gösterilebilir. Nitekim Kanıkey 'in at binip zırh kuşanarak eşi Manas'ı Kökçe Köz ve adamlarından kurtarmış olması, Almambet'in annesi Altın Ay Hatun'un Almambet'i kurtarmak için atına binerek, ok ve yayı ile düşmana saldırmış olması, Ak Erkeç vatana bir kahraman kazandırmak için kendisini feda etmiş olması bu durumu doğrular niteliktedir. *Manas Destanı*'nda kadın Alp Tipi, genellikle düşmana esir düşen eşi ya da oğlunu kurtarmak için kılıcını ve okunu kuşanıp cesur bir savaşçı olarak düşmana saldırmıştır.

“Manas'ın Kanıkey ile Evlenmesi” bölümünde Manas'ın yiğitlerinden Ak Balta Oğlu Çubak Alp, Temir Han kızı Kanıkey ile karşı karşıya gelmektedir. Manas, Çubak Alp'i göndererek Kanıkey'in gücünü sınımış, Kanıkey'in kendisiyle evlenebilecek kadar denk olup olmadığını öğrenmek istemiştir. Kanıkey, zırhını kuşanmış, süngüsüyle dişi kaplan gibi Çubak Alp'e saldırmıştır. Çubak Alp kaçarak canını zor kurtarmıştır (İnan, 1992, s. 36). Kanıkey, at binen, savaşçı, güçlü ve hünerli bir Alp Kadındır. Canını bile vermektan korkmayan Alp Kadın Tipi'nin diğer örneğine “Kanıkey'in Manas'ı Ölümünden Kurtarması” bölümünde rastlanmaktadır. Manas, Kalmuklulara esir düşünce eşi Kanıkey “Saç örgüsünü toplayıp tepesine bağlamış, Manas'ın silahlarını takınarak, zırhını giyip” düşmana hücum etmiştir (İnan, 1992, s. 43). Arslan gibi düşmana saldıran Kanıkey, eşi Manas'ı Kökçe Köz'ün adamlarının elinden kaçırmış, ağır bir yara almasına karşın mücadelesinden vazgeçmemiştir. Kalmuklar tarafından yakalanarak kuyuya atılan Kanıkey, yiğit, tipik bir Alp Tipi Kadını temsil etmektedir. Manas'ın aziz hatırası ve on iki yaşına basan oğlu için düzenlenen toyda, bir at yarışı yapılmıştır. Tüm yiğitler hünerini sergilemiş, vefat eden Manas'ın eşi Kanıkey “Taytoru” isimli atıyla koşuya katılmış tüm erkeklere meydan okumuştur (İnan, 1992, s. 136). Altmışınıcı sırada yer alan Kanıkey'e vefat eden eşi Manas'ın ruhu yardım etmiş, Kanıkey, Otuzuncu sıraya yükselmiştir. Akabinde Manas'ın ruhu koşuya katılan diğer yiğitlere ulaşmış ve Allah'ın yardımıyla Kanıkey'in Taytorusu yarışı kazanmıştır (İnan, 1992, s. 137).

“Semetey’in Ölümü veya Kaybolması” başlıklı bölümde Kanıkey, yaşlanmasına rağmen mücadelecisi ruhu, kararlılığı ve savaşçı özelliklerini korumuştur. Uzun süre kendisine kötülük yapan Kañçora’dan büyük intikam alan Kanıkey Hatun: “Şu Kañçora zalimin bir kaşık kanını ver de içeyim ve içtikten sonra öleyim” diyerek eline pulat kılıç alıp Kañçora'yı iki parça yapmış, doya doya kanını içmiştir” (İnan 1992, s. 172-180).

“Kalmuk Hanı Aziz Han ve Oğlu Almambet” isimli bölümde Çinli ve Kalmuklu komutanların Almambet’i tuzağa düşürüp yakalayacağı sırada Almambet’in annesi Altın Ay tipik bir Alp Tipi kadın olarak ortaya çıkmaktadır. Almambet “Birden at üzerinde silahlı anası Altınay’ı gördü. Anası oğlunu kuşatan düşmanlara, yavrusunu yakalayanlara saldıran dişi kaplan gibi, hücum ederek, düşmanın safını yardı, Almambet muhasaradan kurtulup kaçmayı başardı.” (İnan, 1992, s. 28). Oğlu ya da eşi için kendini feda etme, düşmanların elinden esir kurtarma, kocası ya da erkek çocuğunun onurunu temsil etme Alp Tipi Kadının genel özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Manas ve diğer Türk Destanlarında erkek Alplerin kasten ya da bilmeyerek ihmalleri sonucu düşmana esir düşme, ihmalkârlık, saldırıya maruz kalma gibi olaylar önemli yer tutmaktadır.

Vatanın bekası için kendisinden vazgeçen diğer Alp Tipi Kadın, Er Kökçe’nin eşi Ak Erkeç’tir. Almambet ile Er Kökçe’nin eşi Ak Erkeç arasında gizli bir aşkın olduğu, ikilinin gizlice buluştuğu dedikoduları duyulmuştur (Akyüz, 2010, s. 174). Ak Erkeç, eşi Er Kökçe’ye “Bana inanmaz, güvenmezsen beni öldür de Almambet’ten ayrılma, halkına, sana bir kahraman kazandırmak için bir Kıpçak kadını kurban olsun!” demiştir (İnan, 1992, s. 30). Netice itibarıyla düşman tarafından dedikodu mekanizması destandaki olayların gelişim aşamalarında önemli yer tutmaktadır. Alp Tipi Kadınlar, vatan sevgisi, millet sevgisinin en kutsal toplumsal erdemlerden olduğunu göstermektedir (Kaplan 2004). Alp Tipi Kadın toplumun menfaatlerinin bireylerin çıkarlarından daha üstün olduğunun bir yansımasıdır. Cesaret, dürüstlük, doğruluk ekseninde hareket eden Alp Kadın Tipi, bozkır sosyolojisinin ürettiği ideal bir kimliktir. Yapıtta Çinli Kadın Pehlivan’dan bahsedilmesi (İnan, 1992, s. 63) Kanıkey’in Çubak Alp’e "Erkek isen kaçma!" diye bağırması ataerkil bir toplumun varlığını ortaya koymaktadır. Nitekim erkeksen kaçma ifadesiyle erkeklerin, kaçmaz, korkmaz, cesur ve yiğit oldukları mesajı verilmiştir. Bu ifade savaşçı kahramanlık özelliklerinin sadece erkeklere özgü olmadığını izdüşümü olarak yorumlanabilir.

İdeal Eş, Sevgili, Anne Kadın Tipi

Manas Destanı, Türk düşünce dünyası ve toplumsal yaşamında kadınların sosyal statüsü, gelenek ve görenekleri, yaşam biçimini yansıtmaları açısından büyük öneme sahiptir. Kadınlardan güzel kız, cariye, hatun, ikinci ya da üçüncü eş, dişi kaplan olarak bahsedilmesi destandaki cinsiyet algısını ortaya koyması açısından önemlidir (Kara, 2020, s. 366) *Manas Destanı*'nda, kadınlar Alp Tipi Kadın ve toplumsal cinsiyet rolleriyle temsil edilen İdeal Kadın tipleri olarak göze çarpmaktadır.

Destandaki İdeal Kadın Tipi, zor durumda kaldıkları zaman eşini ya da oğlunu kurtarma, eşleriyle birlikte sıkıntılara katlanma, örf ve adetlere itaat etme, erkek çocuk dünyaya getirme, annelik, hane odaklı temizlik, yemek işleri gibi toplumsal cinsiyet rolleriyle temsil edilmektedir (Çakmak, 2009, s. 183; Akyüz, 2010, s. 175; Koç, 2017, s. 149). Destanda alplerin tek eşli olması gerektiği idealize edilmesine rağmen birçoğu çok eşlidir. Kadınların evlilik biçimlerine bakıldığında savaş ganimeti olarak erkeklere verildiği, pay edildiği anlaşılmaktadır (Enginün, 1995, s. 167). *Manas Destanı*'nda kadınların saygınlık ve statü kazanması erkek çocuk dünyaya getirme veya annelik rolleriyle mümkün olmaktadır. Nitekim çocuk doğurmak en büyük toplumsal erdemlerden biri sayılmaktadır. Cakıp Han, on dört senedir evli olduğu ve kendisine bir çocuk vermeyen eşine hitaben "mezarlı, yatırları yerleri ziyaret edip yalvarmadın, hayır duası edip çocuk istemedin. Çocuksuz, kısır, dul kadın meyvesiz odun ağacına benzer." (İnan, 1992, s. 6) diyerek tepkisini dile getirmiştir. *Manas Destanı*'nda İdeal Kadın Tipinin örf ve adetleri yerine getirmesi, kutlu ve özel günlerde dua etmesi, ritüelleri yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü ideal kadın tipinin gelenekleri ve görenekleri yaşatması ona atfedilen önemli sorumluluklardan birisidir (Bayrak İşcanoğlu 2018, s. 364). Doğurma ve annelik yapma, erkeği bekleme ve ona kavuşma, kuma ile uyumlu olma, düşmanla mücadele etme, rüyada gelecekte haber alma gibi eylemler ideal eş, ideal anne tipi kadından beklenen davranışlardır (Fedakâr & Aksoy, 2019, s. 110).

On dört yıllık evliliğinin sonunda erkek çocuk dünyaya getiren Çıyırdı Hatun, *Manas* doğduktan sonra eşi tarafından kıymeti bilinmiş ve itibar kazanmıştır. Aynı durum Seytek'i doğuran Ayçörek Hatun ile Semetey'i doğuran Kanıkey Hatun için geçerlidir. Nitekim geleneklere göre erkek evlat, soyun devamını sağlamakta, kız evlat ise baba evinden ayrılacak misafir kimse olarak görülmektedir. İdeal eş, anne tipi kadınlar, zor zamanlarda eşlerine, çocuklarına sahip çıkan sadakatini gösteren tiplerdir

(Enginün, 1995, s. 176). Manas'ın ölümü sonrası Manas'ın eşi Kanıkey Hatun ve annesi Çıyırdı Hatun, Semetey'in dedesi Cakıp Han'ın torununa zarar vereceği düşüncesiyle Semetey'i gizlice Buhara'ya kaçırmışlardır (İnan, 1992, s. 134; Enginün, 1995, s. 174). Çünkü evlat, babanın emaneti, onun temsilcisidir. Evladın yaşaması ölen eşin hatırasının canlı tutulacağı anlamını taşımakla beraber oğul geleceğin teminatı olarak görülmektedir. Aynı şekilde Ayçörek Hatun, evladının canını almak isteyen Kıyaz'a "Bu yavruyu öldürürsen kuğu giyimimi giyip uçar babama giderim. Öcümü senden alırım" diye tehdit etmiştir (İnan, 1992, s. 178).

Manas Destanı'nda dikkat çeken unsurlardan birisi de aile ve evlilik kurumu olmuştur. "Manas, toplum tarafından kabul gören geleneksel evlilik biçimini savunmaktadır. Bu evlilik biçiminin yanı sıra savaş ganimeti veya köle olarak alınan kadınlarla yapılan evlilikler hoş karşılanmamaktadır." (Sipahioğlu, 1998, s. 439) Nikâhlı olan eşler, toplum tarafından saygıyla karşılanırken cariyeye ve savaş ganimeti ile elde edilen kadınlar itibar görmemektedir. Destanda çok eşli evlilik hayatının yaygın olduğu görülürken, ölen erkeğin eşinin, kayın biraderlerinden birisiyle evlenmesi "levirat" söz konusudur. Eşi Manas'ı kaybeden Kanıkey, kayın pederi Cakıp Han tarafından "at ölse postu kalır, ağabey ölse yenge miras kalır." sözleriyle uyarılarak Manas'ın üvey erkek kardeşlerinden birisiyle evlendirilmek istenmiştir (Doğan, 2012, s. 190). Hatta Manas'ın üvey erkek kardeşlerinden Kobeş, küçük erkek kardeşi Abeke ile evlenmemesi halinde yengesi Kanıkey'in tüm malını, mülkünü, atlarını yağma edeceğini söyleyerek tehditte bulunmuştur (İnan, 1992, s. 131). Esasen levirat, İslamiyet öncesi Türk toplumlarında var olan bir evlilik biçimidir. Levirat evliliğindeki mantık, ölen eşin malı ve mülkünün akraba toplulukları içinde korunmasıdır. Eş olacak kadın için verilen başlık parası ya da "kalın" ailenin tamamı tarafından ödenmiş kabul edildiği için başlık parasında (kalın) diğer aile bireylerinin de payı varsayılmaktadır (Doğan, 2012, s. 191). *Manas Destanı*'nda Bakdevlet Hatun ile Çıyırdı Hatun, Cakıp Han'ın eşleri, Akılay, Karabörk ve Kanıkey Hatun Manas'ın eşleridir. Çok eşli bir toplum yapısının tasvir edildiği destanda eşler, kumalar arasında kıskançlık ve dedikodu mekanizmasının etkin bir şekilde sosyal ilişkileri etkilediği görülmektedir.

Savaş sonucu ganimet olarak kadınların elde edilmesi dikkat çekicidir. Manas, ganimet olarak Akılay ve Karabörk Hatunu elde etmiştir. Ganimet yoluyla elde edilen kadınların hiçbirisiyle Manas mutlu olamamış ve bu kadınlardan Manas'ın çocuğu olmamıştır (Karabacak, 1995, s. 198).

Kadınların cariyeye, ganimet, ikinci ya da üçüncü eş olarak alınabilmesi, çok eşli ataerkil bir toplum yapısının olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Destanda ideal eş, ideal anne olarak sunulan tiplerin ortak özelliğinin gelenek ve göreneklere itaat etmek, annelik rolü, sadakat, zor zamanda eşlerine ve çocuklarına sahip çıkmak, erkek çocuk dünyaya getirmek, doğurgan olmak gibi özellikler olduğu görülmektedir. İdeal eşler, anneler toplumsal cinsiyet normlarına uygun, uysal, sessiz ve itaatkâr tipler olarak ön plana çıkmaktadır.

Sembolik (Yardımcı) Kadın Tipi

Manas Destanı'nda ideal kadın tiplerinin dışında istenmeyen dedikoducu, bozguncu ve beddua eden kadın tipleri mevcuttur. Genellikle Alplerin ikinci eşleri ya da yengeleri konumunda bulunan bu kadınlar, dedikodu mekanizmasıyla bireysel menfaatleri peşinden koşan tiplerdir. *Manas*'ın eşi Akılay ve Karabörk, Karabörk'ün annesi, Er Kökçe'nin ikinci eşi Budaybek, dul kadınlar, kırk kız, yedi kız, Semetey'in eşi Çaçıkey Hatun "*Yardımcı Tip*" olarak yorumlanabilir.

Misafir ağırlamak, bey, han kızına yardım etmek için zırh ve kılıç kuşanmak Yardımcı Tip'in özelliklerindedir (Fedakâr & Aksoy, 2019, s. 114). Kırk savaşçı kız, yedi kız gibi sayılarla anılan fakat ismi telaffuz edilmeyen kadınlar da "*Yardımcı Tip*" kategorisine girmektedir. "*Yardımcı Tip*" özellikleri taşıyan bu kişiler, Han Kızı, Bey Kızı, güzel kız, mis kokulu kız olarak tasvir edilen kimselerle düşmana saldırmakta, at binmekte ve ok atmaktadır (İnan, 1992, s. 27-38). *Manas*'ın Karabörk ve Akılay isimli eşleri Yardımcı Tip kategorisinde yer almaktadırlar. Destanda pasif ve edilgen konumları, menfaat peşinden koşmaları, dedikoducu olmaları yönüyle olumsuz bir görünüme sahiptirler. *Manas*'ın ganimet olarak aldığı Akılay ve Karabörk, çocuk dünyaya getirememiş, *Manas* üçüncü kez evlilik yapmıştır. *Manas*'ın toy ve şenlik yaparak aldığı eşi Kanıkey, *Manas*, düşman üzerine akın düzenleyeceği zaman hayır duaları ederken diğer eşlerinin olumsuz tutum ve kötülük dileyen tavırları dikkat çekicidir. Destanda Torgavut halkının kadın bir kralı olduğundan bahsedilmektedir. Bu Kraliçenin elinden topraklarını almak isteyen çok sayıda erkek Alpin hayatını kaybettiği belirtilmiştir. Torgavut halkının kadın kralı, Kadın kraliçe Muzkindek'in karısı idi (İnan, 1992, s. 54). Sadece isminden bahsedilen, aktif olarak destanda roller üstlenmeyen kadın kraliçe "*Yardımcı Tip Kadına*" örnektir. Yardımcı Tip Kadınlar, gelenek ve göreneklerin taşıyıcısı, kültür yayıcısı konumundadır.

Niceliği sayılan fakat ismi sayılmayan kırk kız, yedi savaşçı gibi mitolojik unsurlar destanların tamamlayıcı bileşenleri arasında kabul edilmektedir (Çobanoğlu, 2007). “*Semetey'in Kaaragul'a Aldanması*” bölümünde Manas'ın oğlu Semetey'in Konurbay tarafından tüfekte vurulması sonrası Semetey ağır bir şekilde yaralanmıştır. Bu durumu gören Bakay isminde bilge, Semetey'in vücuduna girmiş kurşunların çıkmasının tek çaresi olarak, iffetli bir kadının yaranın üzerinden atlaması olduğunu söylemiştir (İnan, 1992, s. 161). Bunu görenler, iffetli kadın olarak bildikleri Ay Çörek'i çağırmışlardır. Ay çörek, yaranın üzerinden iki kere atlamasına rağmen kurşun çıkmayınca çevredekiler onun iffetinden şüphe duymuşlardır. Bu duruma üzülp ağlayan Ay çörek yaranın üzerinden bir kez daha atlayınca vücuda girmiş kurşunlar birden çıkıvermiştir. Dolayısıyla “Yardımcı Tip kadın” destanın beklenmeyen aşamalarında ortaya çıkan, keramet ve hikmet sahibi kadınlar olabileceği gibi, olayların öznesi değil nesnesi konumunda bulunan kendisine biçilen edilgen ve pasif rolleri temsil eden kadınlardan oluşabilmektedir. Yardımcı Tip kadınlar, Alp Tipi savaşçı kadının özelliklerini (kırk kız, yedi kız) kısmen taşımakla birlikte genellikle olumsuz özellikleriyle kurgulanmış tiplerdir. Beddua eden, ters cevaplar veren, kendi kıskançlık duyguları ve bireysel çıkarları için dedikodu mekanizmasını kullanan bu kadınlar (Karabörk, Akılay, Çaçıkey Hatun, Karabörk'ün annesi, Er Kökçe'nin ikinci eşi Budaybek) toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu tiplerdir. İkinci ya da üçüncü eş olabilme, hane ya da ev işi işleriyle uğraşma “*Yardımcı Tip Kadın*” ın bazı özelliklerindedir.

Sonuç

Manas Destanı'nda yer alan kadınlar, tutumları ve toplumsal eylem biçimlerine göre Alp Tipi Kadın, İdeal Eş ve Anne Tipi Kadın, Yardımcı (Sembolik) Tip Kadın olmak üzere üç farklı tipte görünmektedir. Cesur ve savaşçı kadınlar Alp Tipi Kadın grubuna girerken, toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu, sadık, kanaatkâr, itaatkâr ve hane içi rolleriyle öne çıkan kadınlar ise İdeal eş ve anne Tipi kadın grubuna girmektedir. Kimi özellikleriyle Alp Tipi Kadına benzeyen olumsuz, edilgen ve pasif rolleriyle ön plana çıkan kadınlar ise Yardımcı (Sembolik) Tip Kadın grubuna girmektedir.

Manas Destanı, Kırgız Türk kadınlarının sosyal konumunu, yaşam biçimini, değerler sistemi ve düşünce yapısını yansıtan önemli bir yapıttır. Toplumsal cinsiyet normları bakımından zengin bir veri kaynağı paylaşan destan, günümüzden geçmişe kadar uzanan kadın unsurunun kamusal alanda temsili, kadın kimliğini yansıtmaya açısından işlevseldir. Destanda çok eşli

evliliklerin kıskançlık, kin ve nefret duygularını tetiklediği, bu durumun dedikodu mekanizmasıyla toplumsal yaşamı olumsuz etkilediği anlatılmıştır. Çok eşli aile yapılar, kıskançlık, dedikodu ve rekabeti ortaya çıkaracağı için toplumsal grubun birlikteliği ve dayanışmasına zarar verebilmektedir. Bunun yanında destanda gelenek, görenek, töre, din gibi sosyal kontrol mekanizmalarıyla kadınların denetim altında tutulduğu görülmüştür. Cakıp Han, kendisine çocuk veremeyen eşine kutlu gecelerde dua edip, türbe mezar ziyaret etmedin, yalvarmadın. Çocuksuz kadın meyvesiz odun ağacına benzer diyerek eşinin örf ve adetlerine yerine getirmediği için çocuk sahibi olmadığını belirtmiştir. Nitekim Kırgız Türk toplumunda kadından beklenen törelere itaat, örf ve adetleri yerine getirmektir. Bu bakımdan *Manas Destanı*'nda anlatılan toplumun ataerkil kodlara sahip olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Evlilik türleri açısından çok eşli ve levirat evlilik biçiminin yaygın olduğu görülmüştür. Levirat, kocası ölen kadının kocasının erkek kardeşlerinin birisiyle evlenmesini ve mal, mülkün aile birliği içinde korunması esasına dayalı bir evlilik biçimidir. Hatta kocası Manas'ı kaybeden Kanıkey Hatun, kayınpederi Cakıp Han'dan baskı görmüş, Manas'ın üvey iki erkek kardeşinden birisiyle evlenmesini istemiştir. Destanda, kadınların cariyeye, ikinci eş, ganimet olarak alınabildiğinden bahsedilmiştir. Manas, ilk iki eşini Akılay ve Karabörk Hatunu savaş ganimeti olarak aldığı belirtmiştir. Bu eşlerinden çocuk sahibi olmadığını ve toy yaparak gerçek bir evlilik yapmak istediğini babasına bildiren Manas, Temir Han kızı Kanıkey ile evlenmek istemiştir. Evlilikte denklik düşüncesinden hareketle Kanıkey'in kendi kadar cesur, at binen, ok atan birisi olup olmadığını sınamak için yiğitlerinden birini Kanıkey'e göndermiştir.

Kanıkey, Manas'ın adamını mağlup edince Kanıkey'in Manas'a layık bir eş olabileceği kabul görmüştür. Babasını kız istemeye gönderen Manas'ın babasına hitaben Cakıp han, sinirlenmeyiniz. Senin oğlun Manas'ın iki karısı bulunduğunu duydum. Onun içindir ki "Damat olacak kimdir? Diyerek kızını koruma amacıyla çok eşli evlilikleri eleştirmiştir. İslam kültürüne göre kızına mehir isteyen Temir Han, sonunda kızı Kanıkey'in Manas ile evlenmesine razı olmuştur. Kadınların evlilik konusunda fikirlerinin sorulmamasına karşın Manas'ın savaş ganimeti olarak kadın seçeceği sırada genç kadınlara evlilikte seçme hakkının tanınmış olması dikkat çekicidir. Şooruk Han: kızların cariyeye olarak değil, hür hanımlar olarak askerlerden beğendikleriyle evleneceklerini ilan etti. Askerleri saf olarak dizildiler. Kızlar bu askerler arasından beğendiklerini

seçtiler ve evlendiler. Destanda bir kişinin onurunu zedelemenin ve onu aşağılamanın yolu “Kadınımı elinden alacağım ifadesidir. Kadınların, erkeğin namus ve onurunu temsil ettiği bir destanda erkeğin namusundan bahsedilmemesi düşündürücüdür.

Kaynakça

- Akyüz, Ç. (2010). *Manas Destanı*'nda alp kadın tipi. *Mukaddime*, 1, 169-180.
- Bars, M. E. (2014). Ak Kağan Destanı'nda kadın tipi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 94-111.
- Bayrak İşçanoğlu, İ. (2018). Kırgız aile ve sosyal-kültürel hayatında kadın. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmalar Dergisi*, 2(1). 358-366.
- Beşirli, H., & Ünal, A. (2015). Kırgızistan'da politik toplumsallaşma sürecinde eğitim kurumunun fonksiyonu-Manas'ın yedi öğüdü. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 17, 1-12.
- Beybutova, I. (1995). Manas Destanı'nda askeri terimler. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas* (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.192-197). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Caynakova, A. (1995). Manas Destanı'nda nesillere uzanan mefhumlar ve tarihle ilişkisi. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.145-160). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Çakmak, D. (2009). Manas Destanı'nın iktisadi incelemesi. *Gazi Akademik Bakış*, 3(5), 171-194.
- Çobanoğlu, Ö. (2007). *Türk dünyası epik destan geleneği*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çorotegin, T. (1995). Kaşgarlı Mahmut'un Divan'ı ve Manas Destanı'nda doğu Türklerinin savaşları. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.160-165). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Demir, E. (2021a). Çalıkuşu romanı: Cumhuriyet dönemi öğretmen kadın kimliği inşasının toplumsal cinsiyet normları bağlamında yorumlanması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 317-340.
- Demir, E. (2021b). Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi ve erkek hegemonyasının görünümleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306-315.
- Demir, E. (2022). Yengeçli Kuyu: Bir Yörüğün Toros Anıları. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 12, 341-346.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Döğuş, S. (2015). Kadın alplardan bacıyân-ı rum'a (Anadolu bacıları teşkilatı); Türklerde kadının siyasi ve sosyal mevkiei.

- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 127-150.
- Enginün, İ. (1995). *Manas Destanı*'nda şehir ve bozkır. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.165-177). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Fedakâr, S. (1996). *Manas Destanı*. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 1(1). 256-259.
- Fedakâr, S., & Aksoy, H. (2019). Türk destanlarındaki kadın tiplerin tespiti ve tahlili: Kırgız destanları örneği, *Millî Folklor*, 16, 105-120.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk medeniyet tarihi* (Haz. İ. Aka ve K.Y. Koprman). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Günay, U. (1998). *Manas Destanı*'ndaki kadın adları ile ilgili bir deneme. *Folkloristik Prof. Dr. Dursun Yıldırım armağanı* içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı
- Gürsoy Naskali, E. (1995). *Manas Destanı*'nda soy-dil-din üçgeni. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas* (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.288-294). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Harvilahti, L. (1995). İpekyolu destanlarında kültürel kimlik ve ideolojik tahrifat. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*. (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.278-288). Ankara: TDK Yayınları 625.
- İnan, A. (1992). *Manas Destanı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ögel, B. (2001). *Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları
- Kara, Ü. (2020). Türk destanlarında kadına yönelik temel toplumsal cinsiyet rolleri. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22). 362-370.
- Karabacak, E. (1995). *Manas Destanı*'nda ganimet anlayışı. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.197-202). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Kara Düzgün, Ü. (2014). *Türk destan kahramanı ve Başkurt destanlarının tipolojisi*. Konya: Kömen Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kaplan, M. (1951). Dede Korkut kitabında kadın. *Türkiyat Mecmuası*, 9, 99-112.
- Kaplan, M. (1985). *Tip tahlilleri: Türk edebiyatında tipler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2004). *Türk destanında alp tipi. Türk edebiyatı üzerinde araştırmalar 1*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Kıdırbayeva, R. (1995). Manas ve eski Türklerin destan geleneği. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.21-32). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Köprülü, M. F. (1993). Alp, MEB İA, İstanbul. 1993, C I, s. 383.
- Koç, Y. (2017). Banu Çiçek'ten Gülcemal'e alp kadın tipinin izleri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 147-154.
- Reichl, K. (1995). Manas anlatımlarında değişken ve statik unsurlar. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.48-61). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sipahioğlu, H. S. (1998). Manas Destanı'nda evlenme adetleri ve günümüze akisleri. *Folkloristik Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı* içinde (s.439-448). Ankara.
- Uçak, S. (2013). Şan Kızı Destanı'nda alplerin yaratılışı ve alp tipi üzerine bir değerlendirme. *Bilim ve Kültür-Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4, 133-143.
- Uslu, F. (2010). *Bir yörüğün Toros anıları*. Konya: Nüve Kültür Merkezi Yayınları
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türkmen, F. (1995). Manas Destanı ve Anadolu halk edebiyatı. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.110-116). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Seyitoğlu, B. (1995). Manas Destanı'nda giriş merasimleri. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*, (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.1-9). Ankara: TDK Yayınları 625.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, Naciye (1995). Manas Destanı'nda sosyal ilişkiler ve bunların Dede Korkut hikâyeleri ile mukayesesi. *Bozkırdan bağımsızlığa Manas*. (E. Gürsoy Naskali, Ed.) içinde (s.177-192). Ankara: TDK Yayınları 625.

The Living Story of the Kyrgyz Turks: Women's Typologies and Gender in the Manas Epic

Extended Summary

The Manas Epic is one of the longest epics in the world, which contains information about the way of life of the Kyrgyz Turks, their system of values and cultural elements. The epic is the national identity of the Kyrgyz Turks in terms of

providing original information about the social history of the Kyrgyz people. *Manas* is an actual folk product with psychological, political and cultural motivations that reflect the social memory of the Kyrgyz Turks with the intellectual tradition and structure of thought that it represents.

The *Manas* Epic has a rich content in terms of women's studies and gender discipline. The *Manas* Saga contains detailed information about the social status of a woman, her position, forms of marriage, title (bold) money, ceremonies for asking for a girl, family life. Considering the periods when the epic was formed, a series of events that developed under the influence of Islam is observed. As a matter of fact, religion is an important social institution that shapes social life in Turkish society. The social status of women in the Kyrgyz Turks in the epic has a close relationship with the religious factor, geographical conditions, way of life, land system, state and management system. In general, the social position of women in Turkish epics is advanced from the Greek, Egyptian civilizations and the Christian Western world. In contrast to societies where human rights and women are not valued, where women are witched; where evil is seen as the source of bad luck, the positions of women described in Turkish epics are stronger. The fact that women have a nomadic or sedentary lifestyle has not changed the outcome. Women are a social being and gain an identity in society. Therefore, due to the continuation of the generation, moral factors, traditions and customs, economic factors, it is expected that women will start a family when their age matures. This is how the positioning of women directly in the family institution can be interpreted. According to Gökalp, the "Pederi Family" form is widespread in the ancient Turks. The father's family is not a patriarchal family system, but, on the contrary, it represents a libertarian type of family in which a man and a woman are equal.

When the actions and attitudes of women and their social relations with men are examined in the *Manas* Epic, it is seen that a deep patriarchal understanding prevails. In the epic, women are characterized differently. Firstly, women were presented as second wives, concubines, being obtained as booty as a result of war, as objects given with title (bold) money. The "ideal wife, lover, mother type of woman", located in a household or tent, engaged in cleaning pots, spoons, weaving, caring for children, stands out for its patterns of actions and behavior in accordance with gender norms. The second is an "Alpine-Type Woman" who rides a horse on a battlefield with a man, chases enemies, brandishes a sword, and shoots arrows. "Alpine Type" is not just an adjective generated by geographical space and sociology, it represents a national identity, moral maturity, and a respected character with its social virtues. It is not peculiar to Alpine-Type men, who stand out for their courageous and warlike qualities. On the contrary, the "Alpine Type Woman" is often included in the *Manas* Saga. Even if the geographical location, social conditions and religion of the Turkish tribes have changed, the "Alpine Type" woman has not changed. The third type is the so-called "Symbolic Auxiliary Type", auxiliary types of women who cast spells, saw dreams, appeared in battles (forty girls, seven auxiliary girls), gossiped and harbored hostility. Seven warrior girls or forty girls who are not mentioned by name, who are located next to the main female characters, the Chinese woman pehlivan are a few of them.

In the research, the data obtained by the document review technique were analyzed by the content analysis method. Content analysis is the process of systematizing unsystematic and irregular data in such a way as to create meaning

and content integrity. The purpose of content analysis is to classify the data in the direction of meaning and shape, to create concepts and to examine the network of inter-dec relationships. In this context, developing experimental knowledge, creating an understanding and perspective, deciphering the inter-concept relationships by comparing them with a rich interpretation power is one of the features of content analysis. According to the space, time, attitude and actions of the female characters, their typologies are created and divided into themes. According to the characteristics of female characters and their mode of action, the Typology of Alpine-Type Women has been created according to the characteristics of horseback riding, arrow shooting, wrestling, warrior and brave. Secondly, the Ideal Typology of wife and mother Type Women has been created with characteristics such as gender norms (represented by household duties, child care, household cleaning, dishwashing, cooking, welcoming guests into the house, representing her when there is no man), glorified by maternal roles, loyal and obedient wife roles in line with gender norms.



BÜTÜNLEŞİK OLARAK KULLANILAN MACBETH, TOPSIS ve COPRAS YÖNTEMLERİ İLE KURUMSAL KAYNAK PLANLAMA YAZILIM SEÇİMİ

Enterprise Resource Planning Software Selection With MACBETH, TOPSIS and COPRAS Methods Used As Integrated

Feyyaz Cengiz DİKMEN

Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İ.İ.B.F İşletme Bölümü

cengizdikmen28@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-4697-0761>

İşilay KAVAKCI

Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü

isilaykavakci@outlook.com



<https://orcid.org/0000-0002-6832-8286>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	03.02.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	23.03. 2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i>	Feyyaz Cengiz DİKMEN
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	205-238
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1067579



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



BÜTÜNLEŞİK OLARAK KULLANILAN MACBETH, TOPSIS VE COPRAS YÖNTEMLERİ İLE KURUMSAL KAYNAK PLANLAMA YAZILIM SEÇİMİ

Enterprise Resource Planning Software Selection With MACBETH, TOPSIS and COPRAS Methods Used As Integrated

Feyyaz Cengiz DİKMEN
Işıl KAVAKCI

Öz

İşletmelerin müşteri talep ve beklentilerine en kısa sürede cevap verebilmesi tedarik zincirinde görev alan örgütlerin doğru ve hızlı iletişimi ile mümkün olmaktadır. Bilgi akışının işletme bünyesinde bulunan birimler ve tedarik zinciri örgütleri arasında planlanması, ilerlemesi, zamanlaması ve takip edilmesi için işletmeler Kurumsal Kaynak Planlama (ERP) yazılımından yararlanmaktadırlar. ERP yazılımları işletmenin kolay ve daha hızlı karar almasını sağlayan sistemlerdir. Bu nedenle de işletmenin ERP yazılım seçimi önem arz etmektedir. Doğru ERP yazılım seçiminin yapılabilmesi için işletmeler birçok ölçütü göz önünde bulundurup en iyi yazılımı seçmek amacıyla Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı; 2020 yılı 1. ve 2. ISO 500 anket sonuçlarında yer alan ve Malatya İlinde faaliyet gösteren firmaların ERP yazılım seçenekleri arasından ölçütlerine en uygun olan ERP yazılımını belirlemektir. Bu amaçla ÇÖKV yöntemlerinden MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemleri bütünleşik olarak kullanılmış ve ERP yazılım seçimi gerçekleştirilmiştir. Nitel ifadelerle yer veren MACBETH yöntemi ile ölçütlerin ağırlıkları hesaplanarak TOPSIS ve COPRAS yöntemleri ile karşılaştırmalı değerlendirme yapılmaktadır. Analiz sonucuna göre en önemli ölçüt Maliyet ölçütü olarak belirlenirken TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin karşılaştırmasında Seçenek 2 (S2) ile Seçenek 4 (S4)'ün ilk sırada yer aldığı sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal kaynak planlama, çok ölçütlü karar verme, MACBETH, TOPSIS, COPRAS.

Abstract

The ability of businesses in responding to customer demands and expectations within the shortest time is achievable with the right and fast communication of the organizations that take charge in supply chain. Businesses benefit from Enterprise Resource Planning (ERP) software for the following, timing, progress and planning of information flow between units and supply chain organizations within the enterprise. ERP software are the systems that enable the business to make easy and faster decisions. For this reason, it is essential for the business to select software. In order to make the right ERP software selection, enterprises benefit from Multi-Criteria

Decision Making (MCDM) methods to choose the best alternative software by considering many criteria. The aim of the this study is to determine what the best ERP software option would be for the firms that do business in Malatya and took place 1 and 2 ISO 500 surveys in 2020. For this purpose, MACBETH, TOPSIS and COPRAS methods, from MCDM have been used in an integrated way and ERP software has been selected. The criteria weight is calculated with the MACBETH method, including verbal expressions, and then a comparative evaluation is carried out with the TOPSIS and COPRAS methods. According to the analysis result, while the most important criteria is determined as the finance criteria, in the comparison of TOPSIS and COPRAS methods, it is found that Alternative 2 (A2) and Alternative 4 (A4) are in the first place.

Key Words: Enterprise resource planning, multi-criteria decision making, MACBETH, TOPSIS, COPRAS.

Giriş

Globalleşen ekonomik bir çevrede işletmeler başarılı ve rekabetçi olabilmek ve hızlı karar alabilmek için hem işletme içi hem de işletme dışı bilgi paylaşım hızını artıracak teknolojik donanımlara ihtiyaç duyarlar. İşletmelerin işlevsel birimleri ve tedarikçileri arasındaki bilgi paylaşım hızını ve ortamlarını geliştirmesi, bilgi akış hızı, maliyetleri düşürme, geniş ürün yelpazesi geliştirme, müşteri beklentilerini tam zamanlı saptama ve yanıt verme süresini kısaltma gibi rekabet etme gücünü artırıcı üstünlüklere yol açarlar. Ortak bilgi paylaşımını sağlayan bu tür bilgi ve iletişim teknolojileri ortamları kurum içi bütünleşmeyi sağlayacaklarından kısa sürede ve doğru yönetsel karar almaya yardımcı olurlar. Bunu sağlamanın yolu bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Son yıllarda işletme genelini kapsayan bütünleşik bilgi ortamlarının geliştirilmesinde kurumsal kaynak planlama (ERP – Enterprise Resource Planning) sistem yaklaşımından yararlanılmaktadır. ERP sistemi, tüm işletme genelinde hızlı bilgi akışı için ortak bir ortam yaratarak bir işletmenin finans, muhasebe, üretim ve insan kaynakları, satış ve dağıtım gibi çeşitli işlevlerini tek bir sisteme bağlayan ve eşgüdümünü sağlayan bir dizi iş uygulamasıdır. ERP sistemi ayrıca işletme dışı paydaşlara (tedarikçilere, müşterilere) internet kullanımı ile kendi ortak bilgi sistemine katılma olanağı sağlayarak yeni ürün geliştirme ya da müşteri beklentilerinin karşılanmasında yardımcı olan bir sistemdir. Diğer bir tanımla ERP sistemleri, bir işletmenin finans, insan kaynakları, üretim, satış ve pazarlama gibi tüm işlevsel alanlarındaki sistem gereksinimlerinin çoğunu karşılayan bütünleşmiş, özelleştirilmiş ve paketlenmiş yazılım tabanlı sistemlerdir (Goldston, 2020, s. 9). ERP sisteminin temel amacı yönetsel karar

almaya tam zamanlı ve doğru bilgi sağlama yeterliliği sağlayarak işletmenin rekabetçi gücünü artırmaktır (Behesti, 2006, s. 185).

ERP yazılımı elde ettiği verileri tek bir merkezde toplamayıp işletme içinde kullanıma sunmasıyla birlikte işlevsel birimlerin verileri anında görmesini sağlamaktadır. ERP yazılımı aynı zamanda belirli müşterilerle elektronik ortamda bilgi değişimini ve sipariş alımını oluşturduğundan maliyetleri azaltmada fayda sağlamaktadır. Ayrıca yazılım güncellemeleri ile teknoloji takip edilip işletme içinde uygulanarak rakiplere karşı rekabet üstünlüğü elde edilmektedir. ERP ile işletmeler tedarik zinciri üyelerini ve stok durumlarını en uygun hale getirebilmektedirler. ERP yazılımını seçen işletmeler kendilerine uygun olan modülleri hem parça parça hem de tek bir modül olarak satın alabilmektedirler. ERP yazılımları işletmelerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmekte olup yazılımın diğer paket yazılımlardan farklı olmasını ve ayrılmasını sağlayan en önemli özelliğidir. İşletmeler ERP yazılımları ile bünyesindeki mevcut bilgi sistemlerini standart hale getirerek tedarik, üretim ve dağıtım kaynakları arasındaki veri paylaşımını ve kontrolünü sağlarken müşteri taleplerini kalite, zaman, maliyet ve teslimat bakımından karşılayabilmekte ve çalışma süreçlerinin etkinliklerini arttırabilmektedirler. İşletmelerde personel tarafından yazılımın kullanılabilmesi bu konuda personele iyi eğitim verilmesi ile ilişkili olmaktadır. ERP sisteminin başarıyla uygulanması, işletme içindeki çalışma süreçlerinin tüm detaylarını bir bütün halinde düzenleyip etkinliğini artırarak örgüt için planlamanın temelini oluşturabilmektedir.

ERP sistemlerinin kronolojik gelişimi 1960 ve 1970'li yıllarda geliştirilen malzeme ihtiyaç planlama sistemlerinin ortaya çıkışı ile başlamaktadır (MRP-Materials Requirements Planning). 1980'lerde MRP II ve öncül ERP sistemleri yazılım dünyasında yerlerini almış ve bugünkü bilinen özellikleri ile ERP sistemleri 1990'ların başında büyük ölçekli işletmelerde yaygın kullanım alanı bulmuştur. Geline son aşamada ise Sürdürülebilir Kurumsal Kaynak Planlama (S-ERP, Sustainable Enterprise Resource Planning) sistemlerinden söz edilmektedir (Goldston, 2020, s. 2). Endüstri alanında ERP olarak bilinen kurumsal kaynak planlama yaklaşımı daha çok karmaşık büyük ölçekli işletmelerde kullanılmaya başlanmıştır (Rashid vd., 2020, s. 3-17). Türkiye özelinde 2014 yılında İstanbul Ticaret Odasına kayıtlı ilk 500 büyük sanayi işletmesinden örnekleme yapılarak seçilen 72 işletme üzerinden yapılan araştırmaya göre, bu sistemleri kullanan işletmelerin %95.5'i özel sektörde faaliyet gösterirken, bu işletmelerden %46.3'ü kimya, petrol, plastik ve metal sanayiinde faaliyette bulunmaktadır

(Akgül & Gözlü, 2014, s. 46). Aynı araştırma sonuçlarına göre işletmelerin %82.1'i büyük ölçekli işletmelerdir.

Büyük, orta ve küçük ölçekli işletmelerin stratejik kararlarında ve rekabet gücünü artırmada önemli bir yeri olan ERP sisteminin seçimi büyük önem taşımaktadır. Davenport (1998, s. 4)'e göre bir işletme için kurumsal kaynak planlamaya geçişte ya da kurumsal kaynak planlamanın kurulumunda en önemli noktalardan biri en uygun kurumsal kaynak planlama sisteminin ve tedarikçisinin seçilmesidir. ERP yazılımları işletme ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve işletmenin stratejik hedeflerine uygun bir şekilde seçilmesiyle satın alınmalıdır. Aksi takdirde yanlış ERP seçimi maliyet artırıcı etki etmesinin yanı sıra işletmenin uzun vadede işlerini yavaşlatabilmektedir. Özen & Koçak (2017, s. 930)'a göre ERP'nin başarısız olmasının en önemli nedenlerinden birisi süreçleri destekleyecek ve kullanıcıların bilgi ihtiyaçlarını karşılayacak en uygun yazılımın seçilmemesidir. Yıldız & Yıldız (2014, s. 88)'e göre ERP yazılımını seçerken ortaya çıkan olumsuzlukların temel nedeni işletmelerin ERP yazılımını bir teknoloji yatırımı olarak görmeleri, işletmelerin hedefleriyle, amaçlarıyla, iş süreçleriyle yazılımı uyumlu hale getirememeleri ve işletmelerin ERP yazılımını satın alırken satın alma maliyetleriyle daha fazla ilgilenmeleridir. Her işletme kendi alanına hitap eden en uygun yazılımı seçerken detaylı bir sistem araştırması yapıp kullanıcıların süreçteki bilgi ihtiyaçlarını belirlemelidir. Belirlenen bu analizler sonucunda ERP yazılım seçimi yapılmalıdır. ERP yazılımının seçimi zor bir karar verme sürecidir. Zira ERP yazılımları pahalı olduğundan doğru yazılımı seçmek kritik bir karar olacaktır. Farklı yazılım seçenekleri arasında firmaya en uygun olan ve her bölümde kullanılacak aynı zamanda az maliyetli olan bir yazılım kullanmak için işletmeler birçok ölçütü göz önünde bulundurmaktadırlar. Baki & Çakar'ın (2005, s. 76-77) yazınsal tarama sonucuna göre yazılımın anlaşılabilirliğini ifade eden *işlevsellik* en önemli ölçütlerden biridir. Bir diğer ölçüt ERP tedarikçisinin ERP sisteminde donanım ve yazılım olarak güncel bilgi teknolojileri eğilimlerini ne ölçüde izlediğini vurgulayan *teknik olma* ölçütüdür. ERP sistemlerinin maliyeti çok yüksektir, dolayısıyla sistem alınırken sistemin bakım ve güncelleme fiyatları da satın alma fiyatı içinde düşünülmelidir. Bu bağlamda sistem *maliyeti* kritik ölçütlerden birisi olmaktadır. Tedarikçinin satış sonrası *destek* ve *hizmet* sağlaması da göz önüne alınması gereken ölçütlerden biridir. Seçilecek tedarikçinin ticari saygınlığı, finansal gücü ve *vizyonu* da ERP sisteminin alınmasında mutlaka göz önüne alınması gereken ölçütlerden biridir. *Sistemin güvenilirliği, diğer sistemlere uygunluğu, işletmeye uyarlama kolaylığı,*

tedarikçinin pazar konumu, sistemin organizasyon yapısına uyumu, tedarikçinin işletmenin içinde bulunduğu endüstri dalı hakkında bilgisi, tedarikçinin referansları, ERP sisteminin içindeki modüllerin eşgüdümü, ERP sistemini yaşama geçirilme süresi, yazılımın yöntemliliği ve danışmanlık gibi ölçütlerde yapılan yazınsal tarama sonucunda öne çıkan ölçütlerdir.

Globalleşen dünyada ERP sistem kullanımının artması bu yazılımı üreten firmaların da artmasına sebep olmaktadır. İşletmeler faaliyetlerine ve tedarik zinciri üyeleri ile aralarındaki iletişimlerine uygun olan ERP yazılımını ve yazılımı sağlayan tedarikçisini seçmelidirler. 2021 yılında yapılan bir araştırma sonucuna göre en iyi 10 ERP yazılımı olarak Oracle NetSuite, SAP ERP, Sage X3, Workday, Infor, Acumatica, Syspro, Kinetic(Epicor), Microsoft Dynamics GP ve IFS yazılımları önerilmektedir. Yerli ERP yazılımı firmalarından Netsis, Logo, Uyumsoft, Workcube, Set Yazılım ve Teknosol söz edilmektedir (Ecer, 2016, s. 90).

Ulusal ya da uluslararası çalışan şirketler ve işletmeler gibi geniş bir ağ yapısıyla iş yapan firmaların karar verme sürecindeki problemlerinin daha fazla karmaşık olmasından dolayı bu problemlerin hızlı bir şekilde çözülmesi gerekmektedir. İşletmeler problemlerin çözümünü kolay hale getirmek, hızlı karar verebilmek ve çok ölçütlü bir karar ortamında Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Çok ölçütlü karar verme yöntemlerinin amacı, seçenekler arasından karar vericilerin belirlemiş oldukları ölçütlere uygun olan en iyi seçeneği daha hızlı bir şekilde seçmektir. ÇÖKV yöntemleri zaman içerisinde geliştirilerek günümüzde birçok yöntemin var olduğu ve kullanıldığı bir çözüm aracı haline gelmektedir. ÇÖKV yöntemleri, şirketlerin kurumsal kaynak planlama yazılım seçimi sürecine yardımcı olan ve oldukça yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Çalışmada kurumsal kaynak planlama yazılım seçimi ile ilgili yerli ve yabancı yazında yer alan çalışmaların bir kısmı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Kurumsal Kaynak Planlama İle İlgili Yazın Taraması

Determining The Erp Package-Selecting Criteria The Case Of Turkish Manufacturing Companies	Baki ve Çakar (2005)
An ERP System Selection Model with Project Management Viewpoint – A Fuzzy Multi-Criteria Decision-Making Approach	Lien ve Liang (2005)
A Selection Model for ERP System by Applying Fuzzy AHP Approach	Lien ve Chan (2007)
Analytic Hierarchy Process for Selection of Erp Software for Manufacturing Companies	Perera ve Costa (2008)
Tekstil İşletmelerinde Kurumsal Kaynak Planlaması (ERP) Kullanımındaki Memnuniyet Düzeyi ve Malatya İlinde Bir Araştırma	Dulkadir (2012)
Prioritization Of Enterprise Resource Planning Systems Criteria: Focusing On Construction Industry	Méxas vd. (2012)
ERP Yazılımı Seçiminde İki Aşamalı AAS-TOPSIS Yaklaşımı	Perçin ve Gök (2013)
Bulanık TOPSIS Yöntemiyle Kurumsal Kaynak Planlaması Yazılım Seçimi	Yıldız ^a ve Yıldız ^b (2014)
ARAS Yöntemi Kullanılarak Kurumsal Kaynak Planlaması Yazılımı Seçimi	Ecer (2016)
Bulanık Analitik Hiyerarşi ve Bulanık Dematel Yöntemleri Kullanılarak Kurumsal Kaynak Planlaması Yazılım Seçimi ve Değerlendirilmesi	Özen ve Koçak (2017)
Enterprise Resource Planning (ERP) Systems and User Performance (UP)	Ullah ve diğ. (2018)
ERP Systems Selection İn Multinational Enterprises: A Practical Guide	Haddara (2018)
Critical Challenges in Enterprise Resource Planning (ERP) Implementation	Menon (2019)
Kurumsal Kaynak Planlama Sistemlerinin Seçimindeki Kriterlerin Best-Worst Metodu ile Değerlendirilmesi	Aşan ve Ayçin (2020)
Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri ile Kurumsal Kaynak Planlama Sistem Seçimi	Alatepeli (2021)

Bu çalışmada ÇÖKV yöntemlerinden yararlanarak Kurumsal Kaynak Planlama yazılım seçimine yönelik uygulamaya yer verilmektedir. ERP yazılım seçimi ile ilgili yazın taraması yapılarak belirlenen ölçütler ve seçenekler yazılım uzmanları, yöneticiler, satış uzmanları, ekip lideri ve akademisyenler ile görüşme yapıp uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda belirlenmektedir. Çalışmada ölçütlerin önem ağırlıkları MACBETH yöntemi ile hesaplanarak en iyi yazılımın önce TOPSIS yöntemi ile ardından COPRAS yöntemi ile seçilmesine yer verilmektedir. TOPSIS ve COPRAS yöntemleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirme yapılmakta olup en uygun ERP yazılımı bulunmaktadır. Yapılan yazın taramasında ERP yazılım seçimi konusunda her üç yöntemi bir arada kullanan yeterince çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu kapsamda ERP yazılım seçiminde MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanılmasıyla yapılan çalışmanın bu konuda ilk olması çalışmanın önem düzeyini arttırmaktadır. Ayrıca çalışmada yer alan bazı ölçütlerin yapılan yazın taraması sonucunda yazında yer almadığı tespit edilerek çalışmanın bu açıdan özgün bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünü takip eden birinci bölümde MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemleri için izlenen yöntemliimlere yer verilmekte ve bu yöntemlerin işlem adımları incelenmektedir. İkinci bölümde ERP yazılım seçimi probleminin MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinde uygulamasına yer verilirken, son bölümde ise uygulama sonuçları değerlendirilmektedir.

Yöntem

MACBETH Yöntemi

MACBETH (Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique) 1993 yılında C.A. Bana e Costa ve J.-C. Vansnick tarafından karar vericilerin tercihlerini doğrudan sayısal temsillerini üretmeye zorlamadan bir dizi seçenek üzerinde bir tercih aralığı ölçeğinin nasıl oluşturulacağı sorusuna yanıt aramak için başlatılan çok ölçütlü karar çözümleme yaklaşımıdır (Bana e Costa & Vansnick, 1993). 1990 yılından başlayarak yöntemin kuramsal araştırması yürütülerek 1994 yılında XI Uluslararası ÇÖKV Kongresinde ilk sunumu yapılmış ve 1997 yılında da J.-M. De Corte tarafından MACBETH yazılımının ilk sürümü geliştirilmiştir. Yöntem karar vericinin ya da bir karar-danışma grubunun, seçeneklerin göreceli çekiciliğini ölçmede değer farklılıkları hakkında yalnızca niteliksel yargılarını gerektiren bir yaklaşımdır. Katma değer modeline dayalı yaklaşım, bireysel veya grup karar verme süreçlerinde seçenekleri öncelik sırasına koymak ve seçmek için değerlendirme problemi hakkında etkileşimli öğrenmeyi ve önerilerin ayrıntılandırılmasını desteklemeyi amaçlamaktadır (Bana e Costa vd., 2003, s. 3-17). Çok nitelikli fayda teoreminde her bir ölçüt belirli bir görüş altında seçeneklerin kısmi faydasını göstermekte ve bir değer fonksiyonu ile toplanan bu kısmi faydalar, problemi çözmede temel alınan toplam faydayı hesaplamak için kaynak görevi görmektedir. Ayçin ve Çakın (2019, s. 254)'a göre MACBETH yönteminin amacı, değerlendirme problemlerinde etkileşimli öğrenmeyi desteklemek ve karar verme sürecinde seçenekleri/ölçütleri seçmek ve sıralamaktır. MACBETH yönteminin, karar vericilerin bazı ölçütler belirleyerek farklı seçeneklerin nispi tercih edilme düzeylerini ifade eden nitel bir yöntem olması ve nicel değerlendirmeler yerine nitel değerlendirmelere dayanan karşılaştırma yapması yöntemin diğer ÇÖKV yöntemlerinden ayrılan en önemli farkı olmaktadır. MACBETH yönteminin sadece niteliksel yargıları kullanarak seçeneklerin değer puanlarını ve ölçütlerin ağırlıklarını matematiksel programlama yoluyla hesaplaması yöntemin diğer çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden farkını ortaya koymaktadır (Roszkowska, 2014, s. 69-70). Yöntemde temel olan, ölçütlerin sözel değerlendirmelerinin kullanılmasıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sayesinde ölçütlerin göreceli ağırlıkları tespit edilmektedir.

MACBETH yazılımı uygulamada verimli, etkileşimli ve öğrenen bir model oluşturma sürecinin geliştirilmesine yönelik çeşitli sınırlamalar

getirdiğinden MACBETH yazılımının terkedilmesine ve bir karar destek sistem yazılımı olarak 1999 yılında M-MACBETH geliştirilmiştir (Bana e Costa vd., 2003). M-MACBETH yazılımı ölçütlerin ikili karşılaştırmalarını yaparak ölçütlerin ağırlıklarını hesaplamaktadır. Aynı zamanda program, karar vericilerin ölçütlere ve seçeneklere vermiş oldukları sözel değerlerin programa girilmesiyle elde edilen karar matrisinde tutarlılık noktasında sınama yapmaktadır. Girilen değerlerde tutarsızlık olursa çözümü için program öneriler sunmaktadır. M-MACBETH programı hesaplama sürecini hızlandırarak işlemlerin kolay çözülmesini sağlayıp en iyi sonucu bulmaktadır. MACBETH yönteminin uygulama aşamaları 7 adımda yapılmakta olup bu adımlar aşağıda sıralanmaktadır (Bana e Costa, 1999, s. 2-3; Karande & Chakraborty, 2013, s. 262-264; Carnero & Gomez, 2016, s. 3-4; Kundakçı, 2016, s. 18-19).

1. **Adım:** Karar vericilerin belirlediği ölçütler programa tanımlanarak değer ağacı oluşturulmaktadır.
2. **Adım:** Seçenekler tanımlanmaktadır. Her bir ölçüte göre seçeneklerin muhtemel performanslarını belirten sıralı (ordinal) performans seviyeleri tanımlanmaktadır. Üst tavsiye seviyesi (en yüksek puan/iyi) ve alt tavsiye seviyesi (en düşük puan/nötr) olarak en az iki seviye tanımlanmaktadır. Yöntem, ölçek olarak 100 puanı en yüksek değer, 0 puanı en düşük değer almaktadır.
3. **Adım:** Problemden m seçenek sayısını belirtmek üzere seçeneklerin her biri için ayrı ayrı $m \times m$ büyüklüğünde karar matrisleri oluşturulmaktadır. Seçenekler matrislerde önem sırasına göre soldan sağa olacak şekilde sıralanarak sayısal değerlere dönüştürülmektedir. Bu dönüştürme işlemi seçeneklerin nitel performans düzeylerini ölçmek ve MACBETH ölçeğine göre dönüştürmek için yapılmaktadır. Aynı adımlar ölçütler içinde yapılmaktadır.
4. **Adım:** Yöntemde seçenekler ve ölçütlerin ikili karşılaştırmalarının yapılabilmesi amacıyla Tablo 2'de yer alan MACBETH Semantik Ölçeği kullanılmaktadır.

Tablo 2. MACBETH Semantik Ölçeği (Ayçin, 2019, s. 520)

SEMANTİK ÖLÇEK	SAYISAL ÖLÇEK	AÇIKLAMA
Yok(No)	0	Alternatifler arasında fark yoktur.
Çok Zayıf(Very Weak)	1	Bir alternatif diğerine göre çok zayıf derecede tercih edilir
Zayıf(Weak)	2	Bir alternatif diğerine göre zayıf derecede tercih edilir.
Orta Derecede(Moderate)	3	Bir alternatif diğerine göre orta derecede tercih edilir.
Güçlü(Strong)	4	Bir alternatif diğerine göre güçlü derecede tercih edilir.

Çok Güçlü(Very Strong)	5	Bir alternatif diğerine göre çok güçlü derecede tercih edilir.
Aşırı Derecede(Extreme)	6	Bir alternatif diğerine göre aşırı derecede tercih edilir.

5. Adım: Karar verici tarafından yapılan karşılaştırmaların tutarlılığı kontrol edilmektedir. Matrisin tutarsız olması halinde M-MACBETH yazılımı tutarlılığın sağlanabilmesi için olası tavsiyeler geliştirmektedir.

6. Adım: Tutarlı değerler doğrusal programlama modeline göre sayısal değerlere dönüştürülmektedir.

7. Adım: Yöntemin son aşamasında hesaplanan seçenek puanları ile ölçütlerin ağırlıkları çarpılarak toplanmaktadır. Hesaplama sonucuna göre seçenekler büyükten küçüğe doğru sıralanmaktadır. Ölçütlerin ağırlıkları toplamının 1'e eşit olması gerekmektedir. Seçeneklerin puan hesaplamaları eşitlik (1) ve (2)'de gösterilmektedir.

$$v(A_i) = \sum_{j=1}^n w_j (v_j(A_i)) \quad (1)$$

$$\sum_{j=1}^n w_j = 1 \quad w_j > 0 \quad ve \quad \begin{cases} v_j(A^{iyi}) = 100 \\ v_j(A^{nötr}) = 0 \end{cases} \quad (2)$$

Yapılan yazın çalışmasında MACBETH yöntemi çalışmalarda tek başına kullanıldığı gibi birçok ÇÖKV yöntemleri ile de birlikte kullanılmakta olup çalışma alanının sınırlı olduğu tespit edilmektedir. Çalışmada kullanılan MACBETH yöntemi ile ilgili yerli ve yabancı yazında yer alan çalışmaların bir kısmı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. MACBETH Yöntemi ile İlgili Yazın Taraması

Methodology To Select The Best Business Game İn Higher Education	Cuadrado & Fernández (2013)
Hava Kompresörü Seçimi İçin MACBETH ve COPRAS Yöntemlerinin Entegrasyonu Tekstil Şirketi	Kundakçı & Işık (2016)
The Selection Of Dry Port Location By A Hybrid Cfa-MACBETH-Promethee Method: A Case Study Of Southern Thailand	Komchornrit (2017)
Yeşil Tedarikçi Seçimi İçin MACBETH Tabanlı Taguchi Kayıp Fonksiyonları Yaklaşımı: Tekstil Endüstrisinde Bir Uygulama	Gören & Şenocak (2018)
Kurumsal Kaynak Planlama (KKP) Sistemlerinin Seçimi MACBETH ve MABAC Yöntemlerinin Bütünleşik Olarak Kullanılması	Ayçin (2019)
KOBİ'lerin Finansal Performansının MACBETH-COPRAS Bütünleşik Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi	Ayçin & Çakın (2019)

Evaluation Of Machine Selection Criteria With MACBETH Method in A Ginnery Factory	Özdağoğlu vd. (2020)
BIST Lokanta ve Oteller Sektöründeki Turizm İşletmelerinin Finansal Performanslarının MACBETH ve EDAS Yöntemleri ile İncelenmesi	Arsu & Ayçin(2020)
Environmental Analysis For The Selection Of Long-Distance Natural Gas Pipeline Routes Using MACBETH	Delouyi vd.(2021)
Using the Multi-Criteria Model for Optimization of Operational Routes of Thermal Power Plants	Moraes vd.(2021)

TOPSIS Yöntemi

Çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden biri olan TOPSIS (The Technique for Order Preference by Similarity to an Ideal Solution) yöntemi 1981 yılında Hwang ve Yoon tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Yöntem seçenekler arasından en iyi seçimin yapılmasını sağlamaktadır. TOPSIS yönteminin anlaşılması ve sonuç değerlendirmesi kolaydır. TOPSIS yönteminde seçeneğin pozitif ideal çözüme yakın olması ve negatif ideal çözüme de uzak olması beklenmektedir. Yöntemi kullanan işletmeler, getirilerinin maksimum düzeye ve maliyetlerinin de minimum düzeye yakın olmasını istemektedirler. TOPSIS yönteminin adımları aşağıdaki gibidir (Hwang & Yoon, 1981, s. 115-121; Opricovic & Tzeng, 2004, s. 448-449; Dikmen & Say, 2008, s. 8-9; Perçin, 2009, s. 593-594):

- 1. Adım: Normalize Karar Matrisinin Oluşturulması:** Karar matrisi (A) oluşturulmaktadır. Karar matrisinde m karar seçenek sayısını n ise değerlendirme ölçütü sayısını göstermektedir.

$$A_{ij} = \begin{Bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & \dots & x_{2n} \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & \dots & x_{mn} \end{Bmatrix} \quad (3)$$

Karar matrisinin (A_{ij}) ardından standart karar matrisi (R_{ij}) hesaplanmaktadır. R_{ij} standart karar matrisi, A_{ij} karar matrisinin normalize edilmesiyle elde edilmektedir. A_{ij} karar matrisinde bulunan her bir x_{ij} değerinin kareleri alınarak bu değerlerin toplamından oluşan sütun toplamları elde edilmektedir. Her bir x_{ij} değeri ait olduğu sütun toplamının kareköküne bölünür ve R_{ij} normalize karar matrisi elde edilmektedir. Eşitlik (4)'te yer alan formül ile hesaplama yapılmaktadır.

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^m x_{ij}^2}} \quad i = 1, 2, \dots, m, j = 1, 2, \dots, n \quad (4)$$

Eşitlik (5)'te r_{ij} değerlerinin hesaplanmasıyla bulunan R_{ij} normalize karar matrisi gösterilmektedir.

$$R_{ij} = \left\{ \begin{array}{cccc} r_{11}r_{12} & \dots & \dots & r_{1n} \\ r_{21}r_{22} & \dots & \dots & r_{2n} \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ r_{m1}r_{m2} & \dots & \dots & r_{mn} \end{array} \right\} \quad (5)$$

1. Adım: Ağırlıklandırılan Normalize Karar Matrisinin Hesaplanması:

İlgili ölçütlerin ağırlıklarının (w_j) karar matrisinde bulunan her bir ifade ile çarpılması sonucunda bulunmaktadır. Bu ölçütlerin ağırlıklarının toplamı 1 olmalıdır. Yapılan ağırlıklandırma TOPSIS işleminin subjektif yönünü ortaya koymaktadır. Eşitlik (6)'da ağırlıklandırılan normalize karar matrisi, eşitlik (7)'de ise ağırlıklandırılan normalize karar matrisinin hesaplama formülü yer almaktadır.

$$V_{ij} = \left\{ \begin{array}{cccc} w_1r_{11}w_2r_{12} & \dots & \dots & w_nr_{1n} \\ w_1r_{21}w_2r_{22} & \dots & \dots & w_nr_{2n} \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ w_1r_{m1}w_2r_{m2} & \dots & \dots & w_nr_{mn} \end{array} \right\} \quad (6)$$

$$v_{ij} = w_j \cdot r_{ij}, \quad j = 1, \dots, J; \quad i = 1, \dots, n \quad (7)$$

2. Adım: Pozitif İdeal (A^*) ve Negatif İdeal (A^-) Çözüm Değerlerinin Hesaplanması:

Hesaplama yapılırken maksimum yönlü bir amaç varsa ağırlıklandırılan normalize karar matrisinin ölçüt sütunlarında/satırlarında yer alan en büyük değer alınarak pozitif ideal çözüm değeri bulunmaktadır. Minimum yönlü bir amaç varsa aynı sütunlarda/satırlarda yer alan en küçük değer alınarak negatif ideal çözüm değeri belirlenmektedir. Pozitif ve negatif ideal çözüm değerleri eşitlik (8) ve (9)'dan yararlanılarak hesaplanmaktadır.

$$A^* = \left\{ \left(\max_j v_{ij} \mid i \in I' \right), \left(\min_j v_{ij} \mid i \in I'' \right) \right\} A^* = \{v_1^*, \dots, v_n^*\} \quad (8)$$

$$A^- = \left\{ \left(\min_j v_{ij} \mid i \in I' \right), \left(\max_j v_{ij} \mid i \in I'' \right) \right\} A^- = \{v_1^-, \dots, v_n^-\} \quad (9)$$

3. Adım: Pozitif ve Negatif İdeal Çözüm Noktalarına Olan

Uzaklığın Hesaplanması: Her bir karar noktasına ilişkin değerlendirme faktör değerinin pozitif ve negatif ideal çözüm setinden sapmalarını bulabilmek için Öklidyen Uzaklık yaklaşımından yararlanılmaktadır.

Yaklaşımdan elde edilen karar noktalarına ilişkin sapma değerleri pozitif ideal uzaklık D_j^* ve negatif ideal uzaklık D_j^- olarak adlandırılarak eşitlik (10) ve (11)'de hesaplanmaktadır.

$$\text{Pozitif İdeal Uzaklık: } D_j^* = \sqrt{\sum_{i=1}^n (v_{ij} - v_i^*)^2}, \quad j = 1, \dots, J. \quad (10)$$

$$\text{Negatif İdeal Uzaklık: } D_j^- = \sqrt{\sum_{i=1}^n (v_{ij} - v_i^-)^2}, \quad j = 1, \dots, J. \quad (11)$$

4. Adım: İdeal Çözüme Göreceli Yakınlığın Hesaplanması:

Bu adımda hesaplamanın yapılabilmesi için pozitif ve negatif ideal uzaklık ölçülerinden yararlanılarak her bir karar noktasının pozitif ideal çözüme nispi yakınlığı (C_j^*) hesaplanmaktadır. Hesaplama eşitlik (12)'den yararlanılarak bulunmaktadır.

$$C_j^* = \frac{D_j^-}{D_j^* + D_j^-} \quad j = 1, \dots, J. \quad (12)$$

Hesaplama sonucunda çıkan (C_j^*) değerinin yorumu;

- C_j^* Değeri $0 \leq C_j^* \leq 1$ Aralığında bir değer almalıdır.
- C_j^* Değeri $C_j^* = 1$ ise karar ölçütünün pozitif ideal çözüme mutlak yakınlığını belirtir.
- C_j^* Değeri $C_j^* = 0$ ise karar ölçütünün negatif ideal çözüme mutlak yakınlığını belirtir.

5. Adım: Seçeneklerin Sıralanması: C_j^* değerinin

bulunmasının ardından sonuçların sıralanması yapılmaktadır.

Tablo 4. TOPSIS Yöntemi İle İlgili Yazın Taraması

A Mcdm approach For Middlemen Evaluation And Selection İn Marketing	Dikmen & Say (2008)
Location Choice for Direct Foreign Investment in New Hospitals in China by Using ANP and TOPSIS	Lin & Tsai (2010)
Mobilya Sektöründe Bulanık TOPSIS Yöntemi İle Tedarikçi Seçimi	Tekez & Bark (2016)
The Meaningful Mixed Data TOPSIS (TOPSIS-Mmd) Method And Its Application İn Supplier Selection	Aouadni vd. (2017)
Personel Tayin İşlemleri İçin AHP, TOPSIS ve MACAR Algoritması Tabanlı Karar Destek	Gökkaya & Kellegöz (2017)
TOPSIS Method Application for Decision Support System in Internal Control for Selecting Best Employees	Rahim vd.(2018)
Entegre Entropi-TOPSIS Yöntemleri ile Tedarikçi Değerlendirme ve Seçme Probleminin Çözümlemesi	Özgüner & Özgüner (2019)

AHP-TOPSIS Ve AHP-VIKOR Yöntemleri ile Ambulans Tedarikçisi Seçimi	Alakaş vd.(2019)
Sustainable Supplier Selection In The Retail Industry: A TOPSIS-And Anfis-Based Evaluating Methodology	Okwu vd. (2020)
AHP ve TOPSIS Yöntemleri Kullanılarak Tekstil Sektöründe Personel Seçimi	Ersoy (2021)

TOPSIS yöntemi genellikle tedarikçi seçimi, tedarik zinciri yönetimi seçimi, insan kaynakları uygulamaları gibi alanlarda kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan TOPSIS yöntemi ile ilgili yerli ve yabancı yazında yer alan çalışmaların bir kısmı Tablo 4’te gösterilmektedir.

COPRAS Yöntemi

Karmaşık oransal değerlendirme, COPRAS (Complex Proportional Assessment) 1994 yılında Vilnius Gediminas Teknik Üniversitesi araştırmacıları Zavadskas ve Kaklauskas tarafından geliştirilen bir yöntemdir. COPRAS yöntemi nicel ve nitel ölçütleri değerlendirebilen bir ÇÖKV yöntemidir(Özbek, 2017a, s. 70). COPRAS yöntemi, önem ve fayda derecelerini dikkate alarak alternatifleri değerlendirme ve sıralama süreçlerinden oluşmaktadır(Kundakçı ve Sarıçalı, 2019, s. 1036). COPRAS yöntemi, seçenekleri birbiriyle karşılaştırıp yüzdesel oran olarak değerlendirerek diğer seçeneklerden ne derece iyi ya da ne derece kötü olduğunu ifade etmektedir. Yöntem, hem nitel hem de nicel ölçütleri değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Diğer bazı yöntemler gibi ikili karşılaştırmalar yapmadığından seçeneklerin fazla sayıda olması işlem süresini zorlaştırmayarak çözüm adımında hata oranı düşük olmaktadır. Yöntemin bu özelliği yöntemi diğer ÇÖKV yöntemlerinden ayıran en önemli özellik olarak ifade edilmektedir. COPRAS yönteminde izlenecek adımlar şu şekildedir(Zavadskas vd. 1994, s. 135-139; Aksoy vd. 2015, s. 12-14; Sarıçalı ve Kundakçı, 2016, s. 51-52).

Yöntemin başlangıcında yer alan değişkenler aşağıda belirtildiği gibidir.

- A_i : i. Alternatifi (j=1,2,...,m)
 C_j : j. Değerlendirme ölçütü (j=1,2,...,n)
 w_j : j. Değerlendirme ölçütünün önem düzeyi (j=1,2,...,n)
 x_{ij} : j. Değerlendirme ölçütü açısından i. alternatifin değeridir. (j=1,2,...,n)

1. Adım: Karar Matrisinin Oluşturulması: Eşitlik (13)’te olduğu gibi karar matrisi oluşturulmaktadır. x_{ij} değerlerinden oluşan karar matrisi D ile gösterilmektedir.

$$D = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ A_3 \\ \vdots \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{pmatrix} x_{11} & x_{12} & x_{13} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & x_{23} & \dots & x_{2n} \\ x_{31} & x_{32} & x_{33} & \dots & x_{3n} \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ x_{m1} & x_{m2} & x_{m3} & \dots & x_{mn} \end{pmatrix} \quad (13)$$

2. Adım: Karar Matrisinin Normalize Edilmesi: Karar problemlerinde çözümü yapılmakta olan seçeneklerin değerleri farklı değer ve ölçülerde olabilmektedir. Bu bakımdan farklı değer ve ölçülere sahip olan seçenekleri 0 ile 1 arasında değer alacak şekilde standart hale getirerek normalizasyon işlemi yapılmaktadır. Normalize edilen karar matrisi eşitlik (14) ile gösterilmektedir.

$$d_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{j=1}^n x_{ij}} \quad i = 1, \dots, m; \quad j = 1, \dots, n \quad (14)$$

3. Adım: Normalize Edilen Karar Matrisinin Ağırlıklandırılması: Değerlendirme ölçütünün her birinin ağırlık değeri (w_j) ile normalize edilen karar matrisi çarpılarak ağırlıklandırılan normalize karar matrisi hesaplanmaktadır. Ağırlıklandırılan normalize karar matrisi d_{ij} elemanlarından oluşmaktadır. Hesaplama işlemi eşitlik (15)'te gösterilmektedir. Ağırlıklandırılan normalize karar matrisi D' ile sembolize edilerek eşitlik (16) ile gösterilmektedir.

$$D' = d_{ij} = x_{ij} \cdot w_j \quad (15)$$

$$D' = \begin{pmatrix} d_{11} & d_{12} & d_{1m} \\ d_{21} & d_{22} & d_{2m} \\ \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot & \cdot \\ d_{n1} & d_{n2} & d_{nm} \end{pmatrix} \quad (16)$$

4. Adım: Ağırlıklandırılan Normalize İndekslerinin Toplanması: Bu aşamada faydalı ve faydasız ölçütler hesaplanmaktadır. S_+ Faydalı ölçütleri temsil ederken aynı zamanda hedefe ulaşmada daha yüksek değerlerin daha iyi durumu gösterdiği ölçütleri ifade etmektedir. S_- Faydasız ölçütleri temsil etmekte olup hedefe ulaşmada daha düşük değerlerin daha iyi durumu gösterdiği ölçütleri ifade etmektedir. Hesaplama yapılırken ölçütler arasından maksimum yönlü olanlar toplanarak S_+ faydalı ölçütler bulunmaktadır. Aynı zamanda hesaplamada ölçütler arasından minimum

yönlü olanlarda toplanarak S_- faydasız ölçütler bulunmaktadır. Eşitlik (17) ve (18)'de S_+ ve S_- değerleri formüle edilmektedir.

$$S_{+j} = \sum_{i=1}^n d_{(+i)} \quad \text{faydalı ölçütler} \quad (17)$$

$$S_{-j} = \sum_{i=1}^n d_{(-i)} \quad i = 1, \dots, n; \quad j = 1, \dots, m. \quad \text{faydasız ölçütler} \quad (18)$$

5. Adım: Karar Seçeneklerinin Göreceli Önem Düzeylerinin Hesaplanması: Eşitlik (19)'da her seçenek için Q_j göreceli önem değeri hesaplanmaktadır. Hesaplama sonucunda en iyi seçeneğin, en fazla göreceli önem değerine sahip olan seçenek olduğu ifade edilmektedir.

$$Q_j = S_{+j} + \frac{S_{-min} \cdot \sum_{j=1}^m S_{-j}}{S_{-j} \cdot \sum_{j=1}^m \frac{S_{-min}}{S_{-j}}} \quad j = 1, \dots, m \quad (19)$$

6. Adım: En Yüksek Göreceli Öncelik Değerinin Hesaplanması: Eşitlik (20) yardımıyla Q_j sütununda yer alan seçenek değerleri içinden en yüksek göreceli öncelik değeri hesaplanmaktadır.

$$Q_{max} = \max(Q_j) \quad \forall i = 1, 2, \dots, m \quad (20)$$

7. Adım: Karar Seçeneklerinin Performans İndekslerinin Hesaplanması: Eşitlik (21) yardımıyla her bir seçenek için P_i performans indeksi hesaplanır. En iyi seçenek, P_i performans değeri 100 olan seçenek olarak ifade edilmektedir. Seçeneklerin sıralamasını yapabilmek için performans indeks değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralanması gerekmektedir.

$$P_i = \frac{Q_j}{Q_{max}} \cdot 100\% \quad (21)$$

Yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde COPRAS yöntemine yönelik çalışmalarda yöntemin hem tek başına hem de birçok ÇÖKV yöntemleriyle birlikte kullanıldığı tespit edilmektedir. Çalışmada kullanılan COPRAS yöntemi ile ilgili yazında yer alan çalışmaların bir kısmı Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. COPRAS Yöntemi İle İlgili Yazın Taraması

The Comparative Analysis of MCDA Methods SAW and COPRAS	Podvezko (2011)
İmalat İşletmeleri İçin Eksantrik Pres Alternatiflerinin COPRAS Yöntemi İle Karşılaştırılması	Özdağoğlu (2013)
Selection of the Most Suitable Non-Conventional Machining Processes for Ceramics Machining by Using MCDMs	Petkovic vd. (2015)

Bireysel Emeklilik Planı Seçiminin COPRAS ve TOPSIS Yöntemi İle Değerlendirilmesi	Ertuğrul & Öztaş (2016)
AHP ve COPRAS Yöntemleri İle Otel Alternatiflerinin Değerlendirilmesi	Sarıçalı & Kundakçı (2016)
Tabletlerin Kullanılabilirlik Ölçütlerine Göre Çok Ölçütlü Karar Verme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi	Can vd. (2017)
Türkiye’de Optimal Yenilenebilir Enerji Kaynağının COPRAS Yöntemiyle Tespiti ve Yenilenebilir Enerji Yatırımlarının İstihdam Artırıcı Etkisi	Karaca vd. (2017)
Forbes 2000 Listesinde Yer Alan Havacılık Sektöründeki Şirketlerin Entropi, Maut, COPRAS ve Saw Yöntemleri İle Analizi	Ömürbek & Urmak (2018)
Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Entropi ARAS ve COPRAS ile Araçlarla Performans Değerlendirmesi	Bayrakçı & Aksoy (2019)
Analysis of a Robot Selection Problem Using Two Newly Developed Hybrid MCDM Models of TOPSIS-ARAS and COPRAS-ARAS	Goswami vd. (2021)

2. Uygulama

Bu çalışmanın amacı; ÇÖKV yöntemlerinden olan MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerini bütünlük bir şekilde kullanarak işletmelerinin ölçütlerine uygun olan Kurumsal Kaynak Planlama yazılımının hangisi olduğunu belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır;

1. İşletmelerinin ERP yazılımını seçerken dikkate aldıkları ölçütler hangileridir?

2. Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) yöntemlerinden MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin bütünlük olarak kullanılması ile dikkate alınan ölçütlerin ve yazılım seçeneklerinin değerlendirilmesi sonucunda işletmeye uygun olan yazılım hangisidir?

ERP yazılım seçiminde dikkat edilecek ölçütlerin önem ağırlıkları MACBETH yöntemiyle hesaplanmaktadır. Hesaplama sonucunda bulunan önem ağırlıkları TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinde bütünlük olarak kullanılmakta olup elde edilen sonuçların karşılaştırılması ile uygun olan ERP yazılımı bulunmaktadır.

ERP yazılım seçiminde incelenmesi gereken alt ölçütler yapılan yazın taraması sonucunda Satın Alma Maliyeti, Geliştirme Maliyeti, Bakım ve Destek Maliyeti, Fonksiyonellik, ERP Güvenilirliği, Raporlama Becerileri, Kullanım Kolaylığı, Uygunluk, Referans, Destek Hizmetlerin Kalitesi, Esneklik, Organizasyonel Uyumluluk, Firma Tanınırlığı (Ayçin, 2019, s.524; Ecer, 2016, s.93; Yıldız^a ve Yıldız^b, 2014, s.90) olarak bulunmaktadır. Bulunan bu alt ölçütlere ilave olarak Donanım Maliyeti, Eğitim Hizmetleri Maliyeti, İmplementasyon, Çoklu Dil Desteği, Esnek Lisanslama, Web Tabanlılık, Süreç Yönetimi, Uyarı Onay Mekanizmaları, Sektörel Hakimiyet, Tecrübe alt ölçütleri bilişim sektöründe çalışan uzman yazılım mühendisi,

yazılım uzmanı ve proje-satış sorumlusu ile ERP yazılımını kullanan operasyon direktörü(COO), bilgi işlem müdürü ve insan kaynakları uzmanı ile e-posta yoluyla ve yüz yüze görüşme yapılarak uzman görüşleri sonucunda belirlenmiştir. Belirlenen alt ölçütler akademisyen olarak görev yapan bilgisayar yazılım mühendislerinin ve bilişim sektöründe çalışan destek ekip liderinin görüşleri ile beş başlıkta sınıflandırılmaktadır. Seçeneklerin ve sınıflandırılan ölçütlerin puanlanması ise 2020 yılı 1. ve 2. ISO 500 anket sonuçlarında yer alan ve Malatya İlinde faaliyet gösteren iki firmada ERP yazılımını kullanan ve bu firmalarda çalışan dijital dönüşüm proje yöneticisi ve bilgi işlem sorumlusu ile Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik Kurulu'na onaylanmış Kurumsal Kaynak Planlamasında kullanılacak/kullanılmakta olan yazılımın seçiminde dikkat edilecek/edilen kriterlerin önem derecesini belirtmeleri istenen bir ölçeği içeren bir form iletilerek e-posta yoluyla değerlendirilmiştir. Uygulama kapsamında yer alan ölçütler ile sınıflandırılan alt ölçütler aşağıda belirtilmektedir.

- **Maliyet (M1) Ölçütüne Ait Sınıflandırılan Alt Ölçütler**
 - Satın Alma Maliyeti
 - Geliştirme Maliyeti
 - Bakım ve Destek Maliyeti
 - Donanım Maliyeti
 - Eğitim Hizmetleri Maliyeti
- **İşlevsellik (İ1) Ölçütüne Ait Sınıflandırılan Alt Ölçütler**
 - Fonksiyonellik
 - ERP Güvenilirliği
 - Esneklik
 - İmplementasyon
- **Kullanım (K1) Ölçütüne Ait Sınıflandırılan Alt Ölçütler**
 - Raporlama Becerileri
 - Kullanım Kolaylığı
 - Çoklu Dil Desteği
 - Esnek Lisanslama
 - Web Tabanlılık
- **Verimlilik ve Hız (VH1) Ölçütüne Ait Sınıflandırılan Alt Ölçütler**
 - Süreç Yönetimi
 - Organizasyonel Uyumluluk
 - Uyarı Onay Mekanizmaları
 - Uygunluk
- **Firma Özellikleri (FÖ1) Ölçütüne Ait Sınıflandırılan Alt Ölçütler**
 - Firma Tanınırlığı
 - Sektörel Hâkimiyet
 - Tecrübe

- Referans
- Destek Hizmetlerin Kalitesi

MACBETH Yöntemi İle Ölçütlerin Ağırlıklandırılması

Uygulamada ilk adımda MACBETH yöntemi ile ölçütlerin ağırlıklarını hesaplayabilmek amacıyla M-MACBETH programından faydalanılmıştır. Programda belirlenen ölçütler için değer ağacı oluşturulmakta ve Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. M-MACBETH Değer Ağacı

	[M1]	[İ1]	[K1]	[VH1]	[FÖ1]	[all lower]	Current scale	
[M1]	no	strong	strong	strong	strong	positive	37.78	extreme
[İ1]		no	strong	strong	strong	positive	28.89	v. strong
[K1]			no	strong	strong	positive	20.00	strong
[VH1]				no	strong	positive	11.11	moderate
[FÖ1]					no	positive	2.22	weak
[all lower]						no	0.00	very weak

Consistent judgements

Şekil 2. Karar Verici-1 Tarafından Oluşturulan Karşılaştırma

Matrisi ve Ölçütlerin Ağırlıkları

Ölçütlerin ağırlıklarını hesaplayabilmek için uzmanların görüşünden yararlanılmaktadır. Karar Verici-1’in yapmış olduğu değerlendirme Tablo 2’deki MACBETH Semantik ölçeğine göre M-MACBETH programına girişi yapılarak ölçütler karşılaştırılmaktadır. M-MACBETH programı sonucuna göre elde edilen ölçütlerin ağırlıkları Şekil 2.’deki M-MACBETH programının ekran görüntüsünde “Current Scale” sütununda yer almaktadır.

Şekil 2.’deki ölçütlerin ağırlıkları incelendiğinde, Karar Verici-1’e göre en yüksek ölçüt ağırlığına sahip olan ‘Maliyet’ ölçütü iken en düşük ölçüt ağırlığına sahip olan ‘Firma Özellikleri’ ölçütü olarak tespit edilmektedir. Karar Verici-2 için de aynı süreçler yapılmakta olup sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir. Karar vericilerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen ölçütlerin ağırlıklarının ortalamaları alınarak grup kararına dayalı olarak ölçütlerin önem ağırlıkları hesaplanmaktadır.

Tablo 6. Karar Vericilerin Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Ölçütlerin Önem Ağırlıkları

	Karar Verici-1	Karar Verici-2	Ortalama
Maliyet (M1)	37,78	37,78	37,78
İşlevsellik (İ1)	28,89	24,44	26,67
Kullanım (K1)	20,00	20,00	20,00
Verimlilik ve Hız (VH1)	11,11	15,56	13,34
Firma Özellikleri (FÖ1)	2,22	2,22	2,22

TOPSIS Yöntemi İle Kurumsal Kaynak Planlama Yazılım Seçimi

Ölçütlerin ağırlıklarının MACBETH yöntemiyle hesaplanmasının ardından TOPSIS yöntemi ile yazılım seçenekleri değerlendirilmektedir. Seçenekler uygulamada S1, S2, S3, S4, S5, S6 olarak ifade edilmektedir. Karar Verici-1 ve Karar Verici-2'nin seçenekleri değerlendirmeleri grup kararına dayalı olarak gerçekleştirildiğinden elde edilen seçeneklerin değerlendirme sonuçları ile seçeneklerin ortalamaları Tablo 7'de gösterilmektedir. Yazılım seçeneklerinin karar vericiler tarafından değerlendirilmesi 100 puan üzerinden yapılmakta olup en iyi puan 100, en kötü puan 0 olacak şekilde tüm ölçütlerde değerlendirmeler yapılmaktadır. Oluşturulan karar matrisi Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Karar Vericilerin Görüşleri Sonucunda Elde Edilen Seçeneklerin Ortalaması

		Karar Verici-1	Karar Verici-2	Ortalama
Maliyet(M1)	S1	60	80	70
	S2	65	80	72,5
	S3	50	80	65
	S4	10	80	45
	S5	15	80	47,5
	S6	0	80	40
İşlevsellik(İ1)	S1	40	70	55
	S2	40	70	55
	S3	75	70	72,5
	S4	85	70	77,5
	S5	80	70	75
	S6	0	70	35
Kullanım(K1)	S1	80	80	80
	S2	50	80	65
	S3	80	80	80
	S4	70	80	75
	S5	65	80	72,5
	S6	0	80	40
	S1	70	90	80

Verimlilik ve Hız(VH1)	S2	50	90	70
	S3	75	90	82,5
	S4	90	90	90
	S5	85	90	87,5
	S6	0	90	45
Firma Özellikleri(FÖ1)	S1	50	50	50
	S2	50	50	50
	S3	75	50	62,5
	S4	90	50	70
	S5	85	50	67,5
	S6	0	50	25

Tablo 8. Karar Matrisi

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız(VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
S1	70	55	80	80	50
S2	72,5	55	65	70	50
S3	65	72,5	80	82,5	62,5
S4	45	77,5	75	90	70
S5	47,5	75	72,5	87,5	67,5
S6	40	35	40	45	25

Puanlamada 100 puanın en iyi puan olarak değerlendirildiği bir ölçek üzerinden seçeneklerin ölçütlere göre değerlendirilmesi yapılmakta olup eşitlik (4)'ten yararlanılarak normalize karar matrisi değerleri hesaplanmaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen normalize karar matrisi Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Normalize Karar Matrisi

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız(VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
S1	0,4918	0,3538	0,4657	0,4223	0,3629
S2	0,5093	0,3538	0,3784	0,3695	0,3629
S3	0,4566	0,4664	0,4657	0,4355	0,4536
S4	0,3161	0,4986	0,4366	0,4751	0,5080
S5	0,3337	0,4825	0,4221	0,4619	0,4899
S6	0,2810	0,2252	0,2329	0,2375	0,1814

Uygulamanın ilk aşamasında MACBETH yöntemi ile bulunan ve Tablo 6'da yer alan ölçütlerin önem ağırlıkları, normalize karar matrisi ile eşitlik (7)'den yararlanılarak çarpılır ve ağırlıklandırılan normalize karar matrisi hesaplanmaktadır. Ağırlıklandırılan normalize karar matrisi Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Ağırlıklandırılan Normalize Karar Matrisi

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız(VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
S1	18,5786	9,4366	9,3146	5,6334	0,8055
S2	19,2421	9,4366	7,5681	4,9293	0,8055
S3	17,2516	12,4391	9,3146	5,8095	1,0069
S4	11,9434	13,2970	8,7324	6,3376	1,1278
S5	12,6069	12,8681	8,4413	6,1616	1,0875
S6	10,6164	6,0051	4,6573	3,1688	0,4028

TOPSIS yönteminin diğer aşamasında pozitif ve negatif ideal çözüm değerlerinin bulunması yer almaktadır. Pozitif ve negatif ideal çözüm değerlerini bulabilmek için eşitlik (8) ve (9)'dan yararlanılarak hesaplamalar yapılmakta olup hesaplama sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir. Hesaplama aşamasında, maliyet ölçütü minimize edilmesi gereken diğer ölçütler ise maksimize edilmesi gereken ölçütler olarak ele alınmaktadır.

Tablo 11. Pozitif ve Negatif İdeal Çözüm Değerleri

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız(VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
Pozitif İdeal Çözüm A*	10,6164	13,2970	9,3146	6,3376	1,1278
Negatif İdeal Çözüm A-	19,2421	6,0051	4,6573	3,1688	0,4028

Seçeneklerin ideal çözüme olan uzaklıklarını bulabilmek için eşitlik (10) ve (11) yardımıyla hesaplamalar yapılmaktadır. İdeal çözüme göreceli yakınlığın bulunabilmesi için eşitlik (12)'den yararlanılmaktadır. Seçeneklerin pozitif ve negatif ideal uzaklıkları ile ideal çözüme göreceli yakınlık dereceleri Tablo 12'de gösterilerek seçeneklerin sıralaması yapılmaktadır.

Tablo 12. ERP Yazılım Seçimi Göreceli Değerleri ve Seçeneklerin Sıralaması

	Pozitif İdeal Uzaklık A _i *	Negatif İdeal Uzaklık A _i -	İdeal Çözüme Göreceli Yakınlık C _j *	Sıralama
S1	8,8826	6,3358	9,8826	3
S2	9,7183	4,8486	10,7183	1
S3	6,7123	8,6248	7,7123	4
S4	1,4491	11,5593	2,4491	6

S5	2,2229	10,7178	3,2229	5
S6	9,2428	8,6258	10,2428	2

TOPSIS yöntemine göre kurumsal kaynak planlama yazılım seçiminde ideal çözüme göreceli yakınlık değeri 10,7183 puan ile Seçenek 2 (S2) ilk sırada yer alırken ideal çözüme göreceli yakınlık değeri 2,4491 puan ile Seçenek 4 (S4) son sırada yer almaktadır.

COPRAS Yöntemi İle Kurumsal Kaynak Planlama Yazılım Seçimi

Uygulamanın bu aşamasında MACBETH yöntemi ile bulunan ölçütlerin ağırlıkları COPRAS yöntemiyle bütünleşik olarak kullanılmaktadır. Normalize karar matrisini elde edebilmek için Tablo 8’de oluşturulan karar matrisinden yararlanılarak eşitlik (14)’te yer alan hesaplama yapılmaktadır. Yapılan hesaplama sonucu elde edilen normalize karar matrisi Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Normalize Karar Matrisi

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız(VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
S1	0,2059	0,1486	0,1939	0,1758	0,1538
S2	0,2132	0,1486	0,1576	0,1538	0,1538
S3	0,1912	0,1959	0,1939	0,1813	0,1923
S4	0,1324	0,2095	0,1818	0,1978	0,2154
S5	0,1397	0,2027	0,1758	0,1923	0,2077
S6	0,1176	0,0946	0,0970	0,0989	0,0769

MACBETH yöntemi sonucunda bulunan ölçütlerin ağırlıkları ile normalize karar matrisi eşitlik (15)’ten yararlanılarak çarpılır ve ağırlıklandırılan karar matrisi hesaplanarak Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Ağırlıklandırılan Karar Matrisi

	Maliyet(M1)	İşlevsellik(İ1)	Kullanım(K1)	Verimlilik ve Hız (VH1)	Firma Özellikleri (FÖ1)
S1	7,7782	3,9645	3,8788	2,3455	0,3415
S2	8,0560	3,9645	3,1515	2,0523	0,3415
S3	7,2226	5,2259	3,8788	2,4188	0,4269
S4	5,0003	5,5863	3,6364	2,6387	0,4782
S5	5,2781	5,4061	3,5152	2,5654	0,4611
S6	4,4447	2,5228	1,9394	1,3193	0,1708

Yöntemin bu aşamasında her bir seçenek için S_+ ve S_- değerlerini hesaplayabilmek amacıyla S_+ değerleri için eşitlik (17)’den ve S_- değerleri

için eşitlik (18)'den faydalanılmaktadır. Seçeneklere ilişkin S_+ ve S_- değerleri Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. Seçeneklere İlişkin S_+ ve S_- Değerleri

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
S_+ Değeri	10,5303	9,5098	11,9504	12,3395	11,9477	5,9523
S. Değeri	7,7782	8,0560	7,2226	5,0003	5,2781	4,4447
S_{-min} / S_i^-	0,5714	0,5517	0,6154	0,8889	0,8421	1,0000

Q_i değerlerinin hesaplanabilmesi için eşitlik (19)'dan yararlanılarak her bir seçenek için Q_i göreceli önem değeri hesaplanmaktadır. Tablo 16'da seçeneklerin Q_i göreceli önem değeri gösterilmektedir.

Tablo 16. Seçeneklerin Q_i Göreceli Önem Değeri

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Q_i Göreceli Önem Değeri	15,3604	14,1734	17,1521	19,8531	19,0658	14,4051

En yüksek değere sahip göreceli öncelik değerinin hesaplanması için eşitlik (20)'den yararlanılmaktadır. Hesaplama sonucuna göre en yüksek Q_{max} değeri 19,8531 olarak bulunmaktadır. Q_{max} değeri ile her bir seçenek için P_i performans indeksi eşitlik (21)'den yararlanılarak hesaplanmaktadır. Hesaplama sonucu ve hesaplama sonucuna göre oluşturulan sıralama Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17. Seçeneklerin P_i Performans Değeri ve Sıralaması

	P_i Performans Değeri	Sıralama
S1	77,3706	4
S2	71,3916	6
S3	86,3952	3
S4	100,0000	1
S5	96,0347	2
S6	72,5587	5

COPRAS yöntemine göre kurumsal kaynak planlama yazılım seçiminde performans değeri 100,0000 puan ile Seçenek 4 (S4) ilk sırada yer alırken performans değeri 71,3916 puan ile Seçenek 2 (S2) son sırada yer almaktadır.

Tablo 18. TOPSIS ve COPRAS Sonuç Karşılaştırması

	TOPSIS Sıralama	COPRAS Sıralama
S1	9,8826	77,3706
S2	10,7183	71,3916
S3	7,7123	86,3952
S4	2,4491	100,0000
S5	3,2229	96,0347
S6	10,2428	72,5587

Kurumsal kaynak planlama yazılım seçiminde TOPSIS ve COPRAS yöntemleri sonucunda elde edilen seçenek sıralamaları Tablo 18'de karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırma sonucuna göre TOPSIS yönteminde 10,7183 puan ile Seçenek 2 (S2) ilk sırada yer alırken COPRAS yöntemine göre 100,0000 puan ile Seçenek 4 (S4) ilk sırada yer almaktadır.

Sonuç

Çok ölçütlü karar verme yöntemlerinin yazına kazandırılmasıyla birlikte birçok yöntem çeşitli araştırmalara dâhil edilmektedir. Yöntemlerin daha çok işletmeler tarafından içinden çıkılamayan, uğraştırıcı ve birden fazla problemin karar verme sürecinde kullanıldığı tespit edilmektedir. Yöntemler, karar vericinin zaman kaybını önleyebilmesi ve problemin sonucunda en iyi çözümü bulabilmesi için işlem basamaklarının az olması, kolay, pratik, hızlı ve doğru sonuçlar veren Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) yöntemlerinden en uygun olanını tercih etmesi ile süreci desteklemektedir. Yazında son zamanlarda kullanılan birçok yöntem tek başına en iyi sonucu verirken birçok yöntemde birbiriyle bütünleşik olarak kullanılmaktadır. Bütünleşik olarak kullanılan yöntemlerin daha iyi ve daha etkin sonuçlar verdiği yapılan çalışmalarda da tespit edilmektedir. ÇÖKV yöntemlerine dair yapılan çalışmalarda MACBETH yönteminin son yıllarda daha fazla çalışmada yer aldığı tespit edilmektedir.

MACBETH yöntemi daha çok seçim problemlerinde kullanılan çok nitelikli bir yöntemdir. MACBETH yönteminde karar vericilerin ölçüt ve seçeneklere verdikleri değerlerin nitel değerler olmasından dolayı yöntemin ilgili yazın içindeki önemi artmaktadır. Yöntemin en önemli farkı, nitel değerler kullanarak karar vericiyi yönlendirmesi olmaktadır. MACBETH yönteminin geliştirilen yazılımı M-MACBETH kullanıcılara daha güvenilir sonuçlar vermektedir. M-MACBETH programı karar vericiyi en iyi sonuca ulaştırırken aynı zamanda ölçütlerin ağırlıklarını da hesaplamaktadır. Ölçüt ağırlıklarının hesaplanması yöntemin diğer çok ölçütlü karar verme yöntemleriyle bütünleşik olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla iki

ve daha fazla yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçlarının daha etkili ve güvenilir olması yöntemlerin bütünleşik olarak kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Kurumlar küreselleşen dünyada müşteri taleplerine hızlı cevap verebilmek, değişen modayı yakalamak, teknolojiden geri kalmamak gibi rekabet unsurlarına uygun hareket etmelidirler. Kurumsal kaynak planlama (ERP) kullanımı, şirketlerin iş sürecini takip etmesinde, şirket bölümlerinin bütünleşik olarak eş zamanlı hareket etmesinde, farklı ülkelerdeki kaynaklarını kontrol etmesinde ve ihtiyaç olan ülkelere tedarikinin sağlanmasında fayda sağlamaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte ERP yazılımlarını seçen kurumlar verilere daha kolay ulaşabilmekte, farklı birimler arasında terimsel bütünlük sağlamakta, maliyetleri azaltma beklentisinde olmakta, müşterilerin yardımıyla ürünlerini geliştirebilmektedirler. Yazılım, farklı sektörlerde faaliyet gösteren şirketlerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla şirketler tarafından yazılıma ek özellikler eklenerek yazılımın “özelleştirilebilmesi” esnekliğine sahip olmaktadır. Günümüzde ERP yazılımları birçok sektörde en çok tercih edilen yazılım olmaktadır. ERP yazılımları, işletmelerde kullanılan ürünlerin tedarikinden üretimine, üretim sırasında her aşamada ortaya çıkan maliyetin hesaplanmasına, proje planlamasından tedarik zinciri yönetimine her bölümde detaylı bir şekilde yönetim ortamı oluşturarak birçok sektörünün ihtiyacına bir çözüm olmalıdır. İşletmeler ERP yazılımını içinde buldukları sektörün özelliklerine, ihtiyaçlarına ve kurallarına uygun olarak seçmelidirler.

Bu çalışmada belirlenen ölçütler üzerinden ERP yazılım seçeneklerinin seçimine yönelik bir uygulama ÇÖKV yöntemlerinden MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanılması ile gerçekleştirilmektedir. Uzman görüşlerinin nitel olarak ifade edilebildiği yöntem olan MACBETH ile ölçüt ağırlıkları hesaplanmakta olup önce TOPSIS yöntemi ardından da COPRAS yöntemi ile seçenekler sıralanmaktadır. TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin sonuçları birbirleri ile karşılaştırılarak en uygun ERP yazılımı seçilmektedir. MACBETH yöntemine göre 'Maliyet' ölçütü ve ardından 'İşlevsellik' ölçütü en önemli ölçütler olarak tespit edilmiştir. TOPSIS yöntemine göre 10,7183 puan ile Seçenek 2 (S2) sıralamada en iyi seçenek iken COPRAS yöntemine göre 100,0000 puan ile Seçenek 4 (S4) en iyi seçenek olarak bulunmuştur. TOPSIS yönteminde Seçenek 2 (S2)'nin ve COPRAS yönteminde Seçenek 4 (S4)'ün en uygun seçenek olarak bulunması yöntemlerin uygulama adımlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Uygulama, birçok ölçüte sahip olan Kurumsal kaynak planlama yazılım seçeneklerinin değerlendirildiği karar problemlerinde, Çok Ölçütlü Karar Verme yöntemlerinin bütünleşik olarak uygulanabileceğini göstermektedir. Araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanıldığı yeterince çalışmaya/çalışmalara rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla çalışma bu yönüyle özgün olup yazına yeni ölçütler sunmasıyla yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda MACBETH, TOPSIS ve COPRAS yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanılmasıyla farklı alanlarda yapılacak uygulamalara yer verilebilir. MACBETH yöntemi ile elde edilen ölçüt ağırlıkları diğer ÇÖKV yöntemleri ile bütünleşik bir şekilde kullanılarak farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akgül, A. K., & Gözülü, S., (2014). Enterprise resource planning implementation: a survey of Turkish manufacturing organizations - kurumsal kaynak planlaması uygulamaları: Türk sanayi işletmelerinde bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 11(41), 41-56.
- Aksoy, E., Ömürbek, N., & Karaatlı, M. (2015). AHP temelli multimooora ve copras yöntemi ile Türkiye Kömür İşletmeleri'nin performans değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1-28.
- Alakaş, H. M., Bucak, M., & Kızıldaş, Ş. (2019). AHP-TOPSIS ve AHP-VİKOR yöntemleri ile ambulans tedarik firması seçimi. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 4(1), 93-101.
- Alatepeli, B. (2021). Çok kriterli karar verme teknikleri ile kurumsal kaynak planlama sistemi seçimi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 27-32.
- Aouadni, S., Rebai, A., & Turskis, Z. (2017). The meaningful mixed data TOPSIS (TOPSIS-mmd) method and its application in supplier selection. *Studies in Informatics and Control*, 26(3), 353-363.
- Arsu, T., & Ayçin, E. (2020). BIST lokanta ve oteller sektöründeki turizm işletmelerinin finansal performanslarının MACBETH ve EDAS yöntemleri ile incelenmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20th International Symposium on Econometrics. Operations Research and Statistics EYI 2020 Special Issue, 156-178. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahbvuibfd/issue/55755/698379>
- Aşan, H., & Ayçin, E. (2020). Kurumsal kaynak planlama sistemlerinin seçimindeki kriterlerin Best-Worst metodu ile değerlendirilmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İz Düşüm Dergisi*, 5(2), 114-124. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuibfaid/issue/57509/804795>
- Ayçin, E. (2019). Kurumsal kaynak planlama (kkp) sistemlerinin seçiminde MACBETH ve MABAC yöntemlerinin bütünleşik olarak kullanılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(2), 533-552.
- Ayçin, E., & Çakın, E. (2019). Kobi'lerin finansal performansının MACBETH-COPRAS bütünleşik yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University*, 14(55), 251-265.

- Baki B., & Çakar K. (2005). Determining the ERP Package-selecting criteria. *Business Process Management Journal*, 11(1), 75-86.
- Bana e Costa, C.A., & Vansnick, J.C. (1993). Sur la Quantification Des Jugements De Valeur: L'approche MACBETH, Université de Paris Dauphine
- Bana e Costa, C.A., & Vansnick, J. C. (1999). The MACBETH Approach: Basic Ideas, Software, and an Application. In *Advances in Decision Analysis* (pp. 131-157). Springer. Dordrecht.
- Bana e Costa, C. A., De Corte, J-M., & Vansnick, J. C. (2003). MACBETH. (Overview of MACBETH multicriteria decision analysis approach). *International Journal of Information Technology and Decision Making*, 11(2), 359-387.
- Bayrakçı, E., & Aksoy, E. (2019). Bireysel emeklilik şirketlerinin Entropi Ağırlıklı Aras ve COPRAS yöntemleri ile karşılaştırmalı performans değerlendirmesi. *Business and Economics Research Journal*, 10(2), 415-434.
- Behesti, H. M. (2006). What managers should know about ERP/ERP II. *Management Research News*, 29(4), 184-193.
- Can, G. F., Atalay, K. D., & Eraslan, E. (2017). Tabletlerin kullanılabilirlik ölçütlerine göre çok kriterli karar verme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 5, 81-88.
- Carnero, M. C., & Gómez, A. (2016). A multicriteria decision making approach applied to improving maintenance policies in healthcare organizations. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 16(1), 1-22.
- Cuadrado, M. R., & Fernández, M. G. (2013). Methodology to select the best business game in higher education. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3(7), 589.
- Davenport, T. H. (1998). Putting the enterprise into the enterprise system. *Harvard Business Review*, 76(4).
- Delouyi, F. L., Ghodsypour, S. H., Ashrafi, M., & Saifoddin, A. (2021). Environmental analysis for the selection of long-distance natural gas pipeline routes using MACBETH. *Management of Environmental Quality: An International Journal*.
- Dikmen, C. F., & Say, T. (2008). A mcdm approach for middlemen evaluation and selection in marketing. *Serbian Journal of Management*, 3(1), 5-15.

- Dulkadir, B. (2012). Tekstil işletmelerinde kurumsal kaynak planlaması (erp) kullanımındaki memnuniyet düzeyi ve Malatya ilinde bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 17-36.
- Ecer, F. (2016). ARAS yöntemi kullanılarak kurumsal kaynak planlaması yazılımı seçimi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(1), 89-98.
- Ersoy, Y. (2021). AHP ve TOPSIS yöntemleri kullanılarak tekstil sektöründe personel seçimi. *Kafdağı*, 6(1), 60-78.
- Ertuğrul, İ., & Öztaş, T. (2016). Bireysel emeklilik planı seçiminde karar verme yöntemlerinin uygulanması: COPRAS ve TOPSIS örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 165-186.
- Goldston, J. (2020). The evolution of ERP systems: A literature review. *International Journal of Research Publications*, 50(1), 1-17.
- Gören, H. G., & Şenocak, A. A. (2018). MACBETH based taguchi loss functions approach for green supplier selection: A case study in textile industry. *Textile and Apparel*, 28(2), 90-97.
- Gökkaya, H., & Kellegöz, T. (2017). Personel tayin işlemleri için AHP, TOPSIS ve Macar Algoritması tabanlı karar destek modeli. *Endüstri Mühendisliği*, 28(1), 2-18.
- Goswami, SSS., Behera, DKK., Afzal, A., Razak Kaladgi, A., Khan, SAA, Rajendran, P., ... & Asif, M. (2021). TOPSIS-ARAS ve COPRAS-ARAS'ın yeni geliştirilmiş iki hibrit MCDM modelini kullanarak bir robot seçim probleminin analizi. *Simetri*, 13(8), 1331.
- Haddara, M. (2018). ERP systems selection in multinational enterprises: A practical guide. *International Journal of Information Systems and Project Management*, 6(1), 43-57.
- Hwang CL., & Yoon K. (1981) Çoklu nitelikli karar verme yöntemleri. İçinde: *Çoklu Nitelik Karar Verme. Ekonomi ve Matematik Sistemlerinde Ders Notları*. Cilt 186. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-48318-9_3
- Karaca, C., Ulutaş, A., & Eşgünoğlu, M. (2017). Türkiye'de optimal yenilenebilir enerji kaynağının COPRAS yöntemiyle tespiti ve yenilenebilir enerji yatırımlarının istihdam artırıcı etkisi. *Maliye Dergisi*, 172, 111-132.
- Karande, P., & Chakraborty, S. (2013). Using MACBETH method for supplier selection in manufacturing environment. *International Journal of Industrial Engineering Computations*, 4(2), 259-279.

- Komchornrit, K. (2017). The selection of dry port location by a hybrid cfa-MACBETH-promethee method: a case study of southern Thailand. *The Asian Journal of Shipping and Logistics*, 33(3), 141-153.
- Kundakçı, N., & Işık, A. (2016). Integration of MACBETH and COPRAS methods to select air compressor for a textile company. *Decision Science Letters*, 5(3), 381-394.
- Kundakçı, N. (2016). Combined multi-criteria decision making approach based on MACBETH and multi-moora methods. *Alphanumeric Journal*, 4(1), 17-26.
- Kundakçı, N., & Sarıçalı, G. (2019). Bütünleşik Kemira-M ve COPRAS yöntemi ile mermer işletmesi için katrak makinesi seçimi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 1028-1061.
- Lien, C.T., & Chan, H.L. (2007). A selection model for ERP system by applying fuzzy AHP approach. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 15(3), 58-72.
- Lien, C. T., & Liang, S. K. (2005). An ERP system selection model with project management viewpoint—a fuzzy multi-criteria decision-making approach. *International Journal of the Information Systems for Logistics and Management*, 1(1), 39-46.
- Lin, C. T., & Tsai, M. C. (2010). Location choice for direct foreign investment in new hospitals in China by using ANP and TOPSIS. *Qualitative Quantitative*, 44, 375-390.
- Menon, S. (2019). Critical challenges in enterprise resource planning (ERP) implementation. *International Journal of Business and Management*, 14(7), 54-69.
- Méxas, M. P., Goncalves Quelhas, O. L., & Costa, H. G. (2012). Prioritization of enterprise resource planning systems criteria: Focusing on construction industry. *International Journal of Production Economics*, 139(1), 340-350.
- Moraes, C. C. de F., Pinheiro, P. R., Rolim, I. G., da Silva Costa, J. L., Junior, M. D. S. E., & De Andrade, S. J. M. (2021). Using the multi-criteria model for optimization of operational routes of thermal power plants. *Energies*, 14(12), 3682.
- Okwu, M. O., & Tartibu, L. K. (2020). Sustainable supplier selection in the retail industry: A TOPSIS-and anfis-based evaluating methodology. *International Journal Of Engineering Business Management*, 12, doi.org/10.1177/1847979019899542

- Opricovic, S., & Tzeng, G. H. (2004). Compromise solution by mcdm methods: a comparative analysis of VIKOR and TOPSIS. *European Journal Of Operational Research*, 156(2), 445-455.
- Ömürbek, N., & Urmak, E. D. A. (2018). Forbes 2000 listesinde yer alan havacılık sektöründeki şirketlerin ENTROPI, MAUT, COPRAS ve SAW yöntemleri ile analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 257-278.
- Özbek, A. (2017a). Türkiye Diyanet Vakfı'nın SAW, COPRAS ve TOPSIS yöntemi ile performans değerlendirmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 15(1), 66-84.
- Özdağoğlu, A. (2013). İmalat işletmeleri için eksantrik pres alternatiflerinin COPRAS yöntemi ile karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4(8), 1-22.
- Özdağoğlu, A., Yılmaz, K., & Keleş, M. K. (2020). Evaluation of machine selection criteria with MACBETH method in a ginnery factory. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 26-37.
- Özen, Y. D. Ö., & Koçak, A. (2017). Bulanık analitik hiyerarşi ve bulanık dematel yöntemleri kullanılarak kurumsal kaynak planlaması yazılım seçimi ve değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 929-957.
- Özgüner, Z., & Özgüner, M. (2020). Entegre Entropi-TOPSIS yöntemleri ile tedarikçi değerlendirme ve seçme probleminin çözümlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 551-568.
- Perçin, S. (2009). Evaluation of third-party logistics (3pl) providers by using a two-phase AHP and TOPSIS methodology. *Benchmarking: An International Journal*, 16(5), 588-604.
- Perçin, S., & Gök, A. C. (2013). ERP yazılımı seçiminde iki aşamalı AAS-TOPSIS yaklaşımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 93-114.
- Perera, H. S. C., & Costa, W. K. R. (2008). Analytic hierarchy process for selection of ERP software for manufacturing companies. *Vision*, 12(4), 1-11.
- Petkovic D., Madic M., & Radenkovic G. (2015). Selection of the most suitable non-conventional machining processes for ceramics machining by using MCDMs. *Science of Sintering*, 47(2), 229-235.

- Podvezko, V. (2011). MCDA yöntemleri SAW ve COPRAS'ın karşılaştırmalı analizi. *Mühendislik Ekonomisi*, 22(2), 134-146.
- Rahim, R., Supiyandi, S., Siahaan, A. P. U., Listyorini, T., Utomo, A. P., Triyanto, W. A., ... & Khairunnisa, K. (2018). TOPSIS method application for decision support system in internal control for selecting best employees. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1028, No. 1, p. 012052). IOP Publishing.
- Rashid M. A., Hossain L., & Patrick J. D. (2020). The evolution of ERP systems: A historical perspective. *International Journal of Research Publications*, 50(1), 3-17.
- Roszkowska, E. (2014). The MACBETH approach for evaluation offers in ill-structure negotiations problems. *Optimum Studia Ekonomiczne*, 5 (71), 69-88.
- Sarıçalı, G., & Kundakçı, N. (2016). AHP ve COPRAS yöntemleri ile otel alternatiflerinin değerlendirilmesi. *International Review of Economics and Management*, 4(1), 45-66.
- Tekez, E., & Bark, N. (2016). Mobilya sektöründe bulanık TOPSIS yöntemi ile tedarikçi seçimi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 55-63.
- Ullah, A., Baharun, R. B., Nor, K., Siddique, M., & Sami, A. (2018). Enterprise resource planning (erp) systems and user performance (up). *International Journal of Applied Decision Sciences*, XI(03), 377-390.
- Yıldız^a, A., & Yıldız^b, D. (2014). Bulanık TOPSIS yöntemiyle kurumsal kaynak planlaması yazılım seçimi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87-106.
- Zavadskas, E. K., Kaklauskas, A., & Sarka, V. (1994). The new method of multicriteria complex proportional assessment of projects. *Technological and Economic Development Of Economy*, 1(3), 131-139.

**Enterprise Resource Planning Software Selection with Integrated
MACBETH, TOPSIS and COPRAS Methods**

Extended Abstract

Today, businesses focus more on customer delight. The better the information flow between the supply chain members and the business, the better the customer satisfaction. Businesses deliver their products to their customers through organizations in the supply chain. Businesses should communicate with members of the supply chain in a timely, accurate, and organized manner throughout the entire process of making the product and delivering it to the client. Every information that is changed or added in the production process is important for both the company and the supply chain members. The production of the product according to customer

demands and expectations is determined according to the market conditions in which the enterprise is located. The qualities of the product to be produced alter due to changes in market conditions and differentiation of client expectations.

To respond promptly and precisely to consumer demands and expectations, businesses benefit from Enterprise Resource Planning (ERP) software. The major goal of an enterprise resource planning system is to boost a company's competitiveness by allowing managers to make decisions based on real-time, reliable data. Enterprise Resource Planning software provides fast, accurate, easy, and immediate visualization of the information flow between enterprises and their supply chain members. Enterprise Resource Planning software can be used between the supply chain members of the enterprises as well as between the units in the enterprise. Enterprise Resource Planning software enables the flow of information about the products to be produced between the Accounting, Planning, Human Resources, Production, Storage, Purchasing, etc. business units. Enterprise Resource Planning software presents the product process reports of the business units to the managers as a whole, allowing the managers to see every information about product development more clearly during the decision-making phase. Enterprise resource planning software does not collect the data it obtains in a single center and makes it available within the enterprise, allowing functional units to see the data instantly. Enterprise resource planning software also provides benefits in reducing costs as it creates an electronic exchange of information and order taking with certain customers. In addition, with software updates, technology is followed and applied within the enterprise, and with that, it gains a competitive advantage over competitors. The choice of the enterprise resource planning system, which has an important place in the strategic decisions of large, medium, and small-sized enterprises and in increasing their competitiveness, has great importance.

The increase in the use of enterprise resource planning system in the globalizing world causes the companies that produce this software to increase. Businesses should choose the supplier of enterprise resource planning software and software that is appropriate for their activities and communications with supply chain members.

Businesses make use of Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods to facilitate the solution of problems, to make quick decisions in a multi-criteria decision environment. The methods support the process by choosing the most appropriate one among the multi-criteria decision-making methods that give easy, practical, fast, accurate and more effective results so that the decision maker can prevent time loss and find the best solution as a result of the problem. Multi-criteria decision making is the solution of problems that involve multiple and contradictory criteria. Multi-criteria decision-making methods are based on problems involving qualitative and quantitative criteria. Multi-criteria decision-making methods provide common solutions for many problems and are easy to implement. The most useful methods in multi-criteria decision-making methods are the ones that are conceptually clear and simple. As a result of the multi-criteria decision-making method, the best option is to be identified. The accuracy and quality of the decision to be made with multi-criteria decision-making methods, the evaluation of all options, and the consideration of all criteria in the decision-making process have the same importance in the decision-making process. Multi-criteria decision-making methods comprise many approaches. While many methods used recently in multi-criteria decision-

making methods give the best results alone, they are used as integrated with each other in many methods.

In this study, an application directed to Enterprise Resource Planning software selection is given by making use of multi-criteria decision-making methods. The criteria and options determined by scanning the literature on enterprise resource planning software selection are determined in line with the evaluations of the experts, by interviewing software experts, managers, sales specialists, team leaders and academicians. In the study, the importance weights of the criteria are calculated with the MACBETH (Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique) method, which is a method by which expert opinions can be expressed qualitatively. After the importance weights of the criteria are found, the best software is selected first with the TOPSIS (The Technique for Order Preference by Similarity to an Ideal Solution) method and then with the COPRAS (Complex Proportional Assessment) method. The most appropriate enterprise resource planning software is found with making a comparative evaluation with TOPSIS and COPRAS methods. As a result of the study, the 'Cost' criterion and then the 'Functionality' criterion were determined as the most important criteria according to the MACBETH method. According to the TOPSIS method, while Option 2 (S2) was the best option in the ranking, Option 4 (S4) was found to be the best option according to the COPRAS method. The fact that Option 2 (S2) in the TOPSIS method and Option 4 (S4) in the COPRAS method is the most suitable choice is due to the different application steps of the methods.



AKADEMİ VE İŞ DÜNYASI PERSPEKTİFİNDEN ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞ BİRLİĞİ ENGELLERİ

Challenges of University and Industry Cooperation From the Perspective of Academy and Business World

Selahattin KAYNAK

Prof. Dr., Samsun Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi
selahattin.kaynak@samsun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-0082-5961>



Mustafa Kemal YILMAZ


Doç. Dr., Samsun Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi
mustafa.yilmaz@samsun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-6906-5414>



Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	14.03.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	18.04.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Mustafa Kemal YILMAZ
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	239-270
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1087445



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



AKADEMİ VE İŞ DÜNYASI PERSPEKTİFİNDEN ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞ BİRLİĞİ ENGELLERİ

Challenges of University and Industry Cooperation From the Perspective of Academy and Business World

Selahattin KAYNAK
Mustafa Kemal YILMAZ

Öz

Sürekli değişim ve dönüşümün yaşandığı dünyamızda, üniversitelerin misyon ve işlevi de her geçen gün değişmektedir. Geçmişte yalnızca eğitim-öğretim misyonuyla kurulmuş olan üniversiteler, günümüzde birçok buluşu gerçekleştiren, uygulamalı araştırma faaliyetlerine odaklanan ve teknolojinin pazara sunulmasıyla katma değer yaratılmasında etkin rol üstlenen kurumlara dönüşmüşlerdir. Üniversiteler, kuruldukları günden beri eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra, toplumun tüm kesimlerini sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamda ileriye taşımak hedefiyle hizmet sunmaktadırlar. Sunulan bu hizmetlerin daha nitelikli ve katma değeri daha yüksek olabilmesi için iş dünyasının üniversitelerden beklentilerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı hem işletmelerin hem de akademisyenlerin bakış açısıyla üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmesini engelleyen unsurların neler olduğunu belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre; akademik personel bakış açısı ile üniversite-sanayi iş birliğini etkileyen unsurların 3 faktörden (iş birliği sorunları, mevzuat engelleri ve akademisyen ilgisizliği), sanayi kuruluşları açısından ise 4 faktörden (iş birliği, üniversite ilgisizliği, finansal problemler ve akademisyen ilgisizliği) oluştuğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Beklentiler, engeller, iş birliği, üniversite, sanayi, Samsun.

Abstract

In a world where continuous change and transformation do occur, the mission and regulations of universities are also changing. Universities established in the past with the aim of engagement only in education and teaching have transformed today into institutions that take a more active role in exploring, focusing on practice-based research, and producing an impact on the market with the introduction of technology. Since the very beginning, as well as their education-teaching facilities, universities serve all sectors in the society intending to improve their socio-economic and cultural circumstances. For high-quality service and increased impact to occur, however, universities need to know the expectations of the business world. The present study aims to reveal the challenges that prevent the development of cooperation between university and industry by sampling participants from the business world and academics from universities. The results showed, among the

academic staff, that three factors prevent the collaboration between university and industry, including cooperation problems, obstacles related to regulations, and indifference among faculty, while participants from the industrial world suggested four factors or challenges such as cooperation itself, indifference among universities, as well as university staff, and financial issues.

Keywords: Expectations, challenges, cooperation, university, industry, Samsun.

Giriş

Üniversiteler, üreten, nitelikli insan gücünü yetiştiren, inceleyen, sorgulayan, toplumsal fayda sağlayan, araştırma ve öğretim kurumlarıdır. Bununla birlikte hem ülkenin kalkınmasına hem de bulunduğu coğrafyanın sosyal, kültürel ve iktisadi yönden gelişmesine ivme kazandıran en önemli kurumlardan biridir.

Üniversiteler bir yandan yenilikçi teknolojilerin gelişmesine öncülük ederken, diğer yandan da bilimsel bilgi birikiminin oluşmasında kritik rol oynamaktadırlar. Geçmişte yalnızca eğitim-öğretim misyonuyla kurulmuş olanlar “birinci nesil üniversite”, daha sonra eğitim-öğretime temel araştırma faaliyetlerini ekleyen, Sanayi Devrimi’ne imkân sağlayan ve birçok buluşu gerçekleştirenler “ikinci nesil üniversite”, tüm bunlara uygulamalı araştırmaların ve endüstriyel yapıların da katılmasıyla ortaya çıkan ve teknolojinin pazara sunulmasıyla katma değer yaratılması sürecinde aktif rol oynayanlar ise “üçüncü nesil üniversite” olarak nitelendirilmektedirler (Çelik, 2021, s. 3).

Üniversite-sanayi iş birliği, üniversitelerde üretilen bilgi, nitelikli beşerî sermaye ve araştırma potansiyeli ile sanayinin tecrübesi ve ekonomik gücünü birleştiren faaliyetlerin ortak adı olarak ifade edilmektedir. Üniversitelerin sanayi ile iş birliği oluşturma çabaları altında eğitim ve araştırma çalışmaları için finansal destek bulmak, öğrencilerine ve akademisyenlerine endüstriyel tecrübe alanları açmak, bölgesel ekonomik gelişmeye katkı sağlamak ve mezunlarına istihdam imkânı yaratmak gibi nedenler yatarken; iş dünyasının çabasının altında üniversitenin araştırma altyapısı ve insan kaynağına erişmek, üniversitelerce sağlanan sürekli eğitim faaliyetlerinden yararlanmak ve üniversitenin temel ve uygulamalı araştırma sonuçlarına erişerek bunlardan yeni ürün ve süreç geliştirme çalışmalarında yararlanmak gibi nedenler yatmaktadır.

Sayıları her geçen gün artan üniversiteler ile sanayi, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve kamu kurumları arasında çeşitli iş birlikleri yapılmaktadır. Üniversitelerin kuruldukları bölgeye ekonomik ve sosyo-

kültürel anlamda daha fazla katkı sağlayabilmesi, paydaşların beklentilerinin ve üniversiteye yönelik algılarının belirlenmesine bağlı olmaktadır.

Samsun ilinin Sosyo - Ekonomik gelişim sürecine önemli katkılar sunan ve sahip olduğu bilgi birikim ve imkânları ile sanayinin gelişmesine ivme kazandıran iki devlet üniversitesi bulunmaktadır. Bu çalışmada hem işletmelerin hem de akademisyenlerin bakış açısıyla üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmesini engelleyen unsurların neler olduğu araştırılacaktır.

Bundan hareketle çalışmanın literatür taraması bölümünde üniversite-sanayi iş birliğine yönelik yapılan nitel ve nicel önceki araştırmalar değerlendirilmiş ve mevcut alan yazın detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın uygulanması kısmında hem öğretim üyelerinin hem de firma yöneticilerinin iş birliği önündeki engellere ilişkin düşüncelerini tespit edebilmek amacıyla iki farklı örnek grubundan ayrı ayrı yüz yüze anket yöntemiyle veriler toplanmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi akademik personelinden veri toplanması amacıyla Öğretim Üyesi Anketi (ÖÜA), Samsun Ticaret ve Sanayi Odası üyelerinden oluşan örneklem grubunda sanayi kuruluşlarından veri toplanması amacıyla Üniversite Sanayi İş Birliği Anketi (ÜSİA) kullanılmıştır. Hazırlanan anket formu ile her iki örneklem grubu için de pilot uygulama gerçekleştirilmiş, ölçeklere ait güvenilirlik testleri yapılmış ve ölçeklerin uygunluğu tespit edilmiştir. Daha sonra her iki ölçek için de sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak, ölçeklerin geçerlilikleri test edilmiş ve DFA modelleri elde edilmiştir. Analizler sonucunda akademik personel bakış açısı ile Üniversite-Sanayi İş Birliği engellerinin 3 faktörden (iş birliği sorunları, mevzuat engelleri ve akademisyen ilgisizliği) meydana geldiği tespit edilirken, sanayi kuruluşlarına göre ise 4 faktörden (iş birliği, üniversite ilgisizliği, finansal problemler ve akademisyen ilgisizliği) oluştuğu ortaya konmuştur.

Literatür Taraması

Üniversite-sanayi iş birliği 1990'lı yıllardan itibaren akademi dünyasında ilgi gören araştırma alanlarına girmeye başlamıştır. Bazı araştırmacılar teorik olarak iş birliğinin temel gerekçelerini açıklamaya çalışırken bazıları ise uygulamaları çalışmalar ile hem akademi hem de iş dünyasına göre iş birliğinin anlamı ve önemini, önündeki engelleri, üniversitelerin değişen rollerini ve tarafların beklentilerini incelemişlerdir. Uygulamalı nitel ve nicel araştırmalar kronolojik sıraya göre aşağıda değerlendirilmiştir.

López-Martínez vd., (1994) hem akademi hem de endüstrinin mevcut veya potansiyel iş birliği ilişkilerini yapısal koşulların ve örtük kültürel farklılıkların doğrudan etkilediğini belirlemiştir.

Bayrak & Halis (2003), üniversite–sanayi iş birliğini inceledikleri çalışmalarında sanayici ve öğretim elemanlarının, üniversitenin, mevcut ilişkiler bakımından sanayi müşterisi olarak görüldüğü ve işletmelerde akademik araştırmaların yapılması için iş birliği düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Vega-Jurado vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada bir üniversite faaliyeti olarak araştırmanın konsolidasyon eksikliği, öğretim topluluğu arasında iş uygulamalarını benimseme konusundaki isteksizlik ve teknolojik bilgi için zayıf talep ve üretken sektörde düşük özümseme kapasitesinin üniversite-sanayi iş birliği yapılmasını zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Tsubouchi vd., (2008) rejeneratif tıp ürünleri geliştiren işletmelerin ve akademisyenlerin iş birliği sürecine yönelik görüşlerini aldıkları çalışmalarında başlıca engellerin akademik kurumlardaki (özellikle teknoloji lisansı veren kuruluşlar ve endüstri ile akademi arasındaki hareketlilik) belirli sistemlerin yetersizliği, akademik personelin endüstri ile ilgili bilgi eksikliği, belirli hükümet destek sistemlerinin yetersizliği ve kamuoyunun yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Sanayi açısından ön plana çıkan sorunların ise çoğu akademik araştırmacının fikri mülkiyet sorunları, zaman baskısı ve temel akademik araştırma ile uygulamalı araştırma arasındaki fark dâhil olmak üzere işle ilgili faktörlerin önemini anlamaması olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2010), Türkiye’de üniversitelerde meydana gelen değişimi/dönüşümü, “girişimci üniversite” ve “üniversite-sanayi iş birliği” kavramları bağlamında incelediği nitel çalışmasında akademik personelin değişimin olumsuz yönlerini oluşturan; üniversitelerin giderek bir işletme gibi algılandığı ve işletmeler gibi hareket etmeye zorlandığı, kaynak yaratan bölümlerin/alanların ön plana çıktığı, diğerlerinin ise önemini yitirdiği, niteliğin pazarın kavram ve yöntemleri ile yeniden tanımlandığı, üniversitenin “iç” değerlendirme kriterlerinin giderek pazarın değerlendirme kriterleriyle ikame edildiği ve bu anlamda “performans ölçütleri” gibi nicel değerlerin üniversitelerde daha fazla önemsendiği gibi durumların dile getirildiğini ortaya koymuştur. Bruneel vd., (2010) ise örgütler arası güvenin üniversiteler ve sanayi arasındaki etkileşimin önündeki engelleri azaltmak için en güçlü mekanizmalardan biri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Üniversite-sanayi iş birliğinde karşılaşılan engelleri akademisyenlerin bakış açısına göre inceleyen Kaymaz & Eryiğit (2011) sanayici ve akademisyenlerin ilgisizliği, bürokrasi, saha çalışmalarının uzaklığı, yetersiz tanıtım, iletişim eksikliği, etkisiz yasal düzenlemeler, etkisiz üniversite-sanayi iş birliği merkezleri ve önceki kötü deneyimleri en önemli engeller olarak tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise Ersoy (2011), hem işletmelerin hem üniversitelerin yasal mevzuatı iş birliğinin önündeki engellerden birisi olarak gördüklerini belirlemiştir.

Seppo & Reino (2012) hedeflerdeki, organizasyonel kültürdeki ve araştırma odağındaki farklılıklar, ilgi ve bilgi eksikliği gibi çeşitli unsurların üniversite-sanayi iş birliğini engellediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca yetersiz fon, teşvikler ve firma yeteneklerinin ve coğrafi mesafenin iş birliği sorunlarını arttırıcı etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel & Atlı (2014), akademik personelin üniversite eğitiminde üniversite-sanayi iş birliğinin önemine yönelik değerlendirmelerini inceledikleri çalışmalarında; öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun Üniversite-Sanayi İş Birliği (ÜSİ) kapsamında hiçbir görevde yer almadıklarını, uygulamalı eğitimlerin öğretim bölüm düzeyinde verildiğini, ÜSİ uygulama alanları içerisinde eğitim, kurs ve seminerlerin ilk sırada yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca üniversite-sanayi iş birliği konusunda karşılaşılan sorunlar arasında ilk sırada üniversiteler ile sanayiciler arasındaki güven eksikliği ve sanayicilerdeki maddi imkânsızlıklar nedeniyle bir ilişki kurmaya kaçındıklarının yer aldığı tespit edilmiştir. Ek olarak öğretim elemanlarının gerek ders yükleri, idari görevler, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gibi işlerinin yoğunluğu, gerekse öğretim elemanlarına maddi destek verecek bir kaynağın bulunmaması gibi nedenlerden ötürü sanayi ile iş birliğini istenilen düzeyde sağlayamadıklarını ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışmada Peker vd., (2014), iş birliği kültürünün gelişmemiş olması, sanayicinin ilgisizliği ve bürokratik engellerin ÜSİ önündeki en önemli engeller olduğunu tespit etmişlerdir.

Smirnova (2014), telekomünikasyon firmalarının üniversite-sanayi iş birliğine yönelik değerlendirmelerini incelediği çalışmasında büyük firmaların küçük işletmelere göre üniversitelerle iş birliği yapma konusunda daha istekli olduklarını tespit etmiştir. Üniversite-sanayi iş birliğini engelleyen faktörlerin; üniversite araştırmacıları ve bilim adamlarının endüstrinin gerçek ihtiyaçlarına aşına olmamaları, şirketlerin üniversitelerle iş birliği yapmaya teşvik edilmemesi ve güvensizlik olduğu sonucuna varılmıştır.

Yalçıntaş vd., (2015) farklı üniversite-sanayi iş birliği ara yüzlerinin avantaj ve dezavantajlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda akademisyenlerin, üniversite-sanayi iş birliğine katkıda bulunan ve koordine eden ara yüzlerin, sosyal bilimleri değil, bilim ve mühendislik alanlarını ve araştırmaya dayalı teknik iş birliğini desteklediğine yönelik değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. Ayrıca ara yüzlerin iyi bilinmedikleri ve daha iyi tanıtılmaları gerektiği, hem akademisyenlerin hem de iş adamlarının yeterli bilgi almadıkları ve araştırma geliştirme sürecinde, projelerin hazırlanması ve yönetilmesinde sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Attia (2015), çalışmasında üniversite-sanayi iş birliğinin önündeki engelleri; üniversite araştırmasının son derece saf bilime yönelmiş olması, üniversite araştırmalarının uzun vadeli yönelimde olması (endüstri araştırmacılarına kıyasla üniversite araştırmacılarının daha düşük aciliyet duygusuyla ilgili endişeleri), beklentiler ve çalışma uygulamaları hakkında karşılıklı anlayış eksikliğinin bulunması, üniversitelerde endüstri iletişim ofislerinin bulunmaması ve patent, fikri haklar ile telif ödemelerinden kaynaklı endişeler şeklinde tespit etmiştir.

Kaya & Yalçıntaş (2016) akademisyenleri iş dünyası ile iş birliğine teşvik eden motivasyon faktörlerini belirlemeyi amaçladıkları nitel çalışmalarında, akademisyenlerin motivasyonunun yeterli olmadığını, kurumları ile ilişkilerinde beklentilerinin olduğunu, iş dünyasından beklentiler açısından maddi faktörlerin motivasyona fazlaca katkı sağlamadığını, tanınma, sosyal imkanların sağlanması gibi unsurların motivasyonel faktörler olarak ön plana çıktığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte iş dünyası ile iş birliğinin artırılması için öncelikle akademisyenler için ders yükünün az olması ve idari görev verilmemesi, bürokrasinin azaltılması ve üniversite yönetiminin desteğinin büyük önem taşıdığı görülmüştür. Motivasyon faktörleri olarak ön plana çıkan diğer hususlar ise; teorik akademik bilginin uygulamaya geçmesi, işe yaradığını görmek, tanınmak, sosyal çevre kazanmak, akademik bilgileri güncelleme imkânı bulmak, iş dünyasından edinilen bilgilerin derslere aktarılabilmesi, öğrencilere burs ve iş imkânı sağlanabilmesi, ülkeye, topluma olan sorumluluğu yerine getirme duygusu, üniversitenin sağlayamadığı teknik ve sosyal olanaklara sahip olabilmektir.

Aliu vd., (2016) etkin sanayi-üniversite iş birliğinin kurulması ve sağlıklı işlenmesi için ara yüzlerin (TTO, sürekli eğitim merkezi, kariyer merkezi, vd.) kritik bir öneme sahip olduğunu belirledikleri çalışmalarında, ara yüzlerin etkili ve verimli olabilmesi için hukuki altyapısının tüm

paydaşlara eşit olarak fayda sağlaması ile mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Ciritcioğlu vd., (2016) ağaç işleri-mobilya endüstrisinde faaliyet gösteren firmaların üniversite-sanayi iş birliği durumlarını inceledikleri çalışmalarında, işletmelerin fırsatlar hakkında çok az bilgilerinin olduğu ve iş birliğine çok duyarlı olmadıkları tespit edilmiştir.

Karşlı vd., (2016) üniversite-sanayi iş birliklerinde karşılaşılan sorunları inceledikleri nitel çalışmada, üniversite-sanayi iş birliği konusunda yeterli güven ortamının oluşturulamadığı, karşılıklı iletişim eksikliğinin iş birliğini engellediği ancak üniversite-sanayi iş birliğinin olumlu sonuçlar getireceği konusunda ortak fikrin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca üniversiteler duyurularını ve çalışmalarını yeterli ölçüde yapsalar bile aile işletmelerindeki yöneticilerin iş yükünün fazla olması nedeniyle çevrelerine ilgisiz kalmaktadırlar.

O'Reilly & Cunningham (2017), üniversite araştırmalarının küçük ve orta ölçekli işletmelere başarılı bir şekilde teknoloji transferini engelleyen unsurları inceledikleri çalışmalarında; finansal kaynakların yetersizliği, coğrafi uzaklık, bürokratik işlemler ve fikri mülkiyet hakları gibi konuların teknoloji transferinde temel sorun alanları olduğunu belirlemişlerdir. Lopes & Lussuamo (2021) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada, organizasyonlar arası güven eksikliği, belirlenen hedeflerin farklılığı, düşük deneyim seviyesinin üniversite-sanayi ilişkilerinde sıklıkla karşılaşılan engeller olduğunu belirlemişlerdir. Valentin (2000), üniversite-sanayi iş birliğini zorlaştıran ve etkinliğin azalmasına neden olan temel unsurun her iki tarafın farklı amaçlara ve çıkarılara sahip olmasından kaynaklandığını belirlemiştir.

Yerli ve yabancı literatürde, üniversite-sanayi iş birliği kapsamında yapılan çalışmalara bakıldığında; yapısal koşullar ve örtük kültürel farklılıklar, iletişim eksikliği, akademik personelin endüstri ile ilgili bilgi eksikliği, belirli hükümet destek sistemlerinin yetersizliği, fikri mülkiyet sorunları, zaman baskısı ve temel akademik araştırma ile uygulamalı araştırma arasındaki farklılıklar, örgütler arası güven eksikliği, yasal mevzuat, akademisyenlerin iş yükü, her iki tarafın farklı amaçlara ve çıkarılara sahip olması gibi unsurların iş birliği önünde engel olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; hem işletmelerin hem de akademisyenlerin bakış açısıyla Üniversite-Sanayi iş birliğinin gelişmesini

engelleyen unsurların neler olduğunu belirlemektir. Temel amaç kapsamında Samsun ilinin Sosyo - Ekonomik Gelişim Sürecine önemli katkılar sunan ve sahip olduğu bilgi birikimi ve imkânları ile sanayinin gelişmesine ivme kazandıran Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ) öğretim üyelerinin iş birliğini engelleyen hangi unsurlara daha fazla önem verdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışma, işletme sahiplerinin/yöneticilerinin OMÜ ile iş birliği yapmalarına engel olarak değerlendirdikleri en önemli etkenleri ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Samsun il merkezinde faaliyet gösteren işletmeler ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi akademik personeli çalışmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma gruplarından Üniversite-Sanayi iş birliği önündeki engellere yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçları ile ilgili olarak Samsun il merkezi dışında faaliyet gösteren işletmeler ve diğer üniversitelerde faaliyet gösteren akademik personel için genelleme yapılamayacaktır.

Araştırmanın Metodolojisi

Örnek Büyüklüğünün Belirlenmesi

Çalışmaya dâhil edilecek işletmelerin belirlenmesi için Samsun Ticaret ve Sanayi Odasına kayıtlı olan 4925 işletme (anonim, kollektif, komandit ve limited) (<https://www.samsuntso.org.tr/FirmaIstatistikleri>) ana kütle olarak belirlenmiştir. Örnek hacminin yeterliliği Power analizi ile hesaplanmıştır (Keskin, 2020:10). R v3.6.2 programı ile yapılan hesaplamada, alfa hata %5, beta hata %10 alınmış ve anket süreci sonucunda değişkenler arasında bir fark olacağı ön görülerek minimum 223 örneklemin yeterli olacağı tespit edilmiştir. Samsun il merkezinde faaliyet gösteren 232 işletmeye anket uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci örnek grubu ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi akademik personelinin oluşmaktadır. Üniversitenin Kurupelit kampüsünde bulunan akademik birimlerin tümünün Üniversite-Sanayi iş birliği kapsamına alınamayacağından hareketle ana kütle çerçevesi sınırlandırılmıştır. Samsun Teknopark ve Proje Yönetim Ofisinden elde edilen listeye göre iç ve dış kaynaklı proje deneyimi (yürütücü, araştırmacı, danışman vb.) bulunan 416 akademisyenin olduğu belirlenmiştir. Listede yer alan öğretim üyelerinin güncel durumları detaylı bir şekilde incelenerek emekli olan, KHK kapsamında ihraç edilen, başka kuruma geçiş yapan veya vefat eden öğretim üyeleri çıkarıldıktan sonra 377 öğretim üyesinin ana kütleli oluşturduğu tespit edilmiştir. Listede yer alan tüm akademik

personele ulaşılarak görüşmeyi kabul eden 157 öğretim elemanına anket uygulanmıştır.

Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Üniversite-Sanayi iş birliğinin önündeki engeller ve iş birliği yapılması gereken en önemli konuları belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada birinci elden veriler, anket yöntemi ile elde edilmiştir. Ankette yer alacak soruların belirlenmesinde Yardımcı & Müftüoğlu (2014)'nun çalışmasından yararlanılmıştır. İşletmelere yönelik hazırlanan anket formunda firmaların ve cevaplayıcıların tanımlayıcı bilgileri ve üniversite sanayi iş birliği önündeki en önemli engellere yönelik değerlendirmeleri içeren sorulardan oluşmaktadır. Akademisyenlere yönelik hazırlanan anket başlıca üç ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; akademisyenlerin tanımlayıcı bilgileri, çalıştıkları proje türleri ve projedeki görevler ve üniversite-sanayi iş birliğini engelleyen en önemli faktörlerdir. Anket cevaplayıcılarla yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Hazırlanan anketler, tesadüfi olarak seçilen 5 firma yetkilisi ve 5 öğretim üyesine pilot olarak uygulanmış, yetkililerden gelen eleştiri ve öneriler dikkate alınarak ankete son hâli verilmiştir. Hazırlanan anketler gerekli eğitimin verildiği ve açıklamaların yapıldığı bir yüksek lisans öğrencisi tarafından 22.06.2017-22.08.2017 dönemini kapsayan 60 günlük süre içerisinde uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığından bu araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Bulgular

Öğretim Üyesi Anketi'nin (ÖÜA) Güvenirliği ve Geçerliliği Analizi

Ölçeklerin güvenirliliği farklı yollarla incelenmektedir. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, özellikle likert derecelendirilen ölçeklerin iç tutarlılığının tahmin edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu nedenle çalışmada, güvenirlilik analizlerinde iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. 15 değişkenden oluşan Öğretim Üyesi Anketi'nin (ÖÜA) güvenirlilik analizi sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha değeri 0,730 olarak bulunmuştur. Literatürde 0,70'den büyük olan değerlere sahip olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonucuna göre ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlilik Analizi

Ölçek geliştirme aşamalarında yapı geçerliliği, ölçülmesi hedeflenen davranışların ölçülüp ölçülmediğini ve nasıl bir yapısal modelle ölçüldüğünün anlaşılmasını sağlamaktadır. Yapı geçerliliğinde en çok tercih

edilen yöntemlerden biri faktör analizidir (Büyüköztürk vd., 2002). Bu araştırmada ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. İkinci aşamada ise belirlenen faktör yapısının test edilmesi ve birleşen geçerlilik için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniği kullanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı Faktör analizi (AFA), aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenin daha az sayıda doğrudan gözlenemeyen değişken veya değişkenler ile yorumlanabilmesine imkân veren çok değişkenli analiz tekniğidir (Şencan, 2005). Açıklayıcı faktör analizi öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testleri ile verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. KMO değerinin 0,5-0,7 arası orta düzeyde uygunluğun olduğunu göstermektedir (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Bu çalışmada KMO değeri 0,660 olarak elde edilmiştir (Tablo 2). Bu sonuca göre örnek büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım düzeyinin ölçülebilmesi için gerçekleştirilen Bartlett testi ile 274,868 sonucu ve 0,000 düzeyinde istatistikî olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,660
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	374,868
	Df	66
	Sig.	<0,001***

***p:<0,001

Bu kapsamda öncelikle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için Varimax döndürme tekniği ile Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmıştır. Madde yük değeri 0,30'un altında olan (Kalaycı, 2006) 5 madde (M8, M11, M12, M15, M16) çıkarıldıktan sonra geriye kalan 12 madde ile veriler tekrar analiz edilmiştir. AFA sonucunda, faktör yükleri, 30'un ve öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %51,9'unu açıklayan 3 faktör elde edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Açıklanan Varyans Oranları

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,145	26,211	26,211	3,145	26,211	26,211

2	1,577	13,138	39,349	1,577	13,138	39,349
3	1,506	12,552	51,900	1,506	12,552	51,900
4	1,030	8,582	60,482			
5	,954	7,948	68,430			
6	,838	6,984	75,414			
7	,724	6,033	81,447			
8	,684	5,703	87,150			
9	,490	4,084	91,234			
10	,454	3,781	95,015			
11	,380	3,168	98,183			
12	,218	1,817	100,000			

Ortaya çıkan faktörler, “İş Birliği Sorunları”, “Mevzuat Engelleri”, ve “Akademisyen İlgisizliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörleri oluşturan değişkenlerin faktör yükleri, öz değerleri ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 3’te gösterilmektedir. Faktör düzeyine giren yeni maddeler incelendiğinde, “İş Birliği Sorunları” alt boyutuna “M1, M6, M3, M2, M7, M4”, “Mevzuat Engelleri” alt boyutuna “M9, M10, M17” ve “Akademisyen İlgisizliği” alt boyutuna ise “M5, M13, M14” maddelerinin girdiği görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. AFA Sonucunda Elde Edilen Ölçeğin Boyutları

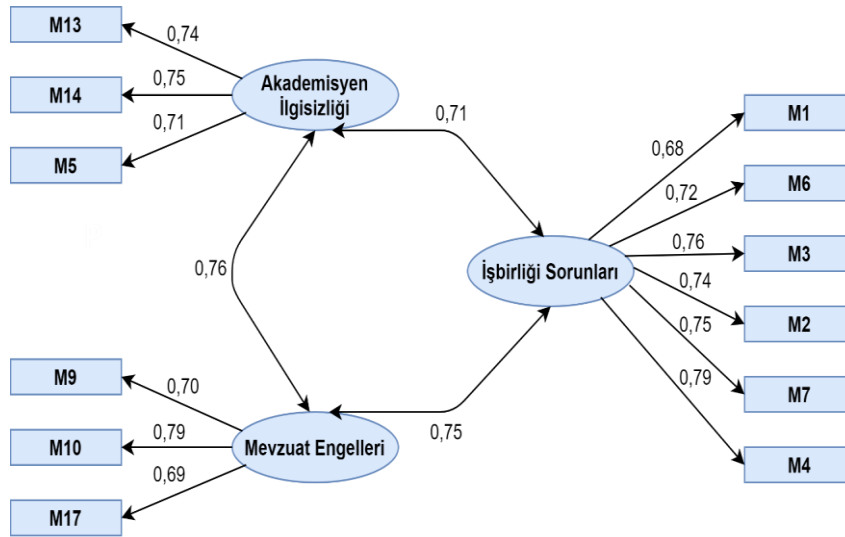
	Faktörler		
	İşbirliği Sorunları	Mevzuat Engelleri	Akademisyen İlgisizliği
M1-İletişim eksikliği	,707		
M6-Sanayicinin ilgisizliği	,701		
M3-İşbirliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği	,673		
M2-Güvensizlik	,590		
M7-Finansal kaynak sıkıntısı	,476		
M4-Tarafların farklı beklentileri	,437		
M9-Yasal güçlükler		,888	
M10-Bürokratik engeller		,848	
M17-Alt düzeyde görev alan yetkililerle görüşülen konuların üst yönetim tarafından onaylanmaması		,564	
M13-Öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı			,799
M14-Akademisyenlerin yayın odaklı çalışma isteği			,797
M5-İşbirliği kültürünün gelişmemiş olması			,456
AVO%	26,211	13,138	12,552
ÖD	3,145	1,577	1,506

M: Madde, AVO: Açıklanan Varyans Oranı, ÖD: Öz Değer

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi, AFA ile belirlenen faktörlerin faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek için tercih edilmektedir (Özdamar, 2004).

Çalışmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için R programı kullanılmıştır. Maximum likelihood tekniği ile gerçekleştirilen DFA'dan sonra öncelikle modelin uyum indekslerine bakılmıştır. Modelin uyum değerlerinin eşik ölçüt değerlerini sağladığı gözlemlenmiş ve oluşturulan model Şekil 1'de verilmiştir. Ayrıca standardize faktör yükleri 0,5'in altında olan değişken bulunmadığından tüm maddeler modelde yer almıştır.



Şekil 1. DFA Modeli (ÖÜA)

Analiz sonucunda modelin uygunluğu, RMSEA (Root Mean Square Error Approximation), Norm ed Fit Index (NFI), CFI (Comparative Fit Index), SRMR (Square Root of Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index) ve Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) gibi uyum ölçütleri ile test edilmiştir. RMSEA değeri 0,044; NFI değeri 0,912; CFI değeri 0,959; SRMR değeri 0,075; GFI değeri 0,961 ve AGFI değeri 0,942 olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Uyum değerlerine bakıldığında modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Ölçeğin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum indeksi	Eşik Değerler	Analiz Sonuçları
Serbestlik Derecesi	-	52
Ki-Kare/sd	$0 \leq \text{Ki-kare/sd} \leq 2$	1,306
RMSEA	$0,05 \leq \text{RMSA} \leq 0,08$	0,071
NFI	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	0,915
CFI	$0,90 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	0,903
SRMR	SRMR < 0,08	0,052
GFI	$0,85 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	0,860
AGFI	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	0,873

Ölçeğin yapı geçerliliği için birleşen (yakınsak) geçerlilik (convergent validity) dikkate alınmaktadır (Hair vd., 2010). Birleşen geçerlilik için, ölçeğe ilişkin tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin de 0,5'ten büyük olması beklenmektedir. Ayrıca maddelerin standardize faktör yüklerinin 0,5 üzerinde ve birleşik güvenilirlik (CR) değerinin 0,7'den yüksek olması gerekmektedir (Hair vd., 2010). AVE değeri "Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted) faktöre ilişkin madde yüklerinin karelerinin toplamının ifade sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir (Bagozzi & Yi, 1988).

DFA sonucunda, birleşen geçerlilik incelendiğinde (Tablo 7); maddelerin standardize faktör yüklerinin 0,68-0,79 arasında olduğu, CR ve Cronbach's Alpha değerinin 0,7'den yüksek olduğu ve AVE değerlerinin 0,5 sınırında olduğundan, 3 yapının da birleşen geçerliliğe sahip olduğu görülmektedir (Tablo 5). Bu sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeğin birleşen geçerliliği sağlandığına işaret etmektedir.

Tablo 5. DFA Sonucu Faktör ve Maddelerin Oluşan Değerleri

Faktör ve Maddeler	SFL(λ) ^a > 0,5	CR ^b > 0,7	AVE ^c > 0,5	α > 0,6
Akademisyen İlgisizliği		0,78	0,54	0,64
M13	0,74			
M14	0,75			
M5	0,71			
Mevzuat Engelleri		0,77	0,53	0,71
M9	0,70			
M10	0,79			
M17	0,69			
İşbirliği Sorunları		0,80	0,55	0,69
M1	0,68			
M6	0,72			
M3	0,76			
M2	0,74			

M7 0,75

M4 0,79

SFL^a = Standardized Factor Loading (λ), CR^b Composite Reliability = $(\Sigma\lambda)^2 / [(\Sigma\lambda)^2 + \Sigma(\theta)]$ (Jöreskog ve Sörbom, 1996), AVE^c Average Variance Extracted = $(\Sigma\lambda^2) / [\Sigma\lambda^2 + \Sigma(\theta)]$ (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Tüm standartlaştırılmış faktör yüklerine anlamlı şekilde ulaşıldı, ***p<0,001.

Öğretim Üyesi Anketi'ne (ÖÜA) İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin ölçeğinde yer alan değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. ÖÜA Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretim Üyesi Anketi (ÖÜA) Maddeleri	AO*	SS
Akademisyen İlgisizliği		
M13-Öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı	3,48±1,25	
M14-Akademisyenlerin yayın odaklı çalışma isteği	3,86±1,02	
M5-İşbirliği kültürünün gelişmemiş olması	4,17±0,88	
Toplam	3,83±1,05	
Mevzuat Engelleri		
M9-Yasal güçlükler	2,94±1,15	
M10-Bürokratik engeller	3,06±1,19	
M17-Alt düzeyde görev alan yetkililerle görüşülen konuların üst yönetim tarafından onaylanmaması	3,13±1,10	
Toplam	3,04±1,06	
İşbirliği Sorunları		
M1-İletişim eksikliği	4,11±0,92	
M6-Sanayicinin ilgisizliği	3,57±1,10	
M3-İşbirliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği	3,75±0,98	
M2-Güvensizlik	3,23±1,28	
M7-Finansal kaynak sıkıntısı	3,80±1,04	
M4-Tarafların farklı beklentileri	4,03±0,89	
Toplam	3,74±1,03	

AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma *: 5=Çok Önemli 1=Hiç Önemli Değil

Öğretim Üyesi Anketi maddelerinin ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin “M12-İşbirliği kültürünün gelişmemiş olması” olduğu ve en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “M7-Yasal güçlükler” olduğu saptanmıştır (Tablo 6).

Öğretim Üyelerinin Tanımlayıcı Bulguları

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin tanımlayıcı bulguları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Tanımlayıcı Bulguları

Ünvan	N	%
Prof. Dr.	67	42,7

Doç. Dr.	51	32,5
Dr. Öğr. Üyesi	39	24,8
Birim		
Mühendislik Fakültesi	53	33,8
Tıp Fakültesi	22	14,0
Veteriner Fakültesi	16	10,2
Ziraat Fakültesi	66	42,0
BAP Görev Alma Durumu		
Evet	154	98,1
Hayır	3	1,9
BAP Projesindeki Görev Durumu*		
Yönetici	131	83,4
Uzman	120	76,4
Araştırmacı	6	3,8
Danışman	39	24,8
Görev Alınan Projeler*		
Dünya Bankası	1	0,6
Ekonomi Bakanlığı	2	1,3
AB	26	16,6
KOSGEB	16	10,2
TUBİTAK	96	61,1
BAP	140	89,2
Diğer	79	50,3
Üniversite-Sanayi İşbirliği Kapsamında Görev Alma Durumu*		
Proje Danışmanlığı (Sanayicinin yürütücü olduğu projeler)	17	10,8
Proje Ortaklığı (Firma ortaklığıyla gerçekleşen projeler, sentez vb.)	11	7,1
Test & Analiz Hizmeti	5	3,2
Tez Konusunda İşbirliği	3	1,9
Üretim Hattının Kullanılması veya Ürün Üretimi	1	0,6
Eğitim Hizmeti	4	2,5
Hiçbiri	116	73,9

*: Birden fazla yanıt verilmiştir

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin tanımlayıcı bulguları incelendiğinde, unvanlarına göre %42,7'sinin (67 kişi) profesör doktor, %32,5'inin (51 kişi) doçent doktor ve %24,8'inin (39 kişi) doktor öğretim üyesi olduğu görülmektedir. Birimlerine göre dağılımında ilk sırada %33,8 oranı ile (53 kişi) mühendislik fakültesi, son sırada ise %10,2 oranı ile (16 kişi) veterinerlik fakültesi yer almaktadır. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun %98,1'inin (154 kişi) BAP'larda çalıştığı belirlenmiştir. Üniversite-sanayi iş birliği kapsamında görev alma durumlarına göre %10,8'inin (17 kişi) proje danışmanlığı, %7,1'inin (11 kişi) proje ortaklığı, %3,2'sinin (5 kişi) test & analiz hizmetleri, %1,9'unun (3 kişi) tez

konusunda iş birliği, %0,6'sının (1 kişi) üretim hattının kullanılması veya ürün üretimi, %2,5'inin (4 kişi) eğitim hizmeti görevleri aldığı ve %73,9'unun (116 kişi) hiçbir üniversite-sanayi iş birliğinde görev almadığı saptanmıştır.

İş Dünyası Anketinin (İDA) Güvenirliği ve Geçerliliği Analizi

19 ifadenin yer aldığı İş Dünyası Anketinin (İDA) güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha değeri (iç tutarlık katsayısı) 0,822 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre iş dünyası ölçeğinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İş Dünyası Anketinin ilk analizinde KMO değerinin 0,804 olarak hesaplanmış olması (Tablo 8) örnek büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Normal dağılım düzeyinin ölçülebilmesi için gerçekleştirilen Bartlett testi ile 867,078 sonucu ve 0,000 düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durumda veri setinin AFA'ya uygun olduğuna karar verilerek analiz aşamasına geçilmiştir.

Tablo 8. KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,804
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	867,078
	df	105
	Sig.	<0,001***

***p:<0,001

Bu kapsamda öncelikle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için Varimax döndürme tekniği ile Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmıştır. Madde yük değeri 0,30'un altında olan (Kalaycı, 2006) 4 madde (M7, M8, M18, M19) ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 15 madde üzerinde işlem yinelenmiştir. AFA sonucunda, faktör yükleri 0,30'un ve öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %57,5'ini açıklayan 4 faktör elde edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Açıklanan Varyans Oranları

Component	Total Variance Explained					
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,523	30,153	30,153	4,523	30,153	30,153
2	1,591	10,604	40,757	1,591	10,604	40,757
3	1,307	8,712	49,468	1,307	8,712	49,468
4	1,198	7,990	57,458	1,198	7,990	57,458
5	,882	5,879	63,337			
6	,828	5,523	68,860			
7	,777	5,178	74,039			

8	,676	4,509	78,548
9	,612	4,078	82,626
10	,597	3,982	86,608
11	,541	3,605	90,213
12	,440	2,935	93,148
13	,409	2,725	95,872
14	,338	2,253	98,126
15	,281	1,874	100,000

Ortaya çıkan faktörler, “İş Birliği”, “Üniversite İlgisizliği”, “Finansal Problemler” ve “Akademisyen İlgisizliği” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörleri oluşturan değişkenlerin faktör yükleri, öz değerleri ve açıklanan varyans oranlarına Tablo 10’da yer verilmiştir. Faktör düzeyine giren yeni maddeler incelendiğinde, “İş Birliği” alt boyutuna “M10, M9, M11, M12, M15”, “Üniversite İlgisizliği” alt boyutuna “M3, M4, M5, M2”, “Finansal Problemler” alt boyutuna “M16, M13, M17” ve “Akademisyen İlgisizliği” alt boyutuna ise “M14, M1, M6” maddelerinin girdiği görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 10. AFA Sonucunda Elde Edilen Ölçeğin Boyutları

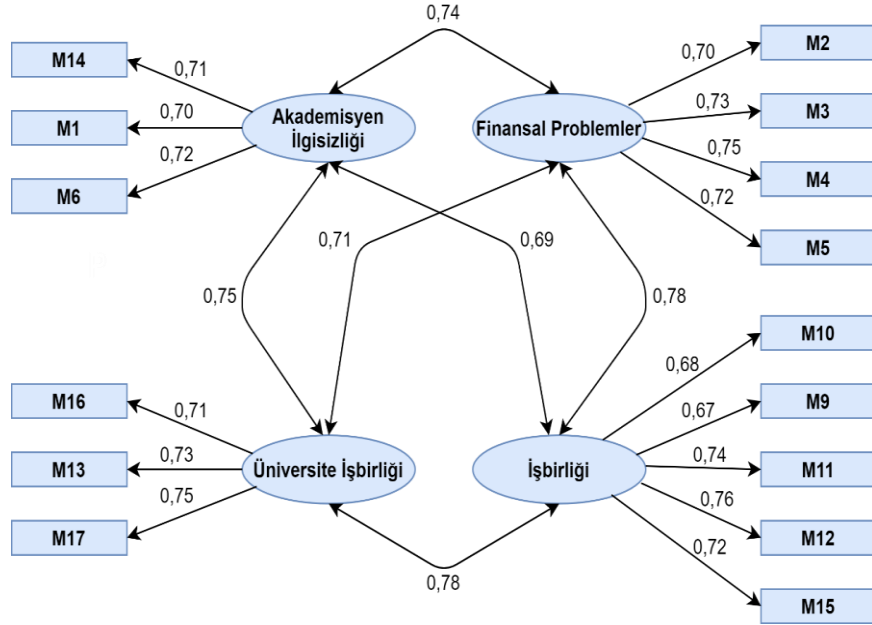
	Faktörler			
	İşbirliği	Üniversite İlgisizliği	Finansal Problemler	Akademisyen İlgisizliği
M10 -İşbirliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği	,784			
M9 -Üniversitelerle nasıl iş birliği kurulacağına bilinmemesi	,725			
M11 -Tarafların farklı beklentileri	,651			
M12 -Karşılıklı iş birliği isteksizliği	,600			
M15 -İşbirliği kültürünün gelişmemiş olması	,598			
M3 -Üniversitelerin üretime yönelik bilgi sağlayamaması		,795		
M4 -Üniversitelerin kendilerini yeterince tanıtamamaları		,708		
M5 -Üniversitelerin ilgisizliği		,656		
M2 -Üniversitelerin sanayi		,616		

kuruluşlarının ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaması				
M16-Finansal kaynak sıkıntısı			,825	
M13-Sanayicinin ilgisizliği			,707	
M17-Düşük ücretli veya ücretsiz iş yaptırma isteği			,605	
M14-Öğretim üyelerinin yayın odaklı çalışma isteği				,787
M1-Öğretim üyelerinin bürokratik engellerden dolayı iş birliği yapmak istememeleri				,631
M6-Öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı				,592
AVO%	30,153	10,604	8,712	7,990
ÖD	4,253	1,591	1,307	1,198

M: Madde, AVO: Açıklanan Varyans Oranı, ÖD: Öz Değer

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Gerçekleştirilen ilk modelde ölçüt değerlerin sağlandığı gözlemlenmiş ve oluşturulan model Şekil 2’de verilmiştir. Ayrıca standardize faktör yükleri 0,5’in altında olan değişken bulunmadığından tüm maddeler modelde yer almıştır.



Şekil 2 DFA Modeli (İDA)

Bu işlemten sonra elde edilen son modelin uygunluğu için uyum ölçütlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; RMSEA değeri 0,001; NFI değeri 0,921; CFI değeri 0,999; SRMR değeri 0,066; GFI değeri 0,969 ve AGFI değeri 0,958 olduğu görülmüştür (Tablo 11). Uyum değerlerine bakıldığında modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Ölçeğin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum indeksi	Eşik Değerler	Analiz Sonuçları
Serbestlik Derecesi	-	87
Ki-Kare/sd	$0 \leq \text{Ki-kare/sd} \leq 2$	0,992
RMSEA	$0,05 \leq \text{RMSA} \leq 0,08$	0,001
NFI	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 1,00$	0,921
CFI	$0,90 \leq \text{CFI} \leq 1,00$	0,999
SRMR	$\text{SRMR} < 0,08$	0,066
GFI	$0,85 \leq \text{GFI} \leq 1,00$	0,969
AGFI	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 1,00$	0,958

DFA sonucunda, birleşen geçerlilik incelendiğinde (Tablo 18); maddelerin standardize faktör yüklerinin 0,67-0,76 arasında olduğu, CR ve Cronbach's Alpha değerinin 0,7'den yüksek olduğu ve AVE değerlerinin 0,5 sınırında olduğundan, 4 yapının da birleşen geçerliliğe sahip olduğu

görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeğin birleşen geçerliliği sağlandığına işaret etmektedir.

Tablo 11. DFA Sonucu Faktör ve Maddelerin Oluşan Değerleri

Faktör ve Maddeler	SFL(λ) ^a > 0,5	CR ^b > 0,0,7	AVE ^c > 0,5	α > 0,6
Akademisyen İlgisizliği		0,75	0,50	0,63
M14	0,71			
M1	0,70			
M6	0,72			
Üniversite İlgisizliği		0,77	0,53	0,68
M16	0,71			
M13	0,73			
M17	0,75			
Finansal Problemler		0,82	0,53	0,73
M2	0,70			
M3	0,73			
M4	0,75			
M5	0,72			
İşbirliği		0,73	0,51	0,75
M10	0,68			
M9	0,67			
M11	0,74			
M12	0,76			
M15	0,72			

SFL^a = Standardized Factor Loading (λ), CR^b Composite Reliability = $(\Sigma\lambda)^2 / [(\Sigma\lambda)^2 + \Sigma(\theta)]$ (Jöreskog ve Sörbom, 1996), AVE^c Average Variance Extracted = $(\Sigma\lambda^2) / [\Sigma\lambda^2 + \Sigma(\theta)]$ (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Tüm standartlaştırılmış faktör yüklerine anlamlı şekilde ulaşıldı, *** p < .001.

İş Dünyası Anketine İlişkin Bulgular

İş dünyası ölçeğinde yer alan değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. İDA Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Üniversite-Sanayi İşbirliği Anketi (ÜSİA) Maddeleri	AO* SS
İşbirliği	
M10 -İşbirliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği	4,17±0,99
M9 -Üniversitelerle nasıl iş birliği kurulacağıın bilinmemesi	4,17±1,00
M11 -Tarafların farklı beklentileri	3,59±1,10
M12 -Karşılıklı iş birliği isteksizliği	3,52±0,14
M15 -İşbirliği kültürünün gelişmemiş olması	4,05±0,98
Toplam	3,90±0,84
Üniversite İlgisizliği	

M3-Üniversitelerin üretime yönelik bilgi sağlayamaması	4,16±1,04
M4-Üniversitelerin kendilerini yeterince tanıtamamaları	3,98±1,09
M5-Üniversitelerin ilgisizliği	3,99±1,14
M2-Üniversitelerin sanayi kuruluşlarının ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaması	4,28±0,96
Toplam	4,10±1,05
Finansal Problemler	
M16-Finansal kaynak sıkıntısı	3,83±1,20
M13-Sanayicinin ilgisizliği	3,61±1,17
M17-Düşük ücretli veya ücretsiz iş yaptırma isteği	3,76±1,28
Toplam	3,73±1,21
Akademisyen İlgisizliği	
M14-Öğretim üyelerinin yayın odaklı çalışma isteği	3,52±1,10
M1-Öğretim üyelerinin bürokratik engellerden dolayı iş birliği yapmak istememeleri	3,49±1,17
M6-Öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı	3,06±1,18
Toplam	3,35±1,15

AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma *: 5=Çok Önemli.....1=Hiç Önemli Değil

İDA değişkenlerinin ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “M2-Üniversitelerin sanayi kuruluşlarının ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaması” olduğu ve en düşük ortalamaya sahip değişkenin ise “M6-Öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı” olduğu saptanmıştır.

İşletmelerin Tanımlayıcı Bulguları

Araştırmaya katılan işletmelerin tanımlayıcı bulguları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İşletmelerin Tanımlayıcı Bulguları

Firma Kuruluş Tarihi	N	%
1950 öncesi	4	1,7
1951-1960	3	1,3
1961-1970	13	5,6
1971-1980	18	7,8
1981-1990	39	16,8
1991-2000	58	25,0
2001-2010	70	30,2
2011 ve üzeri	27	11,6
Çalışan Sayısı		
1-9 arası	37	15,9
10-49 arası	83	35,8
50-249 arası	52	22,4
250 ve daha fazla	60	25,9
Sektör		
Tarım ve Ormancılık	16	6,8

Madencilik ve Taş Ocakçılığı	6	2,6
İmalat Sanayi	166	71,6
Elektrik, Gaz ve Su	9	3,9
Toptan ve Perakende Ticaret	20	8,6
Gayrimenkul, Kiralama ve İş Faaliyetleri	2	0,9
Hizmet (Konaklama, Eğlence, Kültür ve Spor)	13	5,6
Yabancı Şirketlerle Stratejik İş Birliği Durumu		
Evet	101	43,5
Hayır	131	56,5
Yerli Şirketlerle Stratejik İş Birliği Durumu		
Evet	146	62,9
Hayır	86	37,1
Pozisyon		
Firma Sahibi	54	23,3
Genel Müdür	15	6,5
İşletme Müdürü	20	8,6
Pazarlama Müdürü	18	7,8
Kalite Müdürü	10	4,3
İhracat Müdürü	5	2,2
İnsan Kaynakları Müdürü	13	5,6
Üretim Müdürü	19	8,2
Mühendis	35	15,1
Diğer	43	18,5
Eğitim Durumu		
Ortaöğretim	8	3,5
Lise	45	19,4
Ön Lisans	24	10,3
Lisans	126	54,3
Yüksek Lisans	24	10,3
Doktora	5	2,2
Faaliyet Gösterilen Alana Hitap Eden Fakülte ve Yükseköğretim*		
Hukuk Fakültesi	6	2,6
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	7	3,0
Diş Hekimliği Fakültesi	9	3,9
Eğitim Fakültesi	5	2,2
Fen Edebiyat Fakültesi	14	6,0
Güzel Sanatlar Fakültesi	14	6,0
Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri Fakültesi	3	1,3
Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	4	1,7
İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi	63	27,2
İletişim Fakültesi	27	11,6
Mimarlık Fakültesi	49	21,1
Mühendislik Fakültesi	135	28,2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	13	5,6
Tıp Fakültesi	13	5,6
Turizm Fakültesi	7	3,0
Veteriner Fakültesi	11	4,7

Ziraat Fakültesi	31	13,4
Yabancı Diller Yüksekokulu	12	5,1

*: Birden fazla yanıt verilmiştir.

Araştırmaya katılan firmaların tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, kuruluş tarihlerine göre %1,3'ünün (3 kişi) 1951-1960 arası, %30,2'sinin (70 kişi) 2001-2010 arası tarihte kurulduğu görülmektedir. Çalışan sayılarına göre %15,9'unun (37 kişi) 1-9 arası, %35,8'inin (83 kişi) 10-49 arası, %22,4'ünün (52 kişi) 50-249 arası ve %25,9'unun (60 kişi) 250 ve daha fazla çalışanı olduğu, sektörlerine göre %6,8'inin (16 kişi) tarım ve ormancılık, %2,6'sının (6 kişi) madencilik ve taş ocakçılığı, %71,6'sının (166 kişi) imalat sanayi, %3,9'unun (9 kişi) elektrik, gaz ve su, %8,6'sının (20 kişi) toptan ve perakende ticaret, %0,9'unun (2 kişi) gayrimenkul, kiralama ve iş faaliyetleri ve %5,6'sının hizmet (konaklama, eğlence, kültür ve spor) sektöründe olduğu tespit edilmiştir. Yabancı şirketlerle stratejik iş birliği durumlarına göre %43,5'inin (101 kişi) yabancı şirketlerle stratejik iş birliğinin olduğu ve %56,5'inin (131 kişi) yabancı şirketlerle stratejik iş birliğinin olmadığı, yerli şirketlerle stratejik iş birliği durumlarına göre %62,9'unun (146 kişi) yerli şirketlerle stratejik iş birliğinin olduğu ve %37,1'inin (86 kişi) yerli şirketlerle stratejik iş birliğinin olmadığı görülmektedir.

Faaliyet gösterilen alana hitap eden fakülte ve yüksekokullara bakıldığında; ilk sırada %28,2'oranı ile (135 kişi) mühendislik, ikinci sırada %27,2 oranı ile (63 kişi) iktisadi ve idari bilimler ve son sırada ise %1,3 oranı ile (3 kişi) gemi inşaatı ve deniz bilimleri fakültesi yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, üniversite-sanayi iş birliğine yönelik önceki çalışmaların değerlendirilmesi ve Samsun ilinin sosyo - ekonomik gelişim sürecine önemli katkılar sunan iki devlet üniversitesinden biri olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Samsun Ticaret ve Sanayi Odası üyesi sanayi kuruluşlarının üniversite-sanayi iş birliğine yönelik bakış açılarının tespit edilmesi amacıyla iki farklı örneklem grubundan elde edilen verilerin analiz edilmesi ve mevcut literatüre ampirik kanıtlarla katkı sağlanması amacıyla yürütülmüştür. Bundan hareketle çalışmanın literatür taraması bölümünde üniversite-sanayi iş birliğine yönelik yapılan nitel ve nicel önceki araştırmalar değerlendirilmiş ve mevcut alan yazın detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın uygulanması kısmında hem öğretim üyelerinin hem de firma yöneticilerinin iş birliği önündeki engellerin önem düzeylerine göre değerlendirmelerini tespit edebilmek amacıyla iki farklı örnek

grubundan (Akademi ve İş Dünyası) ayrı ayrı yüz yüze anket yöntemiyle veriler toplanmıştır. Her iki örneklem grubu için kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik testleri yapılmış ve ölçeklerin uygunluğu tespit edilmiştir. Daha sonra her iki ölçek için de sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak, ölçeklerin geçerlilikleri test edilmiş ve DFA modelleri elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; akademik personel bakış açısı üniversite sanayi iş birliğinin geliştirilmesinde engel olan konuların 3 farklı faktörden (iş birliği sorunları, mevzuat engelleri, ve akademisyen ilgisizliği) meydana geldiği tespit edilirken, işletmeler açısından ise 4 faktörde (iş birliği, üniversite ilgisizliği, finansal problemler ve akademisyen ilgisizliği) gruplandırıldığı tespit edilmiştir.

Akademi bakış açısıyla üniversite sanayi iş birliğinin geliştirilmesinde engel görülen en önemli hususların; iş birliği kültürünün gelişmemiş olması (Bayrak & Halis 2003,), iletişim eksikliği (Kaymaz ve Eryiğit 2011, Karşı ve ark., 2016), tarafların farklı beklentileri (Valentín, 2000), akademisyenlerin yayın odaklı çalışması, finansal kaynak sıkıntısı (O'Reilly & Cunningham (2017), iş birliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği (Vega-Jurado vd., 2008, Tsubouchi, vd., 2008, Kaymaz & Eryiğit (2011), sanayicinin ilgisizliği ve öğretim üyelerinin ders yükünün fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. İş dünyası bakış açısıyla üniversite sanayi iş birliğinin geliştirilmesinde engel görülen en önemli hususların; üniversitelerin sanayi kuruluşlarının ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaması (Seppo & Reino 2012, Smirnova, 2014, Attia, 2015), iş birliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği (Yalçıntaş ve ark., 2015), üniversite ile nasıl iş birliği kurulacağına bilinmemesi, üniversitelerin üretime yönelik bilgi sağlayamaması (Tsubouchi, vd., 2008), iş birliği kültürünün gelişmemiş olması (Peker vd., 2014), üniversitenin ilgisizliği, üniversitelerin kendilerini yeterince tanıtamamaları (Kaymaz ve Eryiğit, 2011, Ciritcioğlu vd., 2016), finansal kaynak sıkıntısı (Yücel & Atlı, 2014), düşük ücretli veya ücretsiz iş yaptırma isteği ve sanayicinin ilgisizliği, olduğu sonucuna varılmıştır. Hem akademi hem de iş dünyası açısından üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmesini engelleyen en önemli ortak nedenler iş birliği kültürünün gelişmemiş olması, iş birliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği, sanayicinin ilgisizliği ve finansal kaynak sıkıntısı olduğu görülmüştür.

Üniversite-sanayi iş birliği, üniversitelerin sahip olduğu bilimsel bilgi üretme potansiyeli ve becerisi ile sanayi kuruluşlarının sahip olduğu deneyim ve tecrübenin karşılıklı fayda prensibinden hareketle birleştirilmesi

ve ortak bir güce dönüştürülmesi amacıyla yürütülen faaliyetleri ifade etmektedir. Üniversitelerin sanayi ile iş birliği oluşturma çabaları; eğitim ve araştırma çalışmaları için finansal destek bulmak, öğrencilerine ve akademisyenlerine endüstriyel tecrübe alanları açmak, bölgesel ekonomik gelişmeye katkıda bulunmak ve mezunlarına istihdam imkânı yaratmak gibi beklentilerden kaynaklanırken; iş dünyasının çabasının altında üniversitenin araştırma altyapısı ve insan kaynağına erişmek, üniversitelerce sağlanan sürekli eğitim faaliyetlerine erişmek ve üniversitenin temel ve uygulamalı araştırma sonuçlarını yeni ürün ve süreç geliştirme çalışmalarında kullanmak gibi nedenler yatmaktadır.

İş birliği kültürünün eksikliği, iş birliğini organize edecek ara yüz birimlerinin yetersizliği, sanayicinin ilgisizliği ve finansal kaynak sıkıntısı üniversite ve sanayi arasındaki ortak fayda temelli etkileşimin önündeki en önemli sorunlar olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle üniversite(ler)in iş birliğini engelleyen konularda daha fazla inisiyatif alması ve iş dünyası ile daha etkili iletişim mekanizmalarını geliştirmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Özellikle iş birliğini organize edecek ara yüz birimlerinin kapasitelerini geliştirmeleri ve daha aktif olmalarının gerekli olduğu görülmektedir.

Akademi dünyasının doğası gereği bilimsel yayımların nicelik ve niteliğinin geliştirilmesi öğretim üyelerinin performans hedefleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Akademik atama ve yükseltme kriterlerine bakıldığında ise bu durum öncelikli gösterge konumdadır. Ancak öğretim üyelerinden yayın odaklı çalışma beklentisi çoğu durumda üniversitelerin iş dünyası ile iş birliği potansiyelini engellemektedir. Bu nedenle akademisyenlerin iş dünyası odaklı yapacağı her türlü çalışmanın üniversite yönetimleri tarafından öncelikli performans hedefleri arasına alınması faydalı olacaktır.

Post-endüstriyel ekonomilerde üniversiteler araştırma-geliştirme ve bilgi üretiminde sanayi kuruluşlarını yönlendiren bir konumdadır. Başka bir deyişle sanayi kuruluşlarının ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve çözümlerin getirilmesinde, üniversitelerin ekonomik dönüşüm sürecinde oldukça etkin olduğunu göstermektedir. Ancak iş dünyasının, üniversitelerin sanayi kuruluşlarının ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmesi akademilerin içe kapanık eğitim kurumları olduğunu göstermektedir. Bu durumun değiştirilmesi başta üst düzey yöneticiler olmak üzere üniversitelerde tüm idari ve akademik birimlerin iş birliği kültürünün oluşmasına katkı sağlaması beklenilmektedir.

Bu araştırma sadece Samsun il merkezinde faaliyet gösteren işletmeler ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi bağlamında yürütülmüştür. Çalışmada akademi ve iş dünyası bakış açısı ile ortaya konulan iş birliği engelleri ölçeklerinin başka bölge ve iş çevrelerinde değerlendirilmesinin literatüre önemli katkılar sağlaması beklenilmektedir.

Kaynakça

- Aliu, D., Özkan, Ö., & Aliu, A. (2016). “Üniversite-sanayi işbirliği ve paydaşlar ilişkisinin kurulmasında örgütsel iletişiminin etkisi.” 2. *International Congress on Economics and Bussines*, 1060-1071.
- Aslan, G. (2010). “Öğretim üyelerinin girişimci üniversite ve üniversite sanayi işbirliği kavramlarına ilişkin görüşleri.” *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 Kasım 2010. Antalya. 179-185.
- Attia, A. M. (2015). National innovation systems in developing countries: barriers to university-industry collaboration in Egypt. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 14(2), 113-124.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bayrak, S., & Halis, M. (2003). Öğretim elemanları ve sanayici açısından üniversite-sanayi işbirliğinin değerlendirilmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 64-85.
- Bruneel, J., d’Este, P., & Salter, A. (2010). Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration. *Research policy*, 39(7), 858-868.
- Büyüköztürk, Ş.(2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ciritcioğlu, H. H., Aydın, M., & Şenol, S. (2016). A case study of university-industry cooperation. *Mugla Journal of Science and Technology*, 2(2), 89-95.
- Çelik, M. (2021). *Üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi eylem planı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2(1), 56-64.
- Ersoy, H. (2011). “Üniversite sanayi işbirliği ve işletmelerin üniversiteleri algısı.” 2. *Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. 25-27 Mayıs 2011. Aydın.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R. E (2010). *Multivariate data analysis a global perspective, pearson* (7th Ed.). Global Edition.
- <https://www.samsuntso.org.tr/FirmaIstatistikleri>, Erişim Tarihi: 01/05/2017.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific, Software International.
- Karslı, C., Baybars, M., Candemir, A., & Zalluhoğlu, E. (2016). Üniversite-sanayi işbirliğinde karşılaşılan zorluklar: İzmir merkezli bir sanayi işletmesi örneği. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7, 205-218.
- Kaya, C. Ç., & Yalçıntaş, M. (2016). Akademisyenleri sanayi ile işbirliği yapmaya motive eden unsurlar-nitel bir çalışma. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1, 324-331.
- Kaymaz, K., & Eryiğit, K. Y. (2011). Determining factors hindering university-industry collaboration: an analysis from the perspective of academicians in the context of entrepreneurial science paradigm. *International Journal of Social Inquiry*, 4(1) 185-213.
- Keskin, B. (2020). İstatistiksel güç bir araştırmanın sonuçlarına etki eder mi? örneklem büyüklüğüne nasıl karar verilmeli? *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 157-174.
- Lopes, J., & Lussuamo, J. (2021). Barriers to university-industry cooperation in a developing region. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-17.
- López-Martínez, R. E., Medellín, E., Scanlon, A. P., & Solleiro, J. L. (1994). Motivations and obstacles to university industry cooperation (UIC): A Mexican case. *R&D Management*, 24(1), 17-30.
- O'Reilly, P., & Cunningham, J. A. (2017). Enablers and barriers to university technology transfer engagements with small-and medium-sized enterprises: Perspectives of principal investigators. *Small Enterprise Research*, 24(3), 274-289.
- Özdamar, K. (2004) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Peker, İ., Ar, İ. M., & Baki, B. (2014). Üniversite-sanayi işbirliğinin gelişmesinin önündeki engellerin AAS yöntemiyle belirlenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 107-126.
- Seppo, M., & Reino, A. (2012). The policy suggestions concerning motivations and barriers of university-industry cooperation. *Discussions On Estonian Economic Policy: Theory And Practice Of Economic Policy*, 20(1).
- Smirnova, Y. V. (2014). Attitudes of companies in Kazakhstan towards knowledge collaboration with universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 639-644.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara.
- Tsubouchi, M., Morishita, R., Tabata, Y., Matsui, S., & Kawakami, K. (2008). Critical issues for effective collaboration between academia and industry in the field of regenerative medicine in Japan. *Regen. Med.*, 3(4), 497-504.
- Valentín, E. M. M. (2000). University-industry cooperation: a framework of benefits and obstacles. *Industry and Higher Education*, 14(3), 165-172.
- Vega-Jurado, J., Fernández-de-Lucio, I., & Huanca, R. (2008). University-industry relations in Bolivia: implications for university transformations in Latin America. *Higher Education*, 56(2), 205-220.
- Yalçıntaş, M., Kaya, C. Ç., & Kaya, B. (2015). University-industry cooperation interfaces in Turkey from academicians' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 62-71.
- Yardımcı ve A., & Müftüoğlu, E. B. (2014). *Üniversite sanayi işbirliğinde sanayi kesiminin beklentileri ve sorunları*. Ankara: TOBB Yayın No: 2014/235.
- Yücel, N., & Atlı, Y. (2014). Üniversite eğitiminde üniversite-sanayi işbirliğinin önemi: Fırat Üniversitesi öğretim elemanları üzerine bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 153-168.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışma sırasında, yapılan araştırma konusu ile ilgili doğrudan bağlantısı bulunan herhangi bir gereç ve malzeme sağlayan ve/veya üreten bir firma veya herhangi bir ticari firmadan, çalışmanın değerlendirme sürecinde, çalışma ile ilgili verilecek kararı olumsuz etkileyebilecek maddi ve/veya manevi herhangi bir destek alınmadığını,

Bu çalışma ile ilgili olarak yazarların çıkar çatışması potansiyeli olabilecek bilimsel, danışmanlık, bilirkişilik, herhangi bir firmada çalışma durumu, hissedarlık ve benzer durumlarının olmadığını,

Çalışma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını beyan etmekteyiz.

Yazar Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

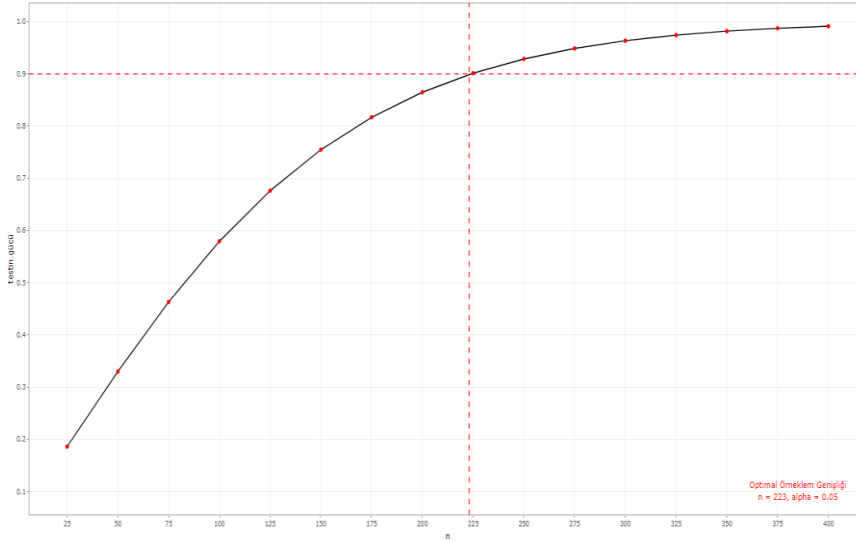
Araştırma Desteği

Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Proje Yönetim Ofisi (PYO.IKT.1901.17.004) tarafından desteklenmiştir.

EKLER

Tablo 14. Power Analizi Sonuçlarının İdeal Örneklem Boyutları ve Kullanılması Gereken Optimal Örneklem Genişliği

	N	Testin Gücü
1	25	0,186326
2	50	0,330220
3	75	0,463340
4	100	0,579402
5	125	0,676414
6	150	0,754954
7	175	0,816956
8	200	0,864904
9	225	0,901349
10	250	0,928645
11	275	0,948830
12	300	0,963590
13	325	0,974276
14	350	0,981944
15	375	0,987403
16	400	0,991260



Şekil 3. Power Analizi Sonuçlarının İdeal Örneklem Boyutları ve Kullanılması

**Challenges of University and Industry Cooperation From the Perspective of
Academy and Business World
Extended Abstract**

University-industry collaboration is the common name of the activities that combine the knowledge, the qualified human capital, and research potential at universities with the experience and economic power of the industry. The main reasons for universities to collaborate with the industry may be listed as finding financial support for education and research, enabling the students and academicians to gain industrial experience, contributing to regional economic development, and creating employment opportunities for graduates whereas, in such collaboration, the business sector aims to access the research infrastructure and human resources of universities, to benefit from the continuing education activities of universities, to get the data of basic or applied studies conducted at universities, and to use them in developing new products or processes.

The capacity of universities to make more contributions to their region in terms of economic and socio-cultural aspects depends on the determination of the expectations of stakeholders and their perceptions of the university. Accordingly, previous qualitative and quantitative studies on university-industry collaboration were firstly evaluated and the literature was analyzed in detail. For the applied section of the research, the required data were collected from two different sample groups separately via a face-to-face survey method to get the opinions of both faculty members and company managers on the obstacles to collaboration.

4925 enterprises (anonymous, collective, commandite, and limited companies) registered to the Samsun Chamber of Commerce and Industry have been selected as the universe of the research to determine the enterprises to be included in the study. The adequacy of the sample size has been calculated through Power analysis via the R v3.6.2 program. The calculations have demonstrated that a minimum of 223 samples would be sufficient for the research. A questionnaire has been administered to be filled out by 232 enterprises operating in Samsun city center.

The second sample group of the research consists of the academic staff at Ondokuz Mayıs University. Since all academic units on the Kurupelit campus of the university cannot be included in the scope of university-industry collaboration, the framework of the universe has been limited. The list obtained from Samsun Technopark and Project Management Office has demonstrated that there are 416 academicians having experience in internal and external projects (as coordinators, researchers, consultants, etc.). The current status of the faculty members in the list has been examined in detail, and it has been determined that 377 faculty members would represent the universe of the research. The researchers have gotten in touch with the academicians on the list, and a questionnaire has been administered to be filled out by the 157 academicians consenting to take part in the research.

A pilot study has been carried out for both sample groups through the drawn-up questionnaires, reliability tests of the scales have been conducted, and conformity of the scales has been determined. Then, the validity of the scales has been tested by carrying out an exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The results of the analyses have illustrated that the academic perspective-based obstacles to University-Industry Collaboration consist of 3 factors (namely collaboration problems, regulatory issues, and disinterest of academicians) whereas

the business sector's perspective-based obstacles comprise 4 factors (namely collaboration, the indifference of universities, financial problems, and disinterest of academicians).

The most significant issues hindering the development of collaborations from an academic perspective have been listed as the lack of collaborative mentality, miscommunication, different expectations of the parties, publication-oriented work of academicians, lack of financial resources, the inadequacy of interface units to organize cooperation, the indifference of industrialists, and the excessive course load of the academicians. The most significant issues hindering the development of collaborations from the perspective of the business sector have been found as the lack of knowledge of universities about the needs of industrial organizations, the inadequacy of interface units to organize collaboration, the lack of knowledge on how to cooperate with the university, the inability of universities to provide information about the production, the lack of collaborative mentality, the indifference of universities, the inability of universities to promote themselves adequately, lack of financial resources, the desire to get low-paid or unpaid work, and the indifference of the industrialist. It has been observed that the most important common reasons preventing the development of university-industry collaboration from both academic and business-based perspectives are the lack of collaborative mentality, the inadequacy of interface units to organize cooperation, the indifference of the industrialists, and the lack of financial resources.



**MUHASEBE STANDARTLARINA GÖRE KATILIM
BANKALARININ NAKİT AKIŞ TABLOLARI VE KARLILIK ORANLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**A Study on the Relationship Between Cash Flow Statements and
Profitability Ratios of the Participation Banks According to the
Accounting Standards**

Ömer KESKİN

Öğr. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Özalp Meslek Yüksekokulu,
Doktora Öğrencisi
omerkskn21@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1939-2791>

Yusuf KURT

Öğr. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Özalp Meslek Yüksekokulu
yusufkurt@yyu.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0002-1071-4205>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	10.01.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	10.02.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Ömer KESKİN
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	271-290
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1055733



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



MUHASEBE STANDARTLARINA GÖRE KATILIM BANKALARININ NAKİT AKIŞ
TABLOLARI VE KARLILIK ORANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

A Study on the Relationship Between Cash Flow Statements and Profitability
Ratios of the Participation Banks According to the Accounting Standards

Ömer KESKİN
Yusuf KURT

Öz

Bu çalışmada BİST’te (Borsa İstanbul) işlem gören toplam 5 katılım bankasının (Albaraka Türk, Kuveyt Türk, Türkiye Finans, Ziraat Katılım ve Vakıf Katılım) Ocak 2017-Haziran 2021 tarihleri arasında nakit akış tablolarında bulunan bankacılık faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları, yatırım faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları ve finansman faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları ve karlılık oranları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu bankaların Ocak 2017-Haziran 2021 tarihleri arasında üçer aylık dönemler itibarıyla Kamuyu Aydınlatma Platformu’nda (KAP) yayımlanan nakit akış tablosu, kar/zarar tablosu ve finansal durum tablolarına ilişkin veriler toplanmış ve bu veriler üzerinde doğrusal regresyon analizi yöntemi uygulanarak analiz yapılmıştır. Analiz için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin yer aldığı iki ayrı regresyon modeli kurulmuştur. Her iki regresyon modelinden hareketle çalışmada yapılan doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre, analize dahil edilen katılım bankalarının finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ile hem aktif karlılıkları hem de öz sermaye karlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Katılım bankaları, nakit akış tabloları, karlılık oranları, doğrusal regresyon analizi, muhasebe standartları.

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the relationship between the cash flows acquired from banking activities, investing activities, and financing activities and profitability ratios, which are included in the cash flow statements between the dates of January 2017 and June 2021 of a total of 5 participation banks (Albaraka Türk, Kuveyt Türk, Türkiye Finans, Ziraat Katılım, and Vakıf Katılım) that traded in the BIST (Istanbul Stock Exchange). In this context, data were collected on the aforementioned banks' cash flow statements, profit and loss statements, and financial position statements

published on the Public Disclosure Platform (KAP) in three-month periods between the dates of January 2017 and June 2021, and analysis was performed on these data through the linear regression analysis method. Two separate regression models involving dependent and independent variables were established for the analysis. According to the results of the linear regression analysis administered within the study with reference to both regression models, a positive and significant relationship was observed between the cash flows acquired from financing activities by the participation banks that were included in the analysis and both their returns on assets and returns on equity.

Keywords: Participation banks, cash flow statements, profitability ratios, linear regression analysis, accounting standards.

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle muhasebe uygulamaları uluslararası bir boyut kazanmış ve dolayısıyla finansal bilgilerin raporlanması, açıklanması ve uygulanması gibi konularda “uyum sorunu” adı altında toplanan birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Söz konusu sorunun çözümü için uyum çalışmaları başlatılmış ve bu çalışmalar uluslararası arenada genel anlamda kabul görecektir standartlar oluşturulması üzerine yoğunlaştırılmıştır (Yılmaz, 2007, s. 140). Sonuç olarak, çoğu ülkenin katılımıyla 1973 yılında Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi'nin (2001 yılında değişen adıyla Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu) kurulmasına karar verilmiş ve bu komite tarafından Uluslararası Muhasebe Standartları (UMS) geliştirilmiştir. Genel anlamda muhasebe standartları, muhasebe alanındaki uygulamaların yönünü çizen ve finansal tabloların hazırlanışında düzen getirici bir işlev gören normlar, finansal tablo ilkelerinin uygulanmasını sağlayan esas ve yöntemler olarak açıklanabilir (Korkmaz, Temel ve Birkan, 2007, s. 97).

UMS'ye göre nakit akış tabloları, işletmeler tarafından genel kesimin kullanımına hizmet edecek şekilde düzenlenip yayımlanması gereken “genel amaçlı finansal tablolar” arasında sayılmaktadır (Çiftçi & Sarıoğlu, 2007, s. 181). Dolayısıyla muhasebe standartlarının kullanımının zorunlu hale geldiği Türkiye’de de nakit akış tablolarının işletmeler tarafından standartlara uygun olarak düzenlenip yayımlanması gerekmektedir (Baskan & Dozen, 2019, s. 3347). Bu bağlamda, nakit akış tablolarının düzenlenmesine ilişkin ilkeler, Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) 7-Nakit Akış Tablosu standardında yer almaktadır (Kargın & Aktaş, 2011, s. 1).

Günümüzün yoğun rekabet ortamında faaliyet gösteren işletmelerin varlıklarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri, faaliyetlerinden nakit elde edemediklerinin değerlendirilmesini ve her bir faaliyetten kaynaklanan nakit hareketlerinin karlılık başarısı üzerindeki etki potansiyelinin ayrı ayrı ölçülmesini gerektirmektedir. İşletme faaliyetlerinin bu şekilde hem nakit sağlama hem de karlılığa katkı sunma yönleriyle ele alınması, söz konusu faaliyetler ile ilgili daha doğru ve kapsamlı bir yorum yapılmasına imkân vermektedir. Böyle bir yorumun yapılması, işletmelerin faaliyetlerinin katma değerleri hakkında fikir sahibi olabilmek açısından önemlidir.

Bu çalışmanın konusu, Türkiye’de katılım bankası olarak faaliyet gösteren toplam 5 bankanın nakit akış tablolarında bulunan ve bankacılık faaliyetleri¹, yatırım faaliyetleri ve finansman faaliyetleri şeklinde üç gruba ayrılan nakit akışları ve bu bankaların karlılık oranları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Çalışma kapsamında öncelikle, ele alınan konunun kavramsal çerçevesi açıklanmıştır. Daha sonra, araştırma bölümüne geçilmiş ve bu bölümün başlangıcında araştırma ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Devamında ise araştırmanın analizlerinden elde edilen bulgular ortaya konulup tek tek yorumlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla katılım bankalarının tarihçesi, nakit akış tabloları ve karlılık oranları ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Katılım Bankalarının Tarihçesi

Bankacılık sektörü içerisinde esasen dini yasaklar nedeniyle “faiz” hassasiyeti olan insanlara bankacılık hizmetleri sunmak amacıyla oluşturulan ve geleneksel bankacılık sisteminden farklılıklar taşıyan faizsiz bankacılık sistemi, dünya genelinde “İslami Bankalar” tarafından temsil edilmektedir. İlk İslami banka denemesi, 1963 yılında Ahmet el Neccar tarafından Mısır’da kurulan ve 1967 yılına kadar faaliyet gösteren “Myt-Gamr” adındaki bankaya dayanmaktadır (Güngör, 2009, s. 228). Bu denemeden sonra, 1975 yılında Müslüman ülkelerdeki ekonomik kalkınmayı ve sosyal gelişimi desteklemek amacıyla kurulan İslam Kalkınma Bankası, İslami bankacılığa özgü hizmetlerin çeşitlenmesi açısından bir milat olmuştur. Yine 1975 yılında tam donanımlı ilk İslami banka olan Dubai İslam Bankası kurulmuştur (Özsoy, 2012, s. 65).

¹ “Esas faaliyetlerden elde edilen nakit akışları”, bankacılık sektöründe “bankacılık faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları” olarak kullanılmaktadır.

Dubai İslam Bankasının kuruluşunu, Kuveyt Finans Evi ve Albarakanın kuruluşu takip etmiştir. İslami bankacılık uygulaması, Müslüman ülkeler dışında ve geleneksel bankacılık sistemi içerisinde de rağbet görmüştür. Örneğin, Citibank, HSBC ve Deutsche Bank gibi geleneksel bankalar, İslami bankacılık hizmetleri vermeye başlamış ve böylelikle dünya genelinde bu hizmeti veren bankaların sayısı giderek artmıştır (Şahin & Arzova, 2021, s. 53). Dünyada İslami bankacılık hizmetlerinin hızla yayılıyor olması, Türkiye’deki kamuoyunda büyük yankı yapmıştır. Özellikle 1970’li yılların sonuna doğru dünya genelindeki İslami bankaların başarılarının artmasıyla Türkiye’de de İslami bankacılık hizmetlerinin verilmesi daha sık gündeme gelmeye başlamıştır. Sonuç olarak, 1983 yılında çıkarılan bir Kararnameyle Türkiye’de İslami bankacılık hizmetlerinin verilmesinin yasal zemini hazırlanmıştır (Özsoy, 2012, s. 83).

Türkiye’de İslami bankacılık, 1983 yılında “Özel Finans Kurumları” adıyla uygulama alanı bulmuştur (Tunç, 2016, s. 180). Faizsiz bankacılık sistemi, Türkiye’de 1983 yılından 2005 yılı öncesine kadar “Özel Finans Kurumları” adı altında temsil edilmiştir. 2005 yılında ise Özel Finans Kurumları’nın banka statüsü kazanmalarıyla bu sistem artık “katılım bankaları” adını taşıyan bankalar tarafından temsil edilmeye başlamıştır (Aytekin & Keskin, 2019, s. 104). Geçmişten günümüze özellikle kamunun katılım bankacılığı sektöründe yer almasıyla katılım bankalarına yönelik ilgi giderek artmıştır. Günümüzde 3’ü kamusal ve 3’ü özel sermayeli olmak üzere faaliyet gösteren toplam 6 katılım bankası, 2025 yılına kadar Türk bankacılık sektöründen %15 pazar payı almayı hedeflemektedir (Aytekin & Keskin, 2018, s. 107).

Tablo 1. Türkiye’de Faaliyet Gösteren Katılım Bankaları

Katılım Bankaları	Kuruluş Yılı
Albaraka Türk (Özel sermayeli)	1984
Kuveyt Türk (Özel sermayeli)	1989
Türkiye Finans (Özel sermayeli)	2005
Ziraat Katılım (Kamusal sermayeli)	2015
Vakıf Katılım (Kamusal sermayeli)	2015
Emlak Katılım (Kamusal sermayeli)	2019

Kaynak: Özdemir (2019, s. 28)

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de kurulan ilk katılım bankası, özel sermayeli bir katılım bankası olan Albaraka Türktür. Albaraka Türkten sonra yine özel sermayeli katılım bankaları olan Kuveyt Türk ve Türkiye Finans kurulmuştur. Kamusal sermayeli ilk katılım bankası ise Ziraat Katılım Bankası adıyla 2015 yılında kurulup faaliyet göstermeye başlamıştır.

Son kurulan katılım bankası, kamusal sermayeli bir katılım bankası olarak 2019 yılında faaliyet göstermeye başlayan Emlak Katılımıdır.

Tablo 2. Katılım Bankalarının Kendi Aralarında Mukayesesi*

Katılım Bankaları	Toplam Aktif (Bin TL)	Personel Sayısı	Şube Sayısı
Albaraka Türk	69.315.799	3.390	229
Kuveyt Türk	152.290.315	6.000	435
Türkiye Finans	81.370.822	3.731	319
Ziraat Katılım	60.186.996	1.261	105
Vakıf Katılım	53.157.628	1.642	116
Emlak Katılım	20.390.177	814	50

*2020 yılı dördüncü çeyrek itibarıyla

Kaynak: Türkiye Katılım Bankaları Birliği (TKBB) (2021a) Banka Mukayese Raporu

Tablo 2’de görüldüğü üzere her üç kategori (toplam aktif, personel sayısı ve şube sayısı) açısından en önde gelen katılım bankası Kuveyt Türktür. Bu açıdan Kuveyt Türkü sırasıyla Türkiye Finans ve Albaraka Türk takip etmektedir. Son sırada ise diğer 5 katılım bankasından çok daha sonra kurulan Emlak Katılım Bankası bulunmaktadır.

Tablo 3. Katılım Bankalarının Türk Bankacılık Sektöründeki Yeri

Kategoriler	Katılım Bankaları	Türk Bankacılık Sektörü
Toplam Aktif	437.092 (Milyon TL)	6.107.832 (Milyon TL)
Personel Sayısı	16.849	203.224
Şube Sayısı	1.255	11.189

Kaynak: TKBB (2021b) Sektör Mukayese Raporu

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılım bankalarının toplam aktifleri, Türk bankacılık sektörünün toplam aktiflerinin yaklaşık %7,1’ini oluşturmaktadır. Personel sayısı bakımından katılım bankaları, Türk bankacılık sektöründe çalışan toplam personelin yaklaşık %8,3’ünü istihdam etmektedir. Şube sayısı bakımından ise katılım bankaları, Türk bankacılık sektöründeki toplam şube sayısının yaklaşık %11,2’sine sahip durumdadır.

Nakit Akış Tabloları

Nakit akış tabloları, işletmelerin belirli bir dönem boyunca elde ettikleri nakit akışlarını, bu nakit akışlarını hangi faaliyetlerden elde ettiklerini ve hangi faaliyetlerde kullandıklarını gösteren tablolarıdır. Nakit akış tabloları, özellikle kredi verenler açısından işletmelerin nakit yaratabilme güçlerini, başka bir deyişle, borçlarını geri ödeyebilmeleri için yeterli nakde sahip olup olmadıklarını gösteren, işletmelerin karlılıklarından bile daha önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca nakit akış tabloları, işletmelerin gelecekteki nakit akışlarının tahmin edilmesinde önemli bir işlev görmektedir. Diğer taraftan nakit akış tabloları, işletmeler ile

ilgili yatırım kararları alacak finansal tablo kullanıcılarına fikir vermektedir (Cavlak, Cebeci & Güneş, 2017, s. 235).

Nakit akış tablolarında göz önüne alınan asıl kavram nakittir. Dolayısıyla nakit akış tabloları, bir işletme ile ilgili nakit giriş-çıkışlarını kapsamakta olup, nakit giriş-çıkışlarının gerçekleşmediği işlemlere nakit akış tablolarında yer verilmemektedir (Baskan & Dozen, 2019, s. 3350). Nakit akış tablolarını oluşturan unsurlar, şu şekilde ifade edilmektedir (Kargın & Aktaş, 2011, s. 4);

- Nakit: İşletmede var olan nakit ve vadesiz mevduattır.
- Nakit benzeri: İşletmede nakde kolayca çevrilebilir nitelikteki vadesi kısa ve likiditesi yüksek olan yatırımlardır.
- Nakit akışları: İşletmede nakit ve nakit benzerlerinin giriş-çıkışlarıdır.

Bir işletmenin başlıca nakit akış kaynakları arasında peşin bedel şeklinde mal ve/veya hizmet satışı, ticari ve diğer alacakların nakdi olarak tahsil edilmesi, portföyde yer alan menkul kıymetlerin nakde dönüştürülmesi, mali duran varlıkların peşin bedel şeklinde satışı, alıcılardan nakdi olarak alınan avanslar ve tahvil ihracı gibi kaynaklar bulunmaktadır (Kalaagası, 2016, s. 30). Günümüzde hem yabancı ülkelerde hem de Türkiye’de uygulanan son standartlarda işletmelerin nakit akış kaynaklarının üç temel faaliyet alanı konusunda açık bilgi verecek şekilde düzenlenerek tablolaştırılması ve kaynakların ve kullanımlarının faaliyetler bazında ayrı ayrı gösterilmesi istenilmektedir. Üç temel faaliyet alanı, esas faaliyetler, yatırım faaliyetleri ve finansman faaliyetleri olarak sıralanmaktadır (Orhan & Başar, 2015, s. 110).

Esas faaliyetler, bir işletmenin gelir getiren ve yatırım ve finansman faaliyetleri dışında kalan faaliyetleri kapsamaktadır. Yani esas faaliyetler, gelir tablosu temelli faaliyetlerdir (Kar-zarara neden olan faaliyetler) (Sarıkaya, 2015, s. 54). TMS 7’ye göre, esas faaliyetlerden elde edilen nakit akışlarına verilebilecek örnekler şu şekildedir;

Tablo 4. Esas Faaliyetlerden Elde Edilen Nakit Akışları

İşletmeye Nakit Girişi	İşletmeden Nakit Çıkışı
Mal ve/veya hizmetlerin satışından kaynaklanan nakit girişi	Mal ve/veya hizmetlerin satın alınması sonucunda tedarikçilere nakit ödeme yapılmasından kaynaklanan nakit çıkışı
Fikri mülkiyet hakkı, komisyon ve ücret gibi hasılat tiplerinden kaynaklanan nakit girişi	Çalışanların kendisine ve adına nakit ödeme yapılmasından kaynaklanan nakit çıkışı
Prim ve tazminat, yıllık ödeme ve poliçeyle ilişkili bir şekilde sunduğu diğer faydalara bağlı olarak sigorta işletmesi tarafından yapılan nakit ödemelerden kaynaklanan nakit girişi	Prim ve tazminat, yıllık ödeme ve poliçeyle ilişkili bir şekilde sunduğu diğer faydalara bağlı olarak sigorta işletmesi tarafından yapılan nakit tahsilatlarından kaynaklanan nakit çıkışı
Gelir vergisi ödemesinin iadesinden	Gelir vergisi ödemesinden kaynaklanan

kaynaklanan nakit girişi	nakit çıkışı
Aracılık kapsamında veya alım-satım amaçlı olarak elde bulundurulan sözleşmelerden kaynaklanan nakit girişi	Aracılık kapsamında veya alım-satım amaçlı olarak elde bulundurulan sözleşmelere yapılan ödemelerden kaynaklanan nakit çıkışı

Kaynak: (TMS, 2018)

Yatırım faaliyetleri, bir işletmede uzun vadeli varlıklarla nakit benzerleri arasında bulunmayan diğer yatırımların elde edilmesi-elden çıkarılması faaliyetleridir (TMS, 2018). TMS 7'ye göre, yatırım faaliyetlerinden elde edilen nakit akışlarına verilebilecek örnekler şu şekildedir;

Tablo 5. Yatırım Faaliyetlerinden Elde Edilen Nakit Akışları

İşletmeye Nakit Girişi	İşletmeden Nakit Çıkışı
Maddi-maddi olmayan nitelikteki duran varlıkların yanı sıra diğer uzun vadeli varlıkların satışından kaynaklanan nakit girişi	Maddi-maddi olmayan nitelikteki duran varlıkların yanı sıra diğer uzun vadeli varlıkların satın alınması sonucunda nakit ödeme yapılmasından kaynaklanan nakit çıkışı
Diğer işletmelere ait öz sermayelerin veya borçlanma enstrümanlarının ve iş ortaklıklarında yer alan payların satışından kaynaklanan nakit girişi	Diğer işletmelere ait öz sermayelerin veya borçlanma enstrümanlarının ve iş ortaklıklarında yer alan payların satın alınması sonucunda nakit ödeme yapılmasından kaynaklanan nakit çıkışı
Diğer taraflara nakdi olarak verilen avans ve kredilerin geri ödenmesinden kaynaklanan nakit girişi	Diğer taraflara nakdi olarak verilen avans ve kredilerden kaynaklanan nakit çıkışı
Türev sözleşmelerden kaynaklanan nakit girişi	Türev sözleşmelerden kaynaklanan nakit çıkışı

Kaynak: (TMS, 2018)

Finansman faaliyetleri ise bir işletmenin öz sermayesiyle yabancı kaynaklarının tutar itibarıyla büyüklüğünde değişikliğe neden olan faaliyetlerdir (TMS, 2018). TMS 7'ye göre, finansman faaliyetlerinden elde edilen nakit akışlarına verilebilecek örnekler şu şekildedir;

Tablo 6. Finansman Faaliyetlerinden Elde Edilen Nakit Akışları

İşletmeye Nakit Girişi	İşletmeden Nakit Çıkışı
Hisse senedi ve/veya diğer öz sermaye araçlarının ihracından kaynaklanan nakit girişi	İşletmenin kendi hisse senetlerini elde etmek veya itfa etmek için ortaklarına nakit ödeme yapmasından kaynaklanan nakit çıkışı
Borçlanma enstrümanlarından (borç senedi, tahvil, bono, kredi vb.) kaynaklanan nakit girişi	Borç ödemelerinden kaynaklanan nakit çıkışı

Leasing (finansal kiralama)
sözleşmeleri kapsamında borç
ödemelerinden kaynaklanan nakit çıkışı

Kaynak: (TMS, 2018)

Karlılık Oranları

Belirli bir dönemde elde edilen gelirlerle aynı dönemde yüklenen giderler arasındaki pozitif fark karıdır. Kar, işletmelerin faaliyetleri sonucunda ulaşmak istedikleri en temel amaçtır. Bu bağlamda, karlılık oranları, işletmelerin faaliyetlerinden elde ettikleri kar büyüklüklerinin yeterli olup olmadığına ilişkin analizlerde kullanılan oranlardır. Karlılık esasen işletmelerin satışları ve sermayeleriyle ilişkilendirilmekte ve dolayısıyla analizlerde kullanılan oranlar bu iki faktörle ilişkileri açısından ele alınmaktadır (Karagül, 2013, s. 73-83). Karlılık oranları arasında genel olarak brüt kar marjı, net kar marjı, öz sermaye karlılığı ve aktif karlılığı olmak üzere 4 oran bulunmaktadır (Sarıaslan & Erol, 2008, s. 199).

Brüt kar marjı oranı, bir işletmenin brüt satış karının net satışlarına oranlanmasıyla elde edilmektedir. Çıkan sonuç, o işletmenin net satışlarının ne kadarının brüt satış karından oluştuğunu göstermektedir (Kiracı, 2009, s. 165);

$$\text{Brüt Kar Marjı} = \frac{\text{Brüt Satış Karı}}{\text{Net Satışlar}}$$

Net kar marjı, bir işletmenin net karının net satışlarına oranlanmasıyla elde edilmektedir. Çıkan sonuç, o işletmenin net satışlarının ne derecede karlı olduğunu göstermektedir (Arslan, 2018, s. 109);

$$\text{Net Kar Marjı} = \frac{\text{Net Kar}}{\text{Net Satışlar}}$$

Öz sermaye karlılığı, bir işletmenin net karının öz sermayesine oranlanmasıyla elde edilmektedir. Çıkan sonuç, o işletmenin ortaklarının ortaya koydukları bir birim sermaye karşılığında ne oranda kar elde ettiklerini göstermektedir (Taysı, 2019, s. 103);

$$\text{Öz Sermaye Karlılığı} = \frac{\text{Net Kar}}{\text{Öz Sermaye}}$$

Aktif karlılığı, bir işletmenin net karının aktif toplamına oranlanmasıyla elde edilmektedir. Çıkan sonuç, o işletmenin aktiflerinin kar yaratmada ne etkinlikte kullanıldığını göstermektedir. Yani aktif karlılığı oranı ne kadar büyük çıkarsa, işletmenin aktiflerinin kar yaratmadaki başarısı o kadar büyük demektir (Güçver, 2018, s. 106);

$$\text{Aktif Karlılığı} = \frac{\text{Net Kar}}{\text{Aktif Toplamı}}$$

Bu çalışma kapsamında katılım bankalarına ilişkin karlılık oranları hesaplanırken literatürde çok sık bir şekilde rastlanılan öz sermaye karlılığı ve aktif karlılığı oranları tercih edilmiştir.

Araştırma

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili genel bilgilere ve araştırmanın analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Araştırmanın Önemi

Literatürde işletmelerin nakit akışları ve karlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin;

- Guda (2013) tarafından yapılan çalışmada bu ilişki, Nairobi kentindeki toplam 30 küçük ve orta boy işletme üzerinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, işletmelerin hem yatırım hem de finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve net karlılıkları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı, esas faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve net karlılıkları arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlıdır.
- Vakılıfard ve Shahmoradi (2014) tarafından yapılan çalışmada bu ilişki, pay senetleri Tahran Borsasında işlem gören 84 işletme üzerinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, işletmelerin nakit akışları ve öz sermaye karlılıkları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır.
- Ikechukwu, Nwakaego & Celestine (2015) tarafından yapılan çalışmada bu ilişki, Nijerya'daki 3 banka üzerinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, bankaların hem esas hem de finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve karlılıkları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı, yatırım faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve karlılıkları arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlıdır.
- Uygurtürk & Vargün (2018) tarafından yapılan çalışmada bu ilişki, pay senetleri BİST'te işlem gören taşıt araçları sanayisi işletmeleri üzerinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, BFREN, DİTAŞ ve EGEEN gibi işletmelerin esas faaliyetlerden elde ettikleri nakit akışları ve dönem karları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı, ASUZU, BFREN ve FMIZP gibi işletmelerin yatırım faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve dönem karları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı ve sadece DİTAŞ işletmesinin finansman faaliyetlerinden elde ettiği nakit akışları ve dönem karı arasındaki ilişki negatif yönlü ve anlamlıdır.

- Güvemli, Taysı & Saygı (2021) tarafından yapılan çalışmada bu ilişki, Borsa İstanbul Sigorta Endeksi'ndeki sigorta işletmeleri üzerinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, sigorta işletmelerinin hem yatırım faaliyetlerinden hem de varlık büyüklüklerinden elde ettikleri nakit akışları ve öz sermaye karlılıkları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı, finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve öz sermaye karlılıkları arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlıdır.

Yukarıda yer verilen literatür özeti incelendiğinde bu çalışmanın konusu kapsamında araştırma alanı olarak temel alınan işletmeler (katılım bankaları) ile ilgili daha önce benzer herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, literatürdeki söz konusu eksikliği gidermeye katkı sunacak olması itibarıyla önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Örnekleme

Çalışmada BİST'te işlem gören toplam 5 katılım bankasının (Albaraka Türk, Kuveyt Türk, Türkiye Finans, Ziraat Katılım ve Vakıf Katılım) Ocak 2017-Haziran 2021 tarihleri arasında nakit akış tablolarında bulunan ve bankacılık faaliyetleri, yatırım faaliyetleri ve finansman faaliyetleri şeklinde üç gruba ayrılan nakit akışları ve bu bankaların karlılık oranları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Normalde Türkiye genelinde faaliyet gösteren toplam 6 katılım bankası bulunmaktadır. Bu bankalardan Emlak Katılım'ın araştırmaya dâhil edilmemesinin nedeni, bankanın 2019 yılından itibaren faaliyete başlamasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Çalışmada toplam 5 katılım bankasının Ocak 2017-Haziran 2021 tarihleri arasında üçer aylık dönemler itibarıyla yayımlanan nakit akış tablosu, kar/zarar tablosu ve finansal durum tablolarına ilişkin veriler kullanılmıştır. Verilerin üçer aylık dönemler itibarıyla toplanması, analize tabi tutulan toplam veri sayısını maksimize etmek içindir. Çalışmada kullanılan veriler, KAP'tan toplanmıştır.

Araştırmanın Değişkenleri ve Modeli

Çalışmada iki bağımlı ve üç bağımsız değişken kullanılmaktadır. Bu değişkenlerin neler olduğu, kısaltmalarıyla birlikte Tablo 7'de ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 7. Çalışmada Kullanılan Değişkenler

Değişkenler	Kısaltmalar
Öz Sermaye Karlılığı (bağımlı)	ROE
Aktif Karlılığı (bağımlı)	ROA

Bankacılık Faaliyetlerinden Elde Edilen Nakit Akışları (bağımsız)	BF
Yatırım Faaliyetlerinden Elde Edilen Nakit Akışları (bağımsız)	YF
Finansman Faaliyetlerinden Elde Edilen Nakit Akışları (bağımsız)	FF

Çalışmada bağımlı değişkenler için ayrı ayrı olmak üzere iki ayrı regresyon modeli kurulmuştur. Söz konusu modeller, aşağıda yer almaktadır.

$$ROA = \beta_0 + \beta_1 BF + \beta_2 YF + \beta_3 FF + \varepsilon \text{ (Model 1)}$$

$$ROE = \beta_0 + \beta_1 BF + \beta_2 YF + \beta_3 FF + \varepsilon \text{ (Model 2)}$$

Araştırmanın Yöntemi

Katılım bankalarının nakit akışları ve karlılık oranları arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi uygulanmıştır. Bu analiz yöntemi, bir bağımlı değişkenle birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin incelenmesine imkân vermektedir. Çalışmada istatistiksel veriler üzerinden analiz yapılmış olup gerekmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Araştırmanın Bulguları

Bu başlık altında BİST’te işlem gören toplam 5 katılım bankasının Ocak 2017-Haziran 2021 tarihleri arasında nakit akış tablolarında bulunan ve bankacılık faaliyetleri, yatırım faaliyetleri ve finansman faaliyetleri şeklinde üç gruba ayrılan nakit akışları ve bu bankaların karlılık oranları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 ve STATA 16 istatistiksel paket programları kullanılmıştır.

Çalışmanın tüm değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
BF	-4.970.112	21.623.928	1.635.455	3845487,6
YF	-	1.959.219	-	3784617,3
FF	-4.656.995	6.480.357	242.823	1779998,3
Aktif Karlılığı	,0003	,0155	,0062	,0035
Öz Sermaye Karlılığı	,0046	,2137	,0800	,0500

Tablo 8’de görüldüğü üzere BF bağımsız değişkeninin minimum değeri -4.970.112 TL, maksimum değeri 21.623.928 TL ve ortalaması 1.635.455 TL tutarındadır. BF bağımsız değişkeninin ortalama değerinin pozitif olması, analize dâhil edilen katılım bankalarının bankacılık faaliyetlerinden elde ettikleri nakit girişlerinin nakit çıkışlarından daha fazla olduğunu göstermektedir.

YF bağımsız değişkeninin minimum değeri -21.907.788 TL, maksimum değeri 1.959.219 TL ve ortalaması -1.994.626 TL tutarındadır. YF bağımsız değişkeninin ortalama değerinin negatif olması, analize dâhil edilen katılım bankalarının yatırım faaliyetlerinden elde ettikleri nakit çıkışlarının nakit girişlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

FF bağımsız değişkeninin minimum değeri -4.656.995 TL, maksimum değeri, 6.480.357 TL ve ortalaması 242.823 TL tutarındadır. FF bağımsız değişkeninin ortalama değerinin pozitif olması, analize dâhil edilen katılım bankalarının finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit girişlerinin nakit çıkışlarından az da olsa daha fazla olduğunu göstermektedir.

Bağımlı değişkenler olan aktif karlılığı ve öz sermaye karlılığı değişkenleri için hesaplanan minimum değerler sırasıyla 0,0003 ve 0,0046, maksimum değerler ise 0,0155 ve 0,2137'dir.

Doğrusal regresyon analizine geçmeden önce analize tabi tutulan verilere ilişkin normallik ve çoklu bağlantı sorunu testlerinin yapılması ve ayrıca değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda söz konusu testler arasında öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normallik testinin yapılmasındaki temel amaç, analize tabi tutulan verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını saptamaktır. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını saptamak için verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerini ifade eden Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Bu değerlere ilişkin sonuçlar, Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Skewness İstatistik Değeri	Kurtosis İstatistik Değeri
BF	2,485	9,074
YF	-3,426	14,541
FF	0,053	2,375
Aktif Karlılığı	0,456	-0,562
Öz Sermaye Karlılığı	0,638	-0,392

Tablo 9'da öncelikle Skewness istatistik değerlerine bakıldığında YF bağımsız değişkeninin -3,426 değeriyle en düşük istatistik değerine sahip değişken olduğu görülmektedir. Kurtosis istatistik değerleri içerisinde 14,541 istatistik değeriyle en yüksek istatistik değeri ise yine YF bağımsız değişkenine aittir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söyleyebilmek için istatistik değerlerinin belli aralıklarda olması gerekmektedir.

Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre, verilere ait Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ve +1,5, George ve Mallery (2010) göre ise -2 ve +2 arasında olması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuçlara göre, bağımsız değişkenler olan BF, YF ve FF değişkenlerine ait değerlerin söz konusu kişiler tarafından belirtilen aralık değerlerinin dışında kaldığı gözlemlenmiştir. Doğrusal regresyon analizini yapabilmek için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Bu noktada bağımsız değişkenlerin karekökleri alınarak verilerin dağılımı normal hâle getirilmiştir. Elde edilen yeni değerler, Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Karekökleri Alınmış Bağımsız Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Skewness İstatistik Değeri	Kurtosis İstatistik Değeri
BF	1,195	1,497
YF	0,176	0,010
FF	0,972	1,173

Tablo 10'da görüldüğü üzere karekökleri alınmış tüm bağımsız değişkenlerin çarpıklık ve basıklık istatistik değerleri -1,5 ve +1,5 arasındadır. Yani bağımsız değişkenlere ilişkin normallik şartı, değişkenlerin karekökleri alınarak sağlanmış olmaktadır.

Tablo 11'de bağımsız değişkenlere ilişkin çoklu bağlantı sorunu ve otokorelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bağımsız değişkenlere ilişkin çoklu bağlantı sorunu VIF analiziyle, otokorelasyon ise Durbin-Watson analiziyle test edilmiştir (bkz. Tablo 11).

Tablo 11. Çoklu Bağlantı Sorunu ve Otokorelasyon

Değişkenler	VIF	Durbin-Watson
BF	1.89	
YF	1.64	1,528
FF	1.29	

Tablo 11'de görüldüğü üzere VIF değerlerinin hepsi 10'dan küçüktür. Yani bağımsız değişkenlere ilişkin bir çoklu bağlantı sorunu söz konusu değildir. Diğer taraftan Durbin-Watson değeri, 1,5 ve 2,5 arasındadır. Bu ise bağımsız değişkenler arasında bir otokorelasyonun söz konusu olmadığı anlamına gelmektedir (Teng, Abdullah & Heng, 2019, s. 25).

Çalışmanın regresyon modellerine ilişkin özet bilgiler Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Özet Bilgiler

Model	R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Standart Tahmin Hatası
1	,366	,134	,104	,00339
2	,469	,220	,193	,04494

Tablo 12’de görüldüğü üzere regresyon modellerinde kullanılan bağımsız değişkenler, bağımlı değişkenleri birinci modelde yaklaşık %13 oranında, ikinci modelde ise %22 oranında açıklamaktadır.

Analiz sonuçlarını ortaya koymadan önce başlangıçta bağımlı değişkenler için kurulan iki ayrı regresyon modelinin bütünsel açıdan anlamlı olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, regresyon modellerine ilişkin yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Varyans Analizi

	Model	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1	Regresyon	,000	3	,000	4,439	,0060
	Kalıntı	,001	86	,000		
	Toplam	,001	89			
2	Regresyon	,049	3	,016	8,091	,0001
	Kalıntı	,174	86	,002		
	Toplam	,223	89			

Tablo 13’te yer alan anlamlılık düzeylerinin 0,05’ten küçük olması, iki ayrı regresyon modelinin de bütünsel açıdan anlamlı olduğuna işaretir.

Tablo 14. Katsayı Tablosu

Modeller		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	Anlamlılık
		B	Standart Hata	Beta		
Aktif Karlılığı ve Nakit Akışları (Model 1)	(Sabit)	0,006	,000		13,398	,000
	BF	2,115	,000	,226	1,640	,105
	YF	-	,000	-,061	-,476	,635
	FF	6,979	,000	,346	3,029	,003*
Öz Sermaye Karlılığı ve Nakit Akışları	(Sabit)	,067	,006		12,095	,000
	BF	3,004	,000	,231	1,762	,082***
	YF	-	,000	-,248	-2,039	,045**
	FF	3,284	,000	,290	2,674	,009*

(Model
2)

*Katsayının %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

**Katsayının %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

***Katsayının %10 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te iki ayrı regresyon modeline ilişkin katsayı sonuçları yer almaktadır. Model 1'e ilişkin sonuçlara göre, FF bağımsız değişkeniyle bağımlı aktif karlılık değişkeni arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. FF bağımsız değişkeninde oluşan bir birimlik artış, bağımlı aktif karlılık değişkenini 6,979 kat artırmaktadır. Dolayısıyla analize dâhil edilen katılım bankalarının finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arttıkça aktif karlılıkları artmakta, tam tersi durumda ise aktif karlılıkları azalmaktadır.

Model 2'ye ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise BF, YF ve FF bağımsız değişkenleriyle bağımlı öz sermaye karlılığı değişkeni arasında %1-%10 aralığında değişen anlamlılık düzeylerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu ilişkilerin yönü, değişkenlere göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, BF bağımsız değişkeniyle bağımlı öz sermaye karlılığı değişkeni arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. BF bağımsız değişkeninde oluşan bir birimlik artış, bağımlı öz sermaye karlılığı değişkenini 3,004 kat artırmaktadır. Dolayısıyla analize dâhil edilen katılım bankalarının bankacılık faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arttıkça öz sermaye karlılıkları artmakta, tam tersi durumda ise öz sermaye karlılıkları azalmaktadır.

YF bağımsız değişkeniyle bağımlı öz sermaye karlılığı değişkeni arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. YF bağımsız değişkeninde oluşan bir birimlik artış, bağımlı öz sermaye karlılığı değişkenini -3,284 kat azaltmaktadır. Dolayısıyla analize dâhil edilen katılım bankalarının yatırım faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arttıkça öz sermaye karlılıkları azalmakta, tam tersi durumda ise öz sermaye karlılıkları artmaktadır.

Son olarak, FF bağımsız değişkeniyle bağımlı öz sermaye karlılığı değişkeni arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. FF bağımsız değişkeninde oluşan bir birimlik artış, bağımlı öz sermaye karlılığı değişkenini 8,144 kat artırmaktadır. Dolayısıyla analize dâhil edilen katılım bankalarının finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arttıkça öz sermaye karlılıkları artmakta, tam tersi durumda ise öz sermaye karlılıkları azalmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada BİST’te işlem gören toplam 5 katılım bankasının nakit akış tabloları ve karlılık oranları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analize dâhil edilen katılım bankalarına ilişkin eşit ve fazla sayıda veri elde edebilmek amacıyla ortak veri başlangıç yılı olarak 2017 belirlenmiştir. Dolayısıyla 2019 yılında faaliyet göstermeye başlayan Emlak Katılım Bankası analiz dışında tutulmuştur. Analiz kapsamında katılım bankalarının nakit akış tablolarının ilk bölümünü oluşturan bankacılık faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları, ikinci bölümünü oluşturan yatırım faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları ve son bölümünü oluşturan finansman faaliyetlerinden elde edilen nakit akışları ve öz sermaye karlılıkları ve aktif karlılık oranları karşılaştırılmıştır. Belirtilen karlılık oranlarının bu çalışmada kullanılma nedeni ise literatürde karlılık oranları üzerinde yapılan çalışmalarda çok sık bir şekilde tercih edilmelerinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma kapsamında kurulan birinci regresyon modelinden elde edilen sonuçlara göre, analize dâhil edilen katılım bankalarının aktif karlılıkları ve finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Kurulan ikinci regresyon modelinden elde edilen sonuçlara göre ise analize dâhil edilen katılım bankalarının öz sermaye karlılıkları ve bankacılık faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki, öz sermaye karlılıkları ve yatırım faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ve son olarak öz sermaye karlılıkları ve finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kurulan her iki regresyon modeli birlikte değerlendirildiğinde analize dâhil edilen katılım bankalarının finansman faaliyetlerinden elde ettikleri nakit akışları ve hem aktif karlılıkları hem de öz sermaye karlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Bu çalışmanın ele aldığı konudan hareketle, gelecekteki bir çalışmada günümüzde faizsizlik prensibiyle faaliyet gösteren katılım bankalarıyla bu prensiple faaliyet göstermeyen diğer tüm bankaların birbirleriyle açık bir karşılaştırması yapılarak, aralarında benzerlik ve farklılık taşıyan noktalar ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Arslan, Ş. (2018). *Kurumsal yönetim ilkeleri ile finansal performans arasındaki ilişki: bist kurumsal yönetim endeksinde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yaşar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aytekin, Y. E., & Keskin, Ö. (2018). Katılım bankalarının youtube yönetimi analizi: islami finansal ürün ve hizmet itibarlarının sosyal medya üzerinden artırımı. *Katılım Finansmanında Yeni Yaklaşımlar* içinde (). İstanbul: TKBB Yayınları.
- Aytekin, Y. E., & Keskin, Ö. (2019). Türkiye’de faizsiz finans sisteminin duyu analizi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*, 5(3), 87-112. <https://doi.org/10.25272/ijisef.563164>
- Baskan, T. D., & Dozen, B. (2019). Türkiye muhasebe standartlarına göre işletmelerin nakit akış profillerinin bist 100 endeksi üzerinde analizi. *Journal of Business Research - Turk*, 11(4), 3347-3357. <https://doi.org/10.20491/isarder.2019.813>
- Cavlak, H., Cebeci, Y., & Güneş, N. (2017). Nakit akış tablolarının içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 3(13), 234-246. <https://doi.org/10.23929/javstudies.404>
- Çiftçi, Y., & Sarıoğlu, L. (2007). Nakit akış tablosu ile ilgili Türkiye’deki düzenlemeler ve uluslararası uygulamalarla karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 181-200.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Güçver, C. (2018). *Borsa İstanbul İmalat sanayi sektörüne kayıtlı firmaların finansal risk yönetimlerinde türev ürün kullanımı ve belirleyicileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Finans Enstitüsü, İstanbul.
- Guda, D. O. (2013). *The relationship between cash flow and profitability of small and medium enterprises in Nairobi county*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Nairobi Üniversitesi İşletme Yüksek Lisansı. Nairobi.
- Güngör, K. (2009). *Bir finansal araç olarak katılım bankacılığı: tesbitler-teklifler* (Ed. A. Yabancı). İstanbul: TKBB Yayınları.
- Güvemli, B., Taysı, K., & Saygı, N. (2021). Nakit akışlarının hisse senedi getirileri ve özkaynak karlılığı üzerindeki etkileri: Türkiye sigorta endeksi örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ağustos Öz, 233-248. <https://doi.org/10.25095/mufad.939402>
- Ikechukwu, O., Nwakaego, D. A., & Celestine, A. (2015). The effect of cash flow statement on companies profitability (a study of some selected banks in Nigeria). *African Journal of Basic & Applied Sciences*,

- 7(6), 350-356. <https://doi.org/10.5829/idosi.ajbas.2015.7.6.1156>
- Kalağası, Ö. (2016). *Direkt ve endirekt yöntemlere göre TMS 7 nakit akış tabloları standardının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagül, A. A. (2013). Oran Analizi. *Mali Analiz* (Ed. S. Önce) içinde (s. 73-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karğın, M., & Aktaş, R. (2011). Türkiye muhasebe standartlarına göre raporlanmış nakit akış tablosu ve analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 52, 1-24.
- Kıracı, M. (2009). Stok yönetimi ve karlılık ilişkisinin finansal oranlar aracılığıyla incelenmesi: İMKB imalat sektöründe bir araştırma. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 36, 161-195.
- Korkmaz, T., Temel, H., & Birkan, E. (2007). Uluslararası muhasebe standartları ve Kobi'lere etkileri. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 36, 96-105.
- Orhan, A., & Başar, A. B. (2015). İşletmelerde nakit akış profilleri ve analizi: bist 100 işletmeleri üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 8(2), 107-122.
- Özdemir, M. (2019). *Katılım bankacılığı: son 15 yıldaki gelişmeler*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/342751932_Katilim_Bankaciligi_ve_Katilim_Endeksi_-_Son_15_Yildaki_Gelismeler
- Özsoy, M. Ş. (2012). *Sağlam bankacılık modeli ile katılım bankacılığına giriş*. İstanbul: Kuveyt Türk Katılım Bankası A.Ş.
- Şahin, B. Ş., & Arzova, S. B. (2021). *Tarımın faizsiz araçlarla finansmanı ve muhasebeleştirilmesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıaslan, H., & Erol, C. (2008). *Finansal yönetim: kavramlar, kurumlar ve ilkeler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sarıkaya, V. G. (2015). *Nakit yönetiminde nakit akış tablolarının kullanımı ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taysı, K. (2019). *Maddi olmayan duran varlıkların kriz döneminde şirket performansına etkisi: Türkiye örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Teng, P. K., Abdullah, S. I. N. W., & Heng, B. L. J. (2019). Comparison of Chinese passenger satisfaction between Chinese airlines and foreign airlines. *ICAO Scientific Review: Analytics and Management Research*, 1, 17-33.
- TKBB. (2021a). Banka mukayese raporu. Retrieved November 25, 2021, from [Sektör Bilgileri website: https://tkbb.org.tr/veri/bankamukayese](https://tkbb.org.tr/veri/bankamukayese)
- TKBB. (2021b). Sektör mukayese raporu. Retrieved November 25, 2021,

- from Sektör Bilgileri website:
https://tkbb.org.tr/veri/sektormukayese
- TMS. (2018). *TMS 7-nakit akış tablosu*. Retrieved from
https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/DynamicContentFiles/
Türkiye Muhasebe Standartları/TMSTFRS2019Seti/TMS/TMS
7.pdf
- Tunç, H. (2016). *Katılım bankacılığı-felsefesi, teorisi ve Türkiye uygulaması*.
İstanbul: Nesil Yayınları.
- Uygurtürk, H., & Vargün, H. (2018). Nakit akışı ile karlılık arasındaki ilişki:
taşıt araçları sektörü üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası
Dergisi*, 20(3), 705-727. https://doi.org/10.31460/mbdd.384065
- Vakılıfard, H. R., & Shahmoradi, N. (2014). Investigating the effects of
stable profitability and free cash flow on stock returns of companies
listed in Tehran stock exchange. *International Journal of Academic
Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 4(3),
21-27. https://doi.org/10.6007/ijarafms/v4-i3/977
- Yılmaz, B. (2007). Muhasebe standartlarının oluşumu ve uygulanma alanı.
Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 7(13), 139-153.

**A Study on the Relationship Between Cash Flow Statements and Profitability
Ratios of the Participation Banks According to the Accounting Standards
Extended Abstract**

Sustaining the existence of businesses operating in an intensely competitive environment requires evaluating whether they can obtain enough cash from their activities and measuring the potential for the impact of cash movements arising from each activity on profitability success separately. Considering the business activities separately in terms of both providing cash and contributing to profitability allows a more accurate and comprehensive interpretation of these activities. Making such a comment is important in terms of having an idea about the added value that the activities of the enterprises provide to the enterprises.

In the literature, it is seen that some studies examine the relationship between cash flows and profitability of enterprises. In context of the subjects of these studies, the relationship between cash flows and the profitability of enterprises operating outside the banking sector has been examined. The subject of this study is to examine the relationship between the cash flows acquired from banking activities, investing activities, and financing activities and profitability ratios, which are included in the cash flow statements between the dates of January 2017 and June 2021 of a total of 5 participation banks (Albaraka Türk, Kuveyt Türk, Türkiye Finans, Ziraat Katılım, and Vakıf Katılım) that traded in the BIST. Normally, six participation banks are operating throughout Turkey. Among these banks, Emlak Katılım was not included in the analysis because the bank started operating in 2019 (2017 was determined as the common data starting year to obtain equal and more data on participation banks included in the analysis.).

Participation banks, which play a major role in bringing the savings of people with interest sensitivity into the real economy and contribute to the diversification of financial instruments in the banking sector, have an important

place among financial institutions both in Turkey and around the world. Participation banks, which have a market share of approximately 5% in the Turkish banking sector today, aim to reach a market share of 15% in 2025. These and similar situations related to participation banks are among the reasons why participation banks are considered as the research area of this study.

Within the scope of this study, data on cash flow statements, profit/loss statements and financial position statements published quarterly between January 2017 and June 2021 of a total of five participation banks were used. The collection of data every quarter is to maximize the total number of data analyzed. The data used in the study were collected from the KAP. Data analysis was performed using SPSS 22 and STATA 16 statistical package programs. In calculating the profitability ratios for participation banks, return on equity and return on assets ratios, which are frequently encountered in the literature, were preferred. The linear regression analysis method was applied to determine the relationship between cash flows and profitability ratios of participation banks.

Two separate regression models involving dependent and independent variables were established for the analysis. According to the results obtained from the first model established within the scope of the study, there is a positive and significant relationship between the return on assets of the participation banks included in the analysis and the cash flows they obtain from financing activities. According to the results obtained from the second model established, there is a positive and significant relationship between the return on equity of the participation banks included in the analysis and the cash flows they obtain from banking activities, a negative and significant relationship between their return on equity and cash flows obtained from investment activities, and finally, there is a positive and significant relationship between their return on equity and their cash flows from financing activities. According to the results of the linear regression analysis administered within the study with reference to both regression models, a positive and significant relationship was observed between the cash flows acquired from financing activities by the participation banks that were included in the analysis and both their returns on assets and returns on equity.

Evaluating both established models together, there is a positive and significant relationship between the cash flows obtained from the financing activities of the participation banks included in the analysis and both their return on assets and return on equity.

Based on the subject of this study, another study can be done comparing participation banks and all other banks.



NİGHTCRAWLER FİLMİ BAĞLAMINDA MEDYA VE İLETİŞİM ÖĞRENCİLERİNİN GAZETECİLİK MESLEĞİNE BAKIŞI

Views of Media and Communication Students on Journalism in the
Context of the Nightcrawler Movie

Musa Can ERASLAN

Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü

musacan.eraslan@klu.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-8015-8569>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan/April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	27.12.2021
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	04.04.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	291-311
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1048661



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



NIGHTCRAWLER FİLMİ BAĞLAMINDA MEDYA VE İLETİŞİM ÖĞRENCİLERİNİN GAZETECİLİK MESLEĞİNE BAKIŞI

Views of Media and Communication Students on Journalism in the Context of the Nightcrawler Movie

Musa Can ERASLAN

Öz

Gazetecilik mesleğini tanımlarken “Gazeteci” kavramını tek bir tanıma sığdırmak mümkün değildir. Gazetecilik mesleği, toplumu bilgilendirme-aydınlatma gibi önemli bir görevi bulunan meslek grubu olarak ifade edilebilir. Gazeteci; toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden, araştıran, sorgulayan, meraklı, azimli, sabırlı gibi özelliklere sahip olan bir kişidir. Gazetecilik mesleğini icra eden kişilerde de bu özelliklerinin bulunmasının yanı sıra gazeteci, mesleğin gerektirdiği etik kural ve davranışlara da uygun şekilde hareket etmekle yükümlüdür. Gazetecilik mesleği, sinema sektöründe birçok filme konu olmuştur. Bu filmlerden Nightcrawler (Gece Vurgunu) filmi gazetecilik mesleğinin ne olduğu, gazetecinin (muhabirin) mesleki özelliklerinin neler olması gerektiği konusunda sorulabilecek soruların cevaplanması açısından özgün bir film özelliği taşımaktadır. Gece Vurgunu filmiyle gazetecilik mesleğinde etik olmayan davranışların neler olduğu da izleyicilere aktarılmaktadır. Filmin ilk sahnesinden, filmin sonuna kadar izleyiciyi merak duygusu içerisine bırakan bir film olmakla birlikte, Gece Vurgunu filmi gazetecilik eğitimini alan öğrencilere izletilmesi gereken bir filmdir.

Bu çalışma kapsamında gazetecilik mesleği ve meslekte etik sorunlar Nightcrawler filmi üzerinden incelenmiştir. Filmin konusu ve oyuncuların gazetecilik mesleğini yansıması üzerinden alımlama yöntemi ile film analiz edilmiştir. Film, Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Medya ve İletişim programı öğrencisi olan 7 kız ve 6 erkek olmak üzere 13 öğrenciye Film Çalışmaları dersi kapsamında izletilmiştir. Nightcrawler filmi üzerinden gazetecilik mesleği ile ilgili düşüncelerini aktaran katılımcıların gazetecilik mesleğini literatürde olduğu gibi anlamlandırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gazetecilik, araştırmacı gazetecilik, Nightcrawler, alımlama, medya ve iletişim öğrencileri.

Abstract

It is not possible to fit the concept of "Journalist" into a single definition while describing the profession of journalism. The profession of journalism can be expressed as a profession that has an important task such as informing and enlightening the society. Journalist is a person who acts with a sense of social responsibility as well as who researches, questions and who is curious, determined and patient. In addition to being these characteristics in the people who practice the

profession of journalism, the journalist is also obliged to act in accordance with the ethical rules and behaviors required by the profession. The profession of journalism has been the subject of many films in the cinema industry. Among these films, Nightcrawler has a unique feature in answering questions about what the profession of journalism is and what the professional characteristics of a journalist (reporter) should be.

With the movie Nightcrawler, the unethical behaviors in the journalism profession are conveyed to the audience. While it is a movie that leaves the audience with a sense of wonder from the first scene of the movie until the end of the movie, Nightcrawler is a movie that should be watched by the students studying journalism. Within the scope of this study, the profession of journalism and ethical problems in the profession have been examined through the movie Nightcrawler. The film has been analyzed with the method of reception through the subject of the film and the actors' reflection of the journalism profession. The film was shown to 13 students, 7 girls and 6 boys, who are students of Kırklareli University Pınarhisar Vocational School Media and Communication Program, within the scope of Film Studies course. It has been determined that the participants, who conveyed their thoughts about the journalism profession through the movie Nightcrawler, made sense of the journalism profession as in the literature.

Keywords: Journalism, Investigative journalism, Nightcrawler, reception, media and communication students.

Giriş

Gazetecilik kavramıyla ilgili yapılan tanımlamalarda, gazetecinin kamuoyunu doğru, tarafsız ve nesnel bir tutum ve davranışla bilgilendirmesi gerektiği ifade edilir. Sinema sektörüne Gazetecilik mesleğiyle ilgili uyarlanan filmlerde etik dışı uygulamaların yansıtılması gazeteciliğin mesleki ilkelerine zarar vermekte ve kamuoyunun gazetecilere olan güvenini zedelemektedir.

Gazetecilik filmleri demokratik toplumlarda gazetecinin üstlenmiş olduğu rolün yanı sıra haber medyasının yaşadığı sorunları da yansıtan önemli çalışma alanlarından. Kamuoyunu bilgilendirme ve dördüncü güç benzetmesi yapılarak hükümetleri denetleme görevi olan haber medyası günümüzde sıklıkla etik dışı tartışmalarla gündeme gelmekte ve gazeteciye olan güven giderek azalmaktadır.

Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Medya ve İletişim programında öğrenim gören öğrenciler gazetecilik mesleğiyle ilgili düşüncelerini açıklayarak “Gazetecilik” mesleğini tanımlamada kavramsal bir çerçeve çizmektedir. Gazetecilik mesleği tanımlanırken öğrencilerin ortak olarak, meslek ile ilgili ifade ettikleri özellikler gazetecilik mesleğine olan bakış açılarını da yansıtmaktadır.

Sinema filmine uyarlanan Nightcrawler filmi ile birlikte gazetecilik mesleğinde haberlerin üretim süreci, gazetecide bulunması gereken özellikler ve gazetecilerin mesleki ve etik kurallara bağlı kalarak nasıl davranması gerektiği konusunda izleyicilere mesajlar sunmaktadır. Filmde vasıfsız, eğitimsiz ve işsiz olan bir karakterin çalmış olduğu bir bisikleti satarak aldığı kamera ile Amerika'nın Los Angeles eyaletinde geceleri meydana gelen polis-adliye habercilik türünde ki olayları haberleştirmesiyle meslekte edinmiş olduğu başarılar anlatılır. Filmin ana karakteri Louis Bloom çekmiş olduğu haber görüntülerini haber ajanslarına ve haber kanallarına satarak geçimini sağlamaktadır. Başrol oyuncusu Bloom yapmış olduğu haberlerin yanı sıra gazetecilik serüveninde yapmış olduğu etik dışı davranışlarla izleyicilerin dikkatini çekmektedir.

Bu çalışmada Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Medya ve İletişim programı öğrencilerine gazetecilik mesleğindeki etik dışı davranışların yansıtıldığı Nightcrawler filmi izlettirilerek filmle ilgili alımlama analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere gazetecilik mesleği ile ilgili; "Filmli izledikten sonra gazetecilik mesleğine bakış açınız değişti mi Gazeteci nasıl olmalı, bir gazetecide bulunması gereken özellikleri izlediğiniz filmle ilişkilendiriniz. / Gazeteciliğin etik kural ve davranışları bu film bağlamında nasıl ihlal edilmiştir? / Size göre Nightcrawler filmindeki gazetecilikle ilgili etik olan / olmayan davranışlar nelerdir. / Gazetecilik mesleğini yapacak kişide aranan şartlar arasında "gazetecilik eğitimi almış olması" gerekli midir?" soruları sorularak öğrencilerin gazetecilik mesleği ve etik konusundaki görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmada gazetecilik, araştırmacı gazetecilik, etik kavramı ve Nightcrawler filmi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Gazetecilik Mesleği Üzerine

Gazetecilik, kamuoyunun yaşanan olaylar hakkında bilgi edindiği güncel olayların topluma aktarıldığı bir meslek olarak ifade edilebilir. Gazeteciliği, haber yapma veya haber üretme işi olarak tanımlayabiliriz. Gazeteci habere konu olabilecek olaylar hakkında topladığı bilgileri sistematik bir şekilde (haber toplama ve haber yazma) yazıya döken, olaylarla ilgili görüntü veya fotoğraf çekip onları yayınlayan kişidir. Toplumun günlük yaşam içerisinde siyasetten, ekonomiye, eğitimden sağlığa, spora kadar her alanda doğru bilgi edinmesi açısından gazetecilik mesleği büyük bir öneme sahiptir.

Gazeteci elde ettiği bilgileri bir araya getiren, onları yorumlayan, düzenleyen ve yazıya aktarmakla beraber bilginin hedef kitlesine dağıtılmasını sağlayan bir kişidir. Basın kuruluşlarında düzenli olarak kadrolu, sözleşmeli veya haber ücreti karşılığı çalışan, çalıştığı kuruma karşı yasaların kendisine karşı yüklediği sorumlulukları yerine getiren ve kendisine verilen haklardan faydalanan kişilere “gazeteci” denir. Bir başka tanımlamaya göre ise, yazılı, sözlü veya elektronik basında gazetelerde yer alan haberlere yönelik çalışmaları yürüten kişiler “gazeteci” olarak tanımlanmaktadır” (Önal, 2008, s. 290).

Gazetecilik mesleği ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında, mesleği tanımlayan kişiler araştırma veya araştırmacı kavramlarını gazetecilik mesleğiyle özdeşleştirmişlerdir. Gazetecilik bölümünü okuyan öğrenciler veya meslekle ilgisi olan/olmayan kişiler gazetecilikle ilgili bir tanımlamaya yaptıklarında mutlaka gazetecinin araştırmacı yönüne dikkat çekmektedirler. Gazeteci denildiği zaman kişinin araştırmacı bir özelliğe sahip olması akıllara gelmektedir. Alaylı ya da mektepli gazeteciler için gazetecilik kavramı, delillerle hareket eden, uzun araştırma sürecini gerektiren, gerektiğinde gazetecinin ailesinden uzak kalarak gece gündüz ayrımı yapmadan çalışılan bir meslektir.

Gerçek bilgiye dayanan, gerçeği yansıtan ve somut verilere dayanan haberler, hedef kitle üzerinde daha geniş etki bırakmaktadır. Dolayısıyla haber üretim sürecinde gazeteci, araştırmaya gereken önemi vermelidir ki bu da gazeteciye yüklenen en önemli sorumluluklardan biridir. Bilgi temin etme sürecinde gazetecilerin önem verdiği konular bulunmaktadır. Gazetecilerin bilgiye erişimiyle ilgili aşağıdaki hususlara dikkat çekilmektedir: (Önal, 2008, s. 308-309):

- Gazetecilerin bilgi hizmetlerinde hız, doğruluk ve kolaylık istemektedir
- Gazeteciler yaş, eğitim, mesleki deneyim farkı göstermeksizin; mesleklerine özgü olarak genelde haber nitelikli ya da haberle bağlantılı bilgilere gereksinim duymakta, anında bilgi aramaya yönelmekte, mutlaka ve ısrarla bilgi erişimi hedeflemektedirler.
- Güncel haberin ilgili kaynaktan, orijinal belgeye ulaşarak elde edilmesine yönelik bilgi arama davranışı tercih edilmektedir.
- Gazetecilerin bireysel farklılıklarıyla bağlantılı olarak geliştirdikleri kendilerine özgü bilgi arama davranışları bulunmaktadır.

- Gazetecilerin çalışmalarını en çok destekleyen unsurların başında arama motorları gelmekte, bunu haber ajansları, kupür veri tabanları ve bilgi merkezleri izlemektedir.

Faruk Bildirici, “Günahlarımızla Yıkandık: Örneklerle Gazetecilik Meslek Etiği” adlı kitabında gazetecilere ve gazetecilik öğrencilerine gazetecilik mesleğiyle ilgili olarak yaptığı değerlendirmeleri aktarmaktadır. Bildirici bu kitabında ölüm haberlerinin, cinayet olaylarının haber olarak nasıl verilmesi gerektiğini anlatmaktadır. Bildirici, gazetecilerin ölüm karşısında saygı göstermek gibi bir mecburiyetinin olduğu vurgulamaktadır.

Bildiriciye göre; kaza haberlerinde, şehit haberlerinde, doğal felaketlerde ölüm haberlerinin olaydan etkilenen kişilerin yakınlarının bilgilendirilmeden haber yapılmaması gerekmektedir. Terör ve cinayet haberlerinde ölen kişilerin yakın plan fotoğrafları kullanılmamalı, kanlı ve şiddet içeren görüntülere haberde yer verilmemelidir (Bildirici, 2018, s. 40).

Gazetecilik ve Etik

Etik kavramı akademisyenler, medya profesyonelleri ve hukukçular tarafından en sık tartışılan kavramlardan biri hâline gelmiştir. Tarihsel süreçte farklı düşünürler, farklı yaklaşımlarla etiğe ilişkin tanımlamalar yapmaya çalışmıştır. Aristoteles’in felsefe literatürüne kazandırdığı etik kavramı, Aristoteles’ten beri felsefe biliminin bir alt dalı olarak kabul edilmektedir. Aristoteles, etiği kuramsal felsefeden ayırarak kendi başına felsefenin bir dalı olarak gören ilk filozoftur. Etik, insan davranışlarını “iyi”, “kötü”, “doğru”, “yanlış” gibi değerlerle incelemekte ve bu davranışların arkasında yatan ahlaki yargıları araştırmaktadır.

Etik sözcüğü Yunanca Etos’tan gelmekte olup, iki farklı kullanımı söz konusudur: εθος olarak yazılan ilk kullanımı alışkanlık, töre, görenek anlamlarını taşır. Eylemlerini geçerli töreye uygun olarak eğitim yoluyla belirlemeye ve genel kabul gören ahlak normlarına uygun hareket etmeye çalışan kişi etik davranmaktadır. Dar ve asıl anlamıyla ηθος olarak yazılan etiğe uygun davranan kişi ise aktarılan eylem kurallarını sorgulamadan uygulamak yerine, kavrayarak, üzerinde düşünerek talep edilen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştüren kişidir. Etik böylece karakter anlamına gelmekte, erdemli olmanın temel anlamını pekiştirmektedir (Pieper, 1999, s. 30).

Etik ile ahlak sözcükleri sıkça karıştırılmakta ve çoğu kez birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Latince “mores” sözcüğünden türetilmiş olan ahlak, insanın “iyi” ya da “kötü” olarak tanımlanmasına yol açan standart davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Her

toplumun kendine bir ahlak anlayışı vardır. Ve bu anlayış o toplumun tarihî yapısına, coğrafi şartlarına, kültürel dokusuna göre şekillenmektedir. Etik ile kültür arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Etik ahlak felsefesidir; insan davranışlarını, davranış kurallarını ve ilkelerini ahlakilik temelinde araştıran, savunan ya da eleştiren felsefe dalıdır. Etik ile ahlak arasında genişlik ve darlık, uygulama ve teori bakımından birtakım farklılıklar bulunmuş olsa da, bir disiplin olarak ahlak, etiğin yaşama yansıyan kurallar setidir (Bauman, 1998, s. 63).

Etik, sadece izlenmesi gereken kurallardan, ilkelerden ibaret olmayıp çoğunlukla insan davranışlarının doğruları ve yanlışlarıyla ilgili ilkelerin, makul kuramlara dayanarak, nesnellik ve tarafsızlıkla uygulanmasıyla ilgilidir (Belsey & Chadwick, 1998, s. 25). Gazetecilik etiği ve buna ilişkin olarak geliştirilen kuramlar bir alt etik kategorisi olarak gazetecilerin uymaları gereken ilkeleri kapsar. Gazetecilik mesleği iki farklı etik anlayış çerçevesinde ele alınır. John Stuart Mill'e dayandırılan yararçı etik anlayış (Sanders, 2003, s. 14), sonuçla ilgilenirken, Kant'a dayandırılan görevci etik anlayış, önceden belirlenmiş kurallarla ve ilkelerle ilgilenir. Kant'a göre özgürlük, ahlaklılık ve akıl arasında sıkı bir bağ vardır ve ahlakın kaynağı özgür insandır. Ona göre insanı insan yapan akıldır. Akıl ahlaki olarak insanda vicdan şeklinde ortaya çıkar. Kant bunu, "Öyle bir davran ki, davranışının evrensel bir yasa hâline gelmesini arzula," şeklinde formüle eder.

Jeremy Bentham ve John Stuart Mill tarafından on dokuzuncu yüzyılda geliştirilen yararçı etik anlayış, kararların maksimum çıkarlar doğrultusunda alınması gerektiğini savunur (Matelski, 2000, s. 62). Mill'e göre iyiyi kötüden ayıran ölçü, yarar ölçüsüdür. Eylemler mutluluk getiriyorsa doğru, mutluluk getiriyorsa yanlıştır. Dolayısıyla doğruları yazmak erdem olarak kabul edilip, gazetecilerin evrensel bir ilkesi hâline gelecekse, gazetecilerin her koşulda doğruları yazmaları beklenir (İrvan, 2003, s. 52). Doğruluk ilkesi etik kodların ön sözü olarak kabul edilir.

Gazetecilik etiği kuramı Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. ABD'de yapılan çalışmalar, gazetecilik mesleğinin gelişmesi ve eylemlerin moral temelleri üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Alver, 2007, s. 256). İkinci Dünya Savaşı sırasında 1947'de ABD'de kurulan ve başkanı Hutchins'in adıyla anılan Basın Özgürlüğü Komisyonu'nun hazırladığı "Özgür ve Sorumlu Basın" Raporu, Amerikan basınının demokratik işlevlerinden uzak olduğunu, toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi için özgürlükler kadar toplumsal sorumluluklarının da

farkına varması gerektiğinin altını çizmiştir. Kamunun bilme hakkına odaklanan ve “toplumsal sorumluluk” anlayışını benimseyen raporda, “Basın özgürlüğünü ve demokrasinin geleceğini sorun edinen herkes daha hesap verebilir bir basın için çabalamalıdır,” görüşü savunulmuştur. Ayrıca raporda özdenetim modelleri desteklenmiş, “Söz konusu toplumsal hareketlilik kendiliğinden oluşmuyorsa hükümet ancak son noktada söz sahibi olabilir,” (Hutchins Komisyonu, 1947:79-81) düşüncesiyle medyaya müdahalenin düşünülmesi gereken en son yol olduğu ifade edilmiştir.

Etik, gazetecilik etiği çalışmaları içinde daima önemli bir yer tutmuş, gazetecilik mesleğine yönelik güven tartışmasının küresel alana yayılması, akademisyen ve uzmanları etik kodların uygulanması ve geçerliliği üzerine düşünmeye, bu alanda çalışmalar yapmaya teşvik etmiştir. Etikten söz edildiğinde gazetecilik etiği, gazetecilik ürünlerinin kalitesi, çatışma alanları ve kuramsal temelleri irdelenmektedir (Alver, 2007, s. 257).

Kamuoyunu bilgilendirme görevi olan gazeteciler, haberin üretiminde ve sunumunda, kaynakla ilişkilerinde etik dışı uygulamalar gerçekleştirmekte, ne yazık ki alana yönelik yaptırımlar ise yetersiz kalmaktadır. Oysaki gazeteciler basın özgürlüğünü destekleyen aynı zamanda haberi üretirken de sorumluluk taşımaları beklenen vatandaşlar olarak kabul edilmektedirler (Almagor & Cohen, 2002:127). Bugün kamusal alanda gazetecilik etik normları ve toplumsal sorumluluk ilkesi bir kenara bırakılmakta, bu durum yoğun tartışmalara yol açmaktadır. Burada sözü edilen “kamusal” terimi, gazeteciliğin mesleki etik tartışmalarında belirli bir çağrışım içermekte ve genellikle “toplumun tüm nüfusuna” (Elliott & Ozar, 2010, s. 11) atıfta bulunmaktadır.

ABD’de gazetecilik standartları ve etiği konusunda ilkeler belirleyen, bu ilkelerle alanın düzenlenmesine rehberlik ederek önemli katkılar sağlayan Profesyonel Gazeteciler Cemiyetinin (Society of Professional Journalists- SPJ) etik kodlarından oluşturulmuştur. SPJ’nin belirlemiş olduğu etik kurallar, tamamen öz denetim ilkeleridir. Herhangi bir hukuki yaptırım söz konusu değildir. SPJ etik kuralları dört ana bölümden oluşmaktadır:

1. Gerçeği arayın ve onu rapor edin.
2. Zararı en aza indirin.
3. Bağımsız hareket edin.
4. Hesap verebilir ve şeffaf olun (<https://www.spj.org/ethicscode.asp>).

SPJ (2014), ön sözünde kamusal aydınlanmanın, adaletin öncüsü ve demokrasinin temeli olduğuna inandığını belirtmekte, etik gazetecilik,

doğru, adil ve kapsamlı bilgi alışverişinde serbestlik sağlamak için gayret göstermektedir vurgusu yapmaktadır. SPJ'ye göre etik bir gazeteci dürüstlük içinde davranır, mesleki dürüstlük bir gazetecinin güvenilirliğinin temel taşıdır.

Alımlama Araştırmalarına Kuramsal Bakış

Alımlama kavramı izleyicilerin medya iletileriyle ilgili yorumları, kodaçınımlamaları, okumaları, anlam üretimleri, algıları ya da kavrayışlarına olarak ifade edilmektedir. Alımlama analizi ise, televizyon/medya araçları programlarının ürettiği anlam ile izleyicilerin iletiler ile ilgili ürettiği anlam arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir. Alımlama araştırmalarının amacına ulaşabilmesi için metnin çözümlenmesinin yapılması, izleyicinin tepkisinin ölçmesi ya da metin ve izleyici tepkisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak gerekir (Hoişer, 2005, s. 105-106).

Alımlama araştırmalarında izleyiciler tüketim, şifre çözümü ve sosyal kullanımlar açısından medyayla ilgili pek çok şey yapabilecek şekilde etkin konumdadır. Araştırmacılar, medya söylemleriyle izleyici söylemlerinin deneye dayalı çözümlenmesini yaparken sosyo-kültürel sisteme göndermede bulunur (Jensen & Rosengren, 2005, s. 66). İzleyicilerin alımlamalarındaki farklılıklar toplumsal ya da bireysel faktörler kapsamında değerlendirilerek aydınlatılır (Hoişer, 2005, s. 105- 106).

İzleyicilerin alımlamalarına yönelik ilk araştırmalar “Eleştirel Yaklaşımlar” içerisinde kültürel çalışmalar geleneği tarafından yapılmıştır. Stuart Hall’ün “Kodlama-Kodaçımı (EncodingDecoding)” makalesi araştırmacılar için örnek kabul edilmektedir (Stevenson, 2008, s. 134). Hall bu makalesinde, geleneksel iletişim araştırmalarını iletişim sürecini, basit gönderen-mesaj-alıcı doğrusallığı içinde ele alması ve karmaşık ilişkiler içeren değişik iletişim unsurlarından yoksun olması nedeniyle eleştirmektedir. Hall, iletişim sürecini; birbiriyle bağlantılı ancak ayırt edilebilir nitelikteki üretim, dolaşım, dağıtım, tüketim, yeniden üretim ilişkisi içinde üretilen sürekli bir yapı olarak tanımlamaktadır (Hall, 2005, s. 85).

Hall, izleyicilerin medya metniyle karşılaşması durumunda üç farklı türde okuma yapacaklarını belirtmektedir. Egemen okuma olarak adlandırılan birinci tür, iletişimin çok alışık olunmayan bir şekline gönderme yapmaktadır. Bu türde kodlama kodaçınımlama sürecinin kimi sınır ve parametrelerini kurabilir. Metindeki düzenlamalar yapımcıların istediği yönde tam ve doğru olarak alınır ve kodlayıcının ürettiği anlam her düzeyde meşru olarak kabul edilir. İkinci okuma türü olarak belirtilen müzakereci okumada

ise izleyici hem uyumlu hem de karşıt bir anlamlandırma yapabilir. Metindeki egemen tanımların meşruluğunu kabul eden izleyici, kendi koşullarına, konumuna uygun düşen anlamlar üretir. Üçüncü okuma şekli olan karşıt okumada da izleyici mesajın içeriğine eksiksiz olarak anlam anlar ve kendi kodlama yöntemiyle zıt yönde anlam üretir. Böylece karşıt okumada izleyici metindeki kodların meşruluğunu reddeder (Hall, 2005, s. 96- 97).

“Alımlama analizinde” medya içerikleri karşısında izleyicinin bireysel yönelimleri ile birlikte politik ve iktisadi süreçlerle bağlantısı olan kültür kavramı da önemli rol oynamaktadır (Yıldırım Becerikli, 2012, s. 166). Kültürel Çalışmalar içerisinde önemli bir yere sahip olan alımlama analizi, izleyicilerin yaptıkları kod açıklamalara/anlamlandırma süreçlerine önem vermekte, izleyicilerin medya metinlerinde yer alan egemen kodu aynen kabul etmek zorunda olmadığını ortaya koymaktadır. Buna göre izleyici kendi yaşamı içerisinde edindiği deneyimlere dayanarak egemen olan meşru kodlamaya itiraz etme yetisine sahip olmaktadır. Etnografik ve nitel araştırmaların alımlama analizi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu kabul görmektedir (Yaylagül, 2014, s. 134).

Hall’a göre, iletişim sürecini anlamak için, hem kodlama hem de kodaçımı anındaki anlam üretimini ve karmaşık ilişkiler ağını ortaya koymak gerekmektedir. İletişim kavramı üretim, dolaşım, tüketim ve yeniden üretimi de bünyesinde barındıran bir süreçtir. Hall medya metinlerinin dilsel ve ideolojik yapılanmasına odaklanmaktadır ve ‘pasif izleyici’ anlayışının yerine ‘aktif bir izleyici’, anlayışı, koyar ve mesajların kodlanması ile kodaçimleri arasındaki ilişkiye yönelmektedir (Akt: Özsoy, 2011, s. 39).

İzleyicilerin kitle iletişim araçları karşısında aktif rol alabileceği düşüncesi, alımlama çalışmalarını ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. “Kültürel Çalışmalar gibi alımlama analizi de medya mesajlarından, kültürel ve umuma yönelik şekilde şifrelenmiş söylemler olarak bahsederken; izleyicileri ise, anlam üretiminin araçları olarak tanımlamaktadır. Kullanımlar ve Doyumlar kuramı gibi alımlama analizi de, medya alıcılarını, medyayla ilgili pek çok şey yapabilecek etkin konumda olan bireyler olarak görmektedir (Jensen & Rosengren, 2005, s. 66).

Uybadın’a göre; alımlama çalışmaları, kültürel ürünü anlamlandırmada izleyicilerin görüşlerini metin olarak ele alırken metnin etkisi yerine izleyicinin onu nasıl yorumlayıp anlamlandığı ve algıladığına odaklanmaktadır (Uybadın, 2016, s. 144).

Sinema sektöründe alımlama çalışmaları 1980’li yıllarda yapılmaya başlanmıştır (Kaya, 2005, s. 15). İzleyici bir sinema filmiyle karşılaşma anında anlamlar üreten bir aktifliğe sahip olsa da metnin sınırlarından tamamıyla farklı bir hatta gitmesi imkânı bulunmadığından aktifliğinin ve metne karşı anlamlar üretmesinin de bir sınırı bulunmaktadır (Kılıç, 2018, s. 330). Jackie Stacey kültürel çalışmalar ile sinema filmi çalışmaları arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Stacey’e göre film çalışmalarında izleyiciyi konumlandırmaya odaklanılmakta ve izleyicinin pasifliğine vurgu yapılmaktadır, kültürel çalışmalarda ise izleyici çözümlemesine ve izleyicinin aktifliğine dikkat çekilmektedir (Kırel, 2010, s. 47).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışma kapsamında Nightcrawler filminin analizi ile Medya ve İletişim programı öğrencilerinin gazetecilik mesleğini ve gazetecilik mesleğinde etik kuralları nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nightcrawler filminde gazetecilik mesleği ile ilgili teorik bilgilerin çalışma alanında (habercilikte) uygulandığı görülmüştür. Nightcrawler filmini konu alan çalışma, gazetecilik mesleğinde etik sorunların nasıl değerlendirildiği açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada konu edilen filmle ilgili olarak bu alanda daha önce çalışma yapılmamış olması çalışmanın özgünlüğü bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü Medya ve İletişim programı 2. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Medya ve İletişim programı 2. Sınıf öğrencilerinin çalışmada örneklem olarak seçilmesinin sebebi müfredat kapsamında film çalışmaları dersini almış olmaları ve gazetecilik mesleğine bakış açıları ile birlikte meslekte film özelinde yaşanan etik sorunlar kapsamında gazetecilik mesleğini nasıl değerlendirdiklerini belirlemektir. Çalışmada örneklem olarak Medya ve İletişim programında Film Çalışmaları dersini alan 7 kız ve 6 erkek olmak üzere 13 öğrenciye film izletildikten sonra film ve gazetecilik ile ilgili sorular sorulmuştur. Çalışmada katılımcılar isim ve soyadlarının baş harfleriyle kodlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada yöntem olarak alımlama yöntemi kullanılmıştır. Alımlama analizi/yöntemi medya mecrasında üretilen medya metinlerinin (film, haber, reklam vs.) izleyici veya okuyucu gruplarının oluşturmuş olduğu hedef kitle tarafından nasıl algılandığı ve okunduğu ile ilgilenmektedir. Çalışmada hedef kitle konumunda bulunan medya ve

iletişim öğrencilerinin Nightcrawler filmi ile ilgili yapmış oldukları yorumlar üzerinden film ve gazetecilik mesleği hakkında genel bir değerlendirmede bulunulmuştur. Nightcrawler filmi hakkında gazetecilik mesleği ve etik ilkeler kapsamında öğrencilere sorular yöneltilmiş ve alımlama analizi yapılmıştır.

Bu çalışma Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup, kurul tarafından çalışmanın etik açıdan herhangi bir sakınca içermediğine karar verilmiş ve Etik Kurul İzni E-35523585-302.99-31549 sayısı ile karara bağlanmıştır.

Nightcrawler (Gece Vurgunu) Filmi Üzerine

Nightcrawler filmi gazetecilik meslek kuralları ve özelliklerinin yansıtılması açısından özgün bir film olma özelliği taşımaktadır. Filmde Jake Gyllenhaal'ın canlandığı Louis Bloom isminde hırslı bir adamın gazetecilik mesleği üzerinden edindiği kariyer anlatılmaktadır. Filmin başrol oyuncusu olan Louis Bloom isimli karakter, gazetecilik mesleğine başlamadan önce işsiz, herhangi bir vasfı bulunmayan bir kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Louis Bloom para kazanmak ve iyi bir kariyer elde edebilmek için birkaç iş başvurusunda bulunur, ancak herhangi bir vasfı bulunmadığından işverenler tarafından iş başvuruları reddedilir. Bloom ABD'de gece saatlerinde yaşanan trafik kazası olayını görüntüleyen gazetecileri görünce muhabire “çektığı bu görüntüyü ne yapacağımı ve bu işten (gazetecilik mesleğinden) ne kadar para kazanılabileceğini sorar.” Bloom'un muhabirden aldığı cevaplar onu gazetecilik mesleğini yapmaya yöneltir.

Bloom filmde “amaca giden her yolda her şey mubahtır” düşüncesini sergilemiş olduğu davranışlarla yansıtan bir karakterdir. Bloom işsiz ve parasız biri olduğu için gazetecilik mesleğine adım atabilmek için farklı ve etik olmayan bir yola başvurmuştur. Bloom çalmış olduğu bir bisikleti satarak, elde ettiği parayla da küçük bir kamera alarak gazetecilik mesleğine başlar. Amerika'nın Los Angeles eyaletinde gece saatlerinde meydana gelen polis-adliye türündeki olayları görüntüleyip ve haberleştirerek medya kuruluşlarına çekmiş olduğu görüntüleri satmaya başlayan Bloom bağımsız olarak çalışan ve geceleri haber peşinde koşan bir gazeteci rolüne bürünmüştür.

Bu film gazetecilik mesleğinde bir gazetecide bulunması gereken mesleki ve kişilik özelliklerinin neler olması gerektiğini yansıtan özgün bir çalışmadır. Bunun yanı sıra gazetecilik mesleğinde etik kurallarının nasıl

ihlal edildiği de izleyicilere filmde yaşanan olaylar üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır.

Bloom yaşanan olaylarla ilgili görüntü ve fotoğraf çekmeye çalışırken haber üretim sürecinde gazetecilik mesleğindeki teorik bilgilerin pratikte nasıl uygulanması gerektiği açısından da film ayrı bir öneme sahiptir. Bloom'un yapmış olduğu haberlerle ilgili kendisine özel bir arşiv oluşturması, haberleştirmeye çalıştığı olaylarla ilgili sürekli not tutması, mesleğinde hızlı davranması, rakiplerine haber atlatmaya çalışması ve yayınlamış olduğu haberlerini sonradan da televizyondan izleyerek takip etmesi gazetecilik mesleğiyle ilgili olarak gazetecinin mesleğinde hangi özellikleri taşıması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Ancak tüm bu olumlu özelliklerin yanı sıra filmde gazetecilik mesleğiyle bağdaşmayan ve gazetecilik mesleğine aykırı düşen bazı olaylar da yansıtılmıştır. Bloom hedeflerine ulaşmaya çalışırken gazetecilik mesleğinde yapılmaması gereken birçok davranışı da sergilemiştir. Bloom'un polislere olaylarla ilgili yanlış ve eksik bilgi vermesi, habere konu olan olaylarda suç teşkil eden delil sayılabilecek unsurları yok etmesi ve olayları çarpıtması, kendisine yardımcı olarak işe aldığı Rick isimli kişinin ölmesine reyting ve para uğruna göz yumması da filmde etik dışı davranışların gösterildiği örnek olaylardır.

Bu film özelinde gazeteciliğin nasıl yapılması gerektiği noktasında ipuçları verilmekle birlikte gazetecinin mesleğindeki etik dışı davranışlar izleyiciye aktarılmıştır.

Medya ve İletişim Öğrencilerinin Nightcrawler Filmi ve Gazetecilik Mesleği Değerlendirmeleri

Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Medya ve İletişim programında öğrenim gören ve Film Çalışmaları dersi kapsamında 7 kız 6 erkek olmak üzere toplam 13 kişiye izletilen filmde gazetecilik ve Nightcrawler filmi hakkında sorulan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

**"Bu filmi izledikten sonra gazetecilik mesleğine karşı olan görüşlerim değişmedi. Önceden de bir gazetecinin nasıl araştırmacı olması gerektiğini biliyordum. Bu filmde de bir gazetecinin nasıl araştırmacı ve şüpheli bir kişi olması gerektiğinin ve diğer rakiplerine haber atlatmasının önemini anlamış oldum. Bir gazetecinin kesinlikle meraklı olması gerekir. Gazetecilik mesleğinin etik kuralları bu filmde yansıtıldığı gibi olmamalıdır. Filmde başrol oyuncusu olan gazeteci rolünü canlandıran Bloom karakteri*

polislerden olaylarla ilgili bilgi saklamaktadır, bunu etik bulmuyorum. Bir gazeteci gerçekleri objektif ve nesnel bir şekilde olayları çarpıtmadan aktarmalıdır.” (K1)

*”Nightcrawler filmi aksiyon, gerilim ve polisiye filmi niteliği taşımaktadır. Gazetecilik mesleğinde yapılmaması gereken davranışları ekrana taşıyan bu filmde, gazeteciliğe adını atan Louis Bloom’un sergilemiş olduğu davranışlarla meslek etiğine uygun olmayan kuralların gösterildiğini söyleyebilirim. Bir gazeteci haber toplarken ve haber yazarken kendi çıkarlarını işine dâhil etmemeli. Bu meslekte etik olan, gerçekliğin olduğu gibi işlenmesi ve olaydan uzaklaşmaktır. Filmde para kazanma hırsı ve çıkarları uğruna Louis Bloom, bencilce hareket eden bir karakterdi. Gazetecilik saygınlık gösterilen bir meslek olduğu için bu meslek grubunda gazetecilerin özenle seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

*”Film bize gazetecilik mesleğiyle ilgili birçok tüyo veriyor. Bu mesleğin nasıl yapılması gerektiği ile birlikte bu meslekte gazetecinin hangi davranışları sergilememesi gerektiğini de film bizlere gösteriyor. Başarıya ulaşmak ve daha çok para kazanmak için mesleki ve ahlaki kuralların hiçe sayılarak her şey mubahtır düşüncesi ne gazetecilik mesleği ne de herhangi bir meslek için doğru bulmuyorum. Gazeteci dediğimiz kişi her şeyden önce kamu yararını kendi çıkarlarından önde tutmalıdır. Gazeteci mesleği gereği her olayı haberleştirmelidir ancak bunu yaparken insanların kişisel alanlarına, duygularına ve düşüncelerine zarar vermemelidir. Benim bu mesleğe bakışım, yapılabilecek en değerli ve saygı gerektiren bir meslektir. Eğer bir gazeteci olunacaksa bu meslek layıkıyla yapılmalıdır. Kişisel hırsları ve egoyu bir tarafa bırakıp şeffaf bir pencereden olayları analiz ederek doğru ne ise topluma o aktarılmalıdır.” (K3)

*”Bu filmde gazeteci nasıl olunmalıdır sorusunun cevabını ve gazeteci olmanın zorluklarını görüyoruz. Gazetecilik mesleğinin güzel olduğu kadar zor bir meslek olduğunu bu filmde anlayabiliriz. Bir gazeteci hızlı, güvenilir ve meraklı olmalıdır. Gazeteci olayları kanıtları ile birlikte en doğru şekilde okuyucuya/izleyiciye aktarmalıdır. Her zaman şartlar ne olursa olsun gazeteci doğrunun peşinden koşmalı ve taraf tutmamalıdır. Gazetecilik mesleğini bence gerçekten bu mesleğe ilgisi olan kişiler yapmalıdır.” (K4)

*”Bence bu film bizlere gazetecilik mesleğinin dışarıdan bakıldığında kolaymış gibi görünen fakat görüldüğü kadar kolay bir meslek olmadığını gösteriyor. Filmde Bloom isimli gazetecinin etik kuralları filmin başından sonuna kadar ihlal ettiğini görebiliyoruz. Kanıtları değiştirmesi,

silahlı çatışma olayında yaralanan adamı kamerayla görüntülerken daha iyi açı alabilmek için yaralı olan kişiyi kameranın görüş açısına taşıması gibi örnek olaylar üzerinden etik ihlali yaptığını söyleyebiliriz. Gazeteci cesur, sorgulayıcı, araştırmacı olmalı ve kimseye boyun eğmemelidir. Gazeteci etik kurallara bağlı kalarak yapacağı araştırma ve gözlemleri sonucunda haberini hazırlamalıdır.” (K5)

**”Gazetecilik mesleğindeki etik kural ve davranışların yok sayılarak haber için her yol mubahtır mantığının gösterildiği Gece Vurgunu filmi medyada var olan bu tür gerçekleri yansıtmaktadır. Birçok medya kuruluşunda yeter ki reyting yüksek olsun diye, etik kurallara uymayarak yapılan haberlerin yayınlanması gazetecilik mesleği için olumsuz bir imaj oluşturmaktadır. Gece Vurgunu, gazetecilik mesleğinin daha iyi nasıl yapılabilir sorusunu sormamıza sebep olmaktadır. Bu filmde para ve gücün daha ön planda tutulduğunu görmekteyiz. Gazeteci; ahlaklı, dürüst, sabırlı, özverili bir kişilikte olmalıdır, yalan haber yapmaması ve para ya da başkalarının çıkarları için kendisini kullandırmamalıdır. Gazetecilik zor bir meslektir ve sorumluluk gerektirir.” (K6)*

**”Gazeteci her zaman gerçeğin ve doğrunun peşinden gitmelidir. Hızlı bir şekilde fikirler üretmeli, farklı düşüncelere de saygı göstermelidir. Filmde geçen bir sahnedeki sözden hareketle bir işe başlamadan önce mutlaka bir plan olmalıdır. Neyin peşinden gittiğin kadar niye onun peşinden gittiğin de önemlidir. Bu filmde işini isteyerek, severek, araştırmalar yaparak kendi başına her şeyin üstesinden gelen bir gazeteci görmüş oldum. Bununla beraber tabi ki de gazetecinin uyması gereken kuralların olduğunu biliyoruz fakat filmde gazetecilik kurallarına uyulduğu pek söylenemez.” (K7)*

**”Gazetecilik mesleğinde her an her yerde haber niteliği taşıyan olaylar görmemiz mümkündür. Polis-adliye haberciliği çok adrenalin dolu sabır ve cesaret gerektiren bir habercilik türüdür. Filmde de Louis Bloom sabırlı ve mücadeleci tavrıyla bu işi en güzel şekilde yapıyor. Gazeteci olmak sürekli dış dünyayı takip etmek, olaylardan haberdar olmak ve olaylara hızlı bir şekilde ulaşabilmeyi gerektirir. Yani bir gazeteci uğraşmayı ve haber peşinde koşmayı sevmelidir.” (K8)*

**”Filmde güzel teknikler kullanılmış ve konu izleyiciye güzel bir şekle yansıtılmış. Başrolde Louis Bloom adında para kazanmak için her şeyi yapabilecek bir karakter ile karşılaşıyoruz. İş bulmak adına her yolu denerken bir kazayla karşılaşıyor orada çekim yapan bir kameramandan bilgi edinip habercilik hayatına atılıyor. Gazetecilik mesleğine olan bakış*

açımaya göre gazeteci, haberini etik kurallara ve yasalara uygun bir şekilde yapmalıdır. Olaylarda delil niteliği taşıyabilecek unsurları haber uğruna yok etmemeli veya değiştirmemelidir. Bu filmde başrol oyuncusunun yapmış olduğu birçok davranışı gazetecilik meslek etiği kapsamında doğru bulmuyorum.” (K9)

*”Bence bu filmdeki gibi bir rekabet her zaman söz konusu olabilir ve olmalı fakat aşırıya kaçılmamalı. Filmde başrol oyuncusunun hırsı beni çok etkiledi ancak en yakınındaki çalışma arkadaşını sırf haber uğruna ölmesine müsaade etmesi, başka cinayet olaylarında cesetlerin yerini değiştirip daha iyi bir kadrajla görüntü almaya çalışması gibi davranışlarını doğru ve etik bulmadım. Bu filmde de gördüğümüz gibi gazeteci, azimli ve hırslı, yeniliklere açık, rekabeti seven ve cesaretli olmalıdır. Gazeteci haberlerini kendisinin ya da başkalarının çıkarları uğruna değiştirmemeli objektif davranmalıdır.” (K10)

*”Bu filmi izledikten sonra gazetecilik mesleğiyle ilgili görüşlerim değişti. Okuldan mezun olduktan sonra “ben bu mesleği yapamazsam” diye düşünürdüm. Bu filmi izledikten sonra filmde hırsızlık yapan birisinin bile bu mesleği yaptığını gördükten sonra “neden bu mesleği yapamayayım ki” dedim. Filmde de gazetecinin nasıl olması gerektiği gösterilmeye çalışılıyor. Gazeteci olarak mutlaka özgüvenli olmalısınız, eğer kendinizi geri planda tutarsanız haber baka bir muhabire veya kanala gidebilir ki bu da sizin meslek kariyerinize engel olabilir. Filmde de gördüğümüz gibi gazetecinin not defteri, kalemi ve kamerası sürekli yanında hazır olmalıdır. Ne zaman, nerde, hangi olay çıkacağını bilemeyeceğimiz için gazeteci her zaman haberle karşılaşacakmış gibi hazır olmalı ve hızlı davranmalıdır.” (K11)

*”Gece Vurgunu filminde bir gazetecinin ya da muhabirin yaşayacaklarının çok ötesinde olaylar söz konusudur. Louis Bloom haberciliğe ilk başladığında kameranın nasıl kullanılacağını bilmiyordu ve olay yerinde yararlılara müdahale eden sağlık çalışanlarına engel oluyordu. Bu durum bir gazetecinin muhakkak belli başlı eğitimler görmesi gerektiğini göstermektedir. Hırsızlıktan bir anda gazetecilik mesleğine geçiş yapan Bloom’un yanına çalışması için birini alması gazetecilik mesleğinin yalnız başına yapılmasının zor olduğunu gösteriyor. Bloom’un yangın olayında olay yerine geç gelmesi ve diğer gazetecilerin onunla dalga geçmesi, bize bir gazetecinin olay yerine erken ve hızlı gitmesinin ne kadar önemli olduğunu anlatıyor. Gece Vurgunu filminde izlediğimiz başroldeki gazeteci mesleğe ilgi duyduğu için gazetecilik mesleğini yapmıyordu tamamen para ve kişisel

hırsı için mesleğe yöneldi bu yüzden de meslekle ilgili etik kuralları dikkate almıyordu.” (K12)

**”Filmde başrol oyuncusu çaldığı bisiklet ve karşılığında aldığı kamera ile habercilik işine girişmesi onun için yeni bir hayatın başlangıcı oldu ve kendi bu meslekle birlikte bulmuş oldu. Film hep koşuşturmalı geçiyor, meslekte risk var ve her zaman hızlı olmak gerekiyor. Kimsenin göremediği bir detayı gazetecinin görmesi gerekiyor. Gazetecinin farklı bakış açısıyla olaylara yaklaşması beni etkileyen bir unsurdu. Filmde tuhafıma giden olay ise gazetecinin surf daha iyi bir kamera açısı yakalayabilmesi için yaralı olarak yerde yatan birisini sürüklemesi ve yerini değiştirmesiydi bu şekilde davranarak o kişinin ölümüne de sebep olabilirdi.” (K13)*

Çalışma kapsamında Medya ve İletişim programı öğrencilerinin Gazetecilik ve Nightcrawler filmi hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde şu değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin filmi izledikten sonra gazetecilik mesleğine olan bakış açılarının değişmediği görülmektedir. Öğrenciler öğrenim gördükleri programda gazetecilik ve habercilik ile ilgili almış oldukları derslerde yer alan teorik bilgilerin, gazetecilik uygulama alanlarında olduğu gibi uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler gazeteci kavramı ile ilgili görüşlerini belirtirken, gazetecide olması gereken özelliklere dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin filmi izledikten sonra gazetecilik mesleği ile ilgili edinmiş oldukları teorik bilgileri pekiştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinde de belirtildiği gibi gazeteci; araştırmacı, şüpheci, meraklı, hızlı, objektif, donanımlı, cesur ve güvenilir gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir.
- K1 katılımcı izlediği bu filmle gazetecinin mesleğinde rakiplerine haber atlatmanın ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir, Buradan hareketle bir gazetecinin mesleğinde daha güçlü ve daha ileri seviyelere yükselmesinde haber atlatma kavramının ne kadar etkili olduğu görülmektedir.
- Katılımcıların film bağlamında yapmış olduğu değerlendirmelerde filmin genelinde başrol oyuncusu Louis Bloom’un gazetecilik meslek etiğine, habercilik/gazetecilik kurallarına uymadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Öğrencilerin yapmış olduğu değerlendirme sonuçlarına göre, gazetecinin mesleğinde kişisel çıkarları uğruna gazeteci kimliğini kullanmaması gerektiği görüşü hâkimdir.
- Gazetecilik mesleğini saygın bir meslek grubu olarak gördüğünü ifade eden K2 katılımcı gazetecilik mesleğine seçilecek kişilerin özenle seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifade kapsamında değerlendirme yapıldığında gazetecilik mesleğini yapan veya yapacak olan kişilerin saygın kişilikte olmaları ve çevresindeki insanlara kişilikleriyle örnek olabilecek bir özelliğe sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Katılımcıların verdiği cevaplarda da gazetecilik mesleğinde kamu yararı/ kamuoyu faydası gibi kavramların öneme vurgu yapılmaktadır. Gazeteci yapmış olduğu haberleri kişisel çıkarları uğruna değil kamuoyunu bilgilendirme işlevini yerine getirmesi amacıyla kullanması gerektiği sonucuna varılmaktadır.
- Öğrenciler izledikleri bu film ile birlikte bir gazetecinin mesleğinde nasıl davranması gerektiğini, gazetecilik mesleğinin zorluklarının neler olduğunu gördüklerini ifade etmektedirler.
- Gazetecilik mesleğini sadece para kazanmak için değil, mesleğe ilgili ve bilgisi olan kişilerin bu mesleği yapması gerektiği düşüncesini savunan öğrenciler, gazetecilik mesleğini yapan kişilerin gazetecilik eğitimi almış olmalarının gerektiğine dikkat çekmektedirler.
- Öğrencilerin filmle ilgili yapmış olduğu yorumlardan hareketle öğrencilerin gazetecilik mesleğini etik kurallardan bağımsız düşünmedikleri sonucuna varılmıştır. Gazetecinin mesleki ve ahlaki kurallara uygun davranması gerektiği görüşü katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerin hemen hemen birçoğunda yer almaktadır.

Sonuç

Günümüz toplumlarında gazetecilik mesleği mesleki özellikleri bakımından önemli bir meslek olarak ifade edilmektedir. Gazeteciler yapmış oldukları iş ile hem bilgilendirme hem de toplumu bilgilendirme işlevlerini yerine getirmektedir.

Gazetecilik filmleri kamuoyunun gazetecilik mesleğine yönelik güven kaybının yeniden inşası konusunda katkı sağlayan önemli kültürel çıktılardır. Filmler aynı zamanda toplumsal yaşama yön veren kültür endüstrileridir. Toplumsal değerlerin tanımlanması, onaylanması ve değişiminin sağlanması konusunda hangi sembollerle düşünmemiz gerektiği

konusunda mesajlar sunar. Nightcrawler filminde de izleyiciye hem gazetecilik pratikleri hem de meslekteki etik dışı davranışlarla ilgili mesajlar verilmektedir.

Gazeteci adayı üniversite öğrencilerine bu film izlettirilerek öğrencilerin almış olduğu teorik bilgilerin yanı sıra gazetecilik mesleki uygulamalarının meslek etik bağlamında pekiştirilmesi de sağlanmalıdır.

Gazetecilik eğitimini alan öğrenciler gazetecilik mesleğine farklı bir perspektiften bakmaktadır. Öğrencilerin üniversitelerde gazetecilik üzerine almış oldukları eğitim mesleğin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğrencilere rehber olma görevi görmektedir. Günümüz medya sektöründe (Türkiye’de) çalışan insanların eğitim profillerine bakıldığında gazetecilik eğitim almamış kişilerin de habercilik/gazetecilik sektöründe çalıştıkları bilinmektedir.

Gazetecilik her ne kadar herkesin yapabileceği bir iş gibi görünse de gazetecilik mesleğine başlayan veya başlayacak olan kişilerin mutlaka gazetecilik eğitimini almış olması gerekmektedir. Gazetecilik eğitimi alınmadan mesleğe başlanıldığında meslekte çalışanlar arasında alaylı-mektepli çatışması yaşanabilmektedir. Bu durumun yaşanmaması ve gazetecilik mesleğinin meslek ilkelerine uygun bir şekilde yapılabilmesi için gazetecilik eğitiminin meslekte çalışacak kişilere mutlaka verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Almagor-Cohen, R. (2002). *İfade medya ve etik* (Çev. S. N. Şad). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bauman, Z. (1998). *Postmodern etik* (Çev. A. Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Belsey, A., & Chadwick, R. (1998). *Medya ve gazetecilikte etik sorunlar* (Çev. N. Türkoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bildirici, F. (2018). *Günahlarımızla yıkandık: örneklerle gazetecilik meslek etiği*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Elliot, D., & Ozar, D. (2010). An explanation and a method for the ethics of journalism. in *Journalism ethics: A philosophical approach* (Ed. Meyers, Christopher). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, S. (2005). Kodlama, kodaçılama (Çev. Y. Yavuz). *Medya ve izleyici bitmeyen tartışma* (Der. Ş. Yavuz) içinde. Ankara: Vadi Yayınları.
- Hoijer, B. (2005). İzleyicilerin televizyon programlarını alımlayışı: Kuramsal ve metodolojik değerlendirmeler (Çev. ve Der. Ş. Yavuz), *Medya ve izleyici bitmeyen tartışma* içinde. Ankara: Vadi Yayınları.
- Hutchins C. (1947). *A free and responsible press: a general report on mass communication*. Chicago: The University of Chicago Press.
- İrvan, S. (2003). Medya ve etik. *Medya, etik ve hukuk* (Der. Sevdal Alankuş) içinde. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Matelski, M. J. (2000). *TV haberciliğinde etik* (Çev. B. Öcal Düzgören). İstanbul: YKY.
- Jensen, K. B., & Rosengren, K. E. (2005). İzleyicinin peşindeki beş gelenek. *Medya ve izleyici bitmeyen tartışma* (Çev. Ş. Yavuz) içinde (s.55-84). Ankara: Vadi Yayınları.
- Önal, İ. (2008). Türkiye’de gazetecilerin bilgi gereksinimlerinin ve arama davranışlarının değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 286-314.
- Özsoy, A. (2011). *Televizyon ve izleyici*. Ankara: Ütopya Yayınevi,
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (Çev. V. Atayman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sanders, K. (2003). *Ethics and journalism*. Boston: Sage Publications.
- Society of Professional Journalists (2014). SPJ Code of ethics [Online]. <http://www.spj.org/pdf/ethicscode.pdf> [Erişim Tarihi: 29.03.2022]. <https://www.spj.org/ethicscode.asp>.
- Yaylagül, L. (2014). *Kitle iletişim kuramlarında egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.

**Views of Media and Communication Students on Journalism in the Context of
the Nightcrawler Movie
Extended Summary**

It is not possible to fit the concept of "Journalist" into a single definition while describing the profession of journalism. The profession of journalism can be expressed as a profession that has an important task such as informing and enlightening the society. Journalist is a person who acts with a sense of social responsibility as well as who researches, questions and who is curious, determined and patient. In addition to being these characteristics in the people who practice the profession of journalism, the journalist is also obliged to act in accordance with the ethical rules and behaviors required by the profession. The profession of journalism has been the subject of many films in the cinema industry. Among these films, Nightcrawler has a unique feature in answering questions about what the profession of journalism is and what the professional characteristics of a journalist (reporter) should be.

With the movie Nightcrawler, the unethical behaviors in the journalism profession are conveyed to the audience. While it is a movie that leaves the audience with a sense of wonder from the first scene of the movie until the end of the movie, Nightcrawler is a movie that should be watched by the students studying journalism.

Within the scope of this study, the profession of journalism and ethical problems in the profession have been examined through the movie Nightcrawler. The film has been analyzed with the method of reception through the subject of the film and the actors' reflection of the journalism profession. The film was shown to 13 students, 7 girls and 6 boys, who are students of Kırklareli University Pınarhisar Vocational School Media and Communication Program, within the scope of Film Studies course. It has been determined that the participants, who conveyed their thoughts about the journalism profession through the movie Nightcrawler, made sense of the journalism profession as in the literature.

Purpose and Importance of the Research

Within the scope of the study, it is aimed to reveal how the students of the Media and Communication program evaluate the journalism profession and the ethical rules in the journalism profession with the analysis of the movie Nightcrawler. In the movie Nightcrawler, it was seen that the theoretical information about the profession of journalism was applied in the field of study (in journalism). The study, which is about the Nightcrawler movie, is important in terms of how ethical problems are evaluated in the journalism profession. In addition, the fact that there has been no previous study in this field regarding the film that is the subject of the study is also important in terms of the originality of the study.

Population and Sample of the Research

Kırklareli University Pınarhisar Vocational School Marketing and Advertising Department Media and Communication program 2nd year students constitute the universe of the research. The reason why the 2nd year students of the Media and Communication program were chosen as the sample in the study is to determine how they evaluate the journalism profession within the scope of the ethical problems experienced in the profession, along with their perspectives on the profession of journalism. In the study, as a sample, 13 students, 7 girls and 6 boys, who took the Film Studies course in the Media and Communication program, were

asked questions about film and journalism after watching the movie. In the study, the participants were coded with the initials of their names and surnames.

Research Method

Reception method was used as a method in the research. Reception analysis/method is concerned with how the media texts (film, news, advertisement, etc.) produced in the media are perceived and read by the target audience formed by the audience or reader groups. In the study, a general evaluation was made about the film and journalism profession through the comments made by the media and communication students, who are in the position of the target audience, about the movie Nightcrawler. Questions were asked to the students about the Nightcrawler movie within the scope of journalism and ethical principles and a reception analysis was made.

Conclusion and Recommendations

It offers messages about what we should think about. In the movie Nightcrawler, messages are given to the audience about both journalism practices and unethical behaviors in the profession.

Journalist candidate university students should watch this film, and besides the theoretical knowledge that the students have obtained, it should be ensured that the professional practices of journalism are reinforced in the context of professional ethics. Students who receive journalism education look at the journalism profession from a different perspective. The education that students receive on journalism at universities serves as a guide for students on how to do the profession. When we look at the education profiles of people working in the media sector (in Turkey), it is known that people who have not received journalism education also work in the journalism/journalism sector.

Although journalism seems to be a job that anyone can do, people who start or will start journalism must have received journalism training. When starting the profession without getting a journalism education, there may be a conflict between the regiment and the schoolboy. In order to avoid this situation and to carry out the profession of journalism in accordance with the professional principles, journalism education must be given to those who will work in the profession.



**KAHRAMANMARAŞ TEMATİK MUTFAK MÜZESİ VE DONDURMA
MÜZESİNİN GASTRONOMİ TURİZMİ KAPSAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Evaluation of Kahramanmaraş Thematic Cuisine Museum and Ice Cream
Museum Within the Scope of Gastronomy Tourism**

Mehmet GÜL

Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu
m.gul@alparslan.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-8113-6732>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	09.03.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	21.04.2022
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	312-334
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	https://doi.org/10.31463/aicusbed.1085409



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



KAHRAMANMARAŞ TEMATİK MUTFAK MÜZESİ VE DONDURMA MÜZESİNİN GASTRONOMİ TURİZMİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Kahramanmaraş Thematic Cuisine Museum and Ice Cream Museum Within the Scope of Gastronomy Tourism

Mehmet GÜL

Öz

Araştırmanın amacı Kahramanmaraş Tematik Mutfak Müzesi ve Dondurma Müzesi'nin, gastronomi turizmi ve gastronomi temalı müzeler çerçevesinde kavramsal olarak değerlendirilerek literatüre katkıda bulunmaktır. Çalışmada Kahramanmaraş Tematik Mutfak Müzesi ve Dondurma Müzelerinin diğer gastronomi temalı müzelerinden farklı olan yönlerine değinilerek yeri ve önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Her iki müzenin de kuruluş tarihi, tematik içeriği ve sunmuş olduğu hizmetler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme tekniği ve gözlemden faydalanılmıştır. Sonuç olarak Gastronomi temalı müzelerin gastronomi turizminde önemli bir çekicilik unsuru olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın gastronomi temalı müzelerin önemi, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda önemli rol üstlenerek bir çekicilik unsuru olduğu görüşü desteklenmektedir.

Anahtar Kelimer: Gastronomi turizmi, Kahramanmaraş tematik mutfak müzesi, dondurma müzesi, Kahramanmaraş, gastronomi.

Abstract

The aim of the research is to contribute to the literature by conceptually evaluating Kahramanmaraş Thematic Cuisine Museum and Ice Cream Museum within the framework of gastronomy tourism and gastronomy-themed museums. In the study, the place and importance of Kahramanmaraş Thematic Cuisine Museum and Ice Cream Museums were tried to be emphasized by referring to the aspects that differ from other gastronomy-themed museums. Information about the establishment date, thematic content and services of both museums are given. In the study, descriptive analysis method, one of the qualitative data collection methods, was used. In the data collection process, interview technique and observation were used. As a result, it is understood that Gastronomy-themed museums are an important attraction factor in gastronomy tourism. In this context, the view that the study plays an important role in the importance of gastronomy-themed museums, the protection of intangible cultural heritage and its transfer to future generations is supported.

Keywords: Gastronomy tourism, Kahramanmaraş thematic cuisine museum, ice cream museum, Kahramanmaraş, gastronomy.

Giriş

Geçmiş dönemlerde gastronomi temalı turizm etkinlikleri; destinasyonların turizm potansiyellerinin tanıtılmasında geleneksel deniz-kum-güneş odaklı ürünlerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Küçükömrler vd., 2018, s. 79-80). Günümüze gelindiğinde ise, turizm hareketine katılan insanların beklentilerinde değişiklik ve çeşitlilik ön plana çıkmaya başlamıştır. İnsanlar alternatif turizm türlerine katılmak ve yeni maceralar yaşamak için seyahat etmeye başlamışlardır. Alışılmışın dışına çıkma isteği, farklı kültürleri öğrenme ve yeni aktivitelere katılma isteği her geçen gün artmaktadır (Küçükömrler vd., 2018, s. 79-80; Şeyhanlıoğlu & Kingir, 2021, s. 620). Bu değişim sonucunda, yerel yönetimler bünyesinde bulundurduğu turistik değerleri alternatif turizm kapsamında değerlendirmektedir. Son zamanlarda yerel yönetimler bölgenin turizm potansiyellerinin tanıtılmasında gastronomi turizmini ön plana çıkarmaya başlamıştır (Şeyhanlıoğlu, 2021, s. 558). Daha önceleri turistleri bölgeye çekme özellikleri bulunmayan yöresel ürünler turizm arzı olarak tek başlarına kullanılmaya başlanmıştır (Okumuş vd., 2007, s. 255). Birçok sektörle bağlantısı bulunan gastronomi turizmi, bulunduğu bölgeye rekabet avantajı sağlama, kendine özgü kimlik oluşturma, yiyecek içecek kültürünün sürdürülebilirliği ve bölge ekonomisine olan katkısı açısından yerel paydaşlar için de oldukça önemli bir duruma gelmeye başlamıştır (Çalışkan, 2013, s. 40).

Gastronomik ürünlerin tek başına çekim unsuru olarak kullanıldığı gastronomi turizmi, yemeklerin çeşitli hazırlanış aşamalarını göstermek ve daha önce bu ürünlerin lezzetlerini tatmamış olmaları sebebiyle katılımcılarına yöresel ürünleri, işletmeleri ve bölgedeki gastronomi müzelerini ziyaret ederek bir yöresel yiyecek içecek deneyimi yaşatmaktadır. (Hall, 2004; Yüncü, 2010, s. 28-29). Kültürel değerlerin korunması ve sürdürülebilir olarak gelecek kuşaklara aktarılması için somut ve somut olmayan kültürel değerleri korumak çok önemlidir (Perzolla vd., 2018, s. 322). Gastronomi müzeleri ise gastronomik değerlerin somut omalayan özelliklerini koruma ve günümüze aktarabilme becerisi ile ön plana çıkmaktadır (Lambert vd., 2014, s. 566). Gastronomi müzeleri, ziyaretçilerine hoş vakit geçirme, yiyecek içeceklerin kökenini öğretme ve yöresel lezzetleri tatma imkanı sağlayan turistik destinasyonlar olarak tanımlanabilmektedir (Navarrete, 2019, s. 210). Gastronomik değerlerin gelecek nesillerle buluşturulabilmesi, kendine özgü lezzet ve özelliklerini koruyabilmesi ve kültürel mirasın sürdürülebilirliği için de gastronomi müzeleri önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bakımdan müze ve aynı türden hizmet veren turistik çekim merkezleri toplumsal bir yükümlülüğünde yerine getirdiği düşünülmektedir (Polat, 2021, s. 648-649).

Gastronomi müzeleri, bölgenin yiyecek içecek kültürü ve tarihini içinde yaşattığı için yöresel mutfak kültürünü gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir unsurdur (Sandıkçı vd., 2019, s. 1212). Gastronomi müzeleri bölgenin yemek kültürünün unutulmaması, alternatif turizm türlerinin ortaya çıkması, festivaller gibi çeşitli organizasyonlarla bölgeye olan talebin arttırılması ve farklı deneyimler yaşatılması açısından üzerinde durulması gereken en önemli mekanlardan biridir (Yılmaz & Şenel, 2014, s. 499). Her kültürden ve her yaşta ziyaretçilerin ilgi odağı olan gastronomi müzeleri bölgelerin yemek kültüründen tarihine, hazırlanışından sunumuna, yöresel aromatik bitkilerinden kullanılan mutfak araç gereçlerine kadar birçok gastronomik değerleri ve unsuru ziyaretçilerine sergilemektedir. Gastronomi müzeleri ziyaretçilere çeşitli deneyimler kazandırma ve sağlamakla birlikte Türk mutfak kültürü ve müze gibi kültürel değerlerin yaşatılmasına imkan sunmaktadır (Sarı Gök & Şalvarcı, 2020, s. 123). Bu kapsamda yiyecek ve içecekler bölgeler için önemli bir çekicilik unsuru olmuştur (Zağralı & Akbaba, 2015, s. 6634; Gül & Şeyhanlıoğlu, 2021, s. 507).

Günümüzde gastronomi turizmi üzerine rekabet artmaya başlamıştır. Bu yüzden yerel yönetimler diğer destinasyonlar ile rekabet edebilmek, bölgelerindeki turistik değerleri kullanabilmek ve fark yaratabilmek için çekicilik unsurlarını çok iyi değerlendirmelidirler. Bu kapsamda Kahramanmaraş ilinde gastronomi müzesi olarak hizmet sunan Dondurma Müzesi ve Tematik Mutfak Müzesi, yiyecek içecek kültürünün korunması, sürdürülebilirliği ve rekabet değeri açısından gastronomi müzelerinin önemi incelemekte ve kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu kavramlar ışığında, Kahramanmaraş ili ekonomisi için önemli olan dondurma ve diğer yöresel gastronomik değerlerin geçmişteki üretim sürecinden günümüze kadar olan uygulamaları incelemekte ve gastronomi müzelerinin turizm de çekicilik unsuru olarak ilin turizm faaliyetlerine katkısı incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Gastronomi Temalı Müzelerin Gastronomi Turizminde Önemi

Müzeler buldukları bölgenin tarihi ve kültürünü günümüze kadar aktaran ve turistik özellik taşıyan mekânlar olup, toplumun geçmişini yaşamasına katkıda bulunan en önemli hizmet yerleridir. Gastronomi temalı müzeler ise bölgenin yöresel mutfak kültürü, tarihi ve uygulama şeklinin tanıtılabilmesi açısından en iyi mekânlar olma özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda yöresel yemek kültürünü içerisinde yaşatması ve yöresel mutfak kültürünü gelecek kuşaklara aktarılmasında gastronomi müzeleri önemli bir rol oynamaktadır. Gastronomi müzeleri bölgelerin otantik mutfak kültürünü tanıtmak, alternatif turizmi teşvik etmek, bölgenin gastronomik ürünlerini ortaya çıkarmak ve turizm pazarlamasında bölgeyi rakiplerinden öne taşıma gibi görevleri bulunmaktadır (Sandıkçı vd., 2019, s. 1212; Baysal vd., 2016, s. 105).

Gastronomi müzeleri buldukları bölgenin yemek kültürünü ve tarihini içinde barındırdığı için bu değerleri gelecek nesillere aktarmada ve hizmet sunma noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Sandıkçı vd., 2019, s. 1213). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin gastronomi unsurlarını belirlemek amacıyla Aksoy ve Sezgi tarafından (2015) yılında yapılmış olan çalışmada mutfak müzeleri buldukları destinasyonlar için önemli bir gastronomik çekicilik unsuru olduğu belirlenmiştir. Gastronomi müzeleri özellikle mutfak kültürünün zengin olduğu bölgelerde kurulmuştur. Günümüzde gastronomi müzelerini diğer kültürel temalı müzelerden ayıran en önemli özellik sıradanlıktan uzak olması ve bazı yiyecek içeceklerin yöresel sunumlarıyla modern müzecilik anlayışına katkı sağlamasıdır (Erdoğan & Özdemir, 2018, s. 253). Bu nedenle gastronomi müzeleri alternatif turizm türü olarak bölgelerin turizm faaliyetlerinde stratejik bir konuma sahiptir. Kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında gastronomi müzeleri turistik pazarlama unsuru olarak önemli bir rol oynamaktadır (Bekar vd., 2017, s. 469-470). Bu durum gastronomi müzelerinin yerli ve yabancı misafirler için önemli birer çekim merkezi haline gelmesini sağlamıştır (Ceyhun Sezgin & Akbıyık, 2021, s. 154). Yılmaz ve Şenel tarafından (2014) yılında yapılmış olan "Turistik Bir Çekicilik Olarak Gastronomi Müzeleri" adlı çalışmasında gastronomi müzelerini incelemiş ve bu müzeleri dört grupta ele almışlardır. Bunlar: (1) Kırsal turizme dayalı, (2) Popüler kültüre dayalı, (3) Kültürel mirasa dayalı (4) Endüstri mirasına dayalı gastronomi müzeleridir. Gastronomi temalı müzeler, gastronomi turizmi kapsamında hızlı bir şekilde artarak çekicilik unsuru olmaya başlamıştır. Dünyada birçok ülke gastronomi temalı müzeler ile adını başarılı bir şekilde duyurmaktadır. Dünyada gastronomi temalı müzeler, Fransa (Agropolis Müzesi- Tarım Ürünleri ve Yiyecek), Londra (Bramah Müzesi- Çay ve Kahve), İsviçre (Agricultural-Aigle Kalesi- Şarap), İngiltere (Cadbury World Museum-Çikolata), Kıbrıs (Kıbrıs Şarap Müzesi-Şarap), Amerika (NY Food Museum-Yemek ve Mutfak Kültürü), Çin (Çin Çay Müzesi-Çay), Belçika (Choco-Story Museum-Çikolata), Hindistan (The Goa Chitra Museum-Geleneksel Tarım Teknolojisi), Almanya (Alman Tuz Müzesi-Tuz) gibi ülkelerdeki müzeler gastronomi temalı müzelere örnek verilebilir (Ceyhun Sezgin & Şanlıer, 2019; Mankan, 2017; Şahinoğlu, 2015; Sormaz & Güneş, 2016). Türkiye'de ise gastronomi temalı müzeler bulunmaktadır ve bu müzeler Tablo1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Gastronomi Temalı Müzeler

<u>Müze Adı</u>	<u>Bulunduğu İl</u>	<u>Tema</u>	<u>Bağlı Olduğu Kişi/Kurumu</u>
Dondurma Müzesi	Kahramanmaraş	Dondurma	Kahramanmaraş B.B.
Tematik Mutfak Müzesi	Kahramanmaraş	Yöresel Mutfak Kültürü	Kahramanmaraş Dulkadiroğlu B.

Marmaris Bal Evi Müzesi	Muğla	Bal	Marmaris Ticaret Odası Bşk.
Zavot Peynir Köyü Müzesi	Kars	Peynir Üretimi ve Yapım Aşamaları	Boğatepe Çevre ve Yaşam Derneği
Oleatrium Zeytin ve Zeytinyağı Tarihi Müzesi	Aydın	Zeytin ve Zeytinyağı	Hasan ve Gürsel Tonbul
Pelit Çikolata Müzesi	İstanbul	Çikolata	Pelit Çikolata
Köstem Zeytinyağı Müzesi	İzmir	Zeytinyağı	Köstem Kültür, Eğitim ve Müzecilik Vakfı
Bıçak Müzesi	Bursa	Bıçak	Bursa B.B.
Mürefte Fevzi Kutman Şarap Müzesi	Tekirdağ	Şarap	Adnan Kutman
Hacıbanlar Evi Mutfak Müzesi	Şanlıurfa	Yöresel Mutfak Kültürü	Şanlıurfa B.B.
Emine Göğüs Mutfak Müzesi Gaziantep Büyükşehir Belediyesi	Gaziantep	Yöresel Mutfak Kültürü	Gaziantep B.B.
Atatürk Orman Çiftliği Şarap Müzesi	Ankara	Şarap, Bal, Turşu, Sirke	Atatürk Orman Çiftliği
Mutfak Sanatları Akademisi Gastronomi Müzesi	İstanbul	Mutfak Gereçleri	Mehmet Aksel
Antakya Tıbbi ve Aromatik Bitkiler ve Baharatlar Müzesi	Hatay	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler ve Baharatlar	Hatay Valiliği
Adatepe Zeytinyağı Müzesi	Çanakkale	Zeytinyağı, sabun	Ada Çiftlik Gıda Ür. San. Tic. A.Ş.
Çine Arıcılık Müzesi	Aydın	Arıcılık	Adnan Menderes Üniversitesi
Baklava Müzesi	Gaziantep	Baklava	Oğuzhan Saygılı
Özel Muğla Arıcılık Müzesi	Muğla	Arıcılık	Muğla İli Arı Yetiştiricileri Birliği
Zeytin ve Zeytinyağı Tarihi Müzesi	Aydın	Zeytin ve Zeytinyağı	Adnan Menderes Üniversitesi-Ziraat Fakültesi

Edremit Evren Ertür Tarihi Zeytinyağı Aletleri Müzesi	Balıkesir	Zeytinyağı	Sabit Ertür
Antakya Mutfak Müzesi	Hatay	Yöresel Mutfak Kültürü	Antakya Ticaret ve Sanayi Odası

Kaynak: (Mankan, 2017; Sandıkçı vd., 2019; Sarı Gök & Şalvarcı, 2020; Ağcakaya & Can, 2019).

Son dönemde Türkiye’de önem kazanmaya başlayan gastronomi temalı müzeler, destinasyona ekonomik katkı sağlamasının yanı sıra destinasyonun yemek kültürünü ve tarihini bir arada sunmasından dolayı bu alana olan ilgi artmaktadır (Çetin & Küçükkömürler, 2019, s. 4). İllere göre müze sayıları incelendiğinde Kahramanmaraş, Hatay, Gaziantep ve İstanbul illerinde 2 adet, Aydın ilinde 3 adet ve tabloda bulunan diğer illerde 1 adet olmak üzere Türkiye’de gastronomi temalı toplam 21 adet gastronomi müzesi olduğu ve bu müzelerin 14 farklı ilde hizmet verdiği görülmektedir. Önümüzdeki dönemler de ise, Türkiye’nin zengin mutfak kültürüne sahip farklı şehirlerden de yeni gastronomi temalı müzelerin bu listeye dâhil olacağı düşünülmektedir (Kendir & Arslan, 2020, s. 131). Müzelerin tema dağılımlarına bakıldığında 5’er tane müze zeytin temalı ve yöresel mutfak kültürü üzerine, iki adet aracılık ve şarap üzerine müze bulunmaktadır. Dondurma, çikolata, bal, bıçak, baklava, mutfak gereçleri ve tıbbi aromatik bitki içerikli ve peynir temalı içeriklerden birer adet gastronomi müzesi hizmet vermektedir. Müzelerin bağlı olduğu kişi ve kuruluşlar incelendiğinde ise, kamu kurumları tarafından hizmet verilen müzeler toplam gastronomi temalı müzeler içerisinde yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir.

Kahramanmaraş İli Gastronomik Değerleri ve Gastronomi Müzeleri

Kahramanmaraş ili çok önemli olaylara ve uygarlıklara ev sahipliği yapmış, tarihi çok eski medeniyetlere, kültürlere ve toplumlara dayanan zengin ve kültürel kaynakları ile köklü bir yaşam merkezini oluşturmaktadır (Eker, 2013; Dayısoylu vd., 2017). Önceki dönemlerde yapılan araştırmalara göre kökeni milattan önce dokuz binli yıllara dayanan, hatta daha eskilere kadar ulaşabilen Kahramanmaraş’a, Persler, Hititler, Romalılar, Asurlular, Bizanslılar, Araplar ve Türkler çeşitli dönemlerde ve aralıklarla hâkim olmuşlardır. Günümüzde Kahramanmaraş ili Türkiye’nin 18. büyük nüfusa sahip büyükşehir ili olarak her geçen gün gelişerek sosyo-kültürel-ekonomik bir şehir olma yolunda ve her sektörde planlı bir şekilde yoluna devam etmektedir (Küpelikılıç, 2013, s. 249).

Türkiye’de gastronomik ürünleriyle ön plana çıkmış birçok il bulunmaktadır. Bu iller arasında zengin yöresel yemek ve kültürüyle Kahramanmaraş ili de ön sıralarda yer almaktadır (Polat, 2020, s. 184). İlin Kırmızı acı Maraş biberi, özellikle Andırın ilçesinde yetiştirilen Andırın

Tırşığı, Cevizi, Parmak Peyniri, Tarhana Cips ve Maraş dondurması ilin en önemli gastronomik ürünleri arasındadır. Şehrin en önemli gastronomi ürünlerinden biri olan Maraş dondurması sadece bölge için değil aynı zamanda dünyada bir çok ülkede önemli bir gastronomik ürün olmuştur. 1980’li yıllarda Kahramanmaraş’ta üretilen dondurmalar özel soğuk hava donanımlı araçlarla başta İstanbul, Antalya, Mersin, İzmir ve Ankara gibi illerimize ve diğer ülkelerin birçok yerlerine ihracatı yapılmaya başlanmıştır (Tiryaki & Akbay, 2009, s. 145).

Kahramanmaraş mutfağının yöresel gastronomik ürün olarak değerli olan bazı yemekleri; Maraş Tarhanası, Maraş Eşkili Pancar Çorba, Maraş Dolması, Mimbar, Eli Böğünde Havuçlu Acem pilavı, Döğmeli Mercimek Çorba, Kuzu Kelle Paça, Kısır Köftesi, Maraş İçli Köfte, Ekşili Aya Köfte, Suluyağlı Sömelek Köfte, Yoğurtlu Köfte, Ravanda Şerbeti, Döğme Aşı, Çörek, Maraş Biberi, Unlu Sucuk, Samsa, Pekmez, Hapısa, Pestil ve dünya da birçok noktada satışı bulunan Maraş dondurmasıdır. Bu gastronomik ürünleri ile Kahramanmaraş zengin bir mutfak kültürüne sahipliği yapmaktadır (Kahramanmaraş İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2021). Tablo 2’de Kahramanmaraş ilinin coğrafi işaret almış olan gastronomik ürünleri görülmektedir.

Tablo 2. Kahramanmaraş İline ait Coğrafi İşaret Almış Olan Gastronomik Ürünleri

<u>1.Ürün Adı</u>	<u>2.Dosya No</u>	<u>3.Başvuru Tarihi</u>	<u>4.Tescil Tarihi</u>	<u>5.Tescil No</u>	<u>6.İlçe</u>
Maraş Dondurması	C2017/109	24.08.2017	18.04.2018	344	Merkez
Maraş Biberi	C2001/024	26.12.2001	08.01.2003	43	Merkez
Maraş Tarhanası	C2010/050	29.07.2010	23.02.2012	154	Merkez
Maraş Çöreği	C2016/089	19.09.2016	13.06.2018	361	Merkez
Maraş Kelle Paçası	C2020/086	16.03.2020	05.11.2021	945	Merkez
Maraş Sumak Ekşisi Akıtı	C2016/083	19.09.2016	13.04.2018	343	Merkez
Maraş Parmak /Sıkma Peyniri	C2016/082	19.09.2016	17.04.2021	727	Merkez
Çağlayancerit Cevizi	C2012/010	21.12.2011	30.07.2013	175	Çağlayancerit
Andırın Tırşığı	C2010/024	06.05.2010	25.04.2013	172	Andırın

Afşin	C2020/057	19.02.2020	28.06.2021	787	Afşin
-------	-----------	------------	------------	-----	-------

Koçovası
Sarımsağı

Kaynak: Türk Patent ve Marka Kurumu, 2021.

Kahramanmaraş İline ait coğrafi işaret almış gastronomik ürünlerin yer aldığı Tablo 2'e göre, 2021 yılı itibariyle 9 adet gastronomik ürün coğrafi işaret tescili almıştır.

Dondurma Müzesi Hakkında Bilgi

Kahramanmaraş ili merkez Ulu Cami'nin güneyinde bulunan ve uzun yıllar atıl halde kaderine terk edilen tarihi Katip Han 2018 yılında Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi tarafından Dondurma Müzesi olarak restore edilerek ziyarete açılmıştır. Müzede geçmişten günümüze dondurma yapımında kullanılan süt ve salebin elde edilişi, dondurmanın tarihi süreci, yapılış süreci ve hangi aşamalardan geçtiği, resimler, mumya heykel canlandırmalarıyla ziyaretçilere anlatılmaktadır. Han üç kattan oluşmaktadır ve her katta dondurmanın ayrı bir sunumu sergilenmektedir (Kahramanmaraş İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2021). Müze girişte keçilerin otlatılması ve saleplerin toplama anından salebin toz haline getirilme sürecine kadar geçen aşamaları canlandıran mumya heykelleriyle ziyaretçileri karşılamaktadır. Ayrıca giriş katta dondurma yapım (Karsambaç) odası ve otantik bir dondurma kafe bulunmaktadır.

Müzenin birinci katında Kahramanmaraş il merkezinin kuzeyinde, doğu-batı boyunca uzanan Ahır Dağı yaylalarında doğal kekiklerle beslenen keçilerin süt sağım aşamasından sütün kaynatılması ve dondurmanın tüketiciyle buluşma anına kadar geçen bütün evreler balmumu heykelleriyle canlandırılmıştır. En üst katta ise bir odası keçi sütü, orkide çiçeği, salep ve dondurma geçmişi hakkında genel bilgiler veren ve diğer odası dondurma yapımının geçmişine ait araç-gereçlerin bulunduğu "dondurma hammadde odası" olmak üzere iki sergi odası bulunmaktadır.



Şekil 1. Dondurma Üretim Aşaması.

Genel olarak bölgenin gastronomik ürünü olan Maraş dondurmasının tanıtılması, turizm potansiyelinin artırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından dondurma müzesi ilin önemli bir çekicilik unsurudur (Çevik & Saripek, 2020, s. 171). Çünkü Maraş dondurması ilin ekonomisi ve turizmi için önemli bir üründür. Yerel yönetimler bu ürünü ana ürün olarak kullanıp, uluslararası bir organizasyon olarak çeşitli sunumlarla ve etkinliklerle sergilemek için “Uluslararası Kahramanmaraş Dondurma ve Kültür Sanat Festivali” çerçevesinde turizmin tüm paydaşlarını bir araya getirmektedir (Gül & Şeyhanlıoğlu, 2021, s. 508).

Dondurma Müzesi’nde 1920 yılından günümüze kadar dondurmanın hammadde üretiminden tüketiciye ulaşmasına kadar geçen aşamaları anlatan mumya görselleri dönemlerine göre tasarlanmış ve tablolarla bilgiler aktarılmıştır (<https://marasavucumda.com>).



Şekil 2. 1920’lerde.

Şekil 3. 1950’lerde.

Şekil 4. 1970’lerde.

Ayrıca müze ziyaretinde yetkililer ile görüşmeler yapılmış ve dondurma üretimi ile ilgili ekipmanlar fotoğraflanarak değerlendirilmiştir. Şekiller de yer alan fotoğraflar müze ziyareti sırasında araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Tematik Mutfak Müzesi Hakkında Bilgi

Kahramanmaraş'ın mutfak kültürünün ve kullanılan araç gereçlerinin gelecek nesillere aktarılması ve hizmet vermesi, yöresel yiyecek ve içeceklerin bir araya getirilmesi, zahire (kışlık depo-kiler) geleneğinin gösterilmesi, yöresel yemeklerin hazırlanış ve sunuş yöntemlerinin fotoğraf ve uygulamalarla tanıtılması amacıyla kurulan Tematik Mutfak Müzesi Kahramanmaraş ili merkez Dulkadiroğlu İlçesi Kurtuluş Mahallesi (Tarihi Demirciler Çarşısının içerisinde Sarayaltı Caddesine doğru çıkan yolda) bulunan tarihi konaklardan bir tanesinde hizmet vermektedir. Müze 2018 yılında Dulkadiroğlu İlçe Belediyesi tarafından ziyarete açılmıştır (Kahramanmaraş İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2021).



Şekil 5. Tematik Mutfak Müzesi Dış Görünüm.

Müze ana hatlarıyla iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kış aylarında tüketilebilen maraş tarhanası, bulgur, yufka ekmeği, pekmez, sucuk ve samsa gibi zahirelik (kışlık depo-kiler) ürünler ve geçmiş dönemden günümüze dek kullanılan mutfak araç gereçleri sergilenmektedir.



Şekil 6. Yöresel M. Araç-Gereçleri



Şekil 7. Kışlık Zahire Odası

İkinci bölüm ise kayınvalide ve gelinin bir arada yaşadığı kalabalık bir ailenin yaşam alanını gösteren ve günlük hayatı heykeller ile canlandırılan konağın ana kısmı bulunmaktadır. Bu ana kısmın giriş katında ekşili çorba, içli köfte gibi maraş yöresel yemeklerinden ikramlık lezzetlerin yapıldığı bir mutfak bulunmaktadır. Birinci kat, kayınvalide katı olarak sergilenmektedir. Bu katta bir adet mutfak ve gündelik hayatta kullanmak üzere ortak oturma alanı olarak kullanılan iki adet oda bulunmaktadır. Odalar, bakır malzemedeki mutfak ekipmanları ve oymacılığın ön planda olduğu mobilyalardan dizayn edilerek dönemini yansıtmaktadır. Konakta yaşayan aile bireyleri kahvaltı ve akşam yemeklerini toplu bir şekilde bu katta bulunan oturma odasında yemektedir.

En üst kat ise gelin evi olarak tasarlanmıştır. Bu katta bir adet balkon, bir adet gelin yatak odası ve bir adet gelin oturma odası bulunmaktadır. Bu odalar kayınvalide odasının aksine gelinin çeyiz eşyalarının sergilendiği dönemin modern eşyalarıyla tasarlanmıştır. Tematik

Mutfak Müzesinde haftanın belli günlerinde Maraş mutfağının geleneksel lezzetlerinden tarhana çorbası, sumak akıtından ekşili çorba, içli köfte ve etli havuçlu pilav gibi yöresel lezzetler hazırlanma ve sunum aşamasıyla gelecek nesillere aktarılmaktadır. Ayrıca müze ziyaretinde müze yetkilileri ile görüşmeler yapılmış ve Maraş mutfağında kullanılan yöresel bakır araçgereçler ve diğer ekipmanlar fotoğraflanarak değerlendirilmiştir. Şekillerde yer alan fotoğraflar müze ziyareti sırasında gözlemler sonucu araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Yöntem

Çalışmada derinlemesine bilgi toplamak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması /örnek olay belirli bir zaman aralığı içinde sınırlandırılmış bir ya da daha fazla örnek durumu çeşitli kaynakları içeren veri toplama araçları olan mülakat, gözlem, doküman, rapor, görsel ve işitsel araçları kullanarak derinlemesine incelemelerin yapıldığı ve bu durumlara bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Tashakkori, 2007, s. 73; Miral Çavdırılı & Adan Gök, 2020, s. 2250). İlgili literatür incelenerek yarı yapılandırılmış mülakat görüşme tekniği kullanılmıştır. Bunun nedeni ise araştırma konusu ile ilgili daha önceleri çok fazla verinin olmaması ve mevcut gastronomi müzeleri ile ilgili daha detaylı bilgi alınmak istenmesidir. Veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem, basılı görsel, müze el broşürleri ve web sitesi inceleme tekniğide kullanılmıştır (Ekiz, 2009, s. 55-56). Ayrıca, müzelerin sorumlu yetkilileri tarafından da gerekli izinler alınmış, görüşme zamanı belirlenmiş ve sonrasında görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme Dondurma Müzesi sorumlusu, Tematik Mutfak Müzesi sorumlusu ile gerçekleştirilmiştir. Her müzede görüşme ve müze gezisi yaklaşık 2 saat sürmüştür. Görüşme sırasında kullanılan araştırma soruları için, Miral Çavdırılı & Adan Gök (2020) İzmir Urla ilçesinde bulunan Köstem Zeytinyağı Müzesi üzerine yapmış oldukları çalışmadan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara yönelik yarı-yapılandırılmış sorular aşağıdaki gibidir;

Tablo 3. Araştırma Soruları

Araştırma Sorusu

- 1- "Müzenin kuruluş amacı nedir?"
- 2- "Müzeeye gelen ziyaretçilerin demografik (yaş, meslek, cinsiyet) profilleri nasıldır?"
- 3- "Somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından gastronomi müzelerinin rolü nasıldır? Bu bağlamda müzede hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?"
- 4- "Müzenin diğer gastronomi temalı müzelerinden farkı var mıdır? Varsa bunlar nedir?"

Görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuş ve fotoğraflar çekilmiştir. Müze sorumluları ile yapılan görüşmede toplanan

veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, bir konunun doğrudan resmedilmesi, tanımlanabilmesi ve açıklanabilmesi üzerine yapılan bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009, s. 55).

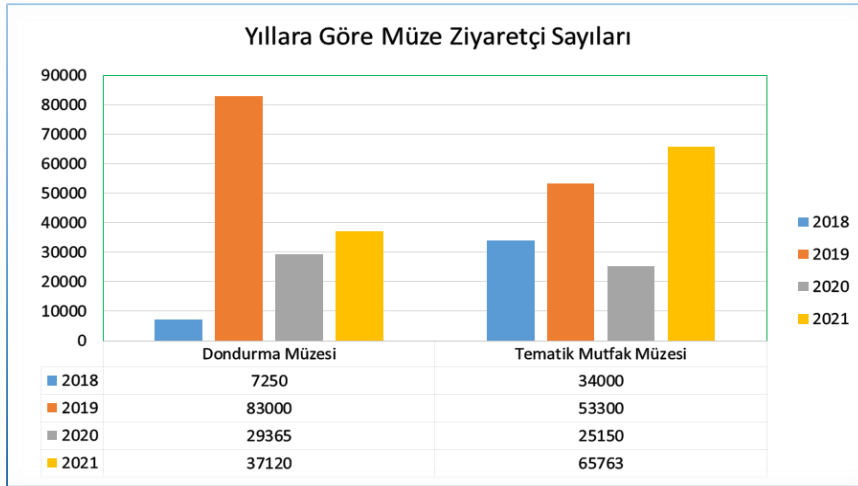
Araştırmanın etik ilkelere uygunluğu Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulunun 28.02.2022 tarihli 4 nolu toplantısında alınan 36 sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında görüşmeye katılan katılımcılar ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan görüşme cevaplarına yer verilmiştir. Katılımcıların bilgileri gizli tutulacağından her katılımcı için bir kod verilmiştir (K1, K2,...).

Dondurma Müzesi ve Tematik Mutfak Müzesi açıldığı günden itibaren her yaştan ziyaretçilere ev sahipliği yapmaktadır. Dünyada yaşanan Covid-19 pandemi salgınından dolayı son iki yıldır ziyaretlerde kısıtlamalar yaşanmıştır. Müze sorumluları ile yapılan görüşme sonucunda yıllara göre müzeleri ziyaret eden ziyaretçi sayıları elde edilmiştir ve aşağıdaki tabloda araştırmacı tarafından derlenmiştir.

Tablo 4. Dondurma ve Tematik Mutfak Müzesinin Yıllara Göre Ziyaretçi Sayıları



Kaynak: Veriler görüşme sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4'e göre, müze ziyaretçi sayıları yıllara göre incelendiğinde ziyarete açıldıkları yıllar olan 2018 yılında ziyaretçi sayıları Dondurma Müzesi'nde 7.250 kişi, Tematik Mutfak Müzesi'nde ise 34.000 kişi olduğu anlaşılmaktadır. Dondurma Müzesi 2018 yılı son dönemlerinde ziyarete açıldığı için ziyaretçi sayılarında beklenen hedefe ulaşamamıştır. 2019 yılı

sonunda ise her iki müzenin tanıtımı ve insanların farkındalığından dolayı ziyaretçi sayılarında artışlar yaşanmıştır. Bu sayılar Dondurma Müzesi 83.000 kişi ve Tematik Mutfak Müzesi ise 53.300 kişi olarak gösterilmektedir. Tablo 4'e göre; 2020 ve 2021 yıllarında ziyaretçi sayılarında düşüş yaşandığı görülmektedir. Bunun sebebi ise 2020 yılı başlarında dünya geneline yayılan Covid-19 salgın hastalığından dolayı ülkelerde yasaklar ve kapanmalardır. Bu yasaklar sonucunda insan hareketliliğinde azalmalar ortaya çıkmış ve her sektör gibi turizm sektöründe çok fazla etkilenmiştir.

Müze ziyaretinde katılımcılara görüşme soruları yöneltilmiştir. Bunun sonucunda elde edilen bulgular ışığında, müze sorumlularının müze hakkında bilgi sahibi olduğu, bunun yanı sıra gastronomi turizmine yönelik girişimleri ile ilgili detaylı bir biçimde bilgi verdikleri görülmüştür. Bu çerçevede katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir;

Dondurma müzesi yöneticisi ile yapılan görüşmede ilk olarak; **“Müzenin kuruluş amacı nedir?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K1. *“Dondurma müzesinin kuruluş amaçlarından biri yöresel ürün olan Maraş Dondurmasının tarihini, hazırlanışını ve sunumunu ziyaretçilere anlatmaktır. Günümüzde dondurma soframıza hazır bir halde gelmektedir. Müzemiz dondurmanın eski dönemlerde nasıl yapıldığının unutulmamasını, o süreçte insanların ne zorluklarla dondurmayı ürettiğini göstermek ve bunları koruma altına alıp dondurma üretiminin devamını sağlamak. Dondurma Kahramanmaraşlılar için yöresel bir miras ve ekonomi kaynağıdır. Bu yüzdende dondurmanın tanıtımını her geçen gün yeni etkinliklerle dünyada daha fazla ülkeye ulaştırmamız gerekiyor. Bu kapsamda yerel yönetimlerimiz dondurma müzesi, dondurma festivali veya tv programlarında dondurmayı daha büyük kitlelere ulaştırmayı amaçlıyor. Bu etkinlikler sonucunda Maraş ziyaretine gelen insanlarda dondurma müzemizi görmek ve gezmek istiyorlar. Bu vesileyle de başta memleketimiz olmak üzere ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır.”*

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede ikinci soru olarak; **“Müzeye gelen ziyaretçilerin demografik (yaş, meslek, cinsiyet) profilleri nasıldır?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K1. *“Dondurma Müzemiz tam olarak 2018 yılı sonlarında hizmet vermeye başladı. Bu yüzden müzemiz çok eski bir tarihe dayanmamaktadır. İlk dönemlerde insanların müzenin açıldığından çok haberleri olmamıştı. Tanıtımlardan sonra ziyaretçilerimiz gelmeye başlamışken 2020 yılının başlarında çıkan ve dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınından dolayı yasaklar ve kapanmalar oldu. Bunların sonucunda müzemizde bu yaşanan durumdan çok etkilendi. Müzemiz 7'den 70'ye her kesime hitap ediyor her meslek ve yaş gurubundan ziyaretçimiz var. Akademisyenler, memurlar, küçük yaşta çocuklar ve ev hanımları geliyor. En fazla*

ziyaretçimiz okul çağındaki çocuklar ve kadınlar tarafından oluyor. Yıllık ziyaretçi sayısı ise Covid-19 salgınından önce 80 bini geçmişti ama salgından dolayı son 2 yıldır ziyaretçi sayısında baya düşüş yaşandı. Bu yıl tekrardan bir hareketlenme yaşanmaktadır.”

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede üçüncü soru olarak; **“Somut Olmayan Kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından gastronomi müzelerinin rolü nasıldır? Bu bağlamda müzede hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K1. “Dondurma üretiminde kullanılan ürünlerin toplanması, hazırlanması ve dondurmanın çeşitli sunumunda kullanılan araç gereçlerin sergilenmesinden dolayı müzemiz önemli bir rol oynamaktadır. Dondurma Kahramanmaraş ekonomisi ve tanıtımında önemli bir üründür. Bu ürünün gelecek nesillere aktarılmasında ve sürdürülebilirliğinin devam etmesinde müzemize stratejik bir görev düşmektedir. Bu konuda müzemizi ziyaret eden çocuklar için tasarlanmış özel dondurma temalı dokunmatik oyunları, dondurma atölyeleri ve müzeyi ziyarete gelen misafirlerimiz için satış yaptığımız otantik dondurma kafemizde dondurma yapımı ve tadımı yapılmaktadır. Ayrıca yerel yönetimlerimiz Uluslararası Kahramanmaraş Dondurma ve Kültür Sanat Festivalini gerçekleştirmiş ve genel olarak bütün gastronomi programlarında dondurmamızı ele almışlardır.”

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede dördüncü soru olarak; **“Müzenin diğer gastronomi temalı müzelerinden farkı var mıdır? Varsa bunlar nedir?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K1. “Ülkemizde son dönemlerde gastronomi temalı müzeler açılmaktadır. Dondurma Müzemizi diğer gastronomi müzelerinden ayıran en büyük özelliği sadece bir ürün odaklı müze olmasıdır. Örneğin Kahramanmaraşımızda Tematik Mutfak Müzemizde vardır. Bu müzemiz Maraş yöresel yemekleri ve kültürünün gelecek nesillere aktarılması için bütün ürünler üzerine hizmet vermektedir. Dondurma Müzesinde ise sadece dondurma teması işlenmektedir. Bildiğim kadarıyla ülkemizde tek bir ürün temalı dondurma, zeytinyağı, baklava gibi bir kaç müze vardır. Çoğunluğu mutfak kültürü temalı müzelerdir. Bu yönden müzemiz kendini diğer gastronomi müzelerinden ayırmaktadır”

Tematik Mutfak Müzesi yöneticisi ile yapılan görüşmede ilk olarak; **“Müzenin kuruluş amacı nedir?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K2. “Kahramanmaraşta çok fazla sayıda tarihi konak vardır. Bu konaklarımızın bazıları aileler tarafından kullanırken bazıları ise atıl durumdaydı. Tematik Mutfak Müzemizin olduğu konak ise merkez Dulkadiroğlu ilçemizin Kurtuluş mahalesinde yer almaktadır. 2017 yılının son dönemlerinde Dulkadiroğlu belediyemiz ve DOĞAKA işbirliği ile Kahramanmaraşımızın yemek kültürünün yaşatılması ve gelecek kuşaklara

aktarılması için restore edilerek mutfak müzesi olarak hizmete açılmıştır. Müzenin kuruluş amacı Kahramanmaraş mutfak kültürünün tarihini, yöresel yemeklerinin hazırlanma süreçlerini, mutfakta kullanılan yöresel araç gereçleri ziyaretçilerle buluşturmaktır. Aynı zamanda Covid-19 salgını öncesinde haftanın belli günleri yöresel yemek uygulamaları yapıp ziyaretçilere ikram edilmekteydi”şuan salgından dolayı yöresel yemekleri bazı tanıtım programlarında yapabiliyoruz.

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede ikinci soru olarak; **“Müzeye gelen ziyaretçilerin demografik (yaş, meslek, cinsiyet) profilleri nasıldır?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K2. “Müzemiz her yaştan her kesim insana hitap ediyor ve her meslek gurubundan ziyaretçimiz var. Müzemizin yıllık ziyaretçi sayıları 2018 yılında 34.000, 2019 yılında 53.300, 2020 yılında 25.000 2021 yılında ise 65.000-70.000 arası ziyaretçi ağırlamayı düşünüyoruz. Yıllık ziyaretçi sayısı Covid-19 salgınından önce çok iyi geçmişti ama salgından dolayı son 2 yıldır ziyaretçi sayısında baya düşüş yaşandı. Yasaklardan dolayı yöresel uygulamaları yapamadık ve talepte düşüş yaşanmıştır. Yasakların kalkmasından sonra tekrardan bir talep artışı olacağını düşünüyoruz. Ayrıca müzemiz genelde ev hanımları ve gençler tarafından tercih edilmektedir. Cinsiyet olarak ise bayan misafirler daha çok ilgi göstermektedir.

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede üçüncü soru olarak; **“Somut Olmayan Kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından gastronomi müzelerinin rolü nasıldır? Bu bağlamda müzede hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K2. “Kahramanmaraş yiyecek içecek kültürünü yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmak açısından müzemiz çok önemli bir çekim unsurudur. Müzemizde çok eski dönemlerde kullanılan araç gereçler ve Maraşta çok yaygın olan Zahire kültürünü yaşatıyoruz. Kahramanmaraş çok zengin ve çeşitli yiyecek içecek kültürüne ev sahipliği yapmaktadır. Bunun sonucu olarak kış ayları için Zahire yani kışlık kiler kültürü hemen hemen her evde yaygındır. Bizler de bu kültürü yaşatabilmek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için kamu kurumlarımız, MEB bünyesinde bulunan gastronomi eğitimi veren kurumlar ve üniversitelerin gastronomi bölümleriyle iş birliği halindeyiz. Sosyal medya ve televizyonlarda gastronomi odaklı programlarına ev sahipliği yapıyoruz. Bu sayede müzemizin ve şehrimizin tanıtımına katkıda bulunuyoruz.

Müze yöneticisi ile yapılan görüşmede dördüncü soru olarak; **“Müzenin diğer gastronomi temalı müzelerinden farkı var mıdır? Varsa bunlar nedir?”** sorusu sorulmuştur ve katılımcının vermiş olduğu cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

K2. “ *Gastronomi temalı müzeleri bir ara inceleme fırsatım olmuştu. Gastronomi odaklı hizmet veren müzelere baktığımda bir ürün odaklı bir de buldukları bölgelerin mutfak kültürü üzerine odaklı müzeler vardı. Bizler gibi bulunduğu bölgenin yemek kültürünü, kullanılan araç gereçleri gelecek kuşaklara aktaran müzeler genelde aynı özellikte tasarlanmıştır. Örneğin bizim mutfak kültüründe bakır araç gereçler ön planda iken bir diğer bölgenin mutfak kültüründe porselen araç gereçler kullanılmaktadır. Bizim müzemizde endüstriyel bir mutfak, zahire odası(aşkana-kiler),Maraş tarhana yapım bölümü, müştemilat, ocaklık, oturma odası, gelin odası ve en üst katta Maraş manzarasına hakim olan bir adet cihannümadan (huzur odası) oluşmaktadır. Müzemiz 3 katlı bagdadi ve ahşap bir yapıdan oluşmaktadır ve tamamen geçmiş dönemi yaşatmaktadır.*”

Sonuç ve Öneriler

Destinasyonlar, gastronomi turizmi kapsamında yöresel yiyecek ve içecek kültürlerini tanıtmak bu yiyecek-içeceklerin tarihini anlatmak, hangi bileşenlerle elde edildiğini öğretmek ve katılımcılarına yöresel lezzetlerini tattırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Gastronomi turizminin önemli öğelerinin başında gastronomi festivalleri ve gastronomi temalı müzeleri gelmektedir. Gastronomi odaklı festivaller belli bir dönem ve tarihte gerçekleşmektedir. Bu yüzden ulaşılabilirliği kısıtlıdır. Gastronomi Temalı Müzeler ise resmi tatiller hariç her zaman ziyaretçilerine hizmet vermektedir. Son dönemlerde Dünya genelinde gastronomi turizmine olan talebin artışıyla gastronomi temalı müzelere olan ilgi de her geçen artmaktadır.

Günümüzde gastronomi temalı müzeler, buldukları bölgelerin unutulmaya yüz tutmuş veya geçmişten günümüze kadar gerçek değerinden uzaklaşarak gelmiş yiyecek içeceklerini ve kullanılan araç gereçlerin mutfak kültüründe korunurluğunu yaşatmak için hizmet vermektedir (Şahin & Ünver, 2015, s. 71). Gastronomik ürünlerin buldukları destinasyonları tanıtılabilmesi ve bu ürünlerin gelecek nesillere devam ettirebilmesi için sürdürülebilirlik esastır. Gastronomi turizmi sayesinde destinasyonun yiyecek içecek kültürünün tanıtımı, yöresel ürünlerinin marka olma yolunda atılan adımlar, ekonomik, sosyo-kültürel veya destinasyon kimliği oluşturma noktasında önem taşımaktadır.

Bu çalışma, gastronomi temalı müzelerin sürdürülebilir turizm kapsamında destinasyonların çekicilik unsuru olarak kullanılabileceğini, gastronomi turizmine katkılarını ve alternatif turizm türü olarak destinasyonlara hizmet verebileceğini vurgulamak amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda çalışma, Kahramanmaraş ilinde bulunan Dondurma Müzesi ve Tematik Mutfak Müzesi çalışma kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada veriler müze ziyareti, görüşme ve yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Her iki müzede yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda, kurulmasından bu zamana ilin gastronomi turizminde önemli bir çekicilik

unsuru olarak hizmet verdiği görülse de eksikliği fark edilen bazı noktalar üzerine şu öneriler yapılabilir.

- Gastronomi Temalı Müzelerin hizmetleri üzerine akademik çalışmaların son dönemlerde arttığı görülsede literatür için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden daha fazla gastronomi müzeleri ve yöresel mutfaklar üzerine çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.
- Kahramanmaraş ili zengin yöresel gastronomik ürünlere sahiptir. Maraş tarhanası da bu ürünlerden bir tanesidir. Maraş tarhanası, yerel halkın ve il dışında yaşayan birçok ailenin evinde bulunan bir yöresel üründür. Her geçen gün ilin ekonomisinde de önemli bir gelir kaynağı olmaktadır. Bu yüzden atıl durumda olan veya günümüzde kullanılmayan tarihi konaklar veya fabrikalar yerel yönetimler tarafından restore edilerek müze haline getirilebilir.
- Bölgenin gastronomi turizmini geliştirebilmek ve farkındalık yaratma adına yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa gastronomi ürünleri üzerine festivaller ve kültür şenlikleri düzenlenebilir.
- Başta bölgeye yakın olan gastronomi müzeleri olmak üzere diğer gastronomi temalı müzelerle iletişim halinde olmak ve işbirliği çerçevesinde gastronomi turizminin gelişmesine katkı sağlanabilir.
- Bölgede hizmet veren turizm işletmeleri, resmi kurumların turizm ve gastronomi birimleri, üniversitelerin turizm ve gastronomi mutfak sanatları bölümleriyle daha fazla işbirliği ve ortaklaşa atölye çalışmaları yapılabilir.
- Kahramanmaraş, müzeler bakımından zengin bir ildir. Merkez ve ilçelerde olmak üzere 11 adet müze bulunmaktadır. Yerel yönetimler seyahat acentaları ve tur operatörleriyle işbirlikleri yapılmalı, acentaların tur programlarına başta gastronomi temalı müzeler olmak üzere müzeler eklenmeli ve bunun sonucunda müze tur paketleri oluşturulabilir.
- Her iki gastronomi müzesini tanıtmak ve ziyaretçi sayılarını arttırmak amacıyla müzelerin sosyal medya araçlarını aktif bir şekilde kullanması ve müze pazarlama faaliyetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Yerel yönetimler gastronomi müzelerinin faaliyetleri için politikalar, teşvikler ve destekler sağlamalıdır.

Kaynakça

- Ağcakaya, H., & Can, İ. I. (2019). Somut olmayan kültürel miras kapsamında mutfak kültürünün sürdürülebilirliği: Türkiye'deki gastronomi müzeleri örneği. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3,788-804.
- Aksoy, M., & Sezgi, G. (2015). Gastronomi turizmi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi gastronomik unsurları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(3), 79-89.
- Baysal, K., Özgürel, G., & Çeken, H. (2016). Aydın yöresindeki yerel etkinliklerin kırsal turizm açısından değerlendirilmesi. *International Journal Of Social And Economic Sciences*, 6(1), 100-108.
- Bekar, A., Arman, S., & Sürücü, C. (2017). Turizmde çekicilik unsuru olarak gastronomi müzeleri: Marmaris Bal Evi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 468-477.
- Can, İ. İ., & Ağcakaya, H. (2019). Somut olmayan kültürel miras kapsamında mutfak kültürünün sürdürülebilirliği: Türkiye'deki gastronomi müzeleri örneği. *Gastroia: Journal Of Gastronomy And Travel Research*, 3(4), 788-804.
- Ceyhun Sezgin, A., & Akbıyık, T. (2021). Dünyadaki gastronomi müzelerinin tematik analizi. *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 9(1), 153-184.
- Ceyhun Sezgin, A., & Şanlıer, N. (2019). A new generation plant for the conventional cuisine: Quinoa (chenopodium quinoa willd.). *Trends in Food Science & Technology*, 86, 48-51.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal Of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.
- Çalışkan, O. (2013). Destinasyon rekabetçiliği ve seyahat motivasyonu bakımından gastronomik kimlik. *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 1(2), 39-51.
- Çevik, S., & Saripek, S. (2020). Geleneksel ürün markalaşmasında coğrafi işaret tescilinden müzeye: Kahramanmaraş Dondurma Müzesi. *Turizm okumaları IV* (Ed. S. Karacan) içinde (s.159-172). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Çetin, M., & Küçükkömürler, S. (2019). Destinasyon çekicilik unsuru olarak gastronomi müzeleri: Oleatrium Zeytin ve Zeytinyağı Tarihi Müzesi örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-17.

- Dayısoylu, K. S., Yörükoğlu, T., & Ançel, T. (2017). Kahramanmaraş'ın coğrafi işaretli ürünleri ve ilin potansiyel durumu. *Tarım Ve Doğa Dergisi*, 20(1), 80.
- Durlu Özkaya, F., Sünnetçioğlu, S., & Can, A. (2013). Sürdürülebilir gastronomi turizmi hareketliliğinde coğrafi işaretlemenin rolü. *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 1(1), 13-20.
- Eker, F. (2013). Kahramanmaraş'ın tarihi coğrafyasına bir bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 25-38.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S., & Özdemir, G. (2018). İzmir destinasyonu'nda gastronomi turizmi üzerine bir araştırma. *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 6(3),249-272.
- Gül, M., & Şeyhanlıoğlu, H. Ö. (2021). Yerel halkın festival turizmine yönelik algılarının değerlendirilmesi: Uluslararası Kahramanmaraş Dondurma ve Kültür Sanat Festivali örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1): 506-523.
- Kendir, H., & Arslan, E. (2020). Gastronomi turizmi açısından yöresel lezzetlerin duygusal değer boyutunda incelenmesi Tokat ili örneği *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı, 130-138.
- Hall, C. M., Sharples, L., Mitchell, R., Macionis, N., & Cambourne, B. (Eds.). (2004). *Food tourism around the world*. Routledge.
- <https://ci.turkpatent.gov.tr/cografiisaretler/liste?il=46>,
(ErişimTarihi:12.01.2022).
- <https://kahramanmaras.ktb.gov.tr/TR-233507/tematik-mutfak-muzesi.html>,
(Erişim Tarihi: 12.01.2022).
- <https://kahramanmaras.ktb.gov.tr/TR-233513/dondurma-muzesi.html>,
(Erişim Tarihi: 12.01.2022).
- <https://marasavucumda.com/kahramanmaras-dondurma-muzesi/>, (Erişim Tarihi: 12.01.2022).
- Küçükkömürlü, S., Şirvan, U. N. B., & Sezgin, A. C., (2018). Dünyada ve Türkiye'de gastronomi turizmi. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 2(2), 78-85.
- Küpelikılıç, S. (2013). *Kahramanmaraş mutfak kültürü ve yöresel lezzetler*. Kahramanmaraş: Noya Medya Yayınevi.

- Lambert, T. S., Boukas, N., & Yeralia, M.C. (2014). Museums and cultural sustainability: Stakeholders, forces, and cultural policies, *International Journal Of Cultural Policy*, 20(5), 566–587.
- Mankan, E. (2017). Dünyadaki gastronomi müzeleri üzerine genel bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 11(1): 157-176.
- Miral Çavdırılı, C., & Adan Gök, Ö. (2020). Müzeler ve kültürel mirasın sürdürülebilirliği: Köstem Zeytinyağı Müzesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2241-2262.
- Navarrete, T. (2019). Digital heritage tourism: Innovations in museums. *World Leisure Journal*, 61(3), 200–214.
- Okumus, B., Okumus, F., & McKercher, B. (2007). Incorporating local and international cuisines in the marketing of tourism destinations: the cases of Hong Kong and Turkey. *Tourism Management*, 28, 253–261.
- Perzolla, V., Carr, C. M., & Westland, S. (2018). Proactive collaborative conservation museums and companies working towards sustainability. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 8(3), 321-34.
- Polat, M. (2020). Yöresel yemek imajının destinasyon tercihine etkisi: Kahramanmaraş örneği. *Eastern Geographical Review*, 25(43), 183-194.
- Polat, M. (2021). Yedi Güzel Adam Edebiyat Müzesi'nin kültür ve edebiyat turizmi kapsamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 645-658.
- Sandıkçı, M., Mutlu, A. S., & Mutlu, H. (2019). Türkiye'deki gastronomi müzelerinin turistik sunum farklılıkları açısından araştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 1210-1231.
- Sarı Gök, H., & Şalvarcı, S. (2020). Türkiye'deki gastronomi temalı müzelere yönelik çevrimiçi ziyaretçi deneyimlerinin incelenmesi. *Journal of Travel and Hospitality Management*. 18(1), 2021, 120-140.
- Sormaz, Ü., & Güneş, E. (2016). Traditional culinary museums: samples from Turkey. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(6): 27-31.
- Şahin, G. G., & Ünver, G. (2015). Destinasyon pazarlama aracı olarak “gastronomi turizmi”: İstanbul'un gastronomi turizmi potansiyeli üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(2), 63–73.

- Şahinoğlu, Ş. (2015). *Somut olmayan kültürel miras kavramına farklı bir yaklaşım: mutfak müzeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şeyhanlıoğlu, H. Ö. (2021). Butik otellerin yiyecek ve içecek departmanlarına yönelik e-şikâyetlerin analizi Akyaka Yavaş Şehir Cittaslow örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 558–570.
- Şeyhanlıoğlu, H. Ö., & Kınır, S. (2021). Ağrı destinasyonunun alternatif turizm potansiyeline ilişkin yerel paydaşların bakış açısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 619-634.
- Tiryaki, G. Y., & Akbay, C. (2009). Kahramanmaraş'ta dondurma tüketim alışkanlığı. *The Journal Of Food*, 34(3), 143-148.
- Yılmaz, H., & Şenel, P. (2014). “Turistik bir çekicilik olarak gastronomi müzeleri”. *15. Ulusal Turizm Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara, 499-510.
- Yüncü, H. R. (2010). “Sürdürülebilir turizm açısından gastronomi turizmi ve Perşembe Yaylası”. *10. Aybastı- Kabataş Kurultayı*, Editör Salim ŞENGEL, Aybastı- Kabataş Kurultayı Yayınları No:11, Ankara, 28 – 34.
- Zagralli, E., & Akbaba, A. (2015). Turistlerin destinasyon seçiminde yöresel yemeklerin rolü: İzmir Yarımadası'nı ziyaret eden turistlerin görüşleri üzerine bir araştırma. *Journal Of Yaşar University*, 10(40), 6633-6644.

Evaluation Of Kahramanmaraş Thematic Cuisine Museum And Ice Cream Museum Within The Scope Of Gastronomy Tourism

Extended Abstract

Gastronomy-themed tourism events in the past; it is seen that the destinations lag behind traditional sea-sand-sun-oriented products in promoting their tourism potential. Today, change and diversity in the expectations of the people participating in the tourism movement has started to come to the fore. People have started to travel to participate in alternative types of tourism and experience new adventures. As a result of this change, local governments consider the touristic values they have within the scope of alternative tourism. Recently, local governments have started to bring gastronomy tourism to the forefront in promoting the tourism potentials of the region.

In the study, qualitative research method was used to collect in-depth information. Case study / case study is a qualitative research in which in-depth examinations are made and themes related to these cases are defined by using data collection tools such as interviews, observations, documents, reports, audiovisual and one or more case studies limited within a certain time period. By examining the relevant literature, semi-structured interview technique was used. The reason for this is that there was not much data on the research subject before and more detailed

information about the current gastronomy museums was desired. The interview was held with the Ice Cream Museum responsible and the Thematic Kitchen Museum responsible. The interview and museum tour in each museum took approximately 2 hours. For the research questions used during the interview, the study of Miral Çavdırılı and Adan Gök (2020) on the Köstem Olive Oil Museum located in İzmir Urla district was used. The semi-structured questions for the participants participating in the research are as follows.

The Ice Cream Museum and the Thematic Cuisine Museum have been hosting visitors of all ages since the day they opened. Due to the Covid-19 pandemic epidemic in the world, there have been restrictions on visits for the last two years. As a result of the interviews with the museum officials, the number of visitors visiting the museums by years was obtained and the table below was compiled by the researcher. When the museum visitor numbers are examined by years, it is understood that the number of visitors in 2018, the year they were opened to visitors, was 7,250 in the Ice Cream Museum and 34,000 in the Thematic Cuisine Museum. Since the Ice Cream Museum was opened to visitors in the last quarter of 2018, the expected target in the number of visitors could not be reached. At the end of 2019, there was an increase in the number of visitors due to the promotion of both museums and the awareness of people. These numbers are shown as 83,000 people for the Ice Cream Museum and 53,300 people for the Thematic Kitchen Museum. According to Table 4; It is seen that there is a decrease in the number of visitors in 2020 and 2021. The reason for this is the bans and closures in countries due to the Covid-19 epidemic that spread around the world in early 2020. As a result of these bans, there has been a decrease in human mobility and the tourism sector has been affected a lot like every sector.

This study was carried out in order to emphasize that gastronomy-themed museums can be used as an attraction element of destinations within the scope of sustainable tourism, their contribution to gastronomy tourism and that they can serve destinations as an alternative tourism type. In this context, the study was handled within the scope of the Ice Cream Museum and Thematic Kitchen Museum in Kahramanmaraş. In the study, data were collected through museum visit, interview and semi-structured interview. As a result of the researches and observations made in both museums, although it has been seen that the province has served as an important attraction in gastronomic tourism since its establishment, the following suggestions can be made on some points that have been noticed.