

КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС”
УНИВЕРСИТЕТИ
KIRGIZISTAN - TÜRKİYE
MANAS ÜNİVERSİTESİ



MANAS Journal of
Social Studies

MANAS Sosyal
Araştırmalar Dergisi

e-ISSN/ISSN 1694-7215



Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bilimsel Yayın Ofisi
Kyrgyz-Turkish Manas University
Scientific Publication Office

MANAS Journal of Social Studies - MJSS **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi - MSAD**
Uluslararası Hakemli Bilimsel Dergi International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-7215

Yayın Sıklığı	Publication Frequency
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim)	Four times annually in January, April, July, October
Yayın Türü	Publication Type
Yaygın Süreli	Serial, Quarterly
Yayın Dili	Publication Language
Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça	Turkish, English, Kyrgyz and Russian

SAHİBİ OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi *adına* *on behalf of* Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN

Rektör Vekili / Pre Rector – Dr. Baktıgul KALAMBEKOVA

BAŞ EDİTÖR EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YARDIMCI EDİTÖR ASSOCIATE EDITOR

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YAYIN KURULU EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Assist. Prof. Dr. Cunus GANİEV

ALAN EDİTÖRLERİ

SECTION EDITORS

Dil Çalışmaları*Language Studies*

Dr. Leyla BABATÜRK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Din Bilimleri***Theology*

Prof. Dr. Recai DOĞAN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Edebiyat***Letters*

Prof. Dr. Ozan YILMAZ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Eğitim***Education*

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Ekonomi Bilimi, Kamu Ekonomisi***Economics, Public Economics*

Assist. Prof. Dr. Cunus GANİEV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Felsefe***Philosophy*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Güzel Sanatlar***Fine Arts*

Prof. Dr. Çağatay AKENGİN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***İşletme, Yönetim ve Organizasyon***Business, Management and Organization*

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Kamu Yönetimi***Public Administration*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Medya ve İletişim***Media and Communication*

Assoc. Prof. Dr. Gökçe YOĞURTÇU

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Muhasebe ve Finansman, Yönetim Bilgi Sistemleri***Accounting and Finance, Management Information Systems*

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Assist. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Pazarlama***Marketing*

Assist. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Psikoloji***Psychology*

Assoc. Prof. Dr. Erkan EFİLTİ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Sosyoloji***Sociology*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Spor Bilimleri***Sport Sciences*

Assoc. Prof. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Tarih***History*

Assoc. Prof. Dr. Nezahat CEYLAN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Turizm***Tourism*

Assoc. Prof. Dr. Güntekin ŞİMŞEK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Uluslararası İlişkiler***International Relations*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU - Ankara University / Turkey
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAY - Akdeniz University / Turkey
Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR - Turkish Academy of Sciences / Turkey
Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL - Yeditepe University / Turkey
Prof. Dr. Ali ABISHEV - Kazakh Economics University / Kazakhstan
Prof. Dr. Alisher RASULEV - Institute of Economics / Uzbekistan
Prof. Dr. Anıl YILMAZ - Izmir Katip Celebi University / Turkey
Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ayşegül Asuman AKDOĞAN - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ercan OKTAY - Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey
Prof. Dr. Cemal SEZER - Sakarya University / Turkey
Prof. Dr. Celaleddin SERİNKAN - Pamukkale University / Turkey
Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR - Pamukkale University / Turkey
Prof. Dr. Cusup PİRİMBAYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Engin YILDIRIM - T.C. Supreme Court / Turkey
Prof. Dr. Ercan SIRAKAYA - University of South Carolina / USA
Prof. Dr. Erdener KAYNAK - Penn State University / USA
Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ - University of Central Florida / USA
Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU - Pamukkale University / Turkey
Prof. Dr. Goudarz SADEGHI - University of Mohaghegh Ardabili / Iran
Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY - Kilis Yedi Aralık University / Turkey
Prof. Dr. Hakan TAŞ - Marmara University / Turkey
Prof. Dr. Hamza ÇAKIR - Erciyes University / Turkey
Prof. Dr. Hasan GÜL - Ondokuz Mayıs University / Turkey
Prof. Dr. Hasan VERGİL - İstanbul University / Turkey
Prof. Dr. K. Makhmad UMAROV - Institute of Economics / Tajikistan
Prof. Dr. Kaisyn KHUBİEV - M. V. Lomonosov Moscow State University / Russia
Prof. Dr. Kubat TABALDİYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Levent ALTINAY - Oxford Brookes University / UK
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs University / Turkey
Prof. Dr. Mehmet BALCILAR - Eastern Mediterranean University / North Cyprus Turkish Republic
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - International Balkan University / Turkey
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN - Fatih Sultan Mehmet University / Turkey
Prof. Dr. Meltem ONAY - Dokuz Eylül University / Turkey
Prof. Dr. Metin BAYRAK - Atatürk University / Turkey
Prof. Dr. Murat TAŞDAN - Kafkas University / Turkey
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ - Ondokuz Mayıs University / Turkey
Prof. Dr. Mustafa MIYNAT - Celal Bayar University / Turkey
Prof. Dr. Muzaffer UYSAL - Virginia Polytechnic Institute / USA
Prof. Dr. Nuriddin KAYUMOV - Tajikistan Academy Of Sciences / Tajikistan
Prof. Dr. Orazaly SABDEN - Institute of Economics / Kazakhstan
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU - Recep Tayyip Erdoğan University / Turkey
Prof. Dr. Polina ANANCHENKOVA - Academy of Labour and Social Relations / Russia
Prof. Dr. Rahman ALSHANOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Selahattin SARI - Beykent University / Turkey
Prof. Dr. Selçuk EMSEN - Atatürk University / Turkey
Prof. Dr. Shakir ULLAH - Stratford University / USA
Prof. Dr. Tatiana PYSHKINA - Academy of Economic Studies of Moldova / Moldova
Prof. Dr. Tohtar ESİRKEPOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Tuncay AYAS - Sakarya University / Turkey
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL - Trakya University / Turkey

Prof. Dr. Turar KOYCHUEV - National Academy of Sciences / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Elena BONTA - University "Vasile Alecsandri" of Bacau / Romania
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT - Muğla Sıtkı Koçman University / Turkey
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ - Ondokuz Mayıs University / Turkey
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ - University of Portsmouth / UK
Doç. Dr. Nezahat CEYLAN - Atatürk University / Turkey
Doç. Dr. Oktay ÖZGÜL - Atatürk University / Turkey
Doç. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk University / Turkey
Doç. Dr. İbrahim ÜNGÖR - Erzincan Binali Yıldırım University / Turkey
Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas University / Turkey
Dr. Bülent NAMAL - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Dr. Cıldız ÇİMANOVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan

REDAKSİYON

REDACTION

Türkçe

Ayşe ADIGÜZEL, Murat ATAR, Özkan ÇELİK

Turkish

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Kırgızca

Venera TURATBEK KIZI, Toyçubay ÜSÖNALİYEV

Kyrgyz

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

İngilizce

Gulnara APSAMATOVA, Aida ASILBEKOVA,
Tolkun MUSAEVA, Aynura AHMADOVA,
Zarina CAYLOBAYEVA.

English

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Rusça

Anara BAYIZBEKOVA

Russian

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

TEKNİK DESTEK

TECHNICAL SUPPORT

Kayahan KÜÇÜK, Yusuf GÜNDÜZ

YAZIŞMA ADRESİ

CORRESPONDENCE ADDRESS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Cengiz Aytmatov Caddesi 56,
720044, Bişkek/Kırgızistan

Kyrgyz-Turkish Manas University
Editor in Chief MANAS Journal of Social Studies
56 Chyngyz Aitmatov Avenue,
720044, Bishkek, Kyrgyzstan

İLETİŞİM

CONTACTS

e-mail: mjssmanas@gmail.com, kursadyilmaz@gmail.com

Tel: +996 (312) 49 27 63 (65, 69, 70, 74, 58)
+996 (312) 54 19 41-47

Fax: +996 (312) 49 27 61, 81-89

WEB SAYFASI

WEB PAGE

<http://journals.manas.edu.kg/mjsr/index.php>
<http://dergipark.gov.tr/mjss>



ULAKBİM TR Dizin



The European Reference Index for the
Humanities and the Social Sciences
(ERIH PLUS)



Türk Eğitim Endeksi



Araştırmax Bilimsel Yayın İndeksi
OAJI .net Open Academic
Journals Index

Open Academic Journals Index



Academic Resource Index



Scientific Indexing Services (SIS)



Central & Eastern European Academic Source
Database



SOBIAD, Sosyal Bilimler Atıf Dizini



CiteFactor Academic Scientific Journals



Academia Edu



Cabell's Directories



Directory of Research Journals Indexing



İdeal Online



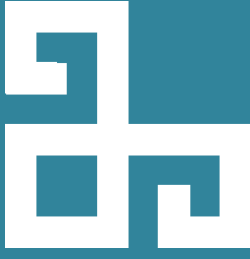
Cosmos IF



Russian Science Citation Index



TÜRKİYE DİYANET VAKFI
İSLAM ARAşTIRMALARI MERKEZİ
ISAM.
TÜRKİYE DİYANET FOUNDATION
CENTRE FOR ISLAMIC STUDIES



MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi

MANAS Journal of Social Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-7215
<http://journals.manas.edu.kg>

Yıl/Year

Cilt/Volume

Sayı/Issue

2023

12

4

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi / Research Article

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Faima ISRAFILOVA	Иштишхад Поэзией в Лингвистических Тафсирах <i>Istishhad With Poetry in Linguistic Exegesis</i>	1209 – 1221
Bayram BOZKURT	Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Problems Experienced by Teachers in Classrooms with High Concentrations of Syrian Students and Solution Suggestions</i>	1222 – 1235
Özlem ÜZÜMCÜ	İlkokuldaki Serbest Etkinlikler Saati İçin Tasarlanan Ders Önerilerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarına Ve İçeriklerine Göre İncelenmesi <i>An Investigation of Lesson Suggestions for the Free Activities Hour in Primary School According to Needs Determination Approaches and Contents</i>	1236 – 1248
Ceyda DÜZGÜN ve Ali Sabri İPEK	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadelerle İlgili Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi <i>Examination of Eighth Grade Students' Mathematical Thinking Processes Related to Exponential Expressions</i>	1249 – 1269
Duygu Burcu GÖNÜLAÇAR GÜVENDİ ve Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT	Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon Unsurları Üzerine Bir Araştırma <i>A Research on Vocational Motivation Factors of Academicians in Distance Education</i>	1270 – 1281
Esra BENLİ ÖZDEMİR ve Yücel KAYABAŞI	1969'dan Günümüze Ortaokullarda Okutulan Fen Öğretim Programlarında Yer Alan "Doğal Afetler" Konusunun Karşılaştırılmalı İncelenmesi <i>A Comparative Analysis of the Subject of "Natural Disasters" in the Science Curriculum Taught in Secondary Schools since 1969</i>	1282 – 1291

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
İbrahim Hakan KARATAŞ	Okul Müdür Yardımcılarının Hizmet Öncesinde Yetiştirilmesinin Modellenmesi: Bir Bütünleştirici Derleme Çalışması <i>Modeling the Pre-Service Training of Assistant School Principals: An Integrative Review Study</i>	1292 – 1310
Kerem İÇEL ve Aytunga OĞUZ	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Classroom Teachers' Views on the Implementation of the Physical Education and Game Curriculum</i>	1311 – 1327
Mustafa ŞANLI, Funda BAKIRCI, Zehra LÜY, Murat ARTSIN, Leila ASSADZADEH ve Demet Hatice SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ	Türkiye'de E-portfolyo Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-sentez Çalışması <i>Analysis of Theses on E-portfolio in Turkey: A Meta-synthesis Study</i>	1328 – 1343
Pınar KIZILHAN	Küçük Prens Adlı Yapıtta Çocuk Benlik ve Sözellik <i>Self and Verbalism in the Novella Titled Little Prince</i>	1344 – 1360
Suna AKALIN, Gencer ELKILIÇ	Turkish EFL students' Metaphorical Perceptions about their Instructors: The Case of Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department <i>İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Öğretim Elemanları Hakkındaki Metafor Algıları: Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Örneği</i>	1361 – 1371
Ecem TURGUT, Yeliz SARIOZ-GÖKTEN ve Okyay UÇAN	Easterlin Paradoksunun Geçerliliği: Seçili Geçiş Ekonomileri Örneği <i>The Validity of the Easterlin Paradox: Example of Selected Transitional Economies</i>	1372 – 1382
Hande EREN ve Emel GELMEZ	Ülkelerin Rekabet Edebilirliklerinin Entropi Temelli WASPAS ve PROMETHEE Yöntemleriyle Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Countries' Competitiveness by Entropy-Based WASPAS and PROMETHEE Methods</i>	1383 – 1401
Ebru DEMİREL	İş Yaşamında Cinsiyet Temelinde Mobbing Algısı Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması <i>A Meta-Analysis Study on the Perception of Mobbing Based on Gender in Business Life</i>	1402 – 1412
Yılmaz KARA ve Fethiye KAYA TİLBE	Tarım ve Hayvancılık Sektöründe Çalışan Afgan Göçmenlerde Ekonomik Konumlanma ve Entegrasyon: Trakya Bölgesi Örneği <i>Economic Positioning and Integration of Afghan Immigrants Working in Agriculture and Livestock Sector: The Case of Thrace Region</i>	1413 – 1424
Gülhan DURAN	Türkiye'de Serbest Bölgelerin Performanslarının CRİTİC Tabanlı WASPAS ve GİA Uygulamaları ile Değerlendirilmesi <i>Evaluation of The Performance of Free Zones in Turkey with CRITICAL Based WASPAS and GIA Applications</i>	1425 – 1442
Nilüfer RÜZGAR	Change Management In Machine Mold Industry: A Research In Bursa <i>Makina Kalıp Endüstrisinde Değişim Yönetimi: Bursa'da Bir Araştırma</i>	1443 – 1457

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Orhan BASAT	Yunus Emre ve Kierkegaard'da Benliğin Oluşumu <i>The Formation of The Self in Yunus Emre and Kierkegaard</i>	1458 – 1472
Hasibe ÇİL ve Ekrem Levent İLHAN	Bedensel Engelli Sporcu ve Sedanter Bireylerin Normal Gelişim Gösteren Bireylere Karşı Tutumları: Tersine Bir Yaklaşım <i>Attitudes of Physically Disabled Athletes and Sedentary Individuals towards Normal Development Individuals: A Reverse Approach</i>	1473 – 1484
Huriye BOSTANOĞLU	Tarih Yazımında Meşruiyetçilik Anlayışının Osmanlı Kroniklerine Yansıması <i>Reflection of Legality Approach in History Writing to Ottoman Annals</i>	1485 – 1494
Murat ÇELİK ve Mehmet TUĞRUL	Ankara'da Bir Haremeyn Toprağı: Balıkhisarı Haremeyn Vakfı <i>A Haremeyn Land in Ankara: The Haremeyn Waqf of Balıkhisarı</i>	1495 – 1510
Rabia AKARSU	Pulur Höyük (Erzurum) 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz Kültürüne Ait Zoomorfik Taşınabilir Kutsal Ocaklar <i>Karaz Culture Zoomorphic Portable Sacred Hearths from the Pulur Mound (Erzurum) Excavations 2021 and 2022</i>	1511 – 1535
Bekir EŞİTTİ ve Cemile ÖZDEMİR	Duygusal Emek ve İşte Var Olamamanın Yenilik Yönetimine Etkisi: İstanbul İlindeki Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma <i>The Effect of Emotional Labor and Presenteeism on Innovation Management: a Research on Hotel Managements in Istanbul</i>	1536 – 1546
Esra ŞAHİN ve Hicran Hanım HALAÇ	İpek Yolu Güzergahındaki “Mola Noktası” Fonksiyonlu Kervansarayların Adaptasyonunun SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Caravanserais with the Function of “Stopover Point” on the Silk Road Route by SWOT Analysis</i>	1547 – 1563
Ferdi GÜÇYETMEZ	The Impact of NATO Enlargement on Russian Security in the Baltic and Arctic <i>Baltık ve Arktika'da NATO Genişlemesinin Rusya Güvenliğine Etkisi</i>	1564 – 1578

Истишхад Поэзией в Лингвистических Тафсирах

Faima ISRAFILOVA¹

Аннотация

Проблемы, с которыми мы обычно сталкиваемся при правильном понимании и интерпретации Священного Корана, как правило, всегда связаны с лингвистикой. Фактически, лингвистические тафсиры имели первоначальное место в деятельности по пониманию и толкованию Корана. Также в лингвистических тафсирах поэзия выделяется как важный источник после Корана, поскольку в поэзии отражаются правила Арабского языка и правильное использование. В нашей статье мы представим лингвистические тафсиры и исторический фон истишхада поэзией. Затем мы коснёмся вклада поэзией в лингвистические комментарии с точки зрения понимания как синтаксиса, так и использования слов в стихах. Кроме того, мы объясним, имеют ли слова в поэзии конкретное или абстрактное значение, как с точки зрения риторики, так и с точки зрения литературы и декламации. Таким образом, мы демонстрируем что истишхад поэзией в лингвистических тафсирах применялась для выявления первоначальных значений терминов употребляемыми Арабами, а иногда для понимания абстрактных значений в контексте Корана. Тем самым мы выявим что истишхад поэзией, будь для подтверждения значения слов или будь для использования слов в языке и обоснования грамматических правил, внес большой вклад в развитие лингвистических тафсиров.

Ключевые слова: Тафсир, Коран, Аят, Лингвистический Тафсир, Поэзия.

Istishhad With Poetry in Linguistic Exegesis

Abstract

The problems we encountered in the correct understanding and interpretation of the Holy Quran have generally been related to language. Linguistic commentaries have taken place at the beginning of the activities of understanding and interpreting the Holy Quran. In linguistic commentaries, poetry stands out as an important source after the Holy Quran since it contains both its language and its uses. In our study, we first gave the definitions of linguistics and linguistic exegesis and then tried to exhibit the historical background of consultation with poetry. Then we touched upon the contribution of the consultation with poetry in linguistic commentaries in terms of understanding both the syntax and the consumption aspects of the verses. In addition, we have explained whether the words in the verse's expressions with concrete meaning or abstract meaning are, both in terms of eloquence and terms of literature and verse. Thus, in linguistic commentaries, consultation with poetry was used to support sometimes the original meanings of the verse words, sometimes the use of Arabs, and sometimes the abstract meanings gained in the context of the text of the Holy Quran. We wanted to remind you that consultation with poetry, whether to confirm the meaning of words or to ground the use of words in the language and grammatical rules, has made a great contribution to the development and important place of linguistic exegesis.

Key words: Tafsir, Quran, Ayat, Linguistic Tafsir, Poetry.


Atf İçin / Please Cite As:

Israfilova, F. (2023). Istishhad poeziey v lingvisticheskikh tafsirax. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1209-1221. doi:10.33206/mjss.1279662

Geliş Tarihi / Received Date: 08.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 21.05.2023

¹ Dr.Öğr. Üyesi- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, faimai@erzincan.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-5936-3039

Введение

Чтобы защитить текст Корана от всякого рода опасностей, для правильного понимания и собрания лексических материалов арабского языка и для определения грамматических основ, лингвистические исследования начались в очень ранний период по сравнению с другими Кораническими науками. Арабская поэзия имеет важную роль для всех исламских наук а особенная её важность связана с языковыми и грамматическими аспектами в лингвистических тафсирах. Так как поэзия считалась диваном Арабов и содержала правила этого языка и тем самым стала важным источником после Корана в лингвистических исследованиях. Поэзия еще до периода Ислама использовалась Арабами для определения значений слов в различных стихах. Метод истишхада поэзией также использовалась и в Исламе для определения значений терминов широко употребляемых в Коране и в хадисах. (аз-Зайдан, 2005, 1/195, 2/ 14-15; Ялар, 2008, 96-97)

Абдуллах ибн Аббас (687-88) выразил это так: “Когда вы читаете и не понимаете что-то из слов Аллаха, ищите это в поэзии Араба! Потому что поэзия — это диван Арабов.” (Ибн-уль-Рашик, 1981, 1/30) Следующее утверждение Умар ибн аль-Хаттаба (644) указывает на то что поэзия являлась важным фактором в основании языковых правил: “Поэзия была знанием народа (Арабов), у которого не было более истинного знания, чем это ...” (аль-Джумахи, не датирован, 10)

Арабская поэзия была впервые использована лингвистами во втором и в третьем веках хиджры; поэзии, отсутствующие или не полностью поняты на страницах, были сопоставлены друг с другом, и после их исправления они были классифицированы и при необходимости учитывалось их использование Арабов-бедуинов. Кроме того, лингвисты Басры и Куфы прибегали к методу истишхад, чтобы достичь общих принципов и доказать установленные правила на основе свидетельств, состоящих из аятов Корана, а также поэзией и арабских проз. (Сезгин, 1991, 2/45-46)

Лингвистические Тафсиры и Поэзия

Лингвистика находится в контакте с различными дисциплинами. Фердинанд де Соссюр (1913), который считается основоположником современной лингвистики, обратил внимание на то, что лингвистика взаимодействует с различными дисциплинами и что границы между теми науками с которыми взаимодействует, часто неясны. Согласно Соссюру: “Лингвистическое исследование адекватно своему предмету только тогда, когда оно принимает во внимание как диахронические, так и синхронические аспекты языка. Диахронические исследования должны основываться на тщательно выполненных синхронных описаниях; изучении изменений, происходящих в историческом развитии языка.” Сопоставление же двух разных языков возможно лишь на основе предварительного тщательного синхронного анализа каждого из них. (Соссюр, 1998, 34-38; Карагёз, 2009, 27)

На сегодняшний день такие термины как лингвистика, грамматика и филология взаимозаменяемы, особенно в обучении. (Зиолковский, 1990, 27/1-12) Если учитывать взаимозаменяемость лингвистики и филологии с точки зрения арабского языка, то ситуация обретает очень сложный вид. В связи с этим большинство тем сложно понять, и их трудно разграничить. Ключевое отличие между лингвистикой и филологией следующая: “Лингвистика, это наука, которая изучает язык во всех его проявлениях, а филология изучает культуру народа, которая выражается в языке этого народа и в его литературном творчестве.” (ас-Субхи, 1960, 3) Несмотря на все отличия, на самом деле они тесно связаны между собой, так как обе дисциплины изучают язык и все что с ним связано.

В общем, лингвистика это направление, использующее различные подразделы языкознания, такие как синтаксис, морфология и семантика, с учетом данных современной лингвистики при толковании Корана. (Дивлекджи, 2000, 59; Карагёз, 2009, 58) Такие произведения в Коранических исследованиях написаны ещё с раннего периода назывались Лугави (лингвистическими) Тафсирами. В возникновении лингвистической экзегезы религиозные факторы являются изначальными (Ибн-уль-Халдун, 1992, 786, 1059; Голдзихер, 1993, 72; аль-Джабири, 2001, 85-86; Бакырджы- Демпиряк, 1996,72-73; Матук, 1996, 220) и определение правил, языковых материалов или же систематические изучения осуществлялись в зависимости от необходимости правильного чтения и понимания Корана. (Йигит, 1995, 11/97; Кылыч, Басриййун, 2006, 7/117; Кылыч, Куфиййун, 2006, 26/345; аль-Джабири, 2001, 81,85-86; ар-Рудайни, 2002, 75-76; Кызыклы, 2005, 13)

Распространение ислама среди неарабских стран также привело к искажению арабского языка; вместе с этим изменение происходило также в социально-культурных, этнических и в коммерческих сферах. В связи с этими развитиями, чтобы сохранить и правильно передавать языковые навыки, ученые начали работы по определению правил Арабского языка. (Ибнуль-Халдун, 1992, 1076-1057,1059; Назлыгул, 1993, 164)

Лингвистические произведения в целом были названы или же прославились под такими названиями, как Гариб аль-Куран, Маъан аль-Куран, Иъраб аль-Куран, Мушкиль аль-Куран, Маджаз аль-Куран, аль-Вуджух ван-Назаир. С точки зрения того факта, что эти работы были написаны в ранний период, лингвистические тафсиры внесли значительный вклад в последующие науки Корана. На самом деле, благодаря лингвистическим тафсирам и другим трудам первых трех столетий хиджры проблемы понимания Корана вызванные временными, пространственными и культурными различиями между адресатами, были сведены к минимуму. (Карагёз, 2009,154)

Изучение слов и словосочетаний, понимание Корана в общем зависит от лингвистического анализа. (Хули, 2006, 93-99) Таким образом, изучение арабского языка, используемого первыми адресатами Корана, является предпосылкой и принципом понимания тафсира Корана. (Албайрак, 1996,125) Хотя в целом невозможно говорить о методе тафсира в эпоху Пророка, сподвижников и Табиуна (ученики и последователи сподвижников Пророка). Но можно сказать, что ещё тогда существовали различные стилистические следы, объяснения связанные с языковыми правилами, и термины как асаб аль-нузул (случаи или обстоятельства откровения). А когда смотрим на работы, выполненные после Табиуна, можно разглядеть в них новый стиль.

Лингвисты проводят рассекречивание стихов, разделяя их на определенные периоды с целью установить надежный метод и облегчить их сортировку следующим образом: 1. Поэзия эпохи Джахилии (невежества); 2. Поэзия эпохи Мухадрама (период джахилии и исламский период); 3. Поэзия Исламийун (исламский период); 4. Поэзия Мувелледуна и Мухдесуна (более поздний и новый период). ас-Суюти, (911) говорил, что здесь важно не то, к какому периоду относится поэзия, а то, насколько оно соответствует языковым правилам. (ас-Суюти, 1987, 2/488) Таким образом, в области тафсира можно сказать, что истишхад поэзией были проведены довольно эффективно в вопросах, связанных с языком.

Лингвистика как принцип и метод в тафсирах начал появляться в таких областях как морфология и синтаксис. А также, лингвистические толкования, такие как Маъан аль-Куран и Маджаз аль-Куран, которые играют важную роль в определении правил толкования Корана и установлении правил понимания, широко использовались в истишхаде поэзией. Точно так же метод истишхада поэзией использовался для объяснения чуждых и трудных слов Корана. (Отмуш, 2010,106; Эроглу, 1993, 326-358; Зелат, 2013, 274-276).

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Синтаксиса

В лингвистических тафсирах вопросы, связанные с синтаксисом слов, обычно объясняются с помощью метода истишхада поэзией. Например, в 71-ом аяте суры аль-Йунус подчеркнутое слово, которое встречается в этом контексте: “وَإِنَّ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كُنْ كَثِيرٌ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذَكِّرِي ...” И прочитай им рассказ про Нуха. Вот сказал он своему народу: “О народ мой! Если тяжело для вас мое пребывание и напоминание о знамениях Аллаха, то на Аллаха я полагаюсь; объедините же ваше дело и ваших сотоварищей, пусть ваше дело вас не заботит, потом судите меня, не давайте мне отсрочки!” По мнению аль-Фарра (822), слово “شُرَكَاءُ” читается мансуб (признак фатха), потому что это фактическое усмотрение, означающее “согласите”. По словам Мухаммад б. Язида (694) “شُرَكَاءُ” читается мансуб потому, что слово “أَمْرُكُمْ” означающее “ваша работа”, тоже является мансубом. Довод который они привели из Арабской поэзии следующий: “يا ليت زَوْجَكَ فِي الْوَعَى ...” “مُتَقَلِّدًا سَيْفًا وَرِمْحًا - Если бы только во время войны твой муж... Вооруженный мечом и копьем (присоединился).” аль-Фарра утверждает, что слово “رمحا” в этом стихотворении махзуф и относится к местоимению. (Абу аль-Убайда, не датирован, 2/ 68; аль-Фарра, 1983, 1/173; аль-Куртуби, 2001, 8/363)

В 1-ом аяте суры ар-Ра'д подчеркнутые фразы, являются: الْمَر تَلْكَ آيَاتِ الْكِتَابِ وَالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ “Алиф, лам, мим, ра. Это- аяты Писания (т. е. Корана). То, что ниспослано тебе [Мухаммад,] твоим Господом- истина, однако же большая часть людей не верует.” Слово “آيَاتِ” читается марфу (признак дамма), потому что оно подлежащее в форме раф (условного именительного падежа). А слово “الْحَقِّ” является сказуемым слова “آيَاتِ”. Таким образом, возможно, что исму-мавуль (объединяющий два слова или значения дополняя значение предложением, которое следует за ним) находится в форме джарр (в условно родительном падеже). Тогда смысл будет таков: “Аяты того, что было ниспослано тебе.” Таким образом, появление слова “الْحَقِّ” на месте ссылки также является признаком подлежащего. Соответственно, это будет означать: “Он сам является истинной.” Это похоже на чтение по смыслу в 146-ом “وَأَنْ فَرِيضًا مِنْهُمْ” и 147-ом аятах сура аль-Бакара: “الْحَقِّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ” “Однако значительная часть их скрывает истину, хотя и знает ее... Истина- от Господа твоего...” По словам аль-Фарра, даже если перед “إِنَّ” стоит буква “و”, он является прилагательным слова “الْكِتَابِ”. Это имеет точно такой же смысл как в следующем заявлении: “أتانا هذا الكتاب عن أبي حفص والفاروق” - Это письмо пришло нам от Абу Хафса аль-Фарука.” Дело в том, что буква “و” находится перед словом “الفاروق”, таким образом “أبي حفص” является прилагательным. Как сказано в следующем стихотворении: “إلى الملك القرم وابن الهمام ... وليت الكتابة في المزدحم” - Он - хозяин духа и усердия, и война разгорелась... На месте, за того правителя, который был львом армии.” (аль-Куртуби, 2001, 9/278; аль-Фарра, 1983, 1/173; аль-Насафи, 2001, 1/42; ат-Табари, 2000, 16/321)

Фразы в 3-ом аяте суры аль-Бакара: “الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ” “Те, которые веруют в сокровенное, всегда вершат молитвенный обряд салат...” Под совершением молитвы правильно подразумевается осуществление своевременного поклонения придерживаясь всех условий. (аз-Заджадж, 1988, 1/73.) Это то же самое, что означает в этой фразе “قَامَ الشَّيْءُ أَي دَامَ” “делал что-то, то есть продолжил делать и стал постоянственным.” Например: когда говорим “истина стала реальностью”, это означает “она стала явной.” В стихотворении проходит следующим образом: “وَقَامَتِ الْحَرْبُ بِنَا عَلَى سَاقٍ” - И война подняла нас на ноги.” В другом стихотворении упоминается следующим образом: “وَإِذَا يُقَالُ أُنْتُمْ لَمْ يَبْرَحُوا ... حَتَّى تَقِيمَ الْخَيْلُ سُوقَ طِعَانٍ” - Когда им говорят: на вас напал враг, они не теряют времени даром... всадники немедленно устанавливают рынок копыя.” (Ибн аль-Атиййа, 1422, 1/85; аль-Куртуби, 2001, 1/164)

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Морфологии

Для объяснения слов в аятах Корана, с точки зрения, мужского, женского рода или же единственного и множественного числа так же применяется истишхад поэзией. Например, подчеркнутое слово в 22-ом аяте суры аль-Хиджр “وَأَرْسَلْنَا الرِّيَّاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا” “Мы послали ветры, оплодотворяющие [облака дождем] ...” Из знаменитых чтенцов (кари) Корана Хамза (773), Кисаи (805) и Халеф (844) читали это слово в единственном числе в форме “الرياح”; другие прочли во множественном числе в форме “الرِّيَّاح”. (Ибнуль-Муджахид, 1980, 172-173; Ибнуль-Джазари, 1994, 223-224; ад-Димяти, 1987, 424-425.) По мнению тех, кто читал это слово в единственном числе в форме “الرياح” утверждали, что это слово может быть в единственном числе, если оно характеризуется словом “لَوَاقِحَ”. Так как в арабском языке прилагательные имени существительного единственного числа могут быть во множественном числе. А в качестве доказательства привели следующее стихотворение: “جاء الشتاء وقميصي أخلاق ... شرادم يضحك منه التواق” - Наступила зима, и моя рубашка старая ... Небольшая община насмехалась над тем, кто с ними столкнулся.” (аль-Фарра, 1983, 2/87; ат-Табари, 2000, 14/41; Укбери, 1987, 2/780)

Что касается подчеркнутого слова, которое встречается в 61-ом аяте суры Таха: “قَالَ لَهُمْ مُوسَى قَالَ لَكُمْ لَا تُفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيَسْحَتَكُمْ بَعْدَآبٍ وَقَدْ خَابَ مَنْ افْتَرَى” “Муса сказал колдунам: Горе вам! Не возводите на Аллаха напраслины, а не то Он уничтожит вас карой [Своей]. Нет удачи тому, кто возводит напраслину.” Некоторые чтенцы Корана прочли слово “سَحَّتْ” в форме настоящего времени “يَسْحَتُ”, “سَحَّتْ” или же “يُسْحِتُ” разновидность чтения связано с многочисленными диалектами Арабского языка. Это слово означает одно и то же “уничтожить/стереть” на обоих диалектах. Первый диалект- это диалект жителей Хиджаза, а второй это диалект Тихама. Глагол в форме насб (условно винительного падежа) как ответ запрета. Теперь как довод приведём следующее стихотворение Ферздака (732) поэта племени Тихама: “وعض زمان يا ابن مروان لم يدع ... من المال إلا مسحًا” - О сыновья Марвана, не остались беды времени... От владения ничего не осталось;

уничтожено всё, или же остались лишь крохи.” (аль-Фарра, 1983, 2/182; Абу Убайда, не датирован, 2/21; аз-Заджадж, 1988, 3/361)

Подчёркнутого слова в 30-ом аяте суры аль-Бакара некоторые чтители Корана прочли как “ملك” в единственном числе “وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً”. Ибн Кейсан (932) заявил, что это происходит от слова “мульк”. Абу Убайда (639) в свою очередь, сказал, что это слово происходит от слова “посылать” “والألوكة والمالكة والمالكة والمالكة” означает “отправить сообщение или сообщить.” В этом смысле встречается в следующем стихотворении: “وَعَلَامٍ أَرْسَلْتَهُ أُمَهُ ... بِالْوَكِّ فَبَدَّلْنَا مَا ... سَأَلْنَا سَأَلًا - И молодой человек, которому его мать отправила сообщение... Мы дали ему то, что он хотел.” В другом же стихотворении проходит так “أَبْلِغِ النَّعْمَانَ عَنِّي مَا لَنَا ... إِنِّي فُذٌ طَالٌ حَبْسِي وَانْتِظَارِي” - Передай Нуману мое послание: Мое задержание и ожидание продлились довольно долго” или же это используется в значении “отправь меня”. Отсюда и происхождение этого слова “مالك”. Однако с этим “ء-хамза (диакритический знак арабского алфавита)” и буква “ل-лам” поменялись местами и были преобразованы в форму “ملاك” а затем для облегчения произнесения был сформирован в форму “ملك”. Соответственно, хамза между буквами изъясняется как избыток в следующем стихе: “فَلَسْتَ لِإِنْسِيٍّ وَلَكِنْ لِمَلَكَ ... تَنْزَلُ مِنْ جَوْ السَّمَاءِ يَصُوبٌ” - Ты не человек, но ты, несомненно, ангел... Ты спускаешься из небесной пустоты, как дождь.” (Укбери, 1987, 1/46; Абу Убайда, не датирован, 1/35; аль-Куртуби, 2001, 1/261)

Что касается подчёркнутого слова в 19-ом аяте суры аль-Бакара: “أَوْ كَصَيْبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ” “Или же подобны они [оказавшимся под] дождевой тучей, что в небе. Несет она мрак, гром и молнию, они же в смертельном страхе, дабы не слышать грома, затыкают пальцами уши. Но Аллах объёмлет [Своим могуществом] неверующих.” Фраза “السَّمَاءِ” встречается как в мужском, так и в женском роде, иногда в единственном числе, а иногда и во множественном числе. Как упоминается в следующем стихотворении: “تَلْفَهُ الرِّيَّاحُ وَالسَّمِي” Его окутывают ветры и небеса (то есть дожди).” Все, что имеет верх и создаёт тень, называется “небом”. Так как, на арабском языке слово “السَّمَاءِ” используется для обозначения потолка дома. Оно также используется для обозначения дождя; потому что дождь идет с неба (сверху). Как говорится в следующем стихотворении: “دِيَارٌ مِنْ بَنِي ... تَعْفِيهَا الرِّوَامِسُ وَالسَّمَاءُ إِذَا سَقَطَ السَّمَاءُ بِأَرْضِ قَوْمٍ ...” - У сыновей Хасхас есть земли, которые засушливы... Их покрывает земля и небо.” В другом стихотворении оно упоминается так: “رَعِيْنَاهُ وَإِنْ كَانُوا غَضَابًا” - Если небо (дождь) пролилась на землю людей ... Даже если разольются, мы будем пасти на ней.” Грязь и трава также называются “сема”. Например, когда говорят: “мы продолжали топтать небо, пока не пришли к вам”, это означает “мы продолжали топтать траву и грязь.” Из-за того, спина лошади находится высоко его тоже называют “السَّمَاءِ”. Как в этом стихотворении: “وَإِحْمَرُ كَالدِّيْبَاجِ أَمَا سَمَاؤُهُ ... فَرِيًّا وَأَمَّا أَرْضُهُ فَمُخُولٌ” - И красный, как атлас, но его Сема ... как нигде не видно, а его Земля преображена.” (аль-Бакиллани, 1988, 98; аль-Куртуби, 2001, 1/216)

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Кираата

Ученые также пытались доказать, что в арабском языке существуют разные чтения Корана, ссылаясь на истишхад поэзией. Например, подчёркнутое слово в 5-ом аяте суры Сад “أَجْعَلِ الْإِلَهَةَ الْهَاءُ” “Неужели он хочет заменить [многих] богов единым Богом? Воистину, это поразительно!” Абу Абдурахман Сулеми (692) прочитал слово в форме “عَجَابٌ” с шадда. На арабском языке “كريم رجل هذا” подчёркнутое слово произносится как без шадда, так и с шадда “كِرَامٌ”, значение двух разных чтений одинаково. Сначала аль-Фарра привел доказательства в 22-ом аяте суры ан-Нух “وَمَكَرُوا مَكْرًا كَبِيرًا^{٤٤}”, а затем привел примеры из арабской поэзии об использовании этих шаблонов, объяснив, что в арабском языке “فَعَالٌ” используется для выражения прилагательных, как для мужчин, так и для женщин. (аль-Фарра, 1983, 2/398; аз-Заджадж, 1988, 4/ 321)

Другим примером, которого мы приведем в отношении структуры арабских слов, их форм и объяснений, является подчёркнутое слово в 10-ом аяте суры аль-Кияма: “يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفْرُ” “В тот день человек воскликнет: “Куда же бежать?” Слово, означающее “المَفْرُ”, как правило буква “фе” читается в инфинитиве. Ибн Аббас (687-88), Муджахид ибн Джабр (722), Хасан аль-Басри (728) и Катада ибн Диам (735-36), произносили букву как “фи” в форме “المَفْرُ”. аль-Фарра говорит, что арабы читают как в этом слове “وَالْمَدْبُ وَالْمَدْبُ/وَالْمَدْبُ وَالْمَدْبُ” и приводит в пример следующее стихотворение: “Он хорошо идёт (на врага), и хорошо убегает, хорошо движется

вперед и в то же время хорошо возвращается.” (аль-Фарра, 1983, 3/ 210; аль-Куртуби, 2001, 19/ 97; Исафилова, 2021, 155)

Что касается подчёркнутых фраз в 111-ом аяте Сура аль-Худ: “**وَإِنْ كَلَّا لَمَا لِيُؤْفِقِيَهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ إِنَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ خَبِيرٌ**” “Воистину, твой Господь воздаст сполна всем людям за их деяния, ведь Он знает о том, что они вершат.” Люди аль-Харамейна, Нафи мауля Ибн Умар (735) и Ибн Касир (774) читали как с шадда (знак огласовки) так без неё “**وَإِنْ كَلَّا لَمَا**” в смысле “праведным и совершающим деяния”. Сибавайх (796) сравнил это со следующим утверждением: “**إِنْ زَيْدًا لَمُنْطَلِقٌ** - Несомненно, Зайд отправился в путь” позже он передал следующее стихотворение: “**كَأَنَّ ظَنِيَّةً تَعْطُو إِلَى وَارِقِ السَّلْمِ**.” Это похоже на газель, которая тянется к этому прекрасному зеленому лиственный дереву.” Его использование в форме “**كَأَنَّ ظَنِيَّةً**” без шадда, такое использование сделало слово, которое следует за ним мансубом. В то время как алимы Басры считали допустимым читать таким образом, аль-Кисаи (805) же не согласился с этим кираатом. По мнению аль-Фарра: слова “**كَلَّا**” некоторые читали без шадда в соответствии с выражением “**لِيُؤْفِقِيَهُمْ**” в форме насб. То есть это означает следующее “**وَإِنْ لِيُؤْفِقِيَهُمْ كَلَّا**”, но лингвисты, не согласившись с этим сказали что использование формы- я, несомненно, обязательно ударю Зайда- не будет правильным. Буква “лам” в начале “**لِيُؤْفِقِيَهُمْ**” служит для обета. В этом случае когда две буквы “лам” идут один за другим, между ними введён буква “нун”, чтобы отделить их друг от друга, в качестве дополняющего и подкрепляющего. (аль-Куртуби, 2001, 9/104; аль-Фарра, 1983, 2/ 29-30; ат-Табари, 2000,15/493; Укбери, 1987, 2/ 716; аз-Заджадж, 1988, 3/ 81)

Например, в подчёркнутых выражениях 72-ого аята суры ан-Ниса: “**وَإِنَّ مِنْكُمْ لَمَنْ لِيُبْتَئِنَ فَاِنَّ أَصَابَتْكُمْ**” “Воистину, среди вас найдется такой, который станет медлить с выступлением. И если вас постигнет поражение, он скажет: “Аллах осенил меня милостью, и я не был с ними в числе погибших.” По словам аз-Заджаджа (923), “лам” в выражении “**لِيُبْتَئِنَ**” является дополнительным. (аз-Заджадж, 1988, 2/75)

По словам аль-Фарра, он не является дополнительным, а, наоборот, он является подкрепляющим “лам” в виде сказуемого “**لَنْ**” и ответом обета фразы “**لِيُبْتَئِنَ**”. Также это фраза является сопровождающим “**لَمَنْ**”, таким образом его предопределение заключается в следующем: “Воистину, каждый из них- творение твоего Господа, за которое Он сполна воздаст им за их деяния.” В связи с этим, по мнению лингвистов, “**لَنْ**” преобразовано в “**مَا**” и, таким образом, “**مَا**” и “**لَمَنْ**” в выражении “**لَمَنْ مَا لِيُؤْفِقِيَهُمْ**” означает: “Несомненно, все они... Одни из тех.” Как в следующем стихотворении: “**وَإِنِّي لَمِمَّا أَصْدَرُ الْأَمْرَ وَجْهَهُ ... إِذَا هُوَ أَعْيَا بِالسَّبِيلِ مَصَادِرَهُ**” - Воистину, я- тот, кто отдает приказ надлежащим образом... Когда он сам столкнулся с трудностями на обратном пути.” (аль-Фарра, 1983, 2/204; ат-Табари, 2000, 2/ 224; Укбери, 1987, 1/371)

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Риторики

Еще одна тема, на которую ссылаются в лингвистических комментариях к истишхад поэзии, связана с риторикой. Например, подчёркнутое слово в 2-ом аяте суры Покаяние: “**فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ**” “**أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَأَنَّ اللَّهَ مُخْزِي الْكَافِرِينَ**” “Так странствуйте же, [о неверующие,] по земле в течение четырех месяцев. И знайте, что вам не под силу ослабить [мощь] Аллаха и что Аллах свергнет неверных в позор.” Слово “**فَسِيحُوا**” означает “будьте в безопасности, и мы не причиним вам зла.” Это обращение ко второму лицу, в первом же аяте находится обращение к третьему лицу, потому что он предвещает непостоянство. Тогда можно говорить о двух следующих ситуациях: 1. В выражениях имеются скрытые моменты, и в связи с этим его предопределение таково: “Скажи им: путешествуй по земле, то есть идите, куда хотите.” 2. На арабском языке можно перейти от третьего лица ко второму лицу, как на примере следующего стихотворения: “**شَطَّتْ مِزَارَ الْعَاشِقِينَ فَاصْبَحَتْ ... عَسْرًا عَلَى طَلَبِكَ ابْنَةَ مَخْرَمٍ**” - Любимая была далеко от могилы влюбленных... О дочь Махрама, мне трудно тебя найти.” (Абу Убайда, не датирован, 2/139, 252; аль-Ахфаш, 1990, 1/137)

С подчёркнутыми фразами, приведенными в 22-ом аяте суры аль-Йунус доступны следующие объяснения: “**هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَبِيَّةٍ وَفَرَحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ**” “**وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنُكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ**” “Он - тот, кто направляет вас в путь по суше и по морю. И вот вы уже путешествуете на кораблях, плывущих вместе с ними при попутном ветре, которому они рады. [Но вдруг] подует ураганный

ветер, их окружают волны со всех сторон, и им кажется, что надвигается на них [гибель]. И тут они с искренней верой взывают к Аллаху: “Если Ты спасешь нас, то мы будем благодарны тебе вечно!” Слово “الْفَلَكِ” может использоваться как в мужском так и в женском роде; он также используется как в единственном, так и во множественном числе. Поэтому фраза “جَاءَتْهَا” тут находится в женском роде. А в аяте 41-ом суры аль-Ясин она находится в мужском роде “فِي الْفَلَكِ الْمَشْخُونِ”. А в этом выражении “وَجَرَيْنَ بِهِمْ” обращение превратилось из второго лица в третье лицо. Как в следующем стихотворении: “أقوت وطل عليها سالف الأمد... يا دار مية بالعلية فإلسند... - О ты, земля моя в аль-Алия и в аль-Сенаде (или в высокогорной части долины)!... Теперь, с тех пор прошло (в таком виде) очень много времени.” (аль-Куртуби, 2001, 8/328; аль-Байдави, 1418, 3/109)

Что касается подчеркнутых фраз в 93-ем аяте суры аль-Бакара “وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمُ الطُّورَ ” “خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ وَاَسْمِعُوا قَالُوا سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ بِخَفَرِهِمْ قُلْ بِئْسَمَا يَأْمُرُكُمْ بِهِ إِيمَانُكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ” “[Вспомните,] как Мы взяли с вас клятву и воздвигли пред вами гору Синай и велели: “Держитесь крепко за то, что Мы вам даровали, и слушайте ...” Слово “وَأَسْمِعُوا” это не только в том смысле, что вы прежде поймите вами сказанное, а в том смысле, что вы повинуйтесь или же действуйте должным образом и придерживайтесь вашей клятвы. Это похоже на то, что читается в молитве: “Семиаллаху лимену хамиде (Аллах услышал своего раба, который восхваляет его)”. Другими словами, это означает: “Аллах принял желание своего раба и ответил на его мольбу”. Как в следующем стихотворении: “دَعَوْتُ اللَّهَ حَتَّى خِفْتُ أَلَا ... يَكُونُ اللَّهُ يَسْمَعُ مَا أَقُولُ” - Я молился Аллаху, в конце концов, я боялся ... Что Аллах не услышит (не захочет услышать) того, о чём я прошу.” В другом стихотворении же упоминается следующим образом: “وَالسَّمْعُ وَالطَّاعَةُ وَالسَّلِيمُ ... خَيْرٌ وَأَعْفَى لِبَنِي تَمِيمٍ” - Слушаться, послушание и покорность... Это лучше для потомков Тахома и для их блага.” В продолжении стиха “سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا - Они сказали: “Мы слышали и ослушались.” Существуют разные мнения относительно того, является ли это словом, имеющим конкретное значение, или в абстрактном смысле, или метафорическим выражением, и является ли это глаголом. Используется как сравнения и метафоры в следующем стихотворении: “امْتَلَأَ الْحَوْضُ وَقَالَ قَطْنِي ... مَهَلًا رُوَيْدًا فَذَمَلَتْ” - Бассейн наполнился, и он сказал: Хватит с меня! ... “Не спеши, помедленне, ты наполнил мой живот.” В выражение “وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمْ” - напоили их сердца “говорится, что” любовь и божество Тельца прочно укоренились в их сердцах”. В качестве идиомы также говорится: “Его сердце было наполнено любовью к чему-то.” Как в следующем стихотворении: “حب داخل ... والحب” - После любви во мне я стал трезвым и пришел в себя...То, что ты называешь любовью- это яд, который ты наполняешь в свое сердце.” Причина, по которой любовь к тельцу выражается здесь не “едой”, а “питьем”, заключается в том, что, в отличие от пищи, вода проникает в азы таким образом, что охватывает все внутренности. (аль-Куртуби, 2001, 2/31; аз-Заджадж, 1988, 1/175)

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Благопристойности

Еще одна область, на которую ссылаются в истишхад с поэзией- это благопристойность передаваемая в аятах. Чтобы тема была более понятной, возьмем, к примеру, значение подчеркнутого слова, приведенного в 32-ом аяте суры аль-Бакара: “قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ” “أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ” “Ангелы ответили: “Хвала тебе! Мы знаем только то, чему Ты научил нас. Воистину, Ты- всеведущий, мудрый.” Слово “سُبْحَانَكَ” означает пречист ангелов в том что сокровенное может знать только Всевышний Аллах и никто кроме него. Это ответ ангелов на аят где Всевышний велит ангелам “أَنْبِئُونِي” - разъясните мне...” Таким образом, мы видим благопристойность в ответе на вопрос, так как если никакой информацией не владеет тот кто должен ответить на какой-либо вопрос заданный для получения ответа, должен сказать “Аллах- Знающий лучше.” Как выражается в следующем стихотворении: “إِذَا مَا تَحَدَّثْتُ فِي مَجْلِسٍ ... تَنَاهَى حَدِيثِي إِلَى مَا عَلِمْتُ وَلَمْ أُعِدْ عِلْمِي إِلَى غَيْرِهِ ... وَكَانَ” - Если я буду выступать в совете... То суть моей речи- конечная точка моих знаний. Я не говорю ничего другого, кроме того, что знаю... Там, где мои знания заканчиваются, я тоже замолчу.” (аль-Куртуби, 2001, 1/287; Укбери, 1987, 1/49; аз-Заджадж, 1988, 1/110)

Другой пример, связанный с истишхадом поэзии с точки зрения благопристойности- это подчеркнутые фразы 22-ой аят суры аль-Фуссият: “وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَبْرُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلَا أَبْصَارُكُمْ وَلَا” “جُلُودُكُمْ وَلَكِنْ ظَنَنْتُمْ أَنَّ اللَّهَ لَا يَعْلَمُ كَثِيرًا مِمَّا تَعْمَلُونَ” “И вам не укрыться от свидетельств ушей ваших, и глаз ваших, и кожи, [которая осязает], сколько бы вы ни рассчитывали, что Аллах не узнает многого из того, что вы делали.” Согласно передаванию Хаким ибн Хизам (674), Пророк (мир ему и

благословение Аллаха) сказал: “Ваши уши, ваши глаза, ваша кожа будут свидетельствовать против вас...” И добавил: “В День Воскресения вас призовут с завязанными ртами кляпом во рту. Первое, что нужно сказать о человеческом теле- это его ступня и рука.” (ат-Табарани, 1983, 19/40; Хейсеми, 1986, 10/35) Как говорится в следующем стихотворении: “تَزِيدُ وَالذُّنُوبُ يَنْقُصُ الْعُمْرُ... - فَتَى عَثْرَاتُ تَقَالَ ... وَاحِدٍ ذَنْبٍ جُحُودٌ يَسْتَطِيعُ هَلْ... فَيَعُودُ الْمَمَاتِ وَعَنْ تَقْلِيلِهَا ... فَيَسْأَلُ وَالْمَرْءُ... شُهُودٌ عَلَيْهِ جَوَارِحُهُ رَجُلٌ ... وَاحِدٍ ذَنْبٍ جُحُودٌ يَسْتَطِيعُ هَلْ... فَيَعُودُ الْحَيَاتِ” Жизнь сокращается, грехи умножаются... Спотыкания юноши прощаются, и он возвращается (к греху). Может ли он отрицать хоть один грех? Нет, потому что его конечности свидетельствуют против него. Человеку будут задавать вопросы о его годах, а он будет желать... Я бы хотел, чтобы грехи были уменьшены, и я бы хотел, чтобы было спасение от смерти.” (аль-Куртуби, 2001, 15/352; аль-Марâги, 1946, 14/121)

Что касается подчёркнутых фраз в 23-ом аяте суры Покаяние: “يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ... وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ إِنِ اسْتَحَبُّوا الْكُفْرَ عَلَى الْإِيمَانِ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ مِنْكُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ” “О вы, которые уверовали! Не считайте друзьями ваших отцов и братьев, если они предпочли вере неверие. А те из вас, кто дружит с ними- они и есть грешники.” Это обращение к верующим, живущим за пределами Мекки и Мадины. В этом стихе предписывается не заводить друзей и не следовать за ними, даже если те, кто остается на земле неверных, являются отцами и братьями. Это так, как было повелено в 51-ом аяте суры аль-Маида: “О вы, которые уверовали! Не дружите с иудеями и христианами...” Этот аят запрещает брать людей в друзья, если они не связаны узами веры, будь то близкие родственники или те, кого он никогда не знал. Как говорится в следующем стихотворении: “الْعُمْرُ يَنْقُصُ وَالذُّنُوبُ تَزِيدُ ... - تَقَالَ عَثْرَاتُ الْفَتَى فَيَعُودُ... هَلْ يَسْتَطِيعُ جُحُودٌ ذَنْبٍ وَاحِدٍ... رَجُلٌ جَوَارِحُهُ عَلَيْهِ شُهُودٌ... وَالْمَرْءُ يَسْأَلُ الْغَمْرُ” - Они говорят мне: вот мы приблизились к жилищу твоих близких... А ты все еще скорбишь. Несомненно, это удивительно! Я сказал: какая польза от близости родных... Если между сердцами нет близости? Сколько людей, чьи родные в дали преуспели, а кто-то умер от горя, несмотря на то, что был по соседству с близкими.” (ас-Саълаби, 200, 5/246; аль-Куртуби, 2001, 8/ 93-94)

Истишхад Поэзией с Точки Зрения Смысла

Принятие вещей, которые повторяются на языке и становятся привычными это естественное и обязательное явление. Потому что Коран объясняет эти выражения, идиомами, метафорами и т. д. Также, изначально засвидетельствуется другими аятами Корана а затем эти объяснения подкрепляются стихами, идиомами и другими Кораническими употреблениями. (Турчан, 2003, 89-122)

Для объяснения труднодоступных слов содержащихся в аятах лингвисты также обращались к истишхаду поэзией. Например, подчёркнутое слово в 38-ом аяте суры аз-Зухруф можно рассматривать как буквальное и переносное выражение: “حَتَّى إِذَا جَاءَنَا قَالَ يَا لَيْتَ بَنِيَّ وَبَيْنَكَ بَعْدَ الْمَشْرِقَيْنِ فَبِئْسَ الْقَرِينُ الْقَرِينُ” “Когда же они предстанут перед Нами, то [заблудший] скажет [шайтану]: “О, если бы между мной и тобой было расстояние от запада до востока! Плохой ты друг!” Под словом “الْمَشْرِقَيْنِ” -двумя востоками” подразумеваются восток и запад. Потому что арабы называют так наиболее известные имена как солнце и луна. аль-Фарра, приводит как довод следующее стихотворение: “قَمَرَاهَا وَالنَّجُومُ الطَّوَالِعُ” “Мы открыли тебе небесные горизонты... Наши луны и звезды- это предзнаменования.” (аль-Фарра, 1983, 3/ 33; Укберн, 1987, 2/1139; аз-Заджадж, 1988,4/412)

Подчёркнутое слово в 14-ом аяте суры аль-Киямет “بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ” “Но человек свидетельствует против самого себя.” аль-Фарра приводит прежде всего следующий довод из Корана: “В тот день их языки, руки и ноги будут свидетельствовать против них, говоря все, что они делали.” (ан-Ниса 24/24) Затем он приводит следующее стихотворение: “Как будто у обладателя разума есть зрячий взор... Он избегает того места, где сидит, или того, что видит... Настолько, что все люди- из страха- думают, что их собственные секреты не остаются скрытыми.” Также возможно, что “зрячий взор” в стихотворении является прилагательным к существительному. (ас-Саълаби, 28/134; аль-Куртуби, 2001, 19/100)

Еще один пример, который мы хотели бы привести в отношении истишхада поэзией лингвистического значения слова встречается в 59-ом аяте суры аз-Зарият: “فَإِنَّ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذُنُوبًا مِثْلَ ذُنُوبِ أَصْحَابِهِمْ فَلَا يَسْتَعْجِلُونَ” “Воистину, тем, которые поступали не по праву, уготована доля [наказания], равная доле их сотоварищей [во грехе]. Так пусть же не торопят

Меня...” аль-Фарра утверждает, что фраза «دُنُوبًا» - доля [наказания]» используется в значении «Тем, кто творил беззаконие, уготована доля наказания, подобная той, что была ниспослана тем, кто был до них». Он также разъясняет что слово «دُنُوب» может быть как в женском роде, так и в мужском роде и ссылается на это в следующем стихотворении: «لَنَا ذُنُوبٌ وَلَكُمْ ذُنُوبٌ ... فَإِنِ أٰبِئْتُمْ فَلَنَا الْقَلْبِيبُ - У нас есть грехи, и у вас есть грехи... Если вы отказываетесь, то мы принимаем.» (аль-Фарра, 1983, 3/90; Маверди, не датирован, 5/375; ат-Табари, 2000, 21/557)

Есть четыре разных мнения относительно подчеркнутого слова, приведенного в 13-ом аята суры аль-Калем: «عَثَلٌ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٌ» “жестокому, к тому же самозванцу,” 1. аль-Фарра и Абу Убайда заявили, что человек, который присоединился к обществу извне, называется «زَنِيمٌ». Как сказано в следующем стихотворении: «وَأَنْتَ زَنِيمٌ نِيَطُ فِي آلِ هَاشِمٍ ... كَمَا نِيَطُ خَلْفَ الرَّابِيبِ الْقَذْحِ الْفَزْدِ» - Ты - самозванец. Ты присоединился к сыновьям Хашима извне... Точно так же, как единственная миска с водой позади всадника.” 2. «زَنِيمٌ» также используется для обозначения человека, известного своей злобой, как в этой фразе “он подобен «زَنِيمٌ» (овце, известной своим подбородком).” 3. Поскольку два куса свисающие за ушами кожи коз, похожие на серьги тоже называют «زَنِيمٌ», как в этой фразе “У нее была серьга, как у овцы.” 4. «زَنِيمٌ», также используется в значении очень жестокий. (Абу Убайда, не датирован, 2/ 265; Ибн-Джавзи, 1984, 4/322; аль-Куртуби, 2001, 18/234)

Что касается подчеркнутых выражений, приведенных в 72-ом аяте суры Покаяние «وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتٍ عَدْنٍ وَرِضْوَانٍ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرَ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ» “Аллах обещал верующим, и мужчинам и женщинам, райские сады, где текут ручьи, и они вечно пребывают там, а также [обещал] им прекрасные жилища в садах вечного [блаженства], а милость Аллаха превыше [всего упомянутого]. Это и есть великое преуспеяние.” Абу Убайда заявил, что выражение «فِي جَنَّاتٍ عَدْنٍ» означает “в садах бессмертия”. Точно так же как в этой фразе «كُنَّا عَدْنٌ فَلَانَ بَارِضٌ كَذَا» слово «عَدْنٌ» используется в значении- прожить в каком-либо месте, слово «المعدن» используется в смысле, прочный фундамент, или же чистая основа. Как в следующем стихотворении: «وَإِن تَسْتَضِيفُوا إِلَى جَلْمِهِ ... تُضَافُوا إِلَى رَاجِحٍ قَدْ عَدْنٌ - Если вы прибегнете к его спокойствию... Вы будете как будто нашли прибежище у крепкого и достойного.” (Маверди, не датирован, 2/381; Ибн-Джавзи, 1984, 2/277; ат-Табари, 2000, 11/558)

Подчеркнутое слово переданное в 13-ом аяте суры аль-Марйам имеет шесть смыслов: «وَحَنَانًا مِنْ» “А также сострадание [к людям] от Нас и чистоту, и был он благочестивым,” Слово «وَحَنَانًا» 1. По мнению Муджахиды означает милосердие. 2. По мнению Саид б. Джубейр слово означает мягкость 3. Ибн Джубайр говорит что это слово означает изобилие. 4. По мнению Икриме и Ибн Зайда это означает любовь. 5. Атаб б. Аби Рабах говорит что это означает уважение. 6. Согласно Хасан, Икрима, Катада, Даххак, аль-Фарра и Абу Убайда, это означает сострадание. Как сказано в следующем стихотворении: «تَحَنَّنَ عَلَيَّ هَذَاكَ الْمَلِيكَ ... فَإِن لِّكَ مَقَامٌ مَقَالًا» - Пусть Аллах, Владыка, наставит тебя на прямой путь и прояви ко мне сострадание... Воистину, у каждого места есть свое слово.” Во время разговора оно обычно используется как в следующем стихотворении: «أَبَا مُنْذِرٍ أَفْنَيْتَ فَاسْتَبِقَ بَعْضَنَا ... حَنَاتِيكَ بَعْضَ الشَّرِّ أَهْوُنُ مِنْ بَعْضٍ» - О Абу Мунзир, ты погубил нас, отпусти некоторых из нас... Проявляй к нам немного сострадания; так как немного лучше, чем ничего.” (Абу Убайда, не датирован, 2/3; аль-Ахфаш, 1990, 1/78; Ибн-Джавзи, 1984, 3/123; ат-Табари, 2000, 18/158)

Подчеркнутое слово в 35-ом аяте суры ар-Рахман: «يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِنْ نَارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنْتَصِرَانِ» “На вас направят и огненное пламя, и дым, и никто не окажет вам помощи.” Слово «نُحَاسٌ» по словам Саид б. Джубайра, аль-Фарра, Абу Убайды, Ибн Кутайбы и Заджаджа, означает дым огня. Они привели в довод следующее стихотворение: «تَضِيءُ كَضْوَاءِ سِرَاجِ السَّلْطِيبِ ... لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ فِيهِ نُحَاسًا» - Дает свет, как светит (оливковое масло)... Аллах не наделил его дымом.” (Абу Убайда, не датирован, 2/ 245; Ибн-Джавзи, 1984, 4/211; Земахшери, 1987, 4/449)

Заклучение

Деятельность по правильному пониманию и толкованию Священного Корана началась со времен сподвижников Пророка. С расширением границ исламской географии и принятием Ислама другими народами деятельность по изучению и пониманию языка Священного Корана приумножилась. Таким образом, лингвистические тафсиры начали развиваться ещё с самого начала периода ниспослания Корана. Если отделить любой текст от его исторического контекста

и придать ему смысл, связанный только с его текстом, т перевод может быть неполным и с ошибками. Поэтому необходимо уделять еще больше внимания определению и значений божественного слова. В общем, слова имеют как конкретное, так и абстрактное измерение. Следовательно, элементы, на которые следует сослаться для определения значений абстрактных слов, также важны. Для определения абстрактных или труднодоступных слов и грамматики, переданных в аятах самым большим источником после Корана и Сунны считается арабская поэзия. Настолько, что, когда мы смотрим на тафсиры, лингвистический аспект которых выходит на первый план, написанные со второго века хиджры, мы также часто сталкиваемся с истишхадом поэзией. В нашем исследовании мы привели примеры истишхада поэзией с точки зрения морфологии, синтаксиса, кираата, риторики, благопристойности и смысла, в лингвистических тафсирах. Подводя итог, можно сказать, что в лингвистических тафсирах ссылались на истишхад поэзией, иногда с целью поддержки основного значения слов, иногда для обоснования их использование в арабском языке, а иногда для понимания абстрактных значений, приобретенных в контексте текста Корана. Таким образом, истишхад поэзией будь то с целью подтверждения значения слов или с целью обоснования использования слов в языке и грамматических правил, внёс огромный вклад в развитие лингвистических тафсиров и заняла важное место в этой сфере.

Заявление о соблюдении этики

В процессе написания исследовательской работы “Истишхад Поэзией в Лингвистических Тафсирах” соблюдались научные правила, правила этики и правила цитирования. Собранные данные не были фальсифицированы, исследование не было отправлено в какие-либо другие академические издания для опубликования.

Заявление исследователей о ставке взносов

Исследование проводилось одним исследователем, и его вклад составляет 100%.

Объявление конфликта

В исследовании нет потенциальных конфликтов интересов.

Литература

- Абу аль-Убайда, М. (не датирован). *Маджас аль-Куран*, Каир: Мактабату Ханджы.
- аль-Ахфаш, А. Х. (1990). *Маванил-Куран*, Каир.
- Албайрак, Х. (1996). *Кур'ан'ын Бутунлузу Узерине*, Стамбул: Шуле Яйынлары.
- аль-Бакиллани, А. Б. (1988). *Иъджазул-Куран*, Байрут: Аламуль-Кутуб.
- Бакыражы, Д.-Селами, К. (2001) *Арап Дили Грамери Тарихи (Башилангычтан Гунумузе)*, Эрзурум: Ататурк Университеси Фен-Эдебият Факултеси Яйыны.
- аль-Байдави, Н.О. (1418). *Анварут-Танзил ва Асрафут-Тавил*, Байрут: Дâру Ихйâи'т-Турâси'л-‘Араби,
- Голдзихер, И. (1993). *Класик Арап Литературу*, Стамбул: Вади Яйынлары.
- аль-Джабири, М. А. (2001). *Арап/Ислам Аклынын Олушуму*, Стамбул: Китабевни Яйынлары
- аль-Джумахи, М. С. (не датирован). *Табакаату Фухулиш-Шуъара*, Байрут.
- Демпиряк, К.-Савран, А. (1996). *Арап Эдебият Тарихи Садру'л-Ислам Дёнеми*, Эрзурум: Ататурк Университеси Фен-Эдебият Факултеси Яйыны.
- ад-Димяти, А. (1987). *Итхâфу Фудалâи'л-Башар Биължирââти'л-Арбаата Ашар*, Байрут.
- Дивлекджи, Дж. (2000). *Дилбилим ва Куран Плимлери Ачысындан аль-Фиръâбâди'нин Бесâир'и*, Испарта.
- аз-Заджалж, А. И. (1988). *Маванил-Куран ве Иърâбух*, Байрут.
- Зелат, М. (2013). *аль-Куртуби ва Манхаджуху фи'т-Тафсир*, Байрут: Марказул-Араби.
- аз-Замашнери, А.К. (1987). *аль-Кашишâф ан Хакâ'ик-и Гавâмизи'т-Танзил ва Уюни'л-Акâвил фи Вуджухи'т-Тавил*, Байрут: Дару'л-Китабил-'Араби.
- аз-Зайдан, Дж. (2005). *Тâриху Адâби'л-Аугати'л-Арабиййе*, Байрут: Дâру'л-Фикр.
- Зноаковский, Ж. (1990). “What is Philology: Introduction”, *On Philology*, 27(1)1-12, *Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press*.
- Ибн аль-Аттийа, (1422). А. *аль-Мухаррарул-Ваджиз фи Тафсири'-Китâбил-Азиз*. Байрут: Дâру'л-Кутуби'л-Илмиййе.
- Ибнуль-Халдун, А. (1992). *аль-Мукаддима*, Байрут: Мактабату Лубнân.
- Ибнуль-Муджахид, А. Т. (1980). *Китâбу'с-Сев' фи'л-Кирâât*, Каир: Шевки Даиф.
- Ибнуль-Рашик, К. (1981). *аль-Умде фи Махâсини'ш-Ши'р*, Байрут: Дâру'л-Джил.
- Ибнуль-Джазари, М. (1994). *Таййибетун-Наиф фи'л-Кирââти'л-ашр*, Джидде: Мактабату Дâрил-Худâ.
- Ибнуль-Джавзи, Дж. (1984). *Зâду'л-Масир фи Плимийт-Тафсир*, Байрут: аль-Мактабул-Ислами.
- Исрафилова, Ф. (2021). *Кираат Веджислеринин Дилбилимсел Тефсире Эткиси*, Анкара: Графiker Яйынлары.

- Йишит, И. (1995). *Эмевилер (Сияси Тарих, Меденийет Тарихи)*, Стамбул: ТДВ Яйынлары.
- Кабдан, А. (2007). *аль-Насафи Тафсириде Шиирле Истишхад*.
- Карагёз, М. (2009). *Дилбиллимсел Тафсир ва Кураны Анламайа Каткысы*, Кайсери.
- Кылыч, Х. (2006). *Бафиййун*, Стамбул: ДИА ТДВ Яйынлары.
- Кылыч, Х. (2006). *Куфиййун*, Стамбул: ДИА ТДВ Яйынлары.
- Кыража, Дж. (1998). “Кураны Анламада Дил Проблеми”. *Куран Месажы Илми Араштырмалар Дергиси* 1(9), 34-60.
- Кызыклы, З. (2005). Арап Грамери Эколлери, Бурса.
- аль-Куртуби, А. (2001). *аль-Джамми‘ ли-Ахкәмил-Куран*, Байрут: Дару Ихйаи‘т-Тураси‘л-Араби.
- Матук, А. (1996). *аль-Хасилету‘л-Аугавийе*, Кувейт: Алемул-Марифе.
- Маверди, А. М. (не датирован). *ан-Нукет ва‘л-‘Уюн*, Байрут: Дару‘л-Кутуби‘л-Илмийе.
- аль-Марâғи, А. М. (1946). *Тафсиру‘ль-Марâғи*, Байрут: Матбаату Мустафа аль-Бâби ал-Халеби.
- Назыгул, Х. (1993). *Имам Аш-Шафии‘нин Хадис Културумуздеки Йери*, Анкара.
- аль-Насафи, А.М. (2001). *Тафсирун аль-Насафи аль-Мусеммâ би Мадâрики‘т-Танзил ва Хакâики‘т-Тавил*, Бейрут: Дару-Кутуби‘л-Илмийе.
- Огмуш, Х. (2010). *Куран Йорумунда Шиирин Йери*, Стамбул.
- ар-Рудайни, М. (2002). *Фуул фи Илми‘л-Аугати‘л-Амм*, Байрут: Алему‘л-Кутуб.
- ас-Саълаби, А. И. (2004). *аль-Кашф ва‘ль-Байân фи Тафсири‘л-Куран*, Байрут: Дару‘л-Кутуби‘л-Илмийе.
- Соссюр, Ф. (1998). *Генел Дилбиллим Дерслери*, Стамбул: Мултлингуал.
- Сезгин, Ф. (1991). *Тариху‘т-Тураси‘л-Араби*, Рийâд: Идâрету‘с-Секâфе.
- ас-Субхи, С. (1960). *Дирâсат фи Фыххы‘л-Ауга*, Дамаск: Матбаату Джâмиату Димашк.
- ас-Суюти, Дж. (1987). *аль-Музхир фи Улумил-Ауга ва Анваиха*, Байрут.
- ат-Табарâни, С. К. (1983). *аль-Муъджаму‘л-Кебир*, Мусул.
- ат-Табари, А. Дж. (2000). *Джâмиу‘л-Баян ан Тавили Айил-Куран*, Байрут: Муессесету‘р Рисале.
- Турчан, С. (2003). “Меджаз Териминин Гелиним Сюуреджинде аль-Фарра‘нын Йери”. *Гази Университеси Чорум Илахият Факултеси Дергиси* 2(4), 89-122, Чорум.
- Укбери, А.Х. (1987). *ât-Тибйân фи Йъраби‘л-Куран*, Байрут: Дару‘л-Джил.
- аль-Фарра, А.З. (1983). *Маâни‘л-Куран*, Байрут: Алему‘л-Кутуб.
- Хейсеми, А.Б. (1986). *Маджмауз-Зевâид ва Манбаул-Фавâид*, Байрут.
- Хулн, Э. (2006). *Арап Ислам Културунде Йениликчи Яклашымлар*, Анкара: Китâбийât.
- Четин, А. (2010). *Куран-ы Керим‘ин Индирилдиги Йеди Харф ве Кирâатлар*, Стамбул: Ансар Нашрият.
- Эмин, А. (1976). *Феджру‘л-Ислам*, Анкара.
- Эроглу, А. (1993). “Шиирле Истишхад ве Истишхад Ачысындан Медарик”. *Ататурк Университеси Илахият Факултеси Дергиси* 0 (11), 326-358.
- Ялар, М. (2008). “Джахилийе Шинринин Тарихсел Герчеклиги Проблеми”. *Улудаг Университеси Илахият Факултеси Дергиси* 17(2), 96-97.

REFERENCES

- Ahfeş, E.H. (1990). *Me‘âni‘l-Kur‘ân*. Kâhire: y.y.
- Albayrak, H. (1996). *Kur‘an‘ın Bütünlüğü Üzerine*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Bâkullânî, K. E. (1988). *İ‘câzu‘l-Kur‘ân*. Beyrut: Âlemü‘l-Kütüb.
- Bakırcı, S. - Demirayak, K. (2001). *Arap Dili Grameri Taribi (Başlangıçtan Günümüze)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Beydâvî, N. Ö. (1418). *Envârü‘t-Tenzîl ve Esrârü‘t-Te‘vîl*. Beyrut: Dâru İhyâi‘t-Türâsi‘l-‘Arabî.
- Cabiñ, M. (2001). *Arap/İslam Aklinin Oluşumu*. çev. İbrahim Akbaba. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Cumahî, M.S. (ts.). *Tabakâtu Fuhûli‘ş-Şu‘arâ*. Beyrut: y.y.
- Çetin, A. (2010). *Kur‘ân-ı Kerîm‘in İndirildiği Yedi Harf ve Kıráatlar*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Demirayak, K. - Savran, A. (1996) *Arap Edebiyatı Taribi Sadru‘l-İslam Dönemi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Dimyatî, A. (1987). *İthâfü Fûdalâi‘l-Beşer Bi‘lkerââti‘l-Erbeate Aşer*. Beyrut: y.y.
- Divleki, C. (2000). *Dübilim ve Kur‘an İlimleri Açısından el-Fîrûzâbâdî‘nin Besâir‘i* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.
- Ebu Ubeyde, M. (ts.). *Mecâzi‘l-Kur‘ân*. Kâhire: Mektebetü‘l-Hâncî.
- Emin, A. (1976). *Ferû‘l-İslâm*. çev. Ahmet Serdaroglu. Ankara: y.y.
- Eroğlu, A. (1993). “Şiirle İstişhâd ve İstişhâd Açısından Medarik”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/11, 326-358.
- Ferrâ, E. Z. (1983). *Meâni‘l-Kur‘ân*. Beyrüt: Âlemü‘l-Kütüb.
- Goldziher, I. (1993). *Klasik Arap Literatürü*. çev. Rahmi Er Azmi Yüksel. Vadi Yayınları.
- Heysemî, E. (1986). *Mecmau‘z-Zevâid ve Menbau‘l-Fevâid*. Beyrut, y.y.
- Hûlî, E. (2006). *Arap İslam Kültüründe Yenilikçi Yaklaşımlar*. çev. M. Hakkı Suçin Emrullah İşler. Ankara: Kitâbiyât.
- İbn Atıyye, E. M. (1422). *el-Muharrerü‘l-Vecîz fi Tefsîri‘l-Kitâbi‘l-Azîz*. Beyrut: Dâru‘l-Kütübü‘l-İlmiyye.
- İbn Haldun, A. (1992). *el-Mukaddime*. Beyrüt: Mektebetü Lübnân.
- İbn Mücahid, E. T. (1980). *Kitâbü‘ş-seb‘ fi‘l-kerâât*. Kahire: Şevkî Dayf.

- İbn Reşik el-Kayrevânî. (1981). *el-'Umde fî Mahâsini'*-Şî'r. Beyrut: Dâru'l-Cil.
- İbnu'l-Cezerî, M. (1994.) *Tayyibetü'n-neşr fî'l-kurââtü'l-'aşr*. Cidde: Mektebetü Dâri'l-Hüdâ.
- İbnü'l-Cevzî, C. A. (1984). *Zâdü'l-Mesîr fî İlmî't-Tefsîr*. Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmî.
- İsrafilova, F. (2021). *Kuraat Vecihlerinin Dilbilimsel Tefsire Etkisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kabdan, A. (2007.) *Nesefî Tefsirinde Şiirle İstishâd* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Karagöz, M. (2009). *Dilbilimsel Tefsir ve Kur'an'ı Anlamaya Katkısı* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Kılıç, H. (2006). *Basriyyün*. Cilt 7. İstanbul: DİA TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (2006). *Kıfıyyun*. Cilt 26. İstanbul: DİA TDV Yayınları.
- Kırca, C. "Kur'an-ı Anlamada Dil Problemi". *Kur'an Mesajı İlmî Araştırmalar Dergisi* 1/9, 34-60.
- Kızıklı, Z.S. (2005). *Arap Grameri Ekolleri* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Kurtubî, E. A. (2001.) *el-Câmi' li-Abkâmi'l-Kur'an*. Beyrut: Dâru İhyâ't-Türâsi'l-Arabî.
- Matûk, A. M. (1996). *el-Hasiletü'l-Lügaviyye*. Kuveyt: Âlemü'l-Marife.
- Maverdi, A. M. (ts.). *en-Nüketve'l-'Uyûn*. thk. Seyyid b. Abdülmaksûd, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Merâgî, A. M. (1946). *Tefsîru'l-Merâgî*. Beyrut: Matbaatü Mustafa el-Bâbi el-Halebî.
- Nazlıgül, H. (1993). *İmam Eş-Şafî'nin Hadis Kültürümüzdeki Yeri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Nesefî, E. A. (2001). *Tefsîru'n-Nesefî el-Müsemma bi Medâriki't-Tenzîl ve Hakâiki't-Te'vîl*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Öğmüş, H. (2010). *Kur'an Yorumunda Şiirin Yeri*. İsam Yayınları. İstanbul.
- Rudeyni, M. A. (2002). *Fusûl fî İlmî'l-Lügati'l-'Amm*. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb.
- Sa'lebi, E. İ. (2004). *el-Keşf ve'l-Beyân fî Tefsiri'l-Kur'an*. thk. Seyyid Kesrevî Hasan, Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Sezgin, F. (1991). *Târîhu't-Türâsi'l-Arabî*. Riyâd: İdâretü's-Sekâfe.
- Subhî, S. (1960.) *Dirâsât fî Fıkhi'l-Lüğa*. Dımaşk: Matbaatu Câmîatiü Dımaşk.
- Suyuti, C. (1987). *el-Mużhîr fî Ulumi'l-Lüğa ve Envaiha*. Beyrut.
- Taberânî, S. (1983). *el-Mu'cemu'l-Kebîr*. thk. Hamdi b. Abdi'l-Mecîd es-Silefî Musul.
- Taberî, C. (2000). *Câmiu'l-Beyan an Te'vîli âyi'l-Kurân*. Beyrut: Müessesetü'r Risale.
- Türkan, S. (2003). "Mecaz Teriminin Gelişim Sürecinde el-Ferra'nın Yeri". *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/4, 89-122.
- Ukberî, E. H. (1987). *el-Tibyân fî i'râbi'l-Kur'an*. nşr. 'Ali Muhammed el-Becâvî. Beyrût: Dâru'l-Cil.
- Yalar, M. (2008). "Cahiliye Şiirinin Tarihsel Gerçekliği Problemi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2, 96-97.
- Yiğit, İ. (1995). *Emevîler (Siyasî Tarih, Medeniyet Tarihi)*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Zeccac, E. İ. (1988). *Me'âni'l-Kur'an ve İ'râbüh*. Beyrut: y.y.
- Zelat, M. (2013). *Kurtubî ve Menbecübü fî't-Tefsîr*. Beyrut: Merkezü'l-Arabî.
- Zemahşeri, E. K. (1987). *el-Keşşâf an Hakâ'iki-ı Çavâmiğ't-Tenzîl ve Uyûni'l-Akâvîl fî Vücûbi't-Te'vîl*. Beyrut: Daru'l-Kitabi'l-'Arabî.
- Zeydan, C. (2005). *Târîhu Âdâbi'l-Lügati'l-Arabîyye*. Beyrût: Dâru'l-Fikr.
- Ziolkowski, J. (1990). "What is Philology: Introduction", *On Philology (Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press)* 27/1-12.

EXTENDED ABSTRACT

To protect the text of the Quran from all kinds of dangers, for the correct concept and collection of lexical materials of the Arabic language, and to determine the grammatical foundations, linguistic research began at a very early period compared to other Quranic sciences. Arabic poetry has an essential role in all Islamic sciences, and its particular importance is associated with linguistic and grammatical aspects in linguistic tafsirs. Since poetry was considered the divan of the Arabs and contained the rules of this language became an essential source after the Quran in linguistic research. Poetry even before the period of Islam was used by the Arabs to determine the meanings of words in various verses. The istishhad method of poetry has also been used in Islam to determine the meanings of terms widely used in the Quran and hadith. Linguistics is a field that uses various subsections of linguistics, such as syntax, morphology, and semantics, taking into account the data of modern linguistics in the interpretation of the Quran. Such works written in Quranic studies from an early period, were called Lugavi (linguistic) Tafsirs. In the emergence of linguistic exegesis, religious factors are primordial, and definitions of rules, language materials, or systematic studies were carried out depending on the need for correct reading and understanding of the Quran. The study of words and phrases and the interpretation of the Quran depends on linguistic analysis. Thus, the study of the Arabic language used by the first addressees of the Quran is a prerequisite and principle of understanding the tafsir of the Quran. Although, it is impossible to talk about the method of tafsir in the era of the Prophet, companions, and Tabiun (disciples and followers of the

companions of the Prophet). But we can say that there were various stylistic traces, explanations related to language rules, and terms like *asbab al-nuzul* (occasions or circumstances of revelation). Thus, in the field of *tafsir*, we can say that *istishhad* poetry has been conducted quite effectively in matters related to language. Arabic poetry was used firstly by linguists in the second and third centuries of the Hijri; the poems missing or not fully understood on the pages were compared with each other, and after their correction, they were classified and, if necessary, their use of Bedouin Arabs was taken into account. In addition, linguists of Basra and Kufa resorted to the *istishhad* method to achieve general principles and prove established rules based on evidence consisting of verses of the Quran, as well as poetry and Arabic prose. Linguistics as a principle and method in *tafsir*; began to appear in areas such as morphology and syntax. Also, linguistic interpretations such as *Me'an al-Quran* and *Majaz al-Quran*, which play an essential role in determining the rules of interpretation of the Quran and establishing the rules of understanding, were widely used in *Istishhad* poetry. Similarly, the *Istishhad* method was used by poetry to explain the alien and difficult words of the Quran. If you separate any text from its historical context and give it a meaning related only to its text, the translation may be incomplete and with errors. Therefore, it is important to pay even more attention to the definition and definition of meanings of the divine word. In general, words have both concrete and abstract dimensions. Therefore, the elements that should be referenced to determine the meanings of abstract words are also weighty. Arabic poetry is the most imposing source after the Quran and Sunnah for determining abstract or hard-to-reach words and grammar transmitted in the *ayats*. So much so that when we look at *tafsirs*, the linguistic aspect of which comes to the fore, written since the second century of the Hijra, we also often encounter *istishhad* poetry. In our study, we have given examples of *istishhad* poetry in terms of morphology, syntax, *kiaat*, rhetoric, decency, and purport, in linguistic *tafsirs*. Summing up, we can say that in linguistic *tafsirs* they referred to *istishhad* poetry, sometimes to support the basic meaning of words, sometimes to justify their use in Arabic, and sometimes to understand abstract meanings acquired in the context of the text of the Quran. Thus, *istishhad* poetry, whether to confirm the meaning of words or to justify the use of words in the language and grammatical rules, has made tremendous contribution to the development of linguistic *tafsirs* and has occupied an significant place in this area.

Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bayram BOZKURT¹

Öz

Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin önerdikleri çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Dolayısı ile Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bir okul durum olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bu okulda görev yapan ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile belirlenen 22 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin iletişim, zaman yönetimi, hazırbulunuşluk, motivasyon ve ölçme değerlendirme kapsamında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda dil sorunu, kalabalık sınıflar, savaş sonrası yaşanan travma, öğrenciler arasındaki seviye farkı ve tüm öğrencilere ortak sınav yapma en çok ifade edilen sorunlar olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlara yönelik en çok ifade ettikleri çözüm önerilerinin Arapça bilen öğretmen tarafından Türkçe dil eğitimi verilmesi, bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil olmadan önce uyum programlarının uygulanması, derslerin öğrencilerin seviyelerine göre planlanması, Türk kültürünü tanıtıcı dersler verilmesi, her öğrenciye özgü sınav uygulanması gibi çözüm önerileri sundukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Durum çalışması, İçerik analizi

Problems Experienced by Teachers in Classrooms with High Concentrations of Syrian Students and Solution Suggestions

Abstract

This study aims to identify the problems encountered by teachers in classrooms where Syrian students are concentrated, as well as the solutions they propose to these problems. The research is patterned according to case studies from qualitative research methods. Therefore, a school where Syrian students study are case of the study. The group under the study consists of 22 teachers working at this school determined by the criteria and maximum diversity sampling methods. We analyzed the data collected through the semi-structured interview form prepared by the researchers by the content analysis method. As a result of the analysis, we revealed that teachers had problems within the scope of communication, time management, readiness, motivation, and measurement evaluation. The language problem, crowded classes, post-war trauma, and level difference between students and the common exam for all students were the most expressed problems. However, it has been seen that the most expressed solution suggestions for these problems experienced by teachers are to offer solutions such as giving Turkish education by the teacher who speaks Arabic, implementing adaptation programs without being included in the Turkish education system, giving lessons to introduce Turkish culture, and applying exams specific to each student.

Key Words: Syrian students, Case study, Content analysis


Atf İçin / Please Cite As:

Bozkurt, B. (2023). Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1222-1235. doi:10.33206/mjss.1245359

Geliş Tarihi / Received Date: 31.01.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.06.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, byrmbzkrt02@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-9184-0878

Giriş

Son yıllarda özellikle yaşanan savaşlar, gler bunların yanı sıra küresel ekonomik sorunlar veya başka nedenlerle Türkiye'ye g olaylarının arttığı görülmektedir. Özellikle de 2011 yılında Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle çok yoğun bir g olay yaşanmış ve yaklaşık 3.6 milyon Suriyeli Türkiye'ye sığınmıştır (Göç İdaresi, 2021). Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre 2021-2022 yılında Türkiye'de yaklaşık 1.5 milyon eğitim çağında nüfus olmasına karşın eğitim çağındaki 730 bin civarında öğrencinin okula kazandırıldığı belirtilmiş ve Türkiye geneli eğitim çağındaki yaklaşık 440 bin nüfusun eğitim ğretim süreci dışında kaldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Bu nüfusun sisteme dhil olması ile eğitim sistemi üzerinde yaratacağı yükün mevcut sistemi nasıl etkileyeceği bilinmemektedir. Geçici koruma altındaki Suriyeli ğrencilerin en yoğun olduğu iller arasında yaklaşık 100 bin ğrenci ile Gaziantep yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022).

Öğrencilerin aileleri ile birlikte düşünüldüğünde g ve hareketlilik sonucu entegrasyonun toplum yapısında bir farklılaşma yaratması kaçınılmaz olabilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak açık sosyal sistemler olan okulların da bu farklılaşmadan etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim sistemi; okulun tüm unsurlarının yani ğrenci, ğretmen, okul, müfettiş, yönetici, aile, amaç, konu, metot ve evre öğelerinin birbiriyle etkileşimi ile oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Kahyaoglu ve Yangın, 2007). Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak sistemin bütün parçalarının uyumlu şekilde çalışması ile mümkün olabilir. Öğretmen ise bu sistemin en önemli unsuru olarak kabul edilir (Karahana, 2008). Çünkü ğretmen, tüm unsurların birbiriyle etkileşiminde kilit rol üstlenmektedir (elikten ve Can, 2003; elikten, şanal ve Yeni, 2005). Sınıfta ğrenme ve öğretmeye uygun bir ortamın sağlanması ve etkinliklerin bir düzen içerisinde sürdürülmesinden, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminden, eğitim ğretim sürecine ilişkin motivasyonundan sorumlu olan kişi öğretmendir. Bu bağlamda farklı bireysel, sosyal özelliklere sahip olan öğrencilerin bir arada eğitim görmelerinden dolayı öğretmenler çoğu zaman bazı sorunlarla ilgilenmek durumunda kalabilmektedir.

Türkiye'de de Suriyeli ğrenciler ile Türk ğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Emin, 2018; Emiroğlu, 2018; Güven ve İşleyen, 2018). Aynı sınıf içerisinde Suriyeli ğrenciler ve Türk ğrencilerin bulunması, Türkçeyi az bilen ve hiç bilmeyen öğrencilerin aynı ortamda olması yabancı öğrenciler açısından iletişim problemi, yalnızlık duygusu, içe kapanma, düşük akademik başarı gibi birçok sorunu doğunmaktadır (Bozkurt ve Aktaş, 2022; Saklan ve Karakütük, 2022). Öğrencilerin eğitim sürecinde dil, eğitim sistemine uyum, önyargılı davranışlar, disiplin, ekonomik etmenler gibi pek çok konuda var olan farklılıklardan kaynaklı çeşitli güçlükler yaşanmaktadır (Kara ve zen, 2020; Saklan, 2018). Farklı dil ve kültüre sahip öğrencilerin geldikleri ülkenin öğrencileri ile aynı sınıfı paylaşması uyum problemlerine yol açmakta dolayısı ile akademik başarıları düşmekte, sosyal gelişim açısından sorunlar yaşanmaktadır (Ergen ve şahin, 2019). Suriyeli ğrencilerin eğitim sistemine dhil olması ile birlikte sınıf mevcutlarının kalabalıklaştığı, okulların çoğunun ikili eğitime geçtiği, öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasında sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Songür ve Olgun, 2020). Erdem (2017) sınıfında yabancı uyruklu ğrenci bulunan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada ğretim sürecinde temel sorunun dil problemi olduğu, katılımcı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, öğretmenlerin bu öğrenciler için materyal ihtiyaçları olduğu, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. pl (2019) ğretmenlerin göçmen öğrencilerin gereksinimlerini ve kültürlerini bilmemeleri, onlara fazladan zaman ayıramamaları, sınıf yönetiminde zorlanmaları ve farklı ğretim yöntem ve teknikleri kullanamamalarının yabancı uyruklu eğitiminde yetersizlik nedenleri olduğunu belirtmektedir. Keskinliç-Kara ve şentürk-Tyszer (2017) ise öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşadıkları en önemli sorunun Türkçe bilmemekten kaynaklanan iletişim ve uyum sorunu olduğunu belirtmektedirler.

Suriyeli ğrencilerin Türk eğitim sistemine dhil olması ile birlikte, özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde, Suriyeli ğrenciler çeşitli problemler yaşadığı gibi Türk ğrenciler ve öğretmenlerde bu problemlerden etkilenmektedir. Yaşanan bu problemlerin derinlemesine incelenmesi ve bu problemlere ilişkin çözümler üretilmesi eğitim ğretim etkinliği kapsamında bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle Suriye'de yaşanan iç savaş sonrası Türkiye'de en fazla g alan şehirlerden biri sınır komşusu olan Gaziantep ili olmuştur. Gaziantep'te yaklaşık yüz bin Suriyeli ğrencinin Türk eğitim sistemine dhil olması eğitim ğretim bağlamında birçok sorunu da beraberinde getirmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu kapsamda özellikle Suriyeli ğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin ne tür sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara ne tür zm yolları üretmeye çalıştıkları veya önerdikleri araştırmanın problem durumunu ve amacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan

araştırmada resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Suriyeli öğrenci sayısından okul nüfusunun yarısından fazla olduğu bir okulda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşanan sorunların derinlemesine incelenmesi ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin sebepler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu sebeplerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla görüşme gibi yöntemlere başvurulur, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlanması hedeflenir (Merriam, 2013). Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bir bölgede yer alan bir okul durum olarak belirlenmiştir. Bu okulda Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflar göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çalışmanın amacı doğrultusunda belirlen okuldaki 70 öğretmen arasında belirlenen, farklı branşlarda görev yapan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belli durumlarda katılımcıların söz konusu durumdan etkilenen kişi, nesne ya da olaylardan seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda sınıfında Suriyeli öğrenci sayısı ve farklı branşlar durumları ölçüt olarak belirlenmiştir. Suriyeli öğrenci sayısının kalabalıklığı açısından öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının en az yarısı (>%50) olması ölçüt olarak ele alınmıştır. Ayrıca her branştan en az iki öğretmen olması diğer bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Öte yandan araştırma problemi ile ilgili elde edilen verilerde çeşitlilik sağlamak amacıyla yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun çeşitliliği yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, istihdam tipi, branş ve kıdem gibi farklı kişisel değişkenler ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcılara Ait Kişisel Özellikler*

Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	İstihdam Tipi	Branş	Kıdem
Ö1	24	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	İngilizce	3
Ö2	42	Kadın	Lisans	Kadrolu	Fen bilimleri	11
Ö3	26	Erkek	Yüksek Lisans	Kadrolu	Türkçe	6
Ö4	28	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	DKAB	3
Ö5	22	Kadın	Lisans	Sözleşmeli	İngilizce	3
Ö6	31	Erkek	Lisans	Kadrolu	Türkçe	8
Ö7	40	Erkek	Yüksek Lisans	Kadrolu	DKAB	8
Ö8	37	Erkek	Lisans	Kadrolu	Türkçe	14
Ö9	39	Kadın	Lisans	Kadrolu	Türkçe	13
Ö10	26	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	Müzik	2
Ö11	32	Kadın	Lisans	Kadrolu	Matematik	8
Ö12	26	Kadın	Lisans	Sözleşmeli	Görsel Sanatlar	2
Ö13	26	Kadın	Lisans	Sözleşmeli	Matematik	2
Ö14	27	Kadın	Lisans	Sözleşmeli	Matematik	2
Ö15	28	Kadın	Yüksek Lisans	Kadrolu	DKAB	7
Ö16	28	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	Matematik	2
Ö17	24	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	Sosyal Bilgiler	2
Ö18	25	Erkek	Lisans	Kadrolu	Matematik	7
Ö19	35	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	Matematik	3
Ö20	40	Erkek	Yüksek Lisans	Kadrolu	Fen Bilimleri	12
Ö21	25	Kadın	Lisans	Sözleşmeli	Türkçe	3
Ö22	22	Erkek	Lisans	Sözleşmeli	Türkçe	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu bu okulda görev yapan 22 rretmen oluşturmaktadır. 13 erkek, 9 kadından oluşan rretmen grubunun 4' yüksek lisans ve 18'i lisans mezunudur. İstihdam tipine göre 10 kadrolu ve 12 sözleşmeli rretmen ile görüşme yapılmıştır. Yaş grubuna baktığımızda katılımcıların yaş aralığı 22 ile 42 arasında değişmektedir. Branşlarına göre 6 Türkçe, 6 İlkretim Matematik, 3 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2 Fen Bilimleri, 1 Grsel Sanatlar, 1 Sosyal Bilimler, 2 İngilizce rretmeni bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 22 rretmenin mesleki kademeleri 1 ile 15 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Patton (2014) görüşmelerin insanlarda doğrudan gözlenemeyen durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın derinlemesine incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda 4 ana soru 10 sonda olmak üzere taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form eğitim yönetimi ve Türkçe eğitimi alanında birer uzman akademisyene kapsam, dil ve anlam açısından incelenmek üzere gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda hem soruların kapsamı, niteliği hem de dil açısından yeniden düzenlemeler yapılmış ve bazı sorular formdan çıkarılmış ve sonuç olarak 2 ana soru 7 sonda soru olacak şekilde görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda değişiklikler yapılan formlar tekrar uzmanlara gönderilerek son halinin uygunluğuna karar verilmiştir. Düzenlenen formun son hali ilgili okulda bulunan rretmenlere ulaştırılmış ve gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 3 rretmene sunulmuştur. rretmenlerden gelen dönütler neticesinde görüşme formunun anlaşılabilirliğinde ve içeriğinde bir sıkıntı olmadığına karar verilmiştir. Daha sonra araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen rretmenler ile randevu alınarak ortalama 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler veri kaybı yaşanmaması için katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce derinlemesine bilgi almak için tüm katılımcılara araştırmaya katılımın tamamen gnlllk esasına dayalı olduğu, görüşme kayıtlarının kesinlikle nc bir şahıs veya kurum ile paylaşılmayacağı belirtilmiş ve katılımcı bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Berg ve Lune (2015) içerik analizini veriyi kodlama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır. Verilerin analizine başlamadan önce ses kaydı şeklinde alınan veriler yazıya dklmştir. Her bir katılımcının yazılı hale getirilen verileri kendilerine gönderilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi alındıktan sonra ham veriler titizlikle okunmuş, katılımcı bilgilerinin gizli tutmak amacıyla katılımcılar 1, 2,...22 şeklinde adlandırılmış ve kodlama işlemine başlanmıştır. Veriler analiz edilirken aynı zamanda eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyenden düzenlenen verilerden kodlama işlemi yapılması istenmiştir. Daha sonra farklı uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlama işlemleri karşılaştırılmış (Patton, 2014) ve $.87$ (Kodlayıcı gvenirliği= $\frac{\text{Uzlaşılan kodlama sayısı}}{\text{Tüm kodlama sayısı}}$ formülünden yararlanılmıştır) düzeyinde bir uyum belirlenmiştir. Daha sonra birbiri ile ilişkili benzer olduğuna karar verilen kodlar belli kategoriler arasında altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar sunulurken doğrudan alıntılar verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik alışmaları

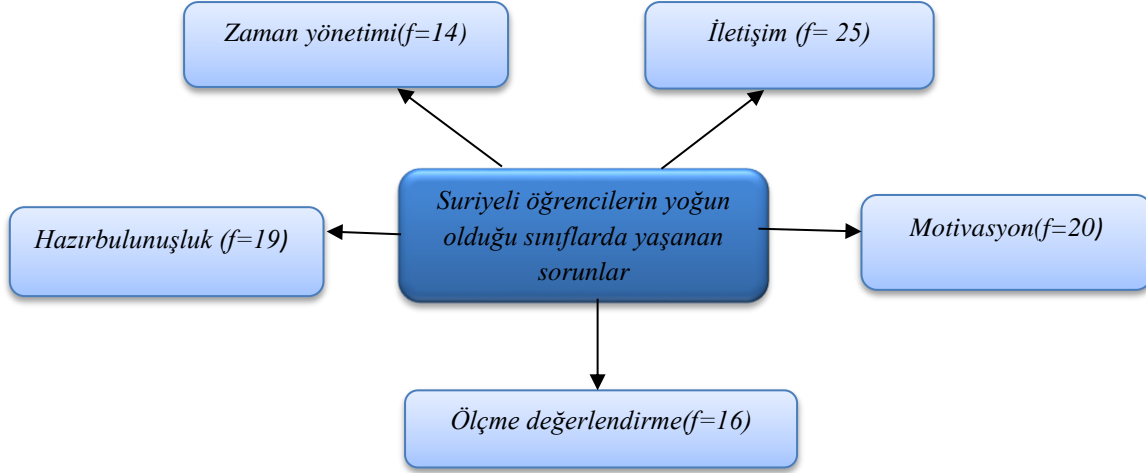
İster nicel araştırmalarda olsun isterse nitel araştırmalarda olsun bir araştırmanın doğruluğunun, tutarlılığının, genellenebilirliğinin sağlanması yani geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanması gerekir. Mevcut araştırmada bu ilkeleri gerçekleştirmek ve araştırmanın bilimselliğini sağlamak amacıyla geçerlilik çalışmaları bağlamında görüşmeler yüz yüze yapılmış, araştırma verileri katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği ortamda gerekleştirilmif, katılımcı teyitleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın raporlanmasında araştırma basamakları (veri toplama süreci, veri toplama aracının hazırlanması, veri analiz süreci vd.) mümkün olduğunca detaylı bir şekilde verilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Güvenirliği sağlamak amacı ile araştırmacı dışında farklı alan uzmanından kodlamalar yapılması istenmiş ve kodlama güvenirliği hesaplanmıştır. Ayrıntılı veri elde etmek için detay (sonda) sorular sorulmuş, araştırmacı tarafsızlık ilkesine uygun davranmaya dikkat etmiştir (şen ve Yıldırım, 2019).

Bulgular

Araştırmanın bulguları Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere 2 bölüm halinde sunulmuştur. Bu kapsamda yaşanan sorunlar ve önerilen çözüm önerilerine yönelik oluşan kodlar ve bunlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunlar 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Sınıflarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Şekil 3 incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunların iletişim, motivasyon, hazırbulunuşluk, iletişim, ölçme değerlendirme ve zaman yönetimi olmak üzere 5 temada toplandığı görülmektedir. Bu temaları oluşturan kodlar ve kodlara ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Kodlar ve Oluşan Temalar

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İletişim	Dil sorunu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
	Kültürel farklılıklar	Ö14, Ö15
	Savaş sonrası travma	Ö8, Ö12
	Okur-yazar olmama	Ö6
	Dersi anlayamama	Ö18
	Arapça-Türkçe arasındaki fark	Ö3
Zaman Yönetimi	Çekingenlik	Ö19
	Kalabalık sınıf olması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö15, Ö21
	Müfredatın yoğunluğu olması	Ö7, Ö12, Ö13, Ö19
	Ders süresinin kısıtlı olması	Ö3, Ö6
	Davranış problemleri	Ö4, Ö18
Hazırbulunuşluk	Sorumluluk almama	Ö11
	Öğrenciler arası seviye farkı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö21, Ö22
	Ailelerin ilgisizliği	Ö1, Ö3, Ö6, Ö18
	Müfredatın seviyeye uygun olmaması	Ö14, Ö17, Ö15
	Ev ödevlerinin yapılmaması	Ö7, Ö13
	Devamsızlık	Ö9, Ö12
Motivasyon	Kalabalık ev ortamı	Ö6, Ö16
	Teknolojik yetersizlik	Ö8
	Savaş sonrası umutsuzluk	Ö4, Ö16, Ö22
	Kültürel uyum sağlayamama	Ö7, Ö12, Ö14
	Dersi önemsememe	Ö13, Ö18, Ö10
	Müfredat farklılığı	Ö3, Ö8, Ö21
	Ailevi sorunlar	Ö15, Ö22
	Pandemi sonrası uyumsuzluk	Ö6
Aidiyet	Ö1	
Ekonomik sorunlar	Ö15	

	Sosyal medya bağımlılığı	Ö17
	Derse karşı önyargı	Ö20
	Göç	Ö22
Ölçme ve Değerlendirme	Her öğrenciye ortak sınav	Ö2, Ö17, Ö21
	Seviye farkları	Ö13, Ö16
	Akademik yetersizlik	Ö14, Ö18
	Zaman yetersizliği	Ö19, Ö20
	Hazırbulunuşluk yetersizliği	Ö4, Ö8
	Kalabalık sınıf	Ö6, Ö7
	Sağdan sola doğru yazma	Ö12
	Derse katılım sağlamama	Ö5
	Arapça-Türkçe cümle yapısı	Ö3

İletişim

Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin çoğunlukla dil sorunu, kültürel farklılıklar ve savaş sonrası travmadan kaynaklı iletişim sorunları ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. İletişim sürecinin ortak bir anlam oluşturma süreci olduğu gerçeğinden yola Suriyeli öğrencilerin özellikle Türkçe bilmemesinin iletişim sürecinde sorunlar oluşmasına yol açtığı görülmektedir. İletişim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: *“Yabancı uyruklu öğrencilerden özellikle okuma yazma bilmeyen veya Türkçe konuşmayı tam olarak öğrenememiş öğrenciler ile iletişim kuramıyoruz. Söylediklerimizi genelde anlamıyorlar.”*

Ö7: *“Öğrencilerin bazıları Türkçe bilmediği için konuştuklarımızı anlamadığını görüyorum. Derste bir konu anlatırken onlar anlamadıkları için konuyu kavrayamıyorlar.”*

Ö22: *“Dilimizi tam olarak bilmemelerinden kaynaklanan problemler. Söylediklerimizi anlamamaları ya da bizim onları anlamamamızdan kaynaklanan iletişim problemleri çok büyük bir sorun.”*

İletişim teması altında okur-yazar olmama, dersi anlayamama, Arapça-Türkçe arasındaki fark, çekingenlik gibi durumların da iletişimle ilgili ortaya çıkan diğer sorunlar olarak öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür.

Zaman Yönetimi

İnsan ve madde kaynaklarının belirlenen eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında etkili bir şekilde yönetilmesi gerekir. Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenler, zaman yönetimi konusunda yaşadıkları sıkıntılara değinmişlerdir. Bu temada göze çarpan en büyük sorun Suriyeli öğrencilerin de Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile birlikte sınıf mevcutlarının daha da kalabalık olması ve dolayısı ile öğretmenlerin müfredatı yetiştirme ile ilgili sıkıntılar olarak göze çarpmaktadır. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerine aşağıda verilmiştir.

Ö16: *“Söylenilen cümlelerin tekrar edilmesi ve Suriyeli öğrenciler not alırken beklemek zorunda kalmak zaman problemi yaratabiliyor.”*

Ö15: *“Sınıflar kalabalık ve artı olarak Suriyeli öğrenci çok fazla olduğundan zaman yönetiminde sıkıntılar yaşanabiliyor. Soru çözümü yapılırken sıra yabancı öğrencilere geldiğinde Türkçe soruyu düzgün okumaları için yardımcı olduğum için ekstra zaman kaybediyorum.”*

Ö14: *“Dilimizi anlamadıkları için tekrar tekrar anlatmak zorunda kalabiliyoruz bu da zaman kaybına sebep oluyor bazen dört kere anlatıyorum.”*

Sınıf mevcudunun kalabalıklaşmasının yanı sıra yoğun müfredat için gerekli olan ders süresinin kısıtlı olması, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, sınıfta yaşanan davranış problemleri öğretmenlerin zaman yönetimi açısından yaşadıkları diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Hazırbulunuşluk

Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi, dolayısı ile eğitimsel amaçlara ulaşamaması Türk öğrencilerle aralarında seviye farklılıklarına yol açabiliyor. Türkçeyi doğru kullanamadıkları için derse hazırlıklı gelmede sorunlar yaşanabilmektedir. Suriyeli öğrenciler kalabalık aile ortamlarında yaşadıkları için ev ödevlerini yapmakta sıkıntı yaşadıkları için derse hazırlıksız gelmektedirler. Ailelerin ilgisizliği de önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda verilmiştir.

Ö2: *“Diğer öğrencilerle aynı ortamda olması, derse hazırlanmada bizi zorluyor.”*

Ö22: “Sınıfın çoğunluğuna göre ders hazırlığı yaptığımız için bu öğrencilerimiz biraz geri plana kalmış oluyorlar”

Ö1: “Ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun ailesi çocuklarını önemsemiyorlar.”

Ö16: “Çocuklar kalabalık evde yaşıyorlar. Veli ziyareti için gittiğim evde 10-15 kişi yaşıyordu. Dolayısıyla evde derse hazırlık yapacak ortam bulamıyorlar.”

Öğretmenler Türk öğrenciler ile seviye farklılığı, ailelerin ilgisizliğinin yanı sıra müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmaması, devamsızlık ve öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânların yetersizliği hazırbulunuşluk anlamında yaşanan diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Motivasyon

Motivasyon, öğrencilerin ilgilerini canlı tutarak dersin amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırabilmekte ancak Suriyeli öğrenciler dersi anlayamadıkları için bir müddet sonra sıkılabilmektedir. Bu temada görüş belirten öğretmenler en büyük sorun olarak öğrencilerin savaş sonrası yaşadıkları umutsuzluk duygusu ve yaşadıkları yeni ülkenin kültürüne uyum sağlayamama olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Derse karşı ilgisizler. Çoğu uyuyor. Bizleri anlamadıkları için ders ilgilerini çekmiyor.”

Ö10: “Çoğu öğrenci zaten anlamıyorum diyerek surat asıp oturuyor. Ben burayı anlamadım demeye çekiniyor. Çünkü sürekli bu durumu yaşadığının bilincinde ve artık çekimsiz kalıyor, mahcup görünmemek için.”

Ö16: “Çocukların savaştan çıkıp buraya gelmelerinin, psikolojileri üzerindeki etkisinden olsa gerek derse odaklanma ve güdülenme problemi yaşıyorlar. Derse çok fazla ilgileri olmayıp, yeterince motive değiller.”

Öte yandan dersi önemsememe, müfredat farklılığı, ailevi sorunlar, pandemi nedeniyle okuldan uzak kalması, ekonomik sorunlar, sosyal medya bağımlılığı, derse karşı önyargı, yaşadıkları göç süreci motivasyon bağlamında yaşanan diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Ölçme Değerlendirme

Verilen eğitimin başarılı olup olmadığını görmek, etkililiğini belirlemek ve karar vermek için gerçekleştirilen ölçme değerlendirme süreci bağlamında yaşanan sorunların özellikle tüm öğrencilere ortak sınav yapma konusu olduğu anlaşılmaktadır. Sınıfta öğrenci sayısının da artması ile birlikte bireysel ölçme ve değerlendirme uygulamalarına zaman ayıramama yaşanan sorunlardır. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Evet, bir sürü problem var, örneğin benim derste çok zorlanıyorlar. Sınavlar tüm öğrencilere aynı, bu yüzden çocuklar sınavda başarılı olamıyorlar.”

Ö7: “Sınıfta yapılan ölçme değerlendirme sınıfın kalabalık olması, dil bilmeme gibi sorunlardan dolayı sağlıklı olmuyor.”

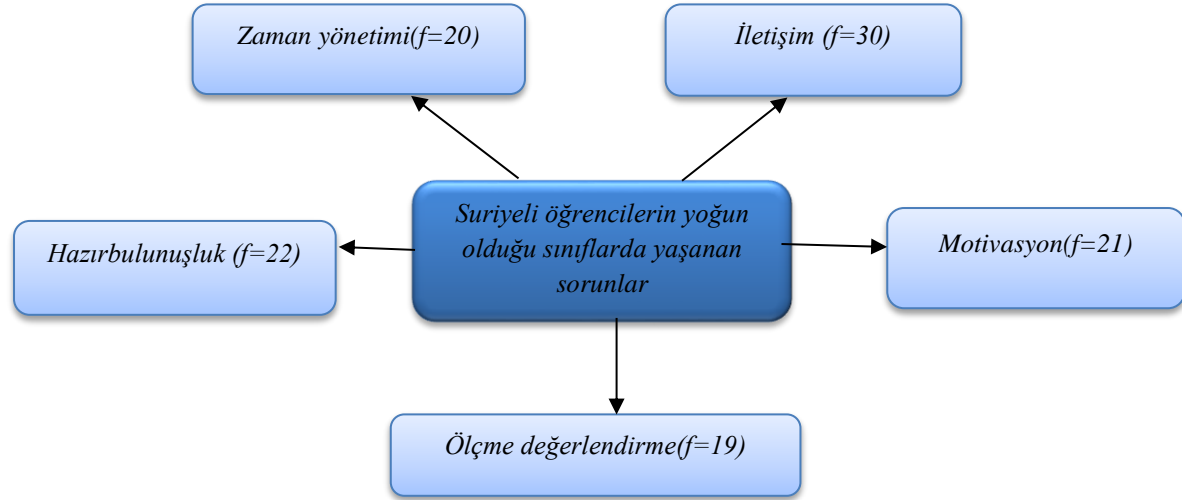
Ö9: “Ölçme değerlendirme de öğrenci ölçütleri yeteri derece de anlamadığı için gerekli ürünü ortaya çıkaramıyor. Bu da değerlendirme esnasında öğrencinin en büyük motive kaynağı olan yüksek not olayını düşürmektedir.”

Ö11: “Bazı sorular test olmamasına rağmen test gibi düşünüp işaretleme yapanlar var, yazılılarda soruları anlamadıklarından cevap kısmına alakasız şeyler yazıyorlar. Bu da normal olarak puanlamayı zorlaştırıyor.”

Yine öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin derse katılım sağlamamaları, Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapısının farklılığı, sağdan sola doğru yazma, seviye farklılıkları olması gibi konularda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Bu bölümde araştırmanın amacı bağlamında Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Yaşanan bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin ifade ettikleri çözüm önerilerine yer verilmiştir. Şekil 4'te yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik temalar ve bu temalara ait frekanslar verilmiştir.



Şekil 4. Sınıflarda Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Temalar

Şekil 4'e göre Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin iletişim, hazırbulunuşluk, motivasyon, zaman yönetimi ve ölçme değerlendirme temaları altında toplandığı görülmektedir. Çözüm önerilerine ilişkin temalara ait kodlar Tablo 3'e verilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İletişim	Dil programı uygulamak	Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö21
	Dil ağırlıklı takviye kurs açmak	Ö1, Ö10, Ö19, Ö22
	Tercüman öğretmen yardımı almak	Ö13, Ö16, Ö22
	Farklı duylulara hitap eden araçlar kullanılmak	Ö3, Ö12
	Oyun odaklı ders yapmak	Ö6, Ö17
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek	Ö10
	Türkçe ders saatini arttırmak	Ö1
	Dersi günlük hayatla ilişkilendirmek	Ö17
	Çeviri programı desteği vermek	Ö18
	Türkmen göçmenlerden destek almak	Ö20
Zaman Yönetimi	Uyum programı uygulamak	Ö3, Ö6, Ö9, Ö16, Ö18, Ö20
	Sınıf mevcudunu azaltmak	Ö5, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21
	Görsel içerik hazırlamak	Ö12, Ö13
	Yakınlık göstermek, bireysel ilgilenmek.	Ö4, Ö17
	Öğrenci seviyesine uygun müfredat uygulamak	Ö7
	Ev ödevi vermek	Ö8
	Okul kurallarını öğretmek	Ö11
	Rehberlik hizmeti sunmak	Ö14
	Okula devam sağlamak için kurul oluşturmak	Ö2
	Dersi öğrenci seviyesine göre planlamak	Ö17
Hazırbulunuşluk	Öğrenci seviyesine göre dersi planlamak	Ö4, Ö10, Ö14, Ö15, Ö20
	Akran desteği sağlamak	Ö3, Ö7, Ö11, Ö19
	Seviye sınıfları oluşturmak	Ö2, Ö5
	Okulda ders çalışma ortamı sağlamak	Ö1, Ö16
	Devamsızlığı önlemek	Ö9, Ö12
	Aile ile iletişim halinde olmak	Ö13, Ö18
	Ekonomik ve sosyal destek sağlamak	Ö17, Ö6
	Gerçek hayatla teorik bilgiyi ilişkilendirmek	Ö14
	Ailelere bilinçlendirme eğitim vermek	Ö1
	EBA destek içeriği oluşturmak	Ö8
Motivasyon	Türk kültürünü öğreten dersler açmak	Ö7, Ö12, Ö14
	Eğlendirici ve ilgi çekici etkinlikler planlamak	Ö3, Ö16, Ö17
	Sorumluluk vermek	Ö1, Ö10
	Veli ile işbirliği sağlamak	Ö6, Ö16
	Dersi gerçek hayatla ilişkilendirmek	Ö4, Ö13
	Oyun temelli öğrenme ortamı	Ö11, Ö20
	Akran desteği sağlamak	Ö18, Ö21
	Öğrenci merkezli eğitim vermek	Ö5
	Görsel materyal kullanmak	Ö9
	Uyum eğitimi vermek	Ö15
Öğrenciye yakınlık/ilgi göstermek	Ö2	

BOZKURT

Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

	Ekonomik ve sosyal destek sağlamak	Ö22
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenci seviyesine göre sınav hazırlamak	Ö8, Ö9, Ö21, Ö22
	Sınav yerine proje görevi vermek	Ö2, Ö5, Ö15, Ö19
	Sınav kâğıtlarında görsellerden faydalanmak	Ö1, Ö3, Ö10
	Her öğrencinin seviyesine göre sınav hazırlamak	Ö13, Ö17
	Sınıf mevcudunu azaltmak	Ö6, Ö16
	Grup çalışması yaptırmak	Ö7
	Seviye sınıfları yapmak	Ö4
	Türkçe öğretmek için takviye kurs açmak	Ö12
Türkçe bilmeyene sınıf tekrarı yaptırmak	Ö18	

İletişim

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin farklı sınıfta Arapça bilen öğretmen tarafından Türkçe eğitimi verilmesi gerektiğini savunurken örgün eğitime başlanmadan dil öğretimi programı uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilere tercüman öğretmen görevlendirilmesi, öğretmenlerin Arapça öğrenerek onlarla iletişim kurması, takviye dil kurslarının açılması, öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitim verilmesi ve farklı duyulara hitap eden araçlar kullanılması gerektiği şeklinde öneriler sunmuşlardır. İletişim konusunda yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmenler tarafından ifade edilen önerilerle ilgili doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: “İletişim yönünden sorun yaşayan öğrencilere farklı bir sınıfta onların dilinden anlayan öğretmenler tarafından sadece dil üzerine eğitim planlanmalıdır.”

Ö13: “Okullara birer tercüman gönderilebilir. Okula başlamadan önce Türkçeyi iyi derecede öğrenme şartı getirilebilir.”

Ö14: “Ayrı bir kurumda başarı ölçütüne dayalı dil, tarih, kültür, ahlak ve toplumsal uyum konuları ekseninde yoğun bir eğitim programı hazırlayarak başarısız olanların bazı baklardan muaf olmasına dayanan bir sistem kurulmalı.”

Ö15: “Türkçe hazırlık eğitimi verilip belli bir düzeye gelince normal eğitime katılmalılar.”

Zaman Yönetimi

Öğretmenler, zaman yönetimi teması kapsamında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin olarak Suriyeli öğrencilerin örgün eğitime başlamadan önce dil programına tabi tutulmasını, uygulama ağırlıklı takviye dil kursları açılması gerektiğini düşünmektedir. Buna ek olarak kalabalık sınıf mevcudlarının azaltılması ve öğrencilere iletilmek istenen mesajların görsel içeriklerle desteklenmesi gerektiği konusunda öneriler sunmuşlardır. Zaman yönetimi konusunda yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmenler tarafından ifade edilen önerilere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Ders saatleri dışında takviye kurslar açılmalıdır. Bizim okulda takviye kursları hafta içi ve hafta sonu var. Bu kurslarda özellikle dil öğrenimi konusunda Suriyeli öğrencilere dile eğitimi verilebilir. Ayrıca devamsızlık için velilerin gözlerini korkutmak lazım.”

Ö15: “Sınıf mevcudları Suriyeli öğrencilerin sisteme dahil edilmesi ile birlikte çok fazla arttı. Sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması gerek.”

Ö20: “Yabancı uyruklu öğrencilerin temel biraz üstü bir eğitime tabii tutularak akıcı şekilde okuma yazma öğrendikten sonra okullara gönderilmesi gerekiyor. Aksi halde öğrencilerin hem kendileri hem de diğer eğitim alan çocuklar sorunlar yaşayabiliyor. Öğretmenler de bu sorunlara mücadele etmek zorunda kaldıkları için akademik anlamda kazanımları verme konusunda zaman sıkıntısı yaşıyorlar”

Hazırbulunuşluk

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öğrenciler arasında hazırbulunuşluk bağlamında sorunlar olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda derslerin öğrenci seviyesine göre planlanması, geride kalan öğrencilere akran desteği veya takviye kursların sağlanması, öğrencileri akademik seviyelerine göre sınıflar oluşturulması, müfredatın sadeleştirilmesi, öğrencilere okulda ders çalışabilecekleri ortamlar sunulması, öğrencilerin devamsızlığının azaltılması ve öğrencilerin aileleri ile iletişim halinde olunması gerektiğini öneri olarak sunmuşlardır. Hazır bulunuşluk konusunda yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmenler tarafından ifade edilen önerilere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: “Ailelerin desteklerini almak için velilere ödevler konusunda özel olarak bilgi verilerek verilmeli. Evi yakını olan ve Türkçe bilen arkadaşlarından destek istenmeli.”

Ö14: “Hazırlık aşamasında konulara yapılan örnekler ve pekiştirmelerde her çocuğa hitap eden örnekler kullanılmalıdır. Kafa karışıklığına yol açacak ve anlatımı bozacak kelime ve örnekler hazırlık aşamasında belirlenip çıkarılmalı, derste kullanılmamalıdır.”

Ö20: “Yabancı öğrenciler için ayrı bir ders (takviye kursu gibi) hazırlığı yapılabilir fakat bunun uygulanabilir olması için ders saati arttırılmalıdır.”

Motivasyon

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin Türk kültürüne yabancı olan bu öğrencilere yönelik Türk kültürünü öğreten dersler verilmesi, onlara sorumluluk verilmesi, eğlendirici ve ilgi çekici etkinlikler planlayarak ilgilerinin canlı tutulması, dersin gerçek hayatla ilişkilendirilmesine ilişkin öneriler ifade etmişlerdir. Motivasyon konusunda yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmenler tarafından ifade edilen önerilere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: “Ders anlatımları düz anlatımdan ziyade göstererek yaptırılmalı, drama ve videolarla yaparak çeşitlendirilmeli. Böylece ilgilerini çekilebilir, ve derse karşı güdülenebilirler.”

Ö21: “Ön sıralara oturtulup, akran desteği sağlanmalı. Sınıftaki arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yaptırarak hem dilimizi pekiştirip hem de güdülenmelerine yardımcı olabiliriz.”

Ö7: “Öğrencinin Türk kültürünü benimsemesi için çalışmalar yapılmalı, öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenip ona göre program yapılmalı, daha farklı materyal kullanılarak güdülenme sağlanmalıdır.”

Buna ek olarak oyun temelli öğrenme ortamı sağlamak, öğrenciler arasındaki birlik ve dayanışmayı sağlamak, göstererek yaptırma gibi öğrenci merkezli eğitim vermek gerektiği şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Ölçme Değerlendirme

Öğretmenler, ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin kolay sınav hazırlamak sınav yerine proje görevi vermek gerektiğini düşünmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin sınav kâğıtlarında görsellerden faydalanmak, her öğrenciye göre sınav hazırlamak, sınıf mevcudunu azaltmak, grup çalışmaları yaptırmak, seviye sınıfları oluşturmak, yabancı öğrencilerin dillerinde sınav yapmak gerektiği şeklinde öneriler bildirmişlerdir. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Açıkçası onların anlama kapasitelerine uygun biraz daha basit sınav yapıyorum. Sınav kâğıdında görsellerden çokça yararlanıyorum.”

Ö5: “Yabancı uyruklu öğrencilere haftalık ödev verilebilir.”

Ö2: “Farklı sınavlar yapıyorum. Aslında bazen sınav yapmak yerine proje tarzı ödevler veriyorum. Mesela Fen bilimleri ile ilgili Türkçe-Arapça terimler sözlüğü gibi.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri olmak üzere 2 soruya yanıt aranmıştır. Bu bağlamda Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı ve Suriyeli öğrenci sayısının yoğun olduğu bir okul durum olarak belirlenmiş ve araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilgili okulda görev yapan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda yaşanan sorunların iletişim, zaman yönetimi, hazırbulunmuşluk, motivasyon ve ölçme değerlendirme olmak üzere 5 temada toplandığı yine sorunların çözümüne ilişkin önerilerin aynı temalar altında toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla, her iki soruya ilişkin ortaya çıkan temaların önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Bu doğrultuda, araştırmanın bu bölümünde her iki soruya ilişkin ortaya çıkan temalar birbirleriyle ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisine dahil edilmesi ile birlikte eğitim öğretim sürecinin yürütülmesinde birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin birtakım sorunlarla baş başa kalmasına sebep olmuştur. Mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok iletişim konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi, öğretmenlerin Arapça bilmemesi öğretmen ve

öğrenciler arasındaki etkileşim ve karşılıklı paylaşım açısından önemli bir sorun olarak görülmüştür. Araştırma sonucuna benzer şekilde Özenç ve Saat (2019) öğrencilerin Türkçe bilmemesi, Arapça ve Türkçe'nin farklı yapılarıya sahip olmasının sınıfta iletişimi olumsuz etkilediği gibi okulda gruplaşma ve disiplin sorunlarının da ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada da iletişim kategorisi altında en önemli sorun dil sorunu olarak görülmüştür. Dil sorununun yanı sıra okuma yazma bilmeme, çekingenlik, kültürel farklılıklar, savaş sonrası travmadan kaynaklı sorunların iletişim sorunlarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlayamamalarının temel nedeninin dil problemlerinden kaynaklandığı farklı araştırmalar tarafından da belirtilmektedir (Aykırı, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Öğretmenlerin ve Suriyeli öğrencilerin sisteme dahil edilemeden önce gerekli uyum eğitimlerine alınmaması, Suriyeli öğrencilerin dil problemlerini ortadan kaldırmak için ilgili eğitimler verilmeden Türk öğrenciler ile aynı sınıfa alınması bu sorunların kaynağı olarak görülebilir.

Öğretmenler sınıfta yaşanan sorunlar ile uğraşırken aynı zamanda dersin kazanım hedeflerini gerçekleştirmek için çaba sarf etmektedir. Kazanımların belli bir zaman diliminde öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Yıllık planlarda bir kazanımın ne zaman verileceği, ne kadar sürede verileceği ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Ancak öğretmenler farklı problemlerle karşılaşırken aynı zamanda eğitim öğretim sürecini yönetmede zaman açısından sorunlar yaşayabilmektedir (Aktaş, 2019). Bu doğrultuda öğretmenler Suriyeli öğrenciler için harcadıkları ekstra zamanı telafi edememekte bu da müfredatın aksamasına ve diğer öğrencilerin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu sebepler nedeni ile öğretmenler zaman yönetimi bağlamında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zaman yönetimi kategorisinde öğretmenler zaman yönetimi daha çok sınıfların da kalabalık olmasını bir sorun olarak görmektedir. Bunun yanı sıra müfredatın yoğun olması, ders sürelerinin yetersiz kalması, problemlerli öğrenci davranışları, öğrencilerin sorumluluk almak istememesi gibi durumların zaman yönetimi açısından öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Songür ve Olgun (2020) geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrenciler ile ilgili ilkokullarda yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin farklı olduğunu ve buna uygun planlama yapmadıklarını, bu öğrencilere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu dolayısı ile zaman yönetimi bağlamında öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. İlgili sonucun mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda karşılaşılan diğer bir sorunun hazırbulunuşluk alanında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dersin kazanım hedeflerine ulaşabilmeleri için temel bilgilere sahip olması, hazırbulunuşluklarını arttırmaları gerekmektedir (Elbay ve Saltalı, 2020). Öğretmenler bu konuda Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında seviye farklarının ciddi boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Seviye farklarının fazla olması derse hazırlık açısından öğretmeni de zor durumda bırakmaktadır. Seviye farkının yanı sıra ailelerin çocuklarına yönelik ilgisizliği, müfredat farklılığı, öğrencilerin ev ödevlerini yapmaması, devamsızlık, kalabalık ev ortamı ve teknolojik yetersizlik gibi problemlerin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu olumsuz etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Unutkan (2003) ailenin eğitim düzeyi, ilgisi ve kültürel düzeyinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını etkileyen durumlar olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon ile ilgili yaşanan sorunların öğretim programlarının öğrencilerin geldikleri ülkelerin müfredatından farklı olması, öğrencilerin Türk öğrenciler veya akranları ile arasındaki seviye farkını gidermek için ev ortamında çalışmaya uygun olmaması ve kaynaklara ulaşmak için imkânların yetersiz olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Yine araştırma sonucuna benzer şekilde Sarıbaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin ev ödevlerini yapmaması, ders materyallerini temin etmemesi, derse katılmama gibi sorumluluklarını yerine getirmedikleri dolayısı ile hazırbulunuşluk açısından öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmenin, öğrenmeye ve değişime karşı güdülemenin hem dersin başarısı hem de öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından önemi yadsınamaz. Öğrenciler motivasyonlarının yüksek olduğu derslerden daha çok verim almaktadır (Bayrakçıken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Öğretmenin amacı da öğrencilerin motivasyonlarını sürekli yüksek düzeyde tutmaktır. Ancak sınıf ortamında öğrencilerin dikkatini, güdülenmesini etkileyen birçok bireysel ve sosyal etken bulunmaktadır. Mevcut araştırmada da öğretmenler Suriyeli öğrenciler savaştan kaynaklı umutsuzluk, mevcut kültüre uyum sağlayamama, dersi yeterince önemsememe, müfredatın seviyeye uygun olmaması ve ailevi sorunların yoğun bir şekilde görüldüğünü ifade etmişlerdir. Diğer yandan aidiyet duygusunun oluşmaması, ekonomik sorunlar, derse karşı önyargı, seviye farklılığı gibi durumların da Suriyeli öğrenciler ile ilgili diğer sorunlar olduğu belirtilmiştir. Kiremit, Akpınar ve Akcan (2018) Suriyeli öğrencilerin öğretmen motivasyonlarını

düşürerek eğitim öğretim sürecini aksattıklarını, Ergen ve Şahin (2019) Suriyeli öğrencilerin motivasyonunun düşük, ailelerin ilgisiz olması nedeni ile sorunlu davranışların yoğun olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Motivasyon ile ilgili yaşanan sorunların öğretim programlarının öğrencilerin geldikleri ülkelerin müfredatından farklı olması, öğrencilerin Türk öğrenciler veya akranları ile arasındaki seviye farkını gidermek için ev ortamında çalışmaya uygun olmaması ve kaynaklara ulaşmak için imkânların yetersiz olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenler ölçme ve değerlendirme bağlamında da sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde edip edemedikleri veya ne düzeyde elde ettikleri ve bu doğrultuda öğrenciler ile ilgili karar verilmesi bağlamında ölçme değerlendirmenin önemi kaçınılmazdır (Karadüz, 2009). Ölçme değerlendirme anlamında özellikle Türk ve Suriyeli öğrencilere ortak sınav yapılması en çok ifade edilen sorun olmuştur. Bunun yanı sıra öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, sınıfların kalabalık olması, akademik yetersizlik, Arapça'da soldan sağa yazma, Arapça ve Türkçe cümle yapısının farklı olması gibi durumların ölçme değerlendirme anlamında yaşanan sorunlar olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Şahin ve Doğan'da (2018) yaptıkları çalışmada Fen Bilimleri dersi bağlamında ölçme değerlendirme süreçlerini gerçekleştirirken öğrenci seviyelerinin farklı olması, dil, iletişim ve anlama gibi problemler nedeniyle zorluk yaşandığına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Mevcut araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların ilgili araştırmalar tarafından da desteklendiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda yaşanan sorunlar bağlamında en çok ifade edilen sorunlardan birinin iletişim olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi tam öğrenmeden örgün eğitime alınmaması, öğrencilerin uyum eğitimlerine alınması, Türk kültürünün tanıtılması konusunda uyum programlarının uygulanması gibi çözüm yolları üretilmelidir. Verilen eğitimin etkililik derecesini, ne düzeyde gerçekleştiğini öğrenmek için ölçme ve değerlendirmeden faydalanılır. Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrencilerle aynı ölçme aracının kullanılmasının bir sorun olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu öğrenciler başarısız olarak değerlendirilmektedir. Buna çözüm olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine, dil gelişimine, hazırbulunuşluklarına uygun farklı ölçme araçlarının ve yöntemlerinin kullanılması gerektiği söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir eğitim programına, bu dalda eğitim almış eğitimcilerden destek alınmasına ve bu öğrencilerin ailelerinin farkındalık düzeylerinin artmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler müfredatın bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını kendilerinin de bu konuda eğitim almadıklarını belirterek eğitim öğretimin kazanımlarının amacına ulaşmadığını düşünmektedirler. Bu noktada bu öğrencileri de kapsayacak şekilde müfredatlar daha esnek yapıda hazırlanabilir. Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla öğrenciler ile bire bir ilgilenilmesi, aileleri ile daha çok iletişim ve etkileşim halinde olunması, ev ziyaretleri yapılması gibi uygulamalar önerilebilir.

Etik Beyan

“Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.10.2022 tarih ve 11 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Bozkurt, B. ve Aktaş, H. İ. (2022). Suriyeli gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 117-140. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.987342>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-265.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erişkes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-238.
- Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması*. [yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Elbay, F. ve Saltalı, N. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırlanışluklarının yordayıcısı olarak sosyal. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4139-4155. <https://doi.org/10.26466/opus.681864>
- Emin, M. N. (2018) *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği*. [yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Emiroğlu, E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*. [yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Güven, Ö. Ü. S. ve İşleyen, Ö. H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi. (2021). *Geçici koruma*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kara, M. ve Özenç, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği* [yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Keskinkılıç-Kara, S. B. ve Şentürk-Tüysüz, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.42859>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Yabancı Uyruklu Öğrenciler*. Erişim adresi: http://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir Çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386>
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. [doktora tezi], Ankara Üniversitesi.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Songür, N. ve Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara-Altındağ ilçesi örneği. *Third Sector Social Economic Review*, 55(4), 2969-2996. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.12.1434>
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

In recent years, especially the wars and economic or other reasons in addition to the migration to Turkey has increased, and approximately 3.6 million Syrians took refuge in Turkey because of the civil war in Syria in 2011 (Göç İdaresi, 2021) The province with the highest concentration of Syrian students under temporary protection is Gaziantep with approximately 100 thousand students. If we consider together with the students' families, migration, and mobility have created a differentiation in the structure of society. An inevitable natural consequence of this is that schools, which are open social systems, will be affected by this differentiation. A teacher is responsible for providing an environment suitable for learning and teaching in the classroom and maintaining the activities in an orderly manner, the social and emotional development of the students, and the motivation for the educational process. On the other hand, since students with different individual and social characteristics are studying together, teachers

often have to deal with some problems. Joining Syrian students in the Turkish education system, especially in the regions where Syrians live intensively, Syrian students experience various challenges while Turkish students and teachers are affected by these problems. Having examined these problems in depth and producing solutions to these problems is a necessity for the effectiveness of education. As mentioned above, especially after the civil war in Syria, one of the cities that received the most immigration in Turkey was the province of Gaziantep, which is adjacent to the border. The inclusion of approximately one hundred thousand Syrian students in the Turkish education system in Gaziantep is inevitable to bring many problems in the context of education. In this context, especially in classrooms where Syrian students are concentrated, what kind of problems teachers experience and what kind of solutions they propose to these problems reveal the problem situation and purpose of the research. In this context, this study aimed to examine the issues faced by teachers working in public schools in classrooms where Syrian students are focused and their suggestions for solutions to these problems.

Since the purpose of the study is to examine in depth the problems experienced in schools where Syrian students are concentrated, it is designed with a case study from qualitative research designs. So, a school where Syrian students are concentrated has been determined as a case. The study group consists of 22 teachers working in this school determined by the criteria and maximum diversity sampling methods. The data collected through the semi-structured interview form prepared by the researchers were analyzed by the content analysis method.

It is obvious that the problems experienced in the classes where Syrian students are divided into 5 categories like time management, communication, motivation, assessment evaluation, and readiness. The findings of the solution proposals were gathered and examined. It is clear that teachers have the most problems with communication. In addition to the language problem, we made a conclusion that illiteness, timidity, cultural differences, and problems caused by post-war trauma led to communication problems. Teachers stated that they had problems in the context of time management. In the time management category, teachers see time management as a problem of crowded classes. In addition, situations such as intense mufrade, insufficient course times, problematic student behaviors, and students not wanting to take responsibility were expressed as problems encountered by teachers in terms of time management. As a result of the research, it was seen that another problem encountered in the classrooms where Syrian students are was readiness. In addition to the level difference, we found out that problems such as the lack of interest of families towards their children, curriculum differences, students not doing homework, absenteeism, crowded home environment, and technological inadequacy adversely affected the readiness of students. In the current research, teachers and Syrian students stated that the hopelessness caused by the war, the inability to adapt to the current culture, the inability to care enough about the lesson, the curriculum not being appropriate for the level, and the family problems were seen intensively. On the other hand, it is stated that situations such as lack of sense of belonging, economic problems, prejudice against the course, and level differences are other problems related to Syrian students. In terms of assessment and evaluation, especially the joint examination of Turkish and Syrian students has been the most expressed problem. In addition, it has been stated by the teachers that situations such as level differences between students, crowded classes, academic inadequacy, writing from left to right in Arabic, and different sentence structures in Arabic and Turkish are problems in terms of assessment and evaluation. Solutions as not allowing Syrian students to formal education without learning Turkish, taking students to integration training, and implementing adaptation programs to promote Turkish culture should be produced. To increase Syrian students' readiness and motivation we can recommend to practices personalized approach to students, more communication and interaction with their families, and home visits.

İlkokuldaki Serbest Etkinlikler Saati İçin Tasarlanan Ders Önerilerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarına Ve İçeriklerine Göre İncelenmesi

Özlem ÜZÜMCÜ¹

Öz

Serbest etkinlikler dersi ilkokul öğretim programında öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve okulun imkânlarına göre içeriğinin belirlendiği ve uygulamasının yapıldığı derslerdir. Sınıf öğretmenleri serbest etkinlikler derslerinin içeriğinin belirlenmesi, işlenişi ya da uygulanışı gibi farklı alanlarda sorunlar yaşamaktadırlar. Bazı öğretmenler ise bu dersi takviye dersi olarak kullanmaktadırlar. Bu araştırmada bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul öğretim programını inceleyerek ve ihtiyaç duyulabilecek alanları ihtiyaç belirleme yaklaşımlarıyla belirleyerek ders tasarımlarını istenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim programına hakim olmaları ve gördükleri eksiklikleri mesleki yaşamlarında giderebilmeleri için eylem araştırması seçilmiştir. Eylem araştırması olarak yürütülen bu araştırmaya İlkokul programı dersi kapsamında 38 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından en fazla analitik yaklaşımın, sonrasında betimsel ve bunu takip eden farklar yaklaşımının kullanıldığı, demokratik yaklaşımın ise hiç tercih edilmediği görülmüştür. Tasarlanan ders önerilerinin içeriklerine bakıldığında ise en çok beceri alanlarına hitap eden derslerin olduğu, ardından çevre ve sürdürülebilirlik alanlarındaki derslerin yer aldığı, sonrasında ise sırasıyla oyun, kültürler arası etkileşim, kişisel gelişim, sanat, spor, değerler ve ülkemizin coğrafi bilgilerini kapsayan konuların olduğu görülmektedir. Gelecekteki koşullara göre bugünden tedbiri temsil eden analitik yaklaşımın en fazla tercih edilmesi sınıf öğretmeni adaylarının küresel problemlere duyarlılığını göstermektedir. Bununla birlikte ders önerilerinin çeşitli içeriklere sahip olması farklı alanlardaki ihtiyaç durumlarını da ortaya koyabildiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul programı, Serbest etkinlikler dersi, İhtiyaç belirleme yaklaşımı, Sınıf öğretmeni adayları

An Investigation of Lesson Suggestions for the Free Activities Hour in Primary School According to Needs Determination Approaches and Contents

Abstract

Classroom teachers have problems in different areas such as the determination of the content of leisure time activities lessons, their processing or implementation. Some teachers use this course as a reinforcement course. For this reason, in this study, prospective classroom teachers were asked to design lessons by examining the primary school curriculum and identifying the areas that may be needed with needs identification approaches. 38 primary school teacher candidates participated in this research, which was carried out as action research. According to the findings, it was seen that the most used approach was the analytical approach, which was followed by the descriptive approach and the differences approach, among the needs assessment approaches. In contrast, the democratic approach was not preferred at all. When the contents of the designed course proposals were examined, it was seen that there are courses that mostly address the skill areas, followed by the courses in the fields of environment and sustainability, followed by the topics covering games, intercultural interaction, personal development, art, sports, values and geographical information of our country, respectively.

Key Words: Primary school curriculum, Free activities course, Needs assessment approach, Prospective classroom teachers


Atıf İçin / Please Cite As:

Üzümü, Ö. (2023). İlkokuldaki serbest etkinlikler saati için tasarlanan ders önerilerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarına ve içeriklerine göre incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1236-1248. doi:10.33206/mjss.1245176

Geliş Tarihi / Received Date: 31.01.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.10.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi – Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozlem.uzumcu@hku.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-0589-5312

Giriş

Seçmeli dersler öğretim programlarını zenginleştiren, okul idaresi ve öğretmenlerin imkânlar dâhilinde öğrencilere sundukları, çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerini artırmalarını destekleyecek dersler olarak açıklanabilir (Brazee, 2000). Ülkemizde seçmeli dersler ortaokul düzeyinde başlarken, ilkokul düzeyinde serbest etkinlikler dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Serbest etkinlikler dersi de seçmeli dersler gibi öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre belirlenirken, uygulamasının ve içeriğinin öğretmen tarafından belirlenmesi farklılaşan özelliğı olarak bilinmektedir (Cinoğlu ve Bağcı, 2018). Serbest etkinlikler dersinin yer aldığı öğretim programları ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır (Talim Terbiye Kurulu, 2022a). Ülkemizdeki öğretim programlarının yapılarına bakıldığında öğretim programlarının amaçları, değerler ve yetkinlikler kapsamında perspektifleri, ölçme değerlendirme yaklaşımı olmak üzere öğretim programlarında ortak bölümler olarak yer almaktadır. İlgili derse özgü olarak ise dersin özel amaçları, uygulamasında dikkat edilecek hususlar, ilgili beceriler, dersin yapısı ve sınıf kademelerine göre üniteler ve ders saatlerinin dağılımları yine öğretim programlarında yer almaktadır. Bir dersin öğretim programında yer alması için öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları başta olmak üzere, uluslararası koşullarda rekabet edebilen ihtiyaçlara cevap verebilecek bilgi beceri, yetkinlik ve değerler çerçevesine sahip olması beklenmektedir (Talim Terbiye Kurulu, 2022a). Bu nedenle öğretim programlarındaki dersler düzenlenirken ulusal ve uluslararası standartlar, hedefler, öğretim programları ve literatür incelemeleri sonucunda program geliştirme adımlarına uygun olarak hazırlanmaktadır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında ülkemizde uygulanan ilkokul öğretim programının haftalık ders saati çizelgesi Tablo 1'de verildiğı gibidir. Buna göre ilkokul öğretim programında Türkçe, matematik, beden eğitimi ve oyun, hayat bilgisi/sosyal bilgiler, fen bilimleri dersleri başta olmak üzere sanat ve kültür derslerinin de yer aldığı zorunlu dersler programın nerdeyse tamamını oluşturmaktadır.

Tablo 1. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Haftalık Ders Dağılımları

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4. Sınıf
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5
Hayat Bilgisi	4	4	3	
Fen Bilimleri			3	3
Sosyal Bilgiler				3
Yabancı Dil		2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
Trafik Güvenliğı				1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2
Zorunlu Ders Toplamı	26	28	28	30
Serbest Etkinlikler	4	2	2	
Toplam Ders Saati	30	30	30	30

Buna ek olarak serbest etkinlikler derslerine de ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda yer verilmiştir. Serbest etkinliklerin içeriğı tam olarak belirtilmemekle beraber, veli isteğı, öğrenci gereksinimleri ve okul yönetiminin kararına göre uygulanabileceğı ve zorunlu olmadığı ifade edilmiştir (Talim Terbiye Kurulu, 2022b). Bununla birlikte isteyen okulların 10 ders saatine kadar imkânlar dâhilinde isteğe bağlı olarak sanat, spor, yabancı dil, kültür gibi eğitici faaliyeti uygulayabileceğı de yer almaktadır.

İlkokul öğretim programındaki seçmeli derslere bakıldığında Almanca, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fransızca, İtalyanca ve satrañ derslerinden oluştuğu görölmektedir (Tablo 2). Satrañ dersi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri gibi dersler için ise daha çok alan öğretmenine ihtiyaç duyulmaktadır (Dündar ve Karaca, 2011; Gültekin, vd., 2017). Bilişim teknolojileri dersinin bazı bölümleri sınıf ortamında işlenebilse de bazı bölümlerinde bilgisayar laboratuvarına gereksinim duyulabilmektedir (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018). Bu nedenle bahsi geçen derslerin çoğunun devlet ilkokullarında okutulmaları olanaklar dâhilinde görölmemektedir. Özel okullarda bahsedilen okul alt yapılarından ötürü serbest etkinlik dersleri daha verimli işlenebilmektedir (Şibir, 2019).

Tablo 2. İlkokul Öğretim Programındaki Seçmeli Dersler

Dersler	Eklendiği/Güncellendiği Tarih	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4. Sınıf
Almanca	2013		x	x	x
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2018	x	x	x	x
Fransızca	2013		x	x	x
İtalyanca	1999				x
Satranç*	2019	x	x	x	x

*Düzeye göre öğrenciler dört basamaktan uygun olanından başlar

Serbest etkinlikler derslerini inceleyen çalışmalarda bu ders kapsamında yaşanan sorunlara yer verilmiştir. Bu sorunlar serbest etkinlikler derslerinde öğretmenlerin diğer derslerin takviyelerini yapmaları, derse özgü bir etkinliği işlememeleri, bu ders için kılavuz ya da örnek programın olmaması ders saatinin fazla olması gibi açıklanabilir (Yılmaz, 2015; Dündar ve Karaca, 2011; Çiftçi, 2019). Bir diğeri ise öğretmenlerin bu derste verimli ve düzenli şekilde ne işleyecekleri konusunda kararsız oldukları yönündedir (Birgül, 2018; Bozpolat, 2016). Bununla birlikte bu ders kapsamı için öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri (Sargin, 2014) ve bu dersin öğretmen tarafından belirlenecek içeriklerle ve uygulamalarla işleneceğinin belirtilmesine rağmen (Talim Terbiye Kurulu, 2022b) öğretmenlerin bu ders için internetten hazır programları kullandıkları bilinmektedir (Cinoğlu ve Bağcı, 2018). Bunların yanı sıra öğretmenler serbest etkinlikler derslerinin kapsamını faydalı da bulmaktadırlar (Gömleksiz ve Özdaş, 2013; Şen ve Sarıkaya, 2015). Bu durum öğretmenlerin bu dersin etkili olabileceğini düşüncelerine karşın bazı yetersizlikler ve ihtiyaçlar nedeniyle etkili işlenemediği sonucunu çıkarmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerini icra edecekleri zamanda serbest etkinlikler dersinde ne tür derslere ihtiyaç duyacaklarını farkına vardırarak ve bunu ihtiyaç belirleme yaklaşımlarıyla ortaya koyabilmek önemli olacaktır.

İhtiyaç belirleme arzu edilen sonuca ulaşmada en önemli basamak olarak bilinmektedir (Gupta, 2011). Program geliştirme sürecinin ilk süreci olan bu basamak çeşitli yöntem, yaklaşım ve teknikleri içermektedir (Demirel, 2015). İhtiyacın belirlenme aşamasında ilk olarak hangi ihtiyaç belirleme yaklaşımıyla yola çıkıldığına karar verilmektedir. ihtiyaç belirleme yaklaşımı ilgili konuya neden ihtiyaç duyulması gerektiğini dört temel yaklaşımla açıklamaktadır (Stufflebeam vd., 1985; Demirel, 2015). Bunlar farklar yaklaşımı, betimsel yaklaşım, analitik yaklaşım ve demokratik yaklaşımdır. Farklar yaklaşımı istenilen, standardı olan ya da önceden belirlenmiş bir bilgi beceri durumuna ulaşmak için var olan durumla aradaki farkı gösteren yaklaşımdır. Örneğin seviye belirleme sınavından 60 puan alan öğrencinin b kuruna yükselebilemesi için 80 puan alması gerekmektedir. İki puan arasındaki farkın giderilmesine yönelik ihtiyaç ise farklar yaklaşımını işaret etmektedir. Betimsel yaklaşım bir durumun varlığı ile elde edilen olumlu etki ve yokluğunda yaşanabilecek olumsuz durumu betimlemektedir. Örneğin laboratuvar destekli bilişim dersinin yer almasıyla öğrencilerin kazanç durumları ve bu dersin olmamasıyla oluşabilecek problemleri açıklamak bu dersin betimsel yaklaşımla ihtiyaç durumunu açıklamaktadır. Analitik yaklaşım ise çoğunlukla uluslararası koşulların göz önünde bulundurulduğu, gelecekte ortaya çıkabilecek herhangi bir duruma karşı şimdiden tedbir alma olarak açıklanabilir. Örneğin gelecekte yaşanacak enerji krizi için şimdiden kaynakların tasarruflu kullanılması gibi konuların ihtiyaç olarak belirlenmesi denilebilir. Demokratik yaklaşımda ise halkın çoğunluğunun ya da toplumda sözü geçen grupların istekleri olarak açıklanabilir. Bu isteklerin çoğunluğu temsil etmesiyle güçlü, bu isteklerin her zaman doğruyu temsil etmemesi ise zayıf yönü olarak belirtilmektedir (Demirel, 2015). Örneğin velilerle yapılan geniş çaplı bir araştırmada sonucunda ortaokuldan liseye geçişte sınav sisteminin kaldırılmasının istenmesinin ihtiyaç durumu olarak belirlenmesi gibi bahsedilebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretim programlarına hakim olup, serbest etkinlikler saati için ihtiyaç duyabilecekleri konuları kapsayacak, ilgili ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını kullanıp bunu detaylı olarak açıklayacakları ders önerisi hazırlamaları istenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının ihtiyaç belirleme yaklaşımlarına göre geliştirdikleri derslerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bunlar:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının ders önerilerinde tercih ettikleri ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve bunların seçilme nedenleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ders önerilerinin içerikleri ve bu derslerde kullandıkları ihtiyaç belirleme yaklaşımları nelerdir?

Yöntem

İlkokul programı dersi kapsamında yürütölen bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ders önerileri eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlikler dersinde yaşadıkları sorunlardan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının ilerde benzer sorunlarla karşılaştıklarında çözümlenebilecek ders önerileri tasarlamaları istenmiştir. Eylem araştırmaları yaşanan sorunlara çözümlenerek bularak paylaşılmasını, böylelikle bu sorunu yaşayan başka kişilere de ilham vermesi beklenmektedir (Büyököztürk vd., 2016). Eylem araştırmaları öğretmenlerin yaşadıkları ya da olası problemlerin çeşitli yöntem ve tekniklerle çözüme ulaştırma süreçlerinde hem mesleki gelişimlerine katkı sağlamış hem de eğitim öğretim süreçlerindeki diğer problemler için yol gösterici adımlara sahip olmuş olurlar (Köklü, 1993; Capobianco ve Feldman, 2006; Dick, 2009). Bu nedenle eylem araştırması ile sınıf öğretmeni adaylarının serbest etkinlikler dersi için tasarlayacakları derslerde ne tür içeriklere neden ihtiyaç duyulması gerektiğini araştırmış olacak, arkadaşlarının önerilerinden de faydalanmış olacaklardır.

Çalışma Grubu

2022-2023 Güz dönemi İlkokul Programı seçmeli dersini alan 25 kadın, 13 erkek olmak üzere toplam 38 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri aşağdaki gibi verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcıların sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları

Katılımcılar	Kadın	Erkek
2.sınıf öğrencisi	25	13

*Katılımcılar sınıf öğretmeni adayı ve numara ile kısaltma ile gösterilecektir SÖA1 gibi

Uygulama/Ders Süreci

“İlkokul programı” dersi Yüksek Öğrenim Kurulu’nun 2018 yılında eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yaptığı değişiklik ile seçmeli ders olarak alan eğitimi seçmeli derslerine eklediği derslerden biridir. Bu ders öğretim programı kavramını, genel hatlarıyla program geliştirme sürecini, ölkemizdeki öğretim programlarının yapısını ve ilkokuldaki öğretim programlarını çeşitli yönlerden inceleyen, öğretmen adaylarının derslere öğretim programı perspektifinden bakmalarını hedefleyen içeriğe sahiptir. Bu ders ile öğretmen adaylarının resmi programları inceleyerek öğretim programı tecrübesi edinmesi ve program geliştirme sürecinin ana hatlarıyla tanınması sağlanmaktadır. Haftada 2 ders saatinde verilen bu dersin final projesi olarak ilkokulda okutulacak bir seçmeli ders tasarlamaları ve dönem sonunda sunmaları istenmiştir. Proje kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının tasarlayacakları derste neden o dersi seçtikleri, dersi belirlerken hangi ihtiyaç analizi yaklaşımından yararlandıkları, dersin ünite başlıkları ve belirledikleri bir konunun kazanımlarını yazmaları beklenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

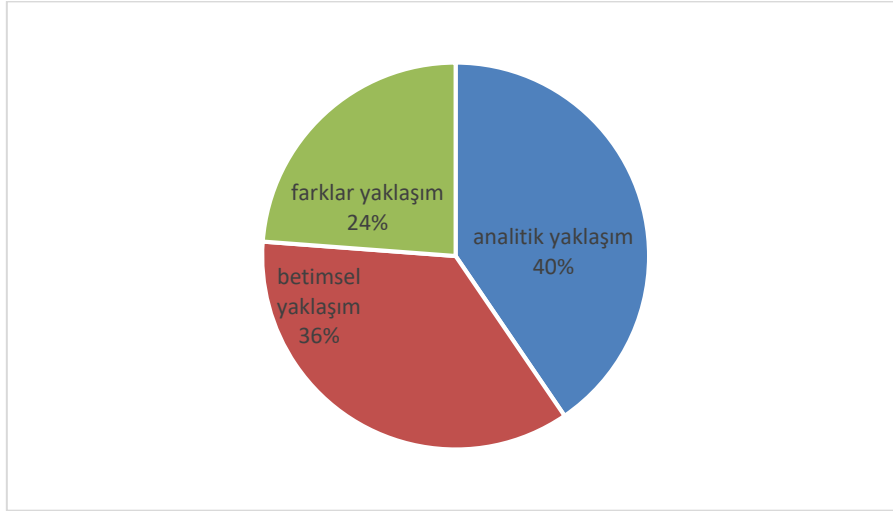
Sınıf öğretmeni adaylarının İlkokul Programı dersi sonunda serbest etkinlikler saati için tasarladıkları ders önerileri sunulmuş ve dijital ortamda da toplanmıştır. Elde edilen veriler ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve ders içeriklerine göre inceleneneğinden içerik analizi ve betimsel analiz ile incelenmiştir. İhtiyaç belirleme dört ana yaklaşıma göre inceleneneğinden betimsel analizle analiz edilirken, ders içerikleri ise hem içerik hem de betimsel analizle analiz edilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının serbest etkinlikler dersi için tasarladıkları ders önerileri ihtiyaç belirleme yaklaşımına ve ders içeriklerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular iki başlıkta açıklanmıştır.

1. Ders önerilerinde tercih edilen ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının tasarladıkları dersleri belirlerken kullandıkları ihtiyaç belirleme yaklaşımı modelleri Grafik 1’te verildiği gibidir. Buna göre %40 (f=17) ile en çok analitik yaklaşımın, %36 (f=15) ile betimsel yaklaşımın ve son olarak %24 (f=10) ile farklar yaklaşımının tercih edildiği, demokratik yaklaşımın ise hiç yer almadığı görölmektedir. Ayrıca 4 katılımcı ise ikişer yaklaşım kullanmıştır.



Grafik 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Önerilerinde Tercih Ettikleri İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları
*4 katılımcı ikişer yaklaşım kullanmıştır

2. Ders önerilerinin içeriklerinin ve kullanılan ihtiyaç belirleme yaklaşımına göre incelenmesi

Ders önerisi temaları ve bu derslerde yer alan ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının dağılımları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının tasarladıkları ders önerisi içeriklerinin oldukça geniş bir çerçevede olduğu, bu temaların frekanslarına göre hazırlanan kelime bulutu ile gösterilmiştir (Resim1).



Resim 1. Serbest Etkinlikler Dersi İçin Tasarlanan Ders Konuları

Sınıf öğretmeni adaylarının serbest etkinlikler saati için tasarladıkları derslerin içerik analizine göre %23'lük pay ile en çok beceriler ve yaşamla ilişkileri temasındaki dersler bulunmaktadır. Bu derslerin belirlenmesinde de en çok farklar yaklaşımı kullanılmıştır. İkinci olarak %18'lik pay ile çevre ve sürdürülebilirlik konularını içeren derslerden oluşmaktadır. Bu derslerin belirlenmesinde ise sadece analitik yaklaşım kullanılmıştır. Üçüncü sırayı ise %13'lük pay ile kişisel gelişim ve oyun dersleri paylaşmıştır. Oyunu konu alan derslerde daha çok betimsel yaklaşım kullanılırken, kişisel gelişim derslerinde tercih edilen yaklaşımlar dağılım gösterirken ön plana çıkan yaklaşım olmamıştır. %10'luk payda ise kültür ve etkileşimin yer aldığı derslerden oluşmuştur. Bu derslerin ihtiyaç analizinde ise betimsel ve analitik yaklaşımlar kullanılmıştır. Diğerleri ise sanat, spor, değerler, bilişim, ülkemizi ve sahip olduğu özellikleri konu edinen dersler olmuştur.

Tablo 4. Seçmeleri Ders Önerilerinin Temalara Ve Kullanılan İhtiyaç Analizi Modellerine Göre Dağılımı

Seçmeli Ders Temaları	f	%	Betimsel	Farklar	Analitik	Demokratik
2.1.Beceriler ve yaşama ilişkileri	9	23,6	3	6	2	
2.2.Çevre ve Sürdürülebilirlik	7	18,4			7	
2.3.Oyun	5	13,1	4	1	1	
2.4.Kişisel gelişim	5	13,1	2	1	2	
2.5.Kültür ve Etkileşim	4	10,5	2		2	
2.6.Spor-Sanat	3	7,8	1	2		
2.7.Değer-Ahlak	2	5,2	2			
2.8.Ülkemiz	2	5,2			2	
2.9.Bilişim güvenliği	1	2,6	1		1	
Toplam	38	100	15(%36)	10(%24)	17(%40)	-

*4 katılımcı ikiye yaklaşım kullanmıştır

Sınıf öğretmeni adaylarının tasarladıkları derslerin ilgili temalara göre betimsel analizleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

2.1.Beceriler ve yaşama ilişkileri temasındaki derslerin bulguları

Bu tema kapsamında problem çözme, düşün ve icat et, çözüm dünyası, yaşam atölyesi, birleşik beceriler, okuryazarlık, iletişim becerisi, sosyal beceri ve işaret dili olmak üzere 9 ders bulunmaktadır. Ders içeriklerine bakıldığında daha çok problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve edindikleri becerilerin günlük yaşama yansımaları hedefleyen derslerden meydana gelmektedir. Becerilerin standartlarla karşılaştırılarak eksik olan yönleri tamamlamak için farklar analizinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ders taslağında yöneltilen “Neden bu dersi seçtiniz?” sorusuna cevap olarak aşağıdaki ifadeler elde edilmiştir.

Düşün ve İcat et dersinin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Dersin amacı öğrencilerin yaşamda zorlandıkları ve değişen dünya modeline hızla ayak uydurmaları, zorlandıkları alanlarda bu zorluklara ne gibi çözümler ve kolaylıklar üretebileceklerini zihinlerinde düşünüp tasarlayarak bir eşya icat etmelerini sağlamaktır (SÖA13).”

Yaşam atölyesi dersinin amacının bir bölümü şu şekilde açıklanmıştır” Bu ders okul ortamında öğrenilen bilgilerin teoride kalmaması ve günlük yaşam sorunlarıyla ilişkilendirilip öğrencinin öğretim sürecinde tamamen alıcı olması konumundan çıkarılıp üretici konumuna getirilmesi istenmektedir. Bu bağlamda öğrencinin okulda öğrendiklerimiz günlük hayatta ne işe yarayacak algısının başlamadan biteceği, okuldaki derslerden öğrendiği şeyleri günlük hayatta da karşılaşılan durum ve sorunlar üzerine nasıl tatbik edebileceği konusunda bilgilendirirken bunlarla beraber eleştirel düşünebilme, empati kurma, araştırma, materyal üretme, tartışma, problem çözme gibi pek çok becerisinin de gelişmesi istendiği için seçilmiştir (SÖA29).”

Sosyal beceri dersinin bir amacı şu şekilde ifade edilmiştir “Kendisini ve duygularını nasıl ifade edeceğini, nasıl soru soracağını, karşısındakini nasıl dinleyeceğini öğrenen bir çocuk beklenen başarıyı daha rahat sergileyebilir (SÖA6).”

2.2.Çevre ve Sürdürülebilirlik temasındaki derslerin bulguları

Tamamı analitik yaklaşımla belirlenen çevre ve sürdürülebilirlik içeriklerini konu edinen 7 ders şu şekildedir: iklim değişikliği, doğa ve insan, geri dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma, geri dönüşür, bilinçli tüketim, canlıları tanıma ve koruma, su kaynakları ve sürdürülebilir çevre. Uluslararası koşulları göz önünde bulunduran, gelecekte olası durumları hedefleyen analitik yaklaşımın kullanılması çevreyle ilgili konuların tüm dünyayı ilgilendiren sorunlar arasında olduğunu doğrulamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu dersi seçme nedenlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Geri dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma dersi için şu ifadeler kullanılmıştır “Bu dersi seçmemin en büyük sebebi insanın doğaya verdiği zararı göz önünde bulundurmak ve bu zararı minimum seviyeye indirmek. ... geri dönüşüm ve sürdürülebilir kavramlarına çocuklarında aşına olması gerekir (SÖA8).”

Geride dönüşür dersi için "...geride dönüşümle ilgili bir dersin ilkokulda çocuklara verilip onlara kaynakların sınırsız olmadığını, bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini öğretmek için bu dersin verilmesi gerektiğini düşünüyorum (SÖA9)." şeklinde açıklanmıştır.

Su kaynakları ve sürdürülebilir çevre dersinin amacı ise "Sürdürülebilir bir hayat ve çevre açısından suyun ve diğer kaynakların gerekliliğiyle birlikte bu kaynakların tasarruflu, verimli ve özenli kullanılarak gelecek nesillere de bırakabilmek ve bu konunun hayattaki önemi üzerinde biraz daha fazla durabilmek amacıyla ...(SÖA38)".

2.3.Oyun temasındaki derslerin bulguları

Tasarlanan derslerde oyunu farklı yönlerden ele alan derslerden oluşmaktadır. Bu derslerin ikisi birbirine kapsam olarak çok yakın olan Geleneksel Çocuk Oyunları dersidir. Bir öğretmen adayı bu dersi betimsel analizle oyunun olumlu etkilerinden yola çıkarak açıklarken, diğer öğretmen adayı analitik yaklaşımla gelecekte çocukların teknoloji bağımlılıklarını göz önünde bulundurarak şimdiden önlem alınması için bu dersi önermiştir. Bu durum aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

"Bu dersi seçmemin başlıca nedeni günümüzde unutulmaya yüz tutmuş, milli kültürümüzün birer sembolü olan ve değerlerimizi yansıtan geleneksel çocuk oyunlarını yeniden çocuklara öğretebilmektir. Dijital dünyanın her yeri sardığı bu dönemlerde çocuklar bilgisayar, tablet ve telefon oyunlarından başka oyun neredeyse bilmemektedirler. Bu dijital ekranların karşısında büyüyen çocuklar hareketsiz, durgun ve sosyal bireyler olmaktadır (SÖA34)."

Birbirine benzer diğer iki ders ise betimsel analizle çocukların oyun kurmada/tasarlamada zorluk çektiklerini, bazılarının ise hiç oyun kurmayı bilmediklerini öne sürerek, oyun yokluğunda çocukların bilişsel, sosyal gelişimlerinde olumsuz etkisinin olabileceğinden bahsedilmiştir. Bu dersler Oyun Kurma ve Oyun Tasarlama ve Uygulama dersleridir. Bu ihtiyaç şu şekilde belirtmiştir:

"Öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmek ve her daim canlı tutmak adına yardımcı olacak bir derstir. Geleceğe dair hayatlarının her yerinde ve her basamağında bir şeyler yaratmaya ihtiyaç duyulacaktır. Ve bunu çocukluktan sağlamak artı kabul görülür. Bunu da çocuklara en sevdikleri ve gelişimlerini destekleyen oyun ile gerçekleştirmek yararlı olacaktır. Yaratıcı, bilgiye ulaşmaya çalışan, yaparak-yaşayarak öğrenen, aktif olan, üreten bir gençlik küçük yaştan yetiştirilmeli (SÖA16)."

Diğer önerilen ders ise Eğitsel Oyunlardır. Hem farklar hem de betimsel yaklaşımla ortaya konulan ihtiyaç durumu şu şekilde ifade edilmiştir: "...çocukların algılarını, hafızalarını bilişsel becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için yararlı olacağını düşündüm (SÖA7)."

2.4.Kişisel gelişim temasındaki derslerin bulguları

Bu temadaki dersler öğrencilerin günlük yaşamda sürekli olarak ihtiyaç duyabilecekleri gelişimlerine katkı sağlayabilecek farklı konuları içermektedir. Bu dersler Dengeli Beslenme, Güvenli Hayat, Bireysel Gelişim, Mutluluk ve Yaşam Sevinci, Çoklu Zeka dersleridir. Yeme bozuklukları, obezite gibi konulara dikkat çeken ders analitik yaklaşımla gelecekte olası riskleri göz önünde bulundurarak önlem alınmasını vurgulamaktadır. Bu durum şu şekilde belirtmiştir "İnsanların yedikleri yemekten suçluluk duyması, yemeklerden kaçması veya belli besinleri olması gerekenden fazla belli besinleri olması gerekenden az tüketmeleri onlara iyi besin-kötü besin bilinci aşılamaktadır. ... Bunlar göz önünde bulundurulduğunda yeni neslin ileride daha da kötü bir hale geleceğini öngörmek çok da zor değil.Bu yüzden bu dersin hedeflerinin çocuklara kazandırılması gerektiğine inanıyorum (SÖA21)."

Güvenli Hayat dersi çocukların kendilerini yabancı ya da kötü niyetli insanlardan ya da olaylardan korumalarını hedeflemiş, betimsel yaklaşımla bu eğitimin yokluğunda doğabilecek istenmeyen durumları esas alarak açıklanmıştır. Bu şu şekilde ifade edilmiştir:

"Bu dersi seçme sebebim ülkemizde çocukların güvende olduğunu düşünmememdir. Ne zaman haberlere baksam çocuklarla ilgili kayıp, kaçırılma, madde kullanımı, taciz gibi istenmeyen haberlerle karşılaşmaktayım. ...Çocuklar güvenliklerini tehdit eden durumların farkına varabilmeli ve güvenliklerini sağlayabilmelidir. Bunun için ise çocukları bilinçlendirmemiz gerekmektedir. Burada biz öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (SÖA17)."

Mutluluk ve Yaşam Sevinci ders önerisi dikkat çeken derslerden biri olup günümüzde mutsuzluğun arttığını, gelecekte ise daha büyük problem olmaması için küçük yaşlarda mutluluğun kişinin hayata bakış

açısıyla ilgili olduğunun öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle analitik yaklaşımla ihtiyaç durumunu ortaya koyan SÖA12 ders gereksinimini şu şekilde açıklamıştır:

“Mutlu çocuklar diğer çocuklarla iyi ilişkilere sahip, yaşadıkları çevrede kendilerini güvende ve iyi hissederler. ...Bu kazanımları çocuk küçük yaşlarda kazandığında hayata daha olumlu ve yüksek enerji ile devam edebilecektir. ...Bu nedenle günümüz mutsuzluklarının gelecek nesile doğru çığ gibi büyüyerek gitmemesi için ileriye yönelik çocukların kendilerini mutlu edebilmeyi, mutlu olmanın güzelliğini öğrenebilecekleri bu dersi düşündüm.”

Bireysel Gelişim dersi öğrencilerin karakterlerinin şekillendiği önemli dönemlerden olan somut işlemler döneminde bireysel gelişimlerinin farkında olmaları, bu konuda güçlü olmaları ve bu sürece olumlu katkılar sunmak için betimsel yaklaşımla ihtiyaç durumu ifade edilmiştir. SÖA18 bu konuda şu şekilde belirtmiştir: “...Bu dersi seçmemin amacı öğrencilerin kendilerini keşfedip ileriye doğru amaçlarını ve hedeflerini belirlemelerini sağlayarak günlük yaşamlarında oluşabilecek olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kolaylıkla başa çıkabilecek durumda olmalarını sağlamaktır.”

Çoklu zekâ dersi ise çocukların sahip oldukları ya da olabilecekleri zekâ türlerini farkında olmayı, bunları tanımayı ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Farklar yaklaşımıyla olması gereken durumun tüm çocukların hedeflenen seviyeye getirmek olduğunu belirten SÖA16 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Çoklu zekâ dersini seçme sebebim yeniden yapılandırılma da bireysel farklılıklar dikkat edilse de öğrencilerin en temel zekâ boyutlarından sözler ya da matematiksel zekâ alanlarının baskın olmadığının herkesin farklı ilgi ve görüş alanı üzerinde durulan bu alanlar üzerinde yaparak yaşayarak çalışmalar yapılan bir ders saati olmadığı için bu dersi seçtim.”

2.5.Kültür ve Etkileşim temasındaki derslerin bulguları

Kültür, kültürleri tanıma, kültürler arası etkileşimi, diğer kültürlere saygı ve hoşgörüyü konu edinen seçmeli dersler; Kültürel Farkındalık, Ortak Kültür ve Değerler, Dünya Kültürleri ve Çocukların Dünyası şeklindedir. 2 analitik, 2 betimsel yaklaşımla belirlenen ihtiyaç analizlerinde ülkemizin göç alma durumlarından hareketle göçmen ailelerin çocukları ve diğer çocukların sağlıklı iletişimlerini için bugünden önlem alınmasının gelecekte oluşabilecek problemlerin önüne geçilmesi için önemli bir adım olarak açıklanmıştır. SÖA26 Kültürel farkındalık dersinin ihtiyaç durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemizde birçok sayıda farklı din, dil ve ırktan insanlar yaşamaktadır. Çocuklar ilkokula başladıklarında kendi kültüründen farklı kişilerle karşılaştığında bu kişileri yargılayabilirler, aralarına almayı dışlayabilirler. Farklı kültürden olan çocuksa kendi içine kapanabilir, özgüveni azalabilir ve akademik başarısında düşüş yaşayabilir. Ancak bu ders eğer seçmeli bir ders olarak çocuklara verilirse çocuklar bu dersle farklı kültürleri tanıma imkânı verilmiş olunur, başka kültürlerle olan ilişkileri geliştirme, kültürel farklılıkları görüp anlayabilme yetkinliğine ulaşabilir. Ben de bu yüzden bu dersin öğretilmesine ihtiyaç duydum ve bu dersi seçtim.”

Dünya kültürleri dersi için ise analitik yaklaşımla ihtiyaç durumunu belirleyen SÖA33 şu şekilde açıklamıştır:

“...Çocukların bu kültürlerin varlığı ile tanışmaları onların erken yaşta dünyaya açılmalarına kapı açacaktır. Bu kültürlerin özelliklerini, yapılarını, hangi millete ait olduklarını öğrenmeye başlamaları merak duygusunu ve araştırma isteğini arttırmaktadır. Çocuğun farklı kültürler ile tanışması onun gelişimini zenginleştirmektedir. Çocuğun bir dünya vatandaşı olması sağlanmaktadır. Bu sebepler ile öğrencinin farklı kültürler ile tanışması, bu kültürlerin yapısı ve özellikleri bakımından incelenmesi gerekmektedir. Bu sebeplerden ötürü böyle bir derse ihtiyaç duyup seçtim.”

2.6.Spor ve Sanat temasındaki derslerin bulguları

Seçmeli ders denilince akla ilk gelen alanlardan olan sanat ve spor dersleri üç ders önerisinde bulunulmuştur. Bu dersler Karate, Sanat ve Yaratıcılık, Hayatı Yaşıyorum şeklindedir. Bu derslerin ihtiyaç analizinde farklar ve betimsel yaklaşım kullanılmıştır. SÖA20 sanat dersi gereksinimini şu şekilde açıklamıştır:

“Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi göz önüne alındığında “kendini gerçekleştirme” ihtiyacı en üst basamakta yer almaktadır. Sanat ve yaratıcılık da kişinin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan en önemli yollardandır. İlkokul Programında bulunan derslere bakıldığında “sanat” sadece “görsel sanatlar” kapsamında yer bulmaktadır. Oysaki sanat sadece görsel sanatlardan ibaret değildir... Sanatın; yüzey

sanatları, mekân sanatları, hareket sanatları gibi birçok dalı bulunmaktadır. Çocuklar bu sanat dallarının hepsiyle tanışmalı, bir bakış açısına sahip olmalı...”

SÖA22 ise fiziksel etkinlikleri içeren dersinin ihtiyaç durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu dersi seçmemdeki amaç günümüzün büyük bir sorunu haline gelen fiziksel aktivite yoksunluğu ve giderek daha fazla yaşam tarzı haline gelen hareketsizlik, sağlıksız beslenme, aşırı kilo alınmasına, kalp-damar hastalıkları, diyabet gibi hastalıkların artmasına neden olmaktadır. ...Bu ders ile öğrencilere düzenli fiziksel aktivitelere katılım, çocukların ve gençlerin istenmeyen kötü alışkanlıklardan uzak durmalarına fayda sağlayacağı gibi sağlıklı büyümelerine, gelişmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağlayacağını vurgulamak. ...Çocukların sadece top oyunlarına yönelmesi önlenmeli ve mümkün olduğunca her çocuğun yüzme öğrenmesi, bisiklet sürmesi vb. spor dallarına da yönelmelerini sağlamaktır.”

2.7.Ülkemiz temasındaki derslerin bulguları

Ülkemizi detaylı ve çok yönlü olarak çocuklara tanıtılmasını analitik yaklaşımla açıklayan 2 ders önerisi bulunmaktadır. Bu dersler Ülkemiz dersi ve Türkiye Coğrafi Bölge ve Kültür Bilgisi dersidir. SÖA10 Türkiye Coğrafi Bölge ve Kültür Bilgisi dersinin gereksinim durumunu şu şekilde açıklamıştır:

“Bu dersi seçme amacım eşsiz ülkemiz Türkiye'nin coğrafi bilgisini öğrencilere tek başına kazandırmak değil, aynı zamanda geleceğimiz olan öğrencilerimize yaşadığı bölgenin kaynaklarını ve ihtiyaçlarını öğretmektir. Aynı zamanda farklı kültürleri tanıyarak onları anlamalarını, öz değerlerimizin bir olduğunu kavratmayı ve kültürel farklılıklarımızın aslında kültürel bir zenginlik olduğu bilincini onlara kazandırmak aynı zamanda doğal kaynaklarımızın kullanımını bakımından bilinçli ve tasarruflu bir nesil hedeflediğim için bu dersi seçtim.”

2.8.Değer ve ahlak temasındaki derslerin bulguları

Değerler giriş bölümünde bahsedildiği üzere öğretim programlarının değerler perspektifinde yer almakta, yani tüm derslerin bu bakış açısıyla yer vermesi gerekliliğini açıklamaktadır. Betimsel yaklaşımla önerilen 2 ders Değer ve Ahlak dersi ise Görgü Kuralları ve Nezaket Eğitimi dersleridir. SÖA30 Görgü Kuralları ve Nezaket Eğitimi dersinin ihtiyaç durumunu şu şekilde açıklamıştır:

“İnsanları gündelik hayatlarında en çok üzen, onları strese sokan faktörler, nezaket ve görgü dediğimiz toplumsal ve bireysel hayatın kurallarına uymamaktır. Bunlar önemsiz ayrıntılar olarak görülür. Fakat bu kurallar hayatı kolaylaştırma ve ilişkileri düzenleme işlevine sahiptir. Bu dersi seçme nedenim de öğrenciler henüz ilkokuldayken görgü ve nezaket kurallarını öğrenerek toplumla uyumlu, aile fertleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilen, nerde nasıl davranmasını gerektiğini bilen, sosyal olarak kendisinden farklı kişilere karşı saygı ve anlayış gösteren, insanlara karşı hoşgörü ile yaklaşan birer bireyler yetiştirmektir.”

2.9.Bilişim güvenliği temasındaki dersin bulguları

İlkokul öğretim programında bilişim teknolojileri dersinin seçmeli ders olarak bulunmasından ötürü bu temada benzer ya da tekrar olmaması istendiğinden bir ders önerisi bulunmaktadır. Çevrimiçi Yaşam dersi çocukların sanal dünyada uymaları gereken kuralları ve güvenli internet kullanımı konularının neden ihtiyaç duyulduğu analitik ve betimsel yaklaşımla açıklanmıştır. SÖA37 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Bu dersi seçtim çünkü internet hayatımızın hemen hemen her yerinde yer alıyor. Bu ders interneti gereksiz yere oyun, sosyal medyada boş zaman geçirmek gibi gereksiz faaliyet yerine öğrencilerin bilinçlenmesi açısından, onlara daha iyi bir eğitim sunabilmek amacıyla tasarlanmış bir derstir. ... Bu derse ihtiyaç duyma nedenim öğrencileri internet ve teknolojik alet kullanımında doğru yönde ve bilinçli kullanmaya teşvik etmek.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul öğretim programında yer almasını istedikleri bir seçmeli ders tasarımları istenmiştir. Program geliştirme adımlarından özellikle ihtiyaç analizi süreci ön planda tutulmuş, hedeflenen dersin gereksinim durumunun ihtiyaç analizi yaklaşımlarına göre açıklanması istenmiştir.

Buna göre bazı ders önerilerinde iki ihtiyaç belirleme yaklaşımı kullanılmakla beraber %40 ile en çok analitik yaklaşımın, %36 ile betimsel yaklaşımın, %24 ile farklar yaklaşımının tercih edildiği demokratik yaklaşımın ise hiçbir ders önerisinde yer almadığı görülmüştür. Demokratik yaklaşımın en az tercih edilmesi başka bir ihtiyaç belirleme çalışmasında da yer alıp (Yargı, 2019), dayanağının sadece belirli

kesimlerin isteklerine dayalı olması bu yaklaşımın zayıf yönü olarak açıklanabilir. Yaklaşımın bu zayıf yönünden ötürü öğretmen adayları tarafından tercihe dilmediği söylenebilir.

Analitik yaklaşımın en fazla tercih edilmesi öğretmen adaylarının uluslararası koşulları, günümüzden hareketle geleceği öngören durumları konu edinen dersleri önerdiklerini göstermektedir. Çevre ve sürdürülebilirlik temasındaki tüm dersler analitik yaklaşımla açıklanmış, çocukların küçük yaşlardan itibaren çevreyi koruma, geri dönüşüm, sürdürülebilir yaşam gibi hayati konuları içeren ders almalarını önemli bir ihtiyaç olarak vurgulamışlardır. Ülkemizde 2022-2023 yılından itibaren 6,7 ve 8. Sınıflarda haftada 2 saat olmak üzere çevre ve iklim değişikliği dersi seçmeli ders olarak okutulacaktır (MEB, 2022). Bu durum öğretmen adaylarının yerinde bir seçim yaptıklarını doğrular niteliktedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının çevre dersini almış olmaları da bu durumun nedenleri arasında yer alabilir. Yapılan bir çalışmada çevre eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının bu konularda olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Uyanık, 2016).

Sınıf öğretmeni adaylarının en çok öneride bulunduğu ders alanı ise becerilerle ilgili olmuştur. Bu alanda tercih edilen yaklaşımlar analitik, betimsel ve farklar yaklaşımından oluşmakla beraber daha çok farklar yaklaşımının olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bazı becerilerde eksiklerinin olduğunu ve yeterli düzeye ulaşmaları için aradaki farkı kapatma yaklaşımı ile ulaşılabileceğini göstermektedir. 2020-2021 ilkökul öğretim programını inceleyen bir çalışmada programın alt düzey bilişsel becerileri içerdiği belirtilmiştir (Dedeoğlu ve Polat, 2021). Bu nedenle Öğretim programlarında becerilerin geliştirilmesine yönelik içerikler artırılabilir.

İlkokul öğretim programında beden eğitimi ve oyun dersinin ilkökul 1,2 ve 3. Sınıfta 5'er saat, 4. Sınıfta ise 2 saat olduğu bilinmektedir (Tablo 1). Ne yazık ki ülkemizde Türkçe, matematik, fen bilimleri gibi dersler daha önemli algılandığından beden eğitimi ve oyun gibi derslere olması gerektiği kadar ders saati ayrılmamaktadır (Celayir, 2015). İlkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin teneffüs sürelerini en fazla oyuna ayırdıkları görülmüştür (Aktay vd., 2019). Oyun alanlarının hazırlanması ve bu dersin tam olarak işlenememesindeki sorunların giderilmesi istenmekte (Altun, 2016), öğretmenlerin bu ders için olumlu tutum sergilemesi için fiziksel etkinliklere katılımının faydalı olacağı belirtilmiştir (Güvendi ve Serin, 2019). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının oyunu çeşitli yönlerden ele alan ders önerilerine yansımıştır. Çocukların oyun oynama düzenlerinin dijitalleşen dünya ile değiştiğini, sokak oyunlarının, geleneksel çocuk oyunlarının çocuklar tarafından pek bilinmediğini vurgulamışlardır. Bu duruma çözüm olarak betimsel yaklaşım çoğunlukta olmak üzere oyun derslerine duyulan ihtiyaç açıklanmıştır. Oyun oynayan çocukların fizyolojik ve psikolojik gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir (Sevinç, 2009; Keskin, 2009). Bu nedenle doğrudan ya da dolaylı olarak oyunların öğretim programlarında artırılması yararlı görülmektedir.

Çocukların kişisel gelişimlerini beslenmeden, kendilerini korumaya, mutlu olmanın farkındalığından, sahip oldukları zekânın türlerini öğrenmeye ve geliştirmeye kadar geniş bir alana sahip olan bireysel gelişim derslerinin önemli bir ihtiyaç olduğunu analitik, betimsel ve farklar yaklaşımıyla açıklamışlardır. Kendini koruma, beslenme gibi konular hayat bilgisi dersinde yer almasına karşın, çocukların bahsedilen konularda çok daha detaylı bilgiye ve uygulamaya ihtiyaçları oldukları belirtilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini kendileri yönetemeyecek yaşta olmaları bu durumu desteklemektedir (Koç, 2021).

Kültürler arası etkileşim gerek küreselleşen dünyanın etkileri olarak gerekse göç gibi zorunlu durumlarda kendini göstermekte ve insanları bir araya getirmektedir. Özellikle ülkemizdeki son dönemlerde artan göçmen sayıları farklı kültürleri bir araya getirmektedir (Şimşek ve Kula, 2018). Çocuklara küçük yaşlardan itibaren farklı kültürlerin farkındalığını kazandırma, bu kültürlere saygı duyma ve hoşgörülü olma gibi içeriklere sahip kültür dersleri analitik ve betimsel yaklaşımla açıklanmıştır. Analitik yaklaşımla günümüzde kültürler arası etkileşime dair adım atılması durumunda gelecekte meydana gelebilecek olumsuz durumlara karşı önlem alınabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde kültürler arası etkileşimin sağlanmadığı durumlarda göçmenlerin halk tarafından olumsuz algılanması ve çatışmaların kaçınılmaz olduğu bilinmektedir (Melanlıoğlu, 2020). Çok kültürlülük eğitim sistemimizde öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almakla beraber (Usta ve Demir, 2020) üzerinde durulması gereken konulardan olduğu söylenebilir. Geleneksel çocuk oyunları dersi kültürler arası etkileşimi artıran ayrıca işbirlikli çalışma, empati, sabır gibi yetkinlikleri destekleyen yapıda olduğu için (Koyuncu ve Bulut, 2022) sınıf öğretmeni adaylarının önerdikleri dersleri bir arada sunduğu söylenebilir.

Spor ve sanat konuları ilkökul öğretim programında zorunlu derslerde bulunmasına karşın daha özelleşmiş sanat ve spor ders önerileri de daha çok betimsel yaklaşımla neden ihtiyaç duyulduğu

açıklanmıştır. Belki de bu konular ders dışı etkinlik olarak düşünülmüş bu nedenle öğrencilerin uygulamadaki becerilerine destek olacağı (Köse, 2007) öngörülmüş olabilir.

Diğer ders önerileri ise değerler, ülkemiz ve bilişim alanındadır. Değerler ülkemizdeki öğretim programlarında disiplinler üstü olarak tüm derslerde yer almaktadır (Talim Terbiye, 2022a). Bu nedenle bir dersle değil tüm derslerdeki yapılarda bulunması beklenmektedir. Ülkemizle ilgili içerikler ise doğrudan sosyal bilgiler derslerinde yer almakla beraber, dolaylı olarak Türkçe okuma parçalarında görmek mümkündür (Talim Terbiye Kurulu, 2022a). Bilişim teknolojileri ise giriş bölümünde bahsedildiği üzere seçmeli dersler arasında bulunmakta ve devlet okullarında çeşitli nedenlerden ötürü okutulmamaktadır (Dündar ve Karaca, 2011; Gültekin, vd., 2017). Bu nedenle bilişim alanı ilkokulda önemli eksikliklerdendir ve bilişim güvenliğinin ders önerisi olarak sunulması öğretmenlerin kendi imkânlarıyla bu dersi vermesi için güzel bir örnek oluşturabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul programında yer alan serbest etkinlikler dersi kapsamında ders önerisi tasarımları ve bu süreçte ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının en çok uluslararası koşulları gözeterek analitik yaklaşımı tercih ettikleri, demokratik yaklaşımı ise hiç tercih etmedikleri sonucuna varılmıştır. Tasarlanan ders önerileri en çok beceri ve çevreyi içeren konular olmak üzere, oyun, kişisel gelişim, kültürler arası etkileşim, sanat, değer, ülkemiz ve bilişim alanlarında olmuştur. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının uluslararası koşulları göz önünde bulundurarak dünya sorunlarına duyarlı aynı zamanda öğrencilerin becerilerini artırmak isteyen, geniş aralıktaki diğer önemli konulara da değinen çok yönlü ders tasarımı vizyonunu göstermektedir. Serbest etkinlikler dersleri için sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları içeriklere bu şekilde tasarımlar yaptırılarak ders uygulamalarında mümkün olduğunca problem yaşamadan zengin kaynaklar sunulabilir.

Etik Beyan

“İlkokuldaki Serbest Etkinlikler Saati İçin Tasarlanan Ders Önerilerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarına Ve İçeriklerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 21.09.2022 tarih ve 2022-32 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada çıkar çatışması oluşacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Aktay, S., Arat, R. ve Atalay, M. (2019). İlkokullarda tenefüs süresi ne kadar olmalı. *III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir İli örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Birgül, S. (2018). *Serbest etkinlikler dersinin incelenmesi: Nallıhan örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozpolat, E. (2016). İlkokullarda uygulanan serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of World of Turks/ Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8 (2), 217-239.
- Brazee, E. (2000). Exploratory curriculum in the middle school. ERIC Digest.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Capobianco, B. M. ve Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14(4), 497-512.
- Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cinoğlu, M. ve Bağcı, E. (2018). İlkokullarda serbest etkinlikler uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 712-727. DOI: 10.17755/esosder.355006
- Çiftçi, Y. E. (2019). *Serbest etkinlik uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Dedeoğlu, H. ve Polat, İ. (2021). 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkokul öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 207-220.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, B. (2009). Action research literature 2006—2008: Themes and trends. *Action Research*, 7(4), 423-441.

- Dünder, H. ve Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlik dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2) ,105-121.
- Gömleksiz, M. ve Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersi konularının gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 323-335.
- Gupta, K. (2011). *A practical guide to needs assessment*. John Wiley & Sons.
- Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23.
- Gültekin, M., Atalay, N. ve Ay, Y. (2017). İlköğretimde serbest etkinliklere yönelik sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-437.
- Güvendi, B. ve Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- KOÇ, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Koyuncu, F. ve Bulut, G. G. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının kültürlerarası etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 499-519. DOI: 10.21733/ibad.1083497.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365.
- Köse, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 46-61.
- MEB (2022). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersinin müfredatı tamamlandı. 10 Temmuz 2022 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/cevre-egitimi-ve-iklim-degisikligi-dersinin-mufredati-tamamlandi/haber/25946/tr> adresinden alınmıştır.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115.
- Sargın M., (2014). *İlkokul programında yer alan serbest etkinlikler dersinde öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri (Şırnak İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Sevim Yılmaz, L. (2015). *İlkokulda uygulanan serbest etkinlik dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O. ve Nelson, C. O. (1985). Introduction to needs assessment. In *Conducting educational needs assessments* (pp. 1-22). Springer, Dordrecht.
- Şen, S. ve Sarıkaya, İ. (2015a). Serbest zaman etkinlikleri dersinde seçilen etkinliklerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 55-73.
- Şibir, E. S. (2019). *Devlet ve özel ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Talim Terbiye Kurulu, 2022a. Öğretim Programları <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Talim Terbiye Kurulu, 2022b. Haftalık ders programları <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Usta, M. ve Demir, E. (2020). Eğitimde çok kültürlülük: ilkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitapları üzerinden nitel bir inceleme. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2178-2198.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Yargı E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.

EXTENDED ABSTRACT

Elective courses can be explained as courses that enrich the curricula, that school administration and teachers offer to students within the possibilities, that will support them to increase their knowledge and skills in various fields. While elective courses start at the secondary school level in our country, they appear as free activities courses at the primary school level.

For a course to be included in the curriculum, it is expected to have a framework of knowledge, skills, competencies and values that can meet the needs of students and society, especially those that can compete in international conditions. For this reason, the courses in the curriculum are prepared by the curriculum development steps as a result of national and international standards, objectives, curriculum and literature reviews. For this reason, it will be important for primary school teacher candidates to realise what kind of lessons they will need in the free activities lesson when they practice their profession and to be able to reveal this with needs determination approaches. Identifying needs is known as the most important step in achieving the desired result. This step, which is the first curriculum development

process, includes various methods, approaches and techniques. At the stage of determining the need, it is decided which need assessment approach is used first. needs determination approach explains why the relevant subject should be needed with four basic approaches. These are the differences approach, the descriptive approach, the analytical approach and the democratic approach.

In this study, they were asked to prepare a course proposal for the above-mentioned free activities course, in which they explained the needs identification approaches in detail. In this context, it is aimed to examine the lessons developed by the primary school teacher candidates according to the need identification approaches. In this context, answers to the following questions were sought. These are: i. What are the needs assessment approaches preferred by the pre-service classroom teachers in their course proposals and the reasons for their selection? ii. What are the contents of the course proposals of the pre-service classroom teachers and the needs assessment approaches they use in these courses?

In this study, which was carried out within the scope of the primary school curriculum, the course suggestions of the primary school teacher candidates, and the action research method were used. Based on the problems experienced by the classroom teachers in the free activities lesson, the classroom teacher candidates were asked to design lesson suggestions that could be a solution when they encounter similar problems in the future. The participants of the study are 38 primary school teacher candidates, 28 female and 10 males, who took the 2022-2023 Primary School Program elective course.

The primary school curriculum course in which the research was conducted is one of the courses that the Higher Education Council added to the field education elective courses as an elective course with the change made in the curriculum of the faculties of education in 2018. This course has content that examines the concept of the curriculum, the curriculum development process in general terms, the structure of the curriculum in our country and the curriculum in primary school from various aspects, and aims to make teacher candidates look at the courses from the perspective of the curriculum. Within the scope of the project, primary school teacher candidates were expected to write down why they chose that lesson, which needs analysis approach they used while determining the lesson, the unit titles of the lesson and the achievements of a topic they determined.

The data of the research were the lesson suggestions and opinions of the pre-service classroom teachers designed for the free activity hour at the end of the Primary School Curriculum course. Since the obtained data will be analyzed according to needs assessment approaches and course content, they have been analyzed with content analysis and descriptive analysis. Since the needs determination will be analyzed according to four main approaches, the course contents were analyzed with both content and descriptive analysis, while descriptive analysis was used.

According to the findings obtained, the needs identification approach models used by the primary school teacher candidates while determining the lessons they designed are as given in Graph 1. According to this, it is seen that the analytical approach with 40%, the descriptive approach with 36% and the differences approach with 24% are preferred the most. In contrast, the democratic approach is not included at all.

According to the content analysis of the lessons designed by the primary school teacher candidates for the free activity hour, there are lessons on the theme of skills and life relations with a share of 23%. In the determination of these courses, the differences approach was mostly used. Secondly, it consists of courses on environment and sustainability with a share of 18%. Only an analytical approach was used in the determination of these courses. Personal development and game lessons shared the third place with a share of 13%. While the descriptive approach was used more in the lessons about the game, the preferred approaches in the personal development lessons were distributed, but no approach came to the fore. The 10% denominator consisted of courses in which culture and interaction took place. Descriptive and analytical approaches were used in the needs analysis of these courses. Others were courses on art, sports, values, informatics, our country and its characteristics.

It was concluded that the primary school teacher candidates mostly preferred the analytical approach that took into account international conditions, and they did not prefer the democratic approach at all. The course proposals designed were mostly in the fields of the game, personal development, intercultural interaction, art, value, our country and informatics, mostly on subjects involving skills and the environment. For free activities lessons, the content needed by the classroom teachers can be designed in this way, and rich resources can be presented in the course applications without any problems as much as possible.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadelerle İlgili Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi

Ceyda DÜZGÜN¹ ve Ali Sabri İPEK²

Öz

Matematiksel düşünme, öğrencilerin fikirler arasındaki ilişkileri görebilme becerilerini geliştiren dinamik bir süreçtir. Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin beceri temelli soruları çözme sürecindeki matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelemenin esas alınması dolayısıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Soruların çözümünde öğrencilerin belirli bir matematiksel temele sahip olması gerektiğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme metodu ile belirlenen sekiz öğrenci, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 2021 Liselere Geçiş Sistemi [LGS] sınavından seçilip amaç doğrultusunda revize edilen bir üslü ifade sorusu, öğrencilerin çözümlerinden oluşan dokümanlar ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Matematiksel düşünme süreçleri özel durumlar üzerinde çalışma, varsayımda bulunma ve genelleme aşamalarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler özel durumlar üzerinde çalışma ve varsayımda bulunma süreçlerinden ziyade genelleme sürecinde zorluklar yaşamışlardır. Bu bağlamda, özellikle varsayımda bulunma sürecinde fark ettikleri ilişkileri sözel olarak ifade edebilen öğrencilerin varsayımlarını genelleme sürecinde cebirsel olarak ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, matematik öğrenme ortamlarında matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel düşünme süreçleri, üslü ifadeler, beceri temelli sorular

Examination of Eighth Grade Students' Mathematical Thinking Processes Related to Exponential Expressions

Abstract

Mathematical thinking is a dynamic process that develops students' ability to perceive relationships between ideas. This study aims to examine the mathematical thinking processes of middle school 8th-grade students in the process of solving skill-based questions. For this purpose, we used a qualitative case study. Eight students, who were determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, constitute the research group as the students must have a definite mathematical basis for solving the questions. As a data collection tool, we used an exponential expression question selected from the 2021 Transition to High Schools System (LGS) exam and revised for the purpose documents consisting of students' solutions, and semi-structured interviews. We examined mathematical thinking processes in the stages of specializing, conjecturing, and generalizing. According to the findings obtained students had difficulties in the generalizing process rather than the processes of specializing and conjecturing. In this context, it was determined that students who could verbally express the relationships they noticed in the process of conjecturing had difficulty in expressing the conjectures they reached in the generalizing process algebraically. Having analyzed the results we recommend more applications that can be included in mathematics learning environments to develop mathematical thinking skills.

Key Words: Processes of mathematical thinking, exponential expression, skill-based questions

Atf İçin / Please Cite As:

Düzgün, C ve İpek A.S. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle ilgili matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1249-1269. doi:10.33206/mjss.1272950


Geliş Tarihi / Received Date: 29.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.06.2023

¹ Öğretmen – Rize Merkez Atatürk Ortaokulu, ceyda_boysan@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-8415-7341

² Prof. Dr. – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ali.ipek@erdogan.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8712-1670

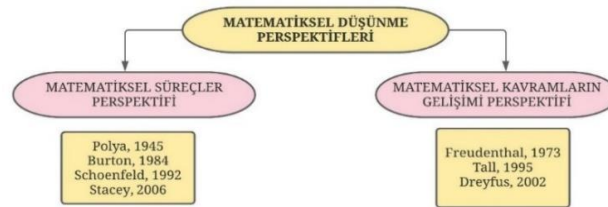
Giriş

Matematik, analitik düşünme, muhakeme etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerle sıkı bir ilişkisi bulunan, dinamik bir düşünme sürecidir. Gündelik yaşamda ve bilimsel ve teknolojik alanda matematiksel bilgiye ihtiyaç her geçen gün artmakta ve bireylerin profesyonel meslek yaşamlarında matematiksel düşünme ve problem çözme becerisi daha fazla öne çıkmaktadır. Gerek ulusal öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a), gerekse uluslararası düzeyde oluşturulan matematik standartlarında (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) öne çıkarılan yetkinlikler içerisinde, günlük yaşamda karşılaşılan problemler karşısında matematiksel düşünme tarzı geliştirme ve uygulama olarak ifade edilen matematiksel yetkinlik tanımı da matematiksel düşünmeye vurgu yapmaktadır.

Matematiksel Düşünme

Matematik eğitiminde öğrencilere matematiksel düşünme becerisi kazandırmak öncelikli amaçlar arasındadır (NCTM, 1991). Benzer şekilde NCTM (2000) matematiksel düşünmeyi bağlantılar aramak olarak ifade etmekte ve bu bağlamda farklı konular arasında bağlantılar kurmanın belli bir matematiksel anlayış oluşturmanın temeli olduğunu belirtmektedir. Matematikte kavramlar arası ilişkilendirme, matematiksel kavramları derinlemesine düşünebilme, farklı fikirler üretebilme ve dolayısıyla anlamlı öğrenme için ön koşul niteliğindedir. Matematiksel kavram ve/veya fikirler arasındaki olası bağlantıları tanıma ve kullanma, matematiksel fikirlerin birbiri üzerine nasıl inşa edildiğini anlama ve matematik dışı bağlamlarda matematiği tanıyarak uygulama ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kazanması gereken becerilerin bir kısmı olarak hem öğretim programlarında hem de NCTM standartlarında yer almaktadır.

Matematiksel düşünmenin farklı araştırmacılar ve dolayısıyla farklı bakış açılarıyla şekillenmiş birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde süreçler ve matematiksel kavramların gelişimi şeklinde iki farklı perspektifin öne çıktığı görülmektedir. Matematiksel düşünmeyi süreçler perspektifiyle ele alan görüş, matematiksel düşünmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanarak matematiksel düşünmeyi daha geniş bir bağlamla ilişkilendirmektedir. Matematiksel düşünmeyi matematiksel kavramların gelişimi perspektifiyle ele alan görüş ise kavramların aralarındaki ilişkilere dayalı olarak insan zihninde nasıl şekillendiğine odaklanmaktadır. Çelik'e (2016) göre alanyazında matematiksel düşünmeye yönelik öne çıkan iki farklı perspektif ve başlıca temsilcileri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Matematiksel düşünme perspektifleri ve başlıca temsilcileri

Bu araştırmada matematiksel düşünmeyi süreçler perspektifiyle ele alan Burton'un (1984) matematiksel düşünme yaklaşımı temel alınmıştır. Burton (1984) matematiksel düşünme süreçlerini özel durumlar üzerinde çalışma (specializing), varsayımında bulunma (conjecturing), genelleme (generalizing) ve ikna etme (convincing) olarak iç içe geçmiş dört aşamayla tanımlamaktadır. Özel durumlar üzerinde çalışma kişinin bir problem durumunda problemi daha iyi anlayabilmek için özel durumları inceleyerek problemi basitleştirdiği ve örüntüleri keşfetmeye çalıştığı süreç olarak ifade edilir. Bu süreç sonucunda keşfedilen örüntülerin sözel olarak ifade edilmesi ile varsayımında bulunma süreci gerçekleşmektedir. Mason, Burton ve Stacey (2010) varsayımları kelebeklere benzeterek aynı anda birden fazla varsayımın oluştuğuna, birine odaklanıldığında diğerlerinin izinin kaybedilebildiğine dikkat çekmektedirler. Ulaşılan varsayımın doğru olmadığı durumlarda yeni varsayımların oluşturulması için özel durumların tekrar incelenmesi gerekmektedir. Varsayımın doğrulandığı durumlarda ise süreç genelleme ile devam eder. Bu aşamada doğru olduğu düşünülen varsayımın cebirsel olarak ifade edilmesi söz konusudur. Son basamak olan ikna etmede ise ulaşılan genellemenin tüm durumlar için doğru olduğunun gösterilmesi gerekmektedir.

Liselere Geçiş Sistemi [LGS] ve Beceri Temelli Sorular

Uluslararası düzeyde uygulanan ve katılımın giderek arttığı Programme for International Student Assessment [PISA] ve Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] gibi değerlendirmeler aracılığıyla ülkelerin eğitimdeki düzeyleri karşılaştırılmakta ve bu sınavların sonuçları da

Ülkelerin eğitim sistemlerine ve eğitim politikalarına yön vermektedir (Grlen, Demirkaya ve Doğan, 2019). Matematiksel performansın oldukça önemli bir ağırlık teşkil ettiği PISA ve TIMSS değerlendirmelerinde Türkiye'nin matematik skorları bu değerlendirmelere katılan ülkelerin ortalamalarının altında bulunmaktadır (Kılcan, 2021). Bu sonuçların da etkisiyle ülkemizde 1999 yılından günümüze, ortalama dört yılda bir olmak üzere, farklı liseye geçiş sınavı uygulamalarına (LGS, OKS, SBS, TEOG, LGS) gidilmiştir (Güler, Arslan ve elik, 2019). Uluslararası düzeydeki bu değerlendirmelerin Türkiye'deki diğer bir etkisi ise bu sınavlarda kullanılan soru yapısındaki değişikliklerdir. 2018 yılı itibarıyla uygulamaya konulan LGS yönergesinde, ğretim programlarında yer alan "kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri vb. becerilerini ölçecek nitelikte" sorular kullanılmaktadır (MEB, 2018b). Bu soru yapısına yönelik olarak ülkemizde son yıllarda yeni nesil soru veya beceri temelli soru adı altında yeni bir soru türü gündeme gelmiştir.

Miller, Linn ve Gronlund (2009) yazılı materyaller, grafik, tablo, resim, harita, şema vb. bir bağlam ve bu bağlama dayalı olarak yorum yapma, analiz etme, problem çözme veya matematiksel muhakeme yapma gibi üst düzey beceriler kullanmayı gerektiren objektif açık uçlu test maddelerini barındıran soruları yorumlama alıştırmaları olarak tanımlamaktadır. Erden'e (2020) göre PISA ve TIMSS sınavlarının da etkisiyle bu yoruma dayalı alıştırmalar, 2018 LGS sınavı itibarıyla Türk eğitim sistemine beceri temelli sorular olarak giriş yapmıştır. Kertil, Gülbağcı Dede ve Ulusoy (2021) PISA'da kullanılan soruların beceri temelli sorular için iyi birer örnek olduğunu ifade etmektedirler. Beceri temelli sorular ile öğrencilerin okuduğunu anlama yorumlama, sonuç çıkarma, analiz yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018b). Bu soruların çözümünde matematik derslerinde edinilen bilgiler yeterli olamamakta, üst düzey becerilerin işe koşulması gerekmekte ve dolayısıyla öğrenciler bu süreçte zorluklar yaşamaktadırlar. Alanyazında ğretmenlerin bu sorulara ilişkin algılarını/görüşlerini inceleyen (Erden, 2020; Güler, Arslan ve elik, 2019; Kertil, Gülbağcı Dede ve Ulusoy, 2021; nsal ve Kaba, 2022), ğretmenlerin LGS soruları ile daha önceki sınavları karşılaştırmalarını irdelleyen (Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu, 2018), uzmanların beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini inceleyen (Grlen, Demirkaya ve Doğan, 2019), 2018 LGS matematik sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen (Ekinci ve Bal, 2019) ve öğrenciler için yeni nesil matematik sorularına yönelik tutum leği geliştirmeye yönelik (Kılcan, 2021) alışmalar mevcuttur. Ancak beceri temelli matematik sorularının çözümünde öğrencilerin yaşadıkları süreçlere yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılabılır alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda özellikle beceri temelli soruların yapısını oluşturan matematiksel düşünme süreçlerinin ortaya konması gerekmektedir.

LGS sınavlarındaki matematik soruları matematik dersi ğretim programının 8'inci sınıf kazanımlarını içermektedir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanı içerisinde yer üslü ifadeler de 8. sınıf matematik dersinin en önemli konularından biridir. sl ifadeler aynı zamanda öncesi ve sonrasındaki konularla yoğun bağlantıları dolayısıyla ortaokul ğrencilerinin sayı sistemini anlamalarında tamamlayıcı bir işleve de sahiptir. Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2019) de ortaokul ğrencilerinin doğal sayıların tamsayılara ve kesirlerin rasyonel sayılara genişletilmesi dahil olmak üzere sayı sistemini daha bütüncül olarak anlamaları gereğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf ğrencilerinin üslü ifadeler konusu özelinde beceri temelli sorulardaki matematiksel düşünme süreçleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin ulaştıkları genellemeleri ispat etme/doğrulama noktasında sorun yaşadıkları genel olarak ulaşılan bir bulgu olduğu için (Keskin, Akbaba Dağ ve Altun, 2013; Aygün, 2019; Tosun, 2019; Yiğit, 2019; Aygün, Orbay ve Aydın G, 2021) bu araştırmaya matematiksel düşünme süreçlerinin ikna etme/ispat boyutu dhil edilmemiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemler incelenmiştir:

- i. Öğrencilerin sl ifadeler konusunda özel durumlar üzerinde çalışma süreçleri nasıldır?
- ii. Öğrencilerin sl ifadeler konusunda varsayımda bulunma süreçleri nasıldır?
- iii. Öğrencilerin sl ifadeler konusunda genelleme süreçleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve Merriam'ın (2018) durum çalışması tasarımı temel alınmıştır. Yin (2002) durum çalışmalarında araştırma sürecinde büyük değişiklikler yapılmasına sıcak bakmamakta, bir değişiklik yapılacaksa durum çalışmasının yeniden tasarlanması gerektiğini savunmakta; Stake (1995) ise durum çalışması araştırmaları sürecinde oldukça

esnek olunabileceğini, çalışmanın gidişatının önceden kestirilemeyeceğini ve bu nedenle gerekli görüldüğü takdirde değişiklikler yapılabileceğini ifade etmektedir (akt. Yazan, 2015). Merriam (2018) durum çalışmalarının tercih edilmesinin temel nedeni olarak bir olguya ilişkin başka türlü elde edilemeyecek bilgilere -durumun kavranması, keşfedilmesi, kapsamlı ve bütünsel bir şekilde betimlenmesi, analizi ve yorumlanması- erişim kolaylığını sağlaması olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin beceri temelli soruları çözüm sürecinin derinlemesine incelendiği bu çalışma kapsamında, bu süreçteki benzerlik ve farklılıkların tespiti için ne çok katı ne de çok esnek olunmaması için Merriam (2018) deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Birçok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi durum çalışmasında da katılımcı sayısı nispeten düşüktür. Bu araştırmanın katılımcıları da araştırmacının görev yaptığı devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) ölçüt örneklemenin önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan olası tüm durumlar üzerinde çalışılmasına imkân sağlayan bir metod olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt olarak araştırmacının dersleri yürüttüğü sınıfta matematik dersi not ortalaması 85 ve üzerinde olma, düşüncelerini ifade edebilme, koronavirüs salgını sürecinde uzaktan yürütülen derslere düzenli olan katılım gösterme ve çalışmaya katılmaya gönüllü olma olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilere ait demografik bilgiler ve 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki not ortalamaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri ve akademik başarı ortalamaları

<i>Cinsiyet</i>		<i>Yaş</i>	<i>4. Sınıf Not Ortalaması</i>	<i>5. Sınıf Not Ortalaması</i>	<i>6. Sınıf Not Ortalaması</i>	<i>7. Sınıf Not Ortalaması</i>
<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>					
5	3	13-14	86,92-97,04	90,16-97,73	87,42-96,85	94,52-100

Araştırmanın katılımcılarının ortaokul ders dönemi tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs salgını sürecine denk gelmiştir. Yaz tatilinin öğrencilerin matematik bilgilerinde öğrenme kayıpları oluşturduğunu (Arı, 2004); matematikte yaşanan öğrenme kayıplarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik köken ya da öğrencilerin evlerindeki kaynaklar fark etmeksizin tüm öğrencilerde neredeyse eşit olduğunu (Cooper, 2003) ve koronavirüs salgını sonrasında yaşanan eğitimdeki uzun süreli kesintilerin ve bizzat uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerde oluşabilecek öğrenme kayıplarını artıracaklarını (Baz, 2021) belirten farklı araştırmalar mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

LGS matematik soruları arasından seçilip araştırmacı tarafından revize edilen beceri temelli soru, katılımcılarla bu sorunun çözüm sürecindeki görüşmeler, bu sürece dair gözlemler ve katılımcıların yazılı ifadelerinden oluşan dokümanların incelemesi bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Kullanılan beceri temelli soru doğal sayı, tamsayı, rasyonel sayı, tamkare sayı, üslü ifade kavramlarını ve tüm bu sayılarla işlem becerisi gerektiren, dolayısıyla sayı sistemini bütüncül olarak kavramayı gerektiren detaylı bir içeriğe sahiptir. Ayrıca sorunun çözüm süreci yarı yapılandırılmış görüşmeyle gerçekleştirilmiş, gerekli yerlerde ilave sorularla öğrencilerin düşünceleri irdelenmiş ve böylece derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasının araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması için önemli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

Beceri Temelli Üslü İfade Sorusu ve Görüşme Soruları

Beceri temelli üslü ifade sorusu öğrencilerin matematiksel düşünme sürecinin tüm aşamalarını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda matematiksel düşünme süreçlerinin ortaya konulabilmesi amacıyla yönergeler ilave edilmiştir (Şekil 2).

(LGS, 2021)

$a \neq 0$ ve m, n tam sayılar olmak üzere
 $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ ve $\frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}$ dir.

Aşağıda, her bir hücrelerinde 2'nin birbirinden farklı tam sayı kuvvetlerinin yazılı olduğu iki sütunlu bir tablo verilmiştir. Tabloda bu üslü ifadelerden ikisi E ve F harfleriyle gösterilmiştir.

I. Sütun	II. Sütun
2^{-1}	2^{-2}
E	F
2^3	2^1

I. sütundaki üç üslü ifadenin çarpımı tam kare pozitif bir tam sayıya ve II. sütundaki üç üslü ifadenin çarpımı da tam kare pozitif bir tam sayıya eşittir.

Görüşme Soruları

a) Sorudaki koşulu sağlayacak şekilde E ve F yerine yazılabilecek farklı sayılar bulabilir misin? Kaç farklı durum bulunabilir? Bu sayıları nasıl belirledin?

b) Yazdığın sayıları incelediğinde bu sayılar arasında herhangi bir ilişki/kural ya da ortak bir özellik fark edebildin mi?

- Bu ilişki tüm örnek durumlar için doğru mudur?
- Bu ilişkiyi nasıl ifade edebilirsin?
- Bu ilişkiyi farklı şekilde ifade edebilir misin?

c) Fark ettiğin bu ilişkiyi herhangi bir sayı için nasıl ifade edersin?

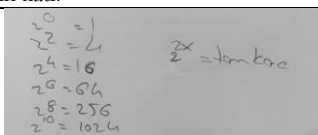
- Bu ilişkiyi, harfli ifadeleri kullanarak nasıl yazabilirsin?

Şekil 2. Beceri Temelli Üslü ifade sorusu ve Görüşme Soruları

Verilerin Analizi

İçerik analizi, elde edilen veriler arasında birbirine benzeyenlerin belirlenen kavram ve temalar çerçevesinde birlikte ele alınarak anlamlı bir şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu süreç aynı zamanda verilerin kodlanması ve kategorilendirilmesini de içermektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler incelendikten sonra veri setindeki örüntüler incelenip alan yazındaki araştırmalardan (Aygün, 2019; Aygün, Orbay ve Aydın-Güç, 2021; Burton, 1984; Mason, Burton ve Stacey, 2010) da yararlanılarak kategorilendirme yoluna gidilmiş, daha sonra da bu kategorilerin tanımları netleştirilip bu kategorilere uyan veriler tespit edilmiştir. Tablo 2'de bu araştırma için kullanılan kategoriler, bu kategorileri tanımlayan davranışlar ve veri setinden örnekler yer verilmiştir.

Tablo 2. Analizde Kullanılan Kategoriler, Kategorik Davranışlar ve Kodlamaya İlişkin Veri Seti Örnekleri

Matematiksel düşünme süreçleri	Kategorileri tanımlayan davranışlar	Veri setinden örnekler
Özel durumlar üzerinde çalışma	-Verilen durumu sağlayan farklı örnekler bulma -Bulduğu örnek durumları inceleme içerisinde olma	A: E ne olabilir o zaman? Barış: 2^2 , 4^2 eşittir. O zaman E 1'e eşit olabilir. 1'in, 2'nin kuvvetlerindeki eşiti ise 2^0 'dir. Ya da (ulaşılacak sayı) tamkare sayılardan 16 olabilir. İu, 2^2 eşittir 4, 16 için 4^2 le çarpılması gerek. 4^2 'ün 2'nin kuvvetlerindeki eşiti 2^2 'dir. Yani E, 2^2 olabilir.
Varsayımda bulunma	-Örnek durumlar içerisindeki ilişkiyi anlama, hissetme, sezme -Örnek durumlar içerisindeki ilişkiye yönelik tahminde bulunma -Hissettiği/sezdiği ilişkiye yönelik kontrollerde bulunma -Sezilen ilişkinin kontrolüyle hata fark edip başa dönme -Fark ettiği ilişkiyi sözel veya cebirsel olarak ifade etme	(Ulaştığı tamkare değerlerin 4^2 'le çarpılarak ilerlediğini fark ettikten sonra) Murat: Hep 4^2 'le çarpacağım. 64 kere 4, 256 mı yapar, evet. A: Bir sonraki? Murat: 256 çarpı 4, 1024. 1024 çarpı 4... A: Ulaştığın tamkare sayılarla ilgili bir kural gördün, bu kuralı bana ifade eder misin? Murat: Ne ilişkisi gördüm. Üslü bunun (F) tek olacak, bunun E çift olacak. Bunlar da hep 4^2 'ün katı (tamkare sayılar). 2^2 'nin katı.
Genelleme	-Ulaştığı varsayımı genel ifade olarak yazma	 Şekil 3. Melek'in tamkare sayılarla ilgili ifadesi Melek: ... İki üzeri x. İu. Tamkare olur ama eğer x çift sayıysa. (" 2^x =tamkare" yazıyor.) A: X'in yerine çift sayı olması için ne diyebilirsin mesela? Melek: (Öğrenci düşünüyor ve ikinin üssü olarak yazdığı x'in yanına 2 yazıyor.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırılan olguyu, olduğu gibi ve tarafsız olarak gözlemesi ve aktarması anlamına gelmektedir. Doğrudan bir ölçme durumu söz konusu değildir ve bu nedenle Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre iç geçerlik kavramı inandırıcılık ve dış geçerlik kavramı da aktarılabirlik olarak ele alınmaktadır. Verilerin ayrıntılı betimlemesi ile okuyucu araştırma ortamını gözünde canlandırabilir ve kendi ortamına daha kolay transfer edebilir. Bu araştırmada araştırmacının derslerini yürüttüğü ve araştırma öncesinden itibaren iletişimde olduğu öğrencileriyle araştırma sürecini yürüttüğü için uzun süreli gözlem ve görüşmeler mevcuttur. Bu durum daha nitelikli bilgi edinilmesini sağlayarak inandırıcılığı artırmaktadır. Farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması da bir yöntemden elde edilen

verinin diğer yöntemle teyit edilmesini sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda iç güvenilirlik tutarlılık, dış güvenilirlik ise teyit edilebilirlik olarak ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada verilere bağlı bulgular doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Araştırmacı gözlem verilerini görüşmelerle birlikte sunarak pekiştirme ve teyit etme işlemlerini gerçekleştirmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Özel Durumlar Üzerinde Çalışma Süreçleri

Öğrencilerin öncelikle kendilerine yöneltilen problemini anlamaları sorgulanmıştır. Murat ve Sevda tam olarak anlamadan çözüme geçtikleri için soruyu yeniden okumak zorunda kalmışlardır. Hande ve Nehir ise soruyu tamamen okumadan çözüm sürecine geçmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin soruyu anlama sürecindeki sözel ifadelerinden örneklere yer verilmiştir:

A: Ne anladığımı açıkla mısın?

Barış: Yani E'ye [ve F'ye] öyle bir sayı seçmeliyim ki bunların (Sütunu gösteriyor.) çarpımı pozitif tamkare bir tamsayı olacak.

A: E ne olabilir o zaman?

Barış: 2², 4'e eşittir. O zaman E 1'e eşit olabilir. 1'in, 2'nin kuvvetlerindeki eşiti ise 2⁰'dir. Ya da (ulaşılacak sayı) tamkare sayılardan 16 olabilir. İki, 2² eşittir 4, 16 için 4'le çarpılması gerek. 4'ün 2'nin kuvvetlerindeki eşiti 2²'dir. Yani E, 2² olabilir.

A: Sorudan ne anladığımı belirtebilir misin?

Murat: Ne anladım, bunların eee, tamkaresi pozitif bir tamsayı.

A: Nasıl yani?

Murat: Bunların hepsi. Hepsinin (E'nin bulunduğu sütunu gösteriyor) çarpımı. Bunların hepsini çarptık mı? Çarptık mı?

A: Evet çarpımı diyor soruda.

Murat: (E ile ilgili bölümü okuyor.) E şey, pozitif bir tamkareye ulaşıyoruz. (Öğrenci F ile ilgili bölümü okuyor.) Yine aynı.

A: Tamam, yine aynı şeyi istiyor diyorsun. Peki, E ve F yerine nasıl sayılar yazılması gerekiyor?

Murat: Ee, nasıl sayılar. Tamkare bir, E ve F yazılabilecek, bulabilir misin? (Sorudaki bazı bölümleri kesintili ve sesli bir şekilde okuyor.) Eee, şey bu oluyor kaç (2⁻¹'i gösteriyor, yanına $\frac{1}{2}$ yazıyor) böyle olmuyor mu?

Verilen diyaloglarda Barış'ın soruyu dikkatli okuyup anlamış olduğu, Murat'ın ise soruyu tam okumadan çözmeye çalıştığı görülmektedir. Barış'la gerçekleşen bu diyalogun benzerleri Melek, Tuğçe ve Uğur ile de yaşanmış olup bu öğrenciler soruyu tam olarak anlamadan çözüme başlamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri, araştırmacının E ya da F değerinin en az kaç yapılabileceğine yönelik sorusu öncesinde 2'nin negatif kuvvetlerinin de kullanılabilceğini düşünememişlerdir. Aşağıda bu süreci yansıtan bir diyaloga yer verilmiştir:

(Öğrenci E için birkaç uygun örnek bulduktan sonra)

A: Peki en az 2⁰ mı oluyor E?

Barış: Evet, zaten 2⁰, 1'e eşit, daha küçük olmaz.

A: Peki soruda E'nin kuvvetleri nasıl olmalıydı?

Barış: Tamsayı kuvvetleri veriyorduk. Eksilere inebiliriz.

A: Ne olabilir mesela eksilerden?

Barış: 2⁻²'yi deneyebiliriz.

Barış ile gerçekleşen yukarıdaki diyalogun benzerleri diğer öğrencilerle de yaşanmıştır. Öğrencilerin negatif kuvvetli sayılarda özellikle zorluklar yaşadıkları ya da pozitif kuvvetli sayılara odaklanıp negatif kuvvetli sayıları unuttukları için E ve F yerine negatif kuvvetli sayıları dşunmedikleri görülmektedir. Bazı ğrenciler ise kuvveti negatif olan üslü ifadelerle ilgili temel bilgi eksiklikleri olduğu için negatif kuvvetlerle uğraşmak istemediklerini ifade etmiş ve sürekli pozitif kuvvetli üslü ifadeleri denemişlerdir.

Hande, Murat, Sevda ve Nehir zm sürecine sütunlardaki bilinen üslü ifadelerin tamsayı ya da rasyonel sayı olarak değerlerini bularak başlamışlardır. Özel durumlar bulma sürecinde bu öğrencilerin kat ve kuvvet, üslü ifade, negatif kuvvet, tamsayı ve kesir kavramlarına yönelik kavramsal eksiklikleri de ortaya çıkmıştır. Hem soruyu tam olarak anlamamaları hem de temel kavramlardaki eksiklikleri zm sürecinin diğer öğrencilere nazaran uzamasına da neden olmuştur. Kat ve kuvvet terimlerine yönelik Hande'nin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Hande: 2'nin birbirinden farklı tamsayı kuvvetleri.

A: Yani?

Hande: E ve F yerine 2'nin katı olacak.

...

Hande: Buna 2 desek olmaz mı? (2⁻¹'i gösteriyor.)

A: Olmaz, o 2'ye eşit değil ki.

Diyalogdan Hande'nin kat ve kuvvet terimlerini aynı anlamda kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Hande'nin negatif kuvvetlere yönelik kavramsal eksikliğinin farkında olduğu ve bu nedenle negatif kuvvet içeren durumları değiştirerek soruya devam etmek istediği gözlemlenmektedir.

Negatif üsse yönelik yapılan hatalardan bir diğeri de taban ve üssün çarpılması durumudur. Bu duruma Hande, Murat ve Nehir'de rastlanmıştır. Murat kuvveti negatif olan üslü ifadelerin değerlerini başlangıçta doğru bulmasına rağmen aynı negatif kuvvetli üslü ifadeler için farklı anlarda farklı değerler belirtmiştir. Bu durum Murat'ın kavramsal bilgi eksikliklerine işaret etmektedir. Negatif kuvvetlere yönelik kavramsal bilgi eksikliği görülen öğrencilerin bu sürecine örnek olarak Nehir'in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

A: Tamam, şu an için E yerine farklı hangi sayıları bulabilirsin?

Nehir: nce şunları bulsam. (ğrenci E'nin bulunduğu sütundaki 2⁻¹ ve 2³' gösteriyor.) -2 oluyor bu (2⁻¹).

A: Yazar mısın, nasıl buluyorsun -2'yi?

Nehir: nce ss bulsam?

A: Sen bilirsin nasıl tercih ediyorsan.

Nehir: Yani sonuçta çarpımı tamkare pozitif diyor.

A: Tamam.

Nehir: Yani, 2'yle neyi çarpacağım burada? Burada (2³)  kere ikiyi arpacaksam, (2⁻¹) da eksi bir kere ikiyi arpacağım.

A: Eksi birle ikiyi mi arpamak demek bu?

Nehir: Eksi bir kere ikiyi arpacağım.

A: İki zeri eksi bir neye eşit?

Nehir: Eksi 2'ye. (Bir sire sessizliğin ardından) Değil mi?

Diyaloglarda Nehir'in üslü ifade ile ilgili kavramsal eksikleri görülmektedir. Yukarıdakine benzer ifadeler Hande ve Murat ile de gerçekleşmiştir. Murat başlangıç aşamasında eksi kuvvetle ilgili hata yapmamış ancak zm sürecinde taban ve üssü çarparak üslü ifadenin değerini bulmaya çalışmıştır. Pozitif kuvvetli üslü ifadelerle işlemlerde herhangi sorun yaşamayan bu öğrencilerin negatif kuvvetlerde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Hande negatif kuvvetlerde eksiklikleri olduğunun farkında olduğu için E ve F için farklı özel durumlar bulmaya çalışırken negatif kuvvetlerle işlem yapmaktan kaçınmış ve negatif kuvveti pozitif olarak değiştirmek istediğini dile getirmiştir. Araştırmacı Nehir, Hande ve Murat'a bu

kavram eksiklikleri nedeniyle öncelikle bildikleri bir üslü ifadeyi buldurmuş, ardından kuvveti sistematik olarak azaltarak üslü ifade kavramını hatırlamalarını sağlamış ve öğrencilerin soruyu çözmelerini beklemiştir.

Özel durumlar üzerinde çalışma sürecinde bazı öğrencilerde rasyonel sayıları hatalı okuma ve rasyonel sayılarla işlemlere yönelik sorunlara da rastlanmıştır. Aşağıda Hande, Sevda, Nehir ve Murat'ta gözlemlenen rasyonel sayılarla çarpma işlemi sırasındaki kafa karışıklığını ve Sevda ile Murat'ta gözlemlenen rasyonel sayıyı hatalı okuma süreçlerinden bir kesite yer verilmiştir:

A: 2^2 ne oluyor?

Murat: Dört üzeri bir oluyor (Dörtte bir demek istiyor ve $\frac{1}{4}$ yazıyor.)

...

Murat: 2 üzeri 4 eşittir 16. 16'yla ikide biri çarpsak.

A: Neye ulaşırsın?

Murat: $(16 \cdot \frac{1}{2}$ işleminde yapılacak çarpma için) Bununla [16] bunu [1] mi çarpacağız, bununla bunu [2] mi çarpacağız?

Diyalogda öğrencilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin ifadeler görülmektedir. Yaşadıkları sorunlara rağmen öğrencilerin tamamı sorudaki koşula uygun olacak şekilde özel durumlar üzerinde çalışma sürecinde birden fazla özel durum bulmuşlardır. Şekil 4'te Uğur'un özel durumlar bulma sürecindeki yazılı ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 4. Uğur'un Özel Durumlar Sürecindeki Yazılı İfadeleri

Sonuç olarak araştırmaya katılan tüm öğrenciler sorudaki koşula uygun olacak şekilde birden fazla özel durum oluşturabilmişlerdir. Ancak öğrencilerin tamamı özel durumlar bulma sürecinde pozitif kuvvetlere odaklanmışlardır. Araştırmacının öğrencilerin üslü ifade kavram bilgisini daha iyi algılayabilmek adına öğrencileri negatif kuvvetlere yönlendirmesi sonucunda öğrencilerin negatif kuvvetlere ilişkin kavramsal düzeydeki eksiklikleri görülebilmektedir.

Öğrencilerin varsayımda bulunma süreçleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı verilen üslü ifade sorusundaki E ve F yerine konulabilecek birden fazla özel durum tespit edebilmişlerdir. Öğrencilerin üslü ifade sorusunu çözerken buldukları E değerleri, F değerleri ve ulaştıkları tam kare ifadeleri inceleyerek ulaştıkları varsayımlar ve bu varsayımların gelişimi süreci bu kısımda yer almaktadır.

Çözümde üslü ifadelerle çarpma işlemi özelliklerini kullanan Barış, Melek, Tuğçe ve Uğur'un varsayımda bulunma süreci diğer öğrencilere göre daha kısa sürmüştür. Barış ve Tuğçe elde ettikleri E değerlerinden hareketle E'nin 2^2 ile çarpıldığını söyleyerek sorudaki ilk varsayımlarını ifade etmişlerdir. Barış daha sonra varsayımını "E değerlerinin kuvvetleri 2'nin katı olacak" şeklinde güncellemiştir. Melek ise farklı E değerleri bulduktan sonra E'nin 4 'le çarpılarak ilerlediğini ifade etmiştir. Barış F değerleri bulmaya çalışırken önce E için bulunduğu 2'nin çift kuvveti olması gerektiğini belirten varsayımına yönelik denemeler yapmış, bu denemelerden herhangi bir sonuç elde edemeyince F değerlerinin de E gibi 2^2 ile çarpıldığını ifade etmiştir. Melek ise birkaç özel durum denemesinin ardından E değerlerinin 2'nin çift kuvveti; F değerlerinin ise 2'nin tek kuvveti olması gerektiğini ifade etmiştir. Hem Barış hem de Melek ulaştıkları tam kare değerlerle ilgili olarak 4 'le çarpılarak katlandığını ifade etmişlerdir. Barış ulaştığı tam kare sayılarla ilgili bu varsayımını "Üsler 2 ile toplanıp artıyor" şeklinde daha farklı bir şekilde de ifade etmiş; Melek ise tam kare sayıların da 2'nin çift kuvveti olduğunu belirterek varsayımını güncellemiştir. Aşağıda Melek'in varsayımda bulunma sürecinden bir kesite yer verilmiştir:

A: Peki yazdığın bu sayıları incelediğinde bir ilişki kural ya da ortak bir özellik fark edebildin mi?

Melek: (Düşünüyor.) E, 4'ün katı. [4'le çarpıldığını söylemeye çalışıyor.]

A: Hangileri dördün katı?

Melek: Hepsi 1, 4, 2 de dördün katı. Hayır değil...

A: 2'de ulaşamadığını söylemiştin zaten.

Melek: Evet, 1 – 4 – 16 – 64. Dördün katı.

A: Bir sonraki için ne diyebilirsin mesela?

Melek: İu. 64'le 4'ü çarparsak. (İşlemi yapıyor.) 256 olur.

A: Peki tam kare midir?

Melek: İu. Değil. Tam kare mi? Tam kare.. Tam kare.. (Bir süre sessiz kalıyor.)

A: Peki şu anda E'ye şunu yazarsam tam kare bir sayıya ulaşabilirim diyeceğin bir ilişki gördün mü?

Melek: (Öğrenci bir süre düşünüyor.) Eee. Şey. (Yine düşünüyor) Çift bir kuvvetle çarparsak tam kare bir sayıya ulaşıyoruz.

Diyalogda Melek'in E değerinin 2'nin çift kuvveti olması gerektiğine yönelik ifadeleri görülmektedir. Ayrıca öğrencinin "4'ün kuvvetleri" için "4'ün katları" ifadesini kullandığı da dikkat çekmektedir. Sonuç olarak Melek bulduğu özel durumlardaki ilişkiyi inceleyerek sorudaki koşula uygun E değerlerinin 2'nin çift kuvvetleri olması gerektiği varsayımına ulaşmıştır. Tuğçe ise bulduğu E değerleri üzerinden ulaştığı tamkare sayıların 2'nin çift kuvveti şeklinde olacağı varsayımında bulunmuştur. Diğer öğrencilerden oldukça farklı bir yaklaşıma sahip olan Tuğçe'nin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

A: Mesela bana tam kare olacak bir sayı söyleyebilir misin?

Tuğçe: 2^{12} rakamını verebilirim. 2^{14} olabilir.

A: Neye dayanarak söylüyorsun?

Tuğçe: Sürekli burada 2^2 ile çarpılıyor çünkü.

A: Mesela 2^{30} tam kare midir?

Tuğçe: 2^{30} evet tam karedir.

A: Hangi sayının karesidir peki?

Tuğçe: 2^{30} . İu. 2^{12} 'de mesela 64'ün oluyor. Böyle yazarak gitsen olur mu?

A: Neden olmasın?

Tuğçe: (Öğrenci sadece ulaştığı tam kare ifadeleri devam ettiriyor.) 2^{12} 'de 64 oluyor. 2^{14} 'te o zaman 128 olur. 2^{16} 'da 256, 2^{18} 'de 512 oluyor. 2^{20} 'de 1024, 2^{22} 'de 2056 oluyor.

A: Tek tek bakacak mısın?

Tuğçe: Ya aslında... Hepsi 2'nin tamsayı kuvvetleri aslında. (Gülüyor.)

A: Ben sana 2^{50} 'yi sorsaydım ne yapacaktın?

Tuğçe: O kadar gidemezdim. O zaman, 2^{30} 'un farklı sayılar değerinden yapabilir miyim?

A: Deneyebilirsin.

Tuğçe: 2^{30} , 4^{15} 'e eşit oluyor. Başka 16'ya gidemiyorum. 7,5 oluyor o zaman. (Kuvvetleri çarpanlarına ayırarak parçalıyor.) Başkaaa. 8'e gidebilirim. 8^{10} olur.

...

A: Mesela 2^{30} neyin karesidir dediğimde?

Tuğçe: Tam olarak bilmiyorum aslında. (Bir süre sessiz kalıyor.)

A: Sen burada 2^{30} 'u 4'ün 15. kuvveti olarak yazdın.

Tuğçe: Evet, 8'in ise 10. Kuvveti.

A: Peki herhangi bir sayının karesi olarak yazabilir misin?

Tuğçe: O zaman daha da fazla bölü. İki. 2^{15} 'in karesi oluyor aslında. (4^{15} 'i gösterip söylüyor.)

A: Peki diğerlerinde de benzer bir durum olabilir mi? 2^{10} neyin karesidir?

Tuğçe: 2^{10} , 32 'nin karesiydi. Yani 2^5 'in karesi.

Buradan da anlaşılacağı gibi Tuğçe ulaştığı tam kare (2 'nin çift kuvveti) değerleri “üssün üssü” özelliğini kullanarak farklı şekillerde yazabilmiş ve buradan hareketle 2 'nin çift kuvveti olan herhangi bir sayının hangi sayının karesi olduğunu da çok geçmeden belirleyebilmiştir. Bu şekildeki yaklaşımın F değerlerini bulmada Tuğçe'ye pratik kazandırdığı anlaşılmaktadır. Diğer öğrenciler ise tam kare sayılar için “ 2 'nin çift kuvveti olduğu” ya da “ 4 ile çarpılarak gittiği” şeklinde ifadeler kullanmış olsalar da buldukları ifadenin neyin karesi olacağına ilişkin varsayımlarını genişletememişlerdir. Bu süreçteki keşfiyle birlikte Tuğçe, herhangi bir çift kuvvetli ifadenin neyin karesi olduğuna yönelik varsayımından hareketle geçerli bir çıkarımda bulunabilmiştir.

Uğur, E için farklı özel durumlar tespit ettikten sonra bu değerlerin çift kuvvetli olması gerektiğini ifade etmiştir. Sonrasında tam kare değerleri üslü olarak da yazmış olmasına rağmen sadece tam kare sayıların 4 'er 4 'er katlandığını ifade etmiştir. F için özel durumlar bulmaya çalışırken öncelikle tam kare sayılarla ilgili varsayımının burada da geçerli olduğunu ifade etmiş ve ardından F değerlerinin tek kuvvetli olması gerektiğini dile getirmiştir. Aşağıda Uğur'un bu süreçteki ifadelerine yer verilmiştir:

(F için 2^5 değerini deneyip tam kare olarak 2^4 değerine ulaştıktan sonra)

A: 2 üzeri 4 tam kare midir?

Uğur: Evet, tam karedir. (E için yaptığı işlemlere de bir göz atıyor.)

A: Sanki diğer işlemlere de bir baktın gibi.

Uğur: Evet.

A: Bir ilişki mi fark ettin aralarında? Ne düşündün?

Uğur: Evet. Ee, yine aralarında 4 kat oluyor (Tam kareleri kastediyor) ama üsler [F için] tek olması gerekiyor.

...

A: Peki tam kareler için ne dersin? 4 kat şeklinde ilerlediğini söyledin zaten, başka bir ilişki söyleyebilir misin? Ya da F yerine başka bir sayı yazabilir misin?

Uğur: (Öğrenci işlemlerine devam ediyor, $2^1 \cdot 2^7 = 2^6$ yazıyor.) Tam karedir.

A: Peki bir sonraki tam kare ne olur?

Uğur: 2 üzeri 8 olur.

A: Sonraki?

Uğur: 2 üzeri 10, iki iki artıyor. Üsler.

Yukarıdaki diyalogdan da görüldüğü üzere Uğur E için özel durumlar oluşturduktan sonra sezgisel olarak F için yeni özel durumlar oluşturabilmiştir. Bu süreçte gördüğü ilişkileri sözel olarak ifade etmiştir. Murat, Hande, Sevda ve Nehir üslü ifade sorusu için E ve F değerleri bulmaya çalışırken üslü ifadeleri tamsayı ya da rasyonel sayıya dönüştürdükleri için ulaştıkları tam kare sayıları da hep tamsayı olarak ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler E için özel durumlar arayışındayken 2 'nin ikinci kuvvetinden başlayıp birer birer artırarak farklı kuvvetleri denemiş ve ardından E değerlerinin 2 'nin çift kuvveti olduğu varsayımına ulaşmışlardır. Bu varsayımı F için değerleri bulmaya çalışırken de denemişler ve olmadığını gördükten sonra F değerlerinin ikinin tek kuvveti olduğunu ifade etmişlerdir. Murat, Hande, Sevda ve Nehir ulaştıkları tam kare sayıları incelemelerinin ardından tam kare sayılarla ilgili olarak “Dörtle çarpılarak gidiyor” şeklinde varsayımında bulunmuşlardır. Murat ise çözüm sürecinin sonlarında ulaştığı tam kare değerlerin ikinin kuvvetleri olduğunu fark etmiş, bu sayıları üslü olarak ifade ederek tam kare sayıların kuvvetlerinin de ikişer ikişer arttığını ifade etmiştir. Hande E ve F için farklı özel durumlar tespit ettikten sonra diğer öğrenciler gibi E'nin 2 'nin çift kuvveti; F'nin de 2 'nin tek kuvveti olması gerektiğini fark etmiştir. Ancak

Hande bu değerler aracılığıyla ulaştığı tam kare sayıları kullanmamış, bu sayıların kareköklerini almış ve bu değerler üzerinden tamkare sayıların karekök değerleri için “*ikiyle katlanarak gidiyor*” şeklinde varsayımda bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı ulaştıkları varsayımlar için bulmuş oldukları özel durumları yeterli görmüş ve tekrar deneme yapma ya da doğrulama ihtiyacı duymamışlardır. Aşağıda Murat’ın varsayımda bulunma sürecinden bir diyaloga yer verilmiştir:

(Ulaştığı tam kare değerlerin 4’le çarpılarak ilerlediğini fark ettikten sonra)

Murat: *Hep 4’le çarpacağım. 64 kere 4, 256 mı yapar, evet.*

A: *Bir sonrakii?*

Murat: *256 çarpı 4, 1024. 1024 çarpı 4...*

A: *Ulaştığın tam kare sayılarla ilgili bir kural gördün, bu kuralı bana ifade eder misin?*

Murat: *Ne ilişkisi gördüm. Üsleri bunun (F) tek olacak, bunun E çift olacak. Bunlar da hep 4’ün katı (tamkare sayılar). 2’nin katı.*

A: *Katı mı?*

Murat: *Kuvveti. 2’nin kuvveti olur mu ki?*

A: *Bilmiyorum, deneyebilirsin.*

Murat: *2 üzeri 6 eşittir 64, olur.*

A: *Yani sen 64’e 2 üzeri 6 mı diyeceksin?*

Murat: *Evet. (Yazıyor.)*

A: *16 nedir?*

Murat: *Üç, sekiz. 2 üzeri 4, 2 üzeri 8 bu da, bu da 2 üzeri 10.*

A: *O zaman tam kare sayılarla ilgili bir kural mı var?*

Murat: *Ortak bir şey. 2 katı oluyor.*

A: *İki katı derken?*

Murat: *2 katı olmuyor, artı iki oluyor.*

A: *Artı iki olan nedir peki?*

Murat: *şimdi bu 4 ya (2 üzeri 4’ün 4’ü) buna artı 2 eklersek 6 oluyor.*

A: *Üsler ikişer ikişer artıyor mu diyorsun?*

Murat: *Evet.*

A: *Tüm durumlarda geçerli midir peki?*

Murat: *Evet.*

A: *Kontrol eder misin?*

Murat: *1024 oluyor, denedik o kadar.*

Diyalogdan da görüldüğü üzere Murat E ve F değerleri için nasıl kuvvetlerin gerektiğini fark etmiş ve tam kare değerleri farklı şekillerde ifade edebileceğini de fark ettikten sonra varsayımını değiştirebilmiştir. Bu süreç içerisinde Murat’ın kat ve kuvvet terim bilgisinde yer yer eksiklikler görülmüştür. Ulaşılan tam kare sayıların üslü ifadelerle dönüştürülmesi haricinde Hande ve Sevda da Murat’a benzer bir varsayımda bulunma süreci yaşamışlardır. Ancak ulaştıkları tam kare sayıları farklı şekillerde ifade etmediklerinden tam kare sayılara ilişkin varsayımlarını “*dörder dörder katlanıyor*” ifadesinden öteye götürememişlerdir. Nehir ise E ve F’nin farklı değerleri için ulaştığı tam kare sayıların birebir eşleştiğini görememiş, bu değerleri düzenli bir şekilde de yazmadığı için bu sayılar arasındaki ilişkileri de inceleyememiştir.

Öğrencilerin üslü ifadelerle ilgili soruda buldukları özel durumları incelemelerinin ardından ulaştıkları varsayımlar ve bu varsayımların ifade edilme sıklıkları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Üslü İfade Sorusunda Öğrencilerin Ulaştıkları Varsayımlar Ve Kullanılma Sıklıkları

Varsayımlar	f
E değerlerinin kuvvetleri 2'nin katı/çift olmalı	8
F değerleri 2'nin tek kuvveti olmalı	7
Tam kare değerleri 4 ile çarpılarak ilerliyor.	7
Tam kare değerler ikinin çift kuvveti olmalı	3
Tam kare değerlerde üsler ikişer artıyor.	3
F değerleri 4'le çarpılarak ilerliyor.	1
E değerleri 4'le çarpılarak ilerliyor.	1
Tam kare değerlerin karekökleri 2 ile çarpılarak ilerliyor.	1

Sonuç olarak tüm öğrenciler, kendilerine yöneltilen üslü ifadeler sorusunda buldukları özel durumlardan yola çıkarak varsayımlara ulaşabilmişlerdir. Ulaştıkları tamkare sayıları üslü olarak da ifade eden öğrenciler bu tam kare sayıları da inceleyerek yeni varsayımlara da ulaşabilmişlerdir.

Öğrencilerin Genelleme Süreçleri

Melek ve Tuğçe özel durumlar üzerinde çalışmaları sonrasında hem E'nin hem de F'nin bulunduğu sütunda ulaştıkları tam kare ifadelerin çift kuvvet olması gerektiğini sözel olarak belirtmiş ve doğru bir varsayımda bulunmuşlardır. Sonrasında araştırmacı tarafından öğrencilerden varsayımlarını daha genel ifade etmeleri talep edildiğinde, üslü ifade sorusu için genel ifadeye ulaşabilen bu iki öğrencinin sözel ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

A: Ulaştığın bu tam kare pozitif sayılar için herhangi bir ortak özellik söyleyebilir misin?

Melek: İu. Çift olması gerekiyor, tek sayılarla olmuyor.

A: Çift olması gereken ne?

Melek: Üsler.

A: Bu bahsettiğin üslerin çift olmasının tüm durumlar için geçerli olduğunu mu söylüyorsun?

Melek: Evet.

A: Peki bu bahsettiğin özelliği daha genel bir biçimde ifade edebilir misin? Yani harfli ifadeleri kullanarak.

Melek: (Bir süre düşünüyor) Kafam karıştı. Şimdi... (Yine düşünüyor, kısa bir sessizliğin ardından) İki üzeri x. İu. Tam kare olur ama eğer x çift sayıysa. (" 2^x =tam kare" yazıyor.)

A: x'in yerine çift sayı olması için ne diyebilirsin mesela?

Melek: (Düşünüyor ve ikinin üssü olarak yazdığı x'in yanına 2 yazıyor. (Bkz. Şekil 5.)

Şekil 5. Melek'in Tam Kare Sayılar İçin Ulaştığı Genel İfade

A: Şu anda oldu mu?

Melek: Evet.

Melek varsayımını kısa bir düşünme sonrasında genel ifadeye dönüştürebilmiştir. Genel ifadesi Şekil 5'te görülmekte olan Melek'in bu süreçte çok fazla zorluk yaşamadığı sözel ifadelerinden anlaşılmaktadır. Varsayımını genel bir ifadeye dönüştürebilen diğer bir öğrenci olan Tuğçe'nin bu süreçteki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

(Tuğçe, E'deki ilişkileri inceledikten hemen sonra)

Tuğçe: Nasıl bir şey gördüm. Bunları birbirine dönüştürebiliyorum. (Tam kare sayılardaki 16 ve 256'yı gösteriyor) Burada da mesela 16'nın karesi oluyor bu da.

A: Anladım, peki genel bir ifade söyleyebilir misin?

Tuğçe: Genel ifade, sayılar, yani harflerle mi yapayım?

A: Evet, harfli ifadeyi kullanabilir misin?

Tuğçe: Mesela, 2^8 için x , 2^{16} için $[(x^2)]^2$ yazıyor. X üzeri y 'nin 2. kuvvetini kullanırım.

...

(Tuğçe, F için özel durumlar bulmasının ardından)

Tuğçe: Evet, bu ikisinin (üslerin) toplamı tam kare bir sayıya eşit olması gerekiyor. İkisinin karesine (Çift kuvveti hatalı ifade ediyor.)

A: Tam kare olması için nasıl olması gerekiyor kuvvetin?

Tuğçe: Kuvvetin çift bir sayı olması lazım.

A: Peki bu söylediğin ifadeyi harfli ifadelerle nasıl belirtebilirsin?

Tuğçe: Harfli ifadeyle... (Kısa bir süre düşünüyor.) Mesela 2 yerine farklı bir şey mi koyayım?

A: Nasıl düşünüyorsun. Kuvvetin çift olması gerektiğini söyledin.

Tuğçe: Kuvvet kesinlikle çift olacak. O zaman eee, $2x$ diyebilirim kuvvet için (Yazarak devam ediyor.)

A: Kuvvete $2x$ diyebiliriz diyorsun. Taban farklı olabilir mi?

Tuğçe: Olabilir, tabana y diyebilirim (y^{2x} yazıyor. Bkz. Şekil 6.)

Şekil 6. Tuğçe'nin Genel İfadesi

A: Böyle bir sayı kesinlikle tam karedir diyebilir misin?

Tuğçe: Evet, her zaman geçerlidir.

Tuğçe'nin yazılı ve sözlü ifadeleri incelendiğinde, E için özel durumlar bulmasının ardından üslü olarak ifade ettiği tam kare ifadelerin kuvvetlerini çarpanlarına ayırma yolunu seçtiği görülmektedir. Ancak başlangıçtaki ifadelerinde x ve y değerlerini bilinen bir sayı için kullandığı da görülmektedir. Tuğçe'nin verilen diyalogun son kısmında dile getirdiği ve Şekil 6'da da görülen yazılı ifadelerinde ise kullandığı x ve y sembollerini değişken olarak kullandığı açıktır. Öğrenci 2 tabanından yola çıkarak ulaştığı kuvveti çift olan sayıların tam kare olması gerektiği yönündeki varsayımını, tüm sayıların çift kuvvetlerinin tam kare olacağı şeklinde genişletebilmiştir. [Öğrenciler tüm sayılar derken tamsayıları kastetmektedirler.] Yazılı ve sözlü ifadelerinden de görüldüğü üzere Tuğçe üslü ifadeler sorusunda fazla zorluk yaşamadan genellemeye ulaşmayı başarmıştır.

Barış, Uğur ve Hande'nin üslü ifade sorusu için genellemeye ulaşma süreçlerindeki benzerlikler dikkat çekmektedir. Barış ve Uğur ulaştıkları tam kare ifadeleri hem tamsayı hem üslü ifade olarak yazmışlardır. Hande ise ulaştığı tam kare ifadeleri sadece tamsayı olarak ifade etmiştir. Barış ulaştığı tam kare ifadelerin üslü gösterimleri üzerinden ilk varsayımını "Üsler 2 ile toplanıp gidiyor" şeklinde ifade etse de genellemeye çalıştığı varsayımı Hande ve Uğur gibi "hep dörder katlanıyor" ifadesi olmuştur. Aşağıda Barış'ın varsayımlarını genellemeye dönüştürme sürecinin bir kesitine yer verilmiştir:

(F için özel durumlar bulmasından hemen sonrası)

Barış: Kuvvetlerde 3 var, 5 var, 7 var. Bir sonrakinde 9 var. Her zaman 2 artarak gidiyor kuvvetler.

A: Cebirsel ifadeleri kullanarak bir şey diyebilir misin?

Barış: 2^1 'e x dersek, 2^3 'e $4x$, 2^5 'e $16x$, 2^7 'ye $64x$ diyebilirim. Bunları diyebiliriz.

...

(Tam kare sayılarla ilgili varsayım üzerinden görüşme devam ediyor.)

Barış: 4'le çarpılarak gidiyor.

A: Peki bu ilişkiyi cebirsel ifadeleri kullanarak ifade edebilir misin?

Barış: O zaman 1'e x desek, 4'e $4x$ desek, 16'ya $16x$ desek, 64'e de $64x$... Genel bir kurala varılamadı.

...

A: Bir sonraki sayıyı neye göre veriyorsun? (Tam kare sayılar için)

Barış: 2^{12}

A: Neden 2^{11} vermiyorsun da 2^{12} veriyorsun?

Barış: Çünkü her seferinde ikişer artıyor. Arada [kuvveti] tek sayı olmuyor.

A: Genel bir ifadeye varamıyor musun?

Barış: Hayır.

Diyalogda görüldüğü üzere Barış genel ifadeye ulaşırken değişkeni nerede kullanması gerektiğini bilememektedir. X değerini bilinen bir sayı yerine kullanmış ve farklı değerler için uygun olmadığını fark edememiştir. Bu şekilde uygun varsayımlarda bulunmuş olmakla birlikte varsayımını genel bir ifadeye dönüştürememiştir.

Uğur ve Hande de Barış gibi tam kare ifadeleri “dörtler dörtler katlanıyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu varsayımın üzerinden sıradaki ulaşacakları tam kare sayıları bulsalar da genel bir ifadeye ulaşamamışlardır. Bu sürece örnek olarak Hande'nin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

A: Tamam, hep dörtle çarpılarak gittiğini söylüyorsun, bu ilişkiyi başka türlü ifade edebilir misin?

Hande: Harfle mi?

A: Harfle de olabilir, başka türlü de olabilir. Bu sayıları incelersen belki başka bir şey görebilirsin.

Hande: Hepsini dörtle çarpılıyor. İkiyle de çarpılıyor.

A: Peki bu ilişkiyi harfleri kullanarak ifade edebilir misin?

Hande: (Sessizlik)

A: Denemek ister misin?

Hande: Dört çarpı bir şey bir şey.

A: Mesela bu örüntününün 10. adımında ne olacak?

Hande: Dokuzuncu adımı dörtle çarpacağız.

A: 15.adım için de 14. adımı mı bulacaksın?

Hande: (Kafa sallıyor.)

A: Başka bir şey görebiliyor musun?

Hande: İu (Hayır.)

A: Harfli ifade de kullanamıyorsun.

Hande: Evet.

Hande'nin fark ettiği ilişkiyi genel ifadeye dönüştürürken “dört çarpı bir şey bir şey” ifadesini kullanmaktadır. Ancak öğrenci bu durumu herhangi bir yazılı ifadeye dönüştürememiştir. Uğur da benzer bir ifadeyle Hande'den farklı olarak “a.4” olarak belirtmiştir. “a yerine 3 yazarsan uygun olur mu?” sorusu kendisine yöneltildiğinde ise uygun olmadığını ifade etmiştir. Uğur'un bu ifadesinden başka genel ifade yazma girişimi olmamıştır. Hande ve Uğur üslü ifade sorusu için varsayımlarını genel bir ifadeye dönüştürememişlerdir.

Murat ulaştığı tam kare ifadelerle ilgili varsayımını daha önce bulduğu tam kare sayıyı “Hep dörtle çarpacağız” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle varsayımına ilişkin birkaç deneme sonrasında yazdığı tam kare ifadeleri ikinin kuvvetleri şeklinde yazabileceğini fark edip varsayımını “Tam kare sayıların kuvvetleri ikinin katı olmalı” şeklinde güncellemiştir. Ancak Murat'ın harfli ifadeleri kullanarak varsayımını genel

ifadeye dönüştürmeye yönelik herhangi bir yazılı girişimi olmamıştır. Murat'ın tam kare sayılarla ilgili ifadelerine, varsayımda bulunma sürecine ilişkin bulgular bölümünde yer verilmişti. Bu sürecin devamındaki ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

A: Ulaştığın tam kare sayılar için dörder dörder katlanıyor dedin. Sonra 2'nin kuvvetlerine gittin. 2'nin kuvvetleri ikişer ikişer artıyor dedin.

Murat: Belki 3'le de olur.

A: Neden denemiyorsun?

Murat: 3 kere 2, 9 (3² yazıyor, hatalı okuyor.) 3 kere 3 [3³], 27 yapmıyor mu?

A: Tam kare mi?

Murat: Hayır, bunlar olmuyor. (Dşniyor bir süre) 3 üzeri 4, 81. 81 oluyor mu, evet.

A: Ne gördün?

Murat: x üzeri çift olacak.

A: Humm..

Murat: Çift mi olacak. Evet.

A: Deneyebilirsin.

(Farklı tabanlarla birkaç deneme yapıyor. Tabanı 4 yaptığında ulaştığı her sayının tam kare olduğunu fark ettikten sonra)

Murat: 4' deneyelim. 4, 16. 4 kere 3 [4³' bu şekilde okuyor.] 64. 64 de kare ama, 16 da. Tam kare değil mi, evet. Ama çok karışık bir düzenek bu. 64'te 4 256. (64 kere 4 demek istiyor.) 256 da tam kare.

A: 4'n kuvvetleri hep tam kare mi gidiyor o zaman?

Murat: Evet.

A: Tamam. Ama 3'n kuvvetleri hep tam kare gitmedi.

Murat: O tekte oluyor, tekte mi, çiftte oluyor?

A: Ama çiftte 6'da olmadı.

Murat: 6 zeri 2, 36 ediyor.

A: 6 zeri 3 olmadı.

Murat: 6 zeri 4, 1296.

A: O tam kare mi?

Murat: Tam karedir illaki.

A: Ancak bu işe başlamadan önce kuvvet çift olacak demiştin.

Murat: Evet, o zaman 4 olacak, o da çift. O da olur o zaman.

A: Çift kuvvette oldu ama 4'te farklı bir durum mu var o zaman?

Murat: 4'te farklı bir durum var. 4 hepsi tam kare.

A: Burada da hepsi 4'n kuvveti midir o zaman? (Ulaşılan sayıları gösteriyor.)

Murat: Evet.

A: Tamam, ama 3'n kuvvetlerinin hepsi tam kare mi?

Murat: Hayır.

A: Hangileri tam kare?

Murat: 9-81. Bu da çift kuvvetler.

A: 6'nn?

Murat: 6 da çifttir.

A: Bu neyin karesidir söyleyemedin (1296 için). Genel bir ifade söyleyebilir misin?

Murat: Yok.

Diyalogdan da görüldüğü üzere Murat varsayımını farklı tamsayıların kuvvetleri için de genişletmiş, denemiş ve buradan hareketle farklı varsayımlara da ulaşmıştır. Ancak bu varsayımlarını doğrulamak için yeterli girişimde bulunmadığı gibi ulaştığı “tam kare sayılar çift kuvvetli olmalı” varsayımını da genel bir ifadeye dönüştürememiştir.

Sevda ve Nehir üslü ifade sorusunda yaptıkları denemelerin ardından ulaştıkları tam kare ifadelerin aynı olduğunu fark edememişlerdir. Bu durum öğrencilerin soruyu çözdükleri kâğıtta bir düzen takip etmemelerinden kaynaklı olabilir. Sevda E için denemeler yaparken ulaştığı tam kareler için “Tam kareler birbirinin dört katı” ifadesini dile getirmiş, ardından F için de “Burada da aynı” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Nehir ise tam kare sayılarla ilgili herhangi bir varsayımda bulunamamıştır. İki öğrenci de sadece E değerleri için “İkinin çift kuvveti olmalı” varsayımlarını genel ifadeye dönüştürmeyi başarmışlardır. Ancak F için genel bir ifadeye ulaşamamışlardır. Sevda tam kare sayılarla ilgili “Dörder dörder katlanıyor” ifadesini genel ifadeye dönüştürmek için çaba sarf etmiştir. Bu süreci yansıtan diyalog aşağıda verilmiştir:

(Tam kare sayıların birbirinin dört katı olduğunu ifade ettikten sonra)

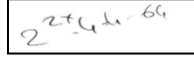
Sevda: 16 ama 16 çarpı 4'ten de 64'e ulaştım. 2 üzeri 6, 64 çarpı 4'ten 256. Bu da birbirinin, bu da dört katı. (Tam kareler)

A: Bu her durumda geçerli midir?

Sevda: 2 üzeri 8'e de bakalım. Eee. 256 çarpı 4'ten 1024 oluyor. E burada da öyle.

A: Hep 4 kat diyorsun. Peki o zaman bu ilişkiyi farklı bir şekilde ifade edebilir misin? Daha genel bir şekilde ifade edebilir misin?

Sevda: İu.. (Düşünüyor) İki üz.. Mesela. İki üzeri 2x çarpı 4. (Bkz. Şekil 29.) Şimdi. 2 üzeri 2x çarpı 4, eee... Çarpı dört. Bir tane tam kare mi oluyor?



Şekil 7. Sevda'nın Tam Kare Sayılarla İlgili Genelleme Sürecindeki Yazılı İfadesi

A: Çarpı 4 derken.?

Sevda: Yani çarpı.. Şimdi.. 2 üzeri 2 üzerinden gitsek. 2 üzeri 2 çarpı 4 kaç yapıyor, 16 yapıyor. 16 çarpı 4 de 64 yapıyor. Yani evet.

A: Yine 4'le çarpılarak gidiyor diyorsun.

Sevda: Evet.

A: Peki buradaki çarpı 4'ü üssün yanına mı yazdın yoksa üslü ifadenin yanına mı?

Sevda: 2 üzeri 2x, 4 ile çarpılıyor. Yani 4 çarpı. Hayır, 2 üzeri 2x, hayır, yoo, bilmiyorum. (Yazdığımı siliyor.)

Sevda'nın yazılı ve sözlü ifadeleri birlikte incelendiğinde öğrencinin uygun bir genel ifadeye ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Sevda ve Nehir sadece E için genel bir ifade belirtebilmiş ancak sorudaki asıl hedef olan tam kare sayılarla ilgili genel bir ifadeye ulaşamamışlardır.

Kısacası, öğrenciler soruyu anladıklarını belirttikten sonra sorudaki koşullara uygun olacak şekilde farklı E ve F değerleri bulmaya çalışmışlardır. Bu süreçte dört öğrenci üslü ifadeleri kullanarak, diğer öğrenciler ise üslü ifadeleri tamsayı ya da rasyonel sayıya çevirerek işlemleri yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler üslü ifade sorusunda E ve F yerine yazılabilecek birbirinden farklı özel durumlar oluşturmuş ve oluşturdukları bu özel durumlar içindeki ilişkileri araştırarak varsayımlarda bulunabilmişlerdir. Genellemeye ulaşma sürecinde ise öğrencilerin çoğunluğu zorluklar yaşamışlar ve genel bir ifadeye ulaşamamışlardır. Yalnızca iki öğrenci tam kare sayılarla ilgili genel bir ifadeye rahatlıkla ulaşabilmiştir. Bazı öğrenciler ulaştıkları tam kare sayılarla ilgili varsayımlarını genel ifadeye dönüştürememiş; iki öğrenci ise tam kare sayılarla ilgili doğru olan varsayımlarını genel bir ifadeye dönüştürmek için hiçbir girişimde bulunamamışlardır. Koşula uygun olacak şekilde E değerleri için genel bir ifadeye yalnızca iki öğrenci ulaşabilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf ğrencilerinin üslü ifadeler konusundaki matematiksel düşünmeleri özel durumlar üzerinde çalışma, varsayımda bulunma ve genelleme srecleri üzerinden ele alınmıştır. Öğrenciler zel durumlar üzerinde çalışma ve varsayımda bulunma sreclerinden ziyade genelleme sürecinde zorluklar yaşamışlardır. Varsayımda bulunma sürecinde fark ettikleri ilişkileri sözel olarak ifade edebilen öğrencilerin varsayımlarını genelleme sürecinde cebirsel olarak ifade edememeleri çalışma sonucu olarak özellikle ne çıkmaktadır.

Matematiksel düşünme sürecinin giriş aşaması olarak değerlendirilebilecek özel durumlar üzerinde çalışma sürecinde öğrencilerin diğer aşamalara geçişte çok fazla sıkıntı yaşamadıkları ve E ile F için birden fazla özel duruma ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Tall (2008), Yıldırım (2015), Yıldırım ve Yavuzsoy Köse (2018) ve Kkey (2018) de öğrencilerin özel durumlar üzerinde çalışma sürecinde genellikle ciddi problemler yaşamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Önceden edindikleri işlemsel becerilerin kazanılmasını ve pekiştirilmesini amaçlayan sorulara bu sınıf düzeyinde daha fazla ağırlık verilmesinden kaynaklı olabilir (Arslan ve Yıldız, 2010; Yıldız, 2016). Bununla birlikte soruyu dikkatle okumama ve tam olarak anlamadan zme başlama ve bu nedenle zm sırasında soruya tekrar geri dönme ihtiyaç çok fazla gözlenmiştir. Özellikle sorudaki koşul sayısının fazla olmasının buna neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. zm sürecinde öğrencilerin yarısı üslü ifadelerle işlem özelliklerini kullanarak, diğer yarısı ise üslü ifadeleri tamsayı ya da rasyonel sayılara dönüştürerek hareket etmişlerdir. sl ifadelerle işlem özelliklerini kullanmayan öğrenciler sorunun st kısmında yer alan üslü ifadelerle işlem özelliklerinin genel ifadelerle açıklandığı kısma da dikkat etmemişlerdir. zm sürecinde üslü ifadelerle işlem özelliklerini kullanan öğrenciler ise soruda verilen sayılar arasındaki ilişkileri daha kolay bir şekilde fark etmiş ve zme daha kısa sürede ulaşabilmişlerdir. sl ifadeler konusundan kısa bir süre sonra yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bu sonuç, bu konu işlenirken koronavirüs vakası nedeniyle uygulanan 14 günlük sınıf karantinasındaki uzaktan eğitim sürecinden kaynaklı olabilir. Ayrıca sl ifadelerle ilgili kazanımlar bir alt sınıf düzeyinde de uzaktan eğitimle alınmış, MEB'in talimatıyla yüz yüze veya uzaktan herhangi bir sınav yapılmadığı için öğrencilerin bu konulardaki gelişimleri takip edilememiş ve gerekli önlemlerin alınamamış olması diğer bir neden olabilir.

Altıparmak ve ziş (2005) bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin varsayım oluşturabilmeleri ve varsayımlarını değerlendirebilmeleri, ulaştıkları varsayımlar için farklı akıl yürütme tekniklerini kullanabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu alışma kapsamında da öğrenciler ulaştıkları E ve F değerlerini inceleyerek ilişkileri keşfetmiş ve varsayımda bulunma basamağını da gerçekleştirebilmişlerdir. Sorudaki E ve F değerleri 2'nin kuvveti olarak istendiği için buldukları değerleri üslü olarak ifade ettiklerinden üslerde oluşan örüntüyü fark edebilmişlerdir. "İkinin ift kuvveti", "ikinin tek kuvveti", "sler ikişer artarak gidiyor" ya da tamsayıya çevirirken "4 ile çarpılarak gidiyor" şeklindeki ifadeler öğrencilerin ilişkileri fark ettiğini ve varsayımda bulunabildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin varsayımda bulunma aşamasında tam olarak ne yapacaklarını bilememesi, daha önceden tahmin etmeye dönük problemlerle yeterince karşılaşmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin sl ifadelerle ilgili sorunun genelleme sürecinde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yıldız'ın (2016) alışmasıyla uyumlu olan bu durum üslü ifadeler konusunun öğrencileri zorlayan bir konu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin genel ifadelere ulaşırken zorluk yaşadıkları bulgusu, matematiksel düşünme srecleri üzerine yapılan farklı araştırmalarda da ortaya konmuştur (Akarsu Yakar ve Yılmaz, 2019; Arslan ve Yıldız, 2010; Keskin, Akbaba-Đaę ve Altun, 2013; Rivera ve Becker, 2006; Tosun, 2019; Yıldırım, 2015; Yıldırım ve Yavuzsoy Köse, 2018). Öğrencilerin sl ifadeler sorusunda genelleme sürecinde yaşadıkları bu zorluğun nedeni ulaştıkları ya da fark ettikleri ilişkilerin üslü ifadelerin kuvvetlerinde olması olabilir. Yalnızca iki ğrenci sorunun ana hedefi olan tam kare ifadelerin çift kuvvetli olması gerektiği varsayımını keşfedip genel bir ifadeye ulaşabilmişken diğer öğrenciler ulaştıkları varsayımları genel ifadeye dnştrememişlerdir. Oysa tüm ğrenciler E değerleri için de negatif kuvvetler haricinde tam kare ifadelere ulaşmış ve E değeri için "2'nin çift kuvvetidir" varsayımını ifade edebilmiştir. Buna rağmen ulaştıkları tam kare ifadelerle kullandıkları E değerleri arasındaki ilişkiyi fark edememişlerdir. Genellemeye ulaşamayan öğrencilerde ulaştığı varsayımı genel ifadeye dönüştürmeye çalışırken bilinen bir değeri değişkenle ifade etme, zm yapılan kâğıtta belirli bir düzen takip etmeme, buldukları sonuçlar için kişisel notlar almama ve sonuç olarak ilişkileri keşfetmekte zorluk yaşama gibi durumlar gözlenmiştir. Sorunun zm sürecinde tam kare ifadeye ulaşmaya çalışırken bulunan sonucun karekök içine alınıp eşitliğin devam ettirilmesi ve eşitlik işaretinin hatalı kullanımına da rastlanmıştır. Araştırmaya katılan iki ğrenci ulaştıkları varsayımları farklı tabanlara genişletmeyi düşünerek hareket etmiş ve tamsayıların çift

kuvvetlerinin tam kare olmak zorunda olduğunu keşfetmişlerdir. Sorunun hedefi olan bu varsayıma ulaşan öğrencilerden üslü ifadelerle işlem özelliklerini kullanma becerisi yüksek olan genel ifadeye ulaşabilmiş, diğeri genel ifadeye ulaşmak için çabalamak istememiştir. Bu öğrencinin genellemeye ulaşmak için çaba göstermeme nedeni değişken kavramına yönelik sorun yaşaması olabilir.

Öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin incelendiği bu çalışma sonucunda ortaya konması gerekli diğeri durum da üslü ifadelerin negatif kuvvetleriyle ilgilidir. Öğrencilerin kendilerine sorulmadıkça E ve F için 2'nin negatif kuvvetlerini denemedikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin pozitif kuvvetlere daha fazla aşına olmasından ya da öğrencilerin negatif kuvvetlerle ilgili yaşadıkları zorluklardan kaynaklı olabilir. Nitekim sorunun çözüm sürecinde özellikle üslü ifadelerle işlem özelliklerini kullanmayan öğrencilerin negatif kuvvetlerle ilgili olarak yaşadıkları zorluklar ve verilen negatif kuvvetleri pozitif kuvvetlerle değiştirme istekleri de bunu desteklemektedir. Üslü ifadeler konusunda yönelik alan yazında sayıların negatif kuvvetlerini belirleyememe, üslü ifadelerde dört işlem yaparken güçlükler yaşama ve taban ile üssü çarparak sonuç bulma gibi kavram yanılgıları mevcuttur (Baran Bulut, Güveli ve Güveli, 2021). Bu çalışma kapsamında da öğrencilerde bu kavram yanılgılarıyla karşılaşmıştır. Bazı öğrencilerin üslü ifadelerle işlem özelliklerini kullanmadan soruyu çözmeye çalışmış olmalarının nedeni bu kavram yanılgıları kaynaklı olabilir.

Bu çalışmada sekizinci sınıf düzeyinde bir üslü ifade sorusu kullanılmıştır. Sadece bir öğrenme alanına yönelik birden fazla soru kullanılarak seçilen öğrenme alanında öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleri incelenebilir. Örneğin oldukça geniş kapsamı bulunan sayılar ve işlemler öğrenme alanı, öğrencilerin oldukça fazla zorlandığı bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır. Reel sayılar kavramının da kazanıldığı sekizinci sınıf düzeyinde bu öğrenme alanına ilişkin belirlenecek sorularla öğrencilerin sayı sistemine ilişkin algıları hakkında daha derin bilgiler edinilebilir. İlgili alanyazında matematiksel düşünme süreçlerinin duyuşsal bileşenleri üzerinde yeterli araştırmanın olmadığı görülmektedir. Farklı matematik konu ve/veya kavramları üzerinde matematiksel düşünmenin duyuşsal bileşenlerine odaklanılarak öğrencilerin bu süreçlerdeki duyuş ve düşünceleri araştırılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin yarısının kesirleri obje/nesne ya da bir bütünün parçası olarak gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Yedinci sınıf düzeyinde kesir kavramı rasyonel sayılara genişletilirken rasyonel sayıların sayı sistemi içerisindeki yerine gerekli vurgunun yapılması öğretmenlere önerilebilir.

Etik Beyan

“*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadelerle İlgili Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.10.2021 tarih ve 2021/225 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Araştırmada çıkar çatışması oluşacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Not

Bu makale, birinci yazarın Prof. Dr. Ali Sabri İPEK danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Akarsu Yakar, E. ve Yılmaz S. (2019). “Matematiğin Üç Dünyası” teorisine göre 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerinin procept düzeyleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1–13.
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 243-258.
- Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 17–31.
- Aygün, Y. İ. (2019). *Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve tanısı konulmamış öğrencilerin farklı ortamlarda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

- Aygün, Y. İ., Orbay, K. ve Aydın Güç, F. (2021). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 337–362.
- Baran Bulut, D., Güveli, E. ve Güveli, H. (2021). Üslû ifadeler konusu ile ilgili üç aşamalı kavram testi geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1150-1167. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.819260>
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6–19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Ayda Öğretim Dergisi*, 6(2), 63–80. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/41386/428527>
- Burton, L. (1984). Mathematical thinking: The struggle for meaning. *Journal For Research In Mathematics Education*, 15(1), 35–49. doi:10.2307/748986
- Cooper, H. (2003). Summer learning loss: The problem and some solutions. *ERIC Digest*. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475391.pdf>
- Çelik, D. (2016). Matematiksel düşünme. E. Bingölbalı, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler içinde* s. 17-42. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. DOI: 10.18506/anemon.462717
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi (AJER)*. 5(2), 270-292.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337–363. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660875>
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 287–319. DOI: 10.21764/maeuefd.599615
- Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. ve Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them?. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151–186. <http://doi.org/10.16949/turkbilmat.774651>
- Keskin, M., Akbaba Dağ, S. ve Altun, M. (2013). 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme aşamalarındaki davranışlarının karşılaştırılması. *Journal of Educational Sciences*, 1, 33-50.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180.
- Kükey, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme biçimleri ile öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Mason, J., Burton, L. ve Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (Second Edition). London: Pearson Education Limited.
- MEB. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018b). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 13.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miller, M. D., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NCTM, (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM, (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Rivera, F. ve Becker, J. R. (2006). Accounting for sixth graders' generalization strategies in algebra. In S. Alatorre, J. Cortina, M. Sáiz, ve A. Méndez (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol 2, pp.155–157). Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tall, D. (2008). *The historical and individual development of mathematical thinking: Ideas that are set before and met-before*. Plenary presented at Colóquio de História e Tecnologia no Ensino Da Matemática, Brazil.
- Tosun, N. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin ağırtay konusundaki matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ünsal, S. ve Kaba, A. (2022). The characteristics of the skill based questions and their reflections on teachers and students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282. doi: 10.24106/kefdergi.753717
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği; Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. S., Durmuş (Ed.), Yedinci baskıdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152.

- Yıldırım, D. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerindeki matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerindeki matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, D. ve Yavuzsoy Köse, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çokgen problemlerindeki matematiksel düşünme süreçleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 605-633.
- Yıldız, C. (2016). Comparing the mathematical thinking experiences of students at faculty of education and faculty of arts and sciences. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue for INTE, 480-488.
- Yiğit, A. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Mathematics is a dynamic thinking process closely related to skills like analytical thinking, reasoning, critical thinking, and problem-solving. The need for mathematical knowledge is increasing both in daily life and in scientific and technological fields, and mathematical thinking and problem-solving skills come to the fore more in the professional lives of individuals.

Providing mathematical thinking skills to students is among the primary objectives of mathematics education. NCTM (2000) expresses mathematical thinking as looking for connections and states that making connections between different subjects is the basis of forming mathematical understanding. Recognizing and using the connections between mathematical ideas, understanding how mathematical ideas are built on each other, and applying mathematics in non-mathematical contexts are included in the standards as some skills that every secondary school student should acquire. There are definitions of mathematical thinking shaped by different researchers and perspectives. When these definitions are examined, it is seen that two different perspectives come to the fore in the form of processes and the development of mathematical concepts. This research is based on Burton's (1984) mathematical thinking approach, which deals with mathematical thinking from the perspective of processes. Burton (1984) defines mathematical thinking processes as specializing, conjecturing, generalizing, and convincing as four intertwined stages.

The process of selecting and placing students in secondary education institutions in Turkey has been carried out with LGS (High Schools Transition System) as of 2018 and central exams with different names in previous years. Especially in recent years, a question structure called "skill-based question" has started to be included in the state exams in Turkey. The skill-based questions aimed at measuring students' high-level skills like reading comprehension, interpretation, deduction, analysis, and critical thinking (MEB, 2018b). In this study we investigated the following sub-problems

How are the specializing processes of students in exponential expressions?

How are the conjecturing processes of students in exponential expressions?

How are the generalizing processes of students in exponential expressions?

Since this study aims to examine students' mathematical thinking processes in-depth, we used the case study design, one of the qualitative research methods, and took the case study design of Merriam (2018) as the basis. As in many qualitative research methods, the number of participants in the case study is relatively low. The research participants consist of eight students studying in the 8th grade of the public school where the researcher works. The skill-based question selected among the LGS mathematics questions and revised by the researcher, the interviews with the participants in the solution process of this question, the observations about this process, and the examination of the documents consisting of the written statements of the participants constitute the data collection tools of this research. The root of the skill-based problem is structured in such a way as to require students to construct some cases, arrive at some intuitions and thus conjectures based on these cases, and eventually transform these conjectures into algebraic generalizations. In this direction, we added some instructions to the questions to reveal the mathematical thinking processes.

In specializing process, some students also encountered problems with incorrect reading of fractions and operations with fractions. Despite issues they experienced, all students found more than one case in the process of specializing in the condition in question. All of the students participating in the research were able to identify more than one case that could be substituted for E and F in the given exponential

expression question. After examining the cases they found in the question about exponential expressions, the most common conjectures of the students were, respectively, 'The exponents of the E values must be a multiple/even of 2', 'F values must be an odd exponent of 2', and 'Perfect square values proceed by multiplying by 4'. The students tried to find different E and F values by the conditions in the question. In this process, four students used exponential expressions, and the other students performed multiplication operations by converting exponential expressions into integers or rational numbers. All the students participating in the research created different cases that could be written in place of E and F in the exponential expression question and were able to connect by investigating the relationships within these cases they created. While generalizing, most of the students (6 of them) had difficulties and could not reach a general expression.

Van de Walle, Karp, and Bay-Williams (2019) state that middle school students should understand the number system more holistically, including the extension of natural numbers to integers and fractions to rational numbers. Half of the students participating in the research started the solution without reading the question carefully without understanding enough therefore, they felt the need to return to the question during the solution. It was observed that the students were not careful enough in this question where the number of conditions was high. In the solution process, half of the students acted by using the operation features with exponential expressions, while the other half acted by converting the given exponential expressions into integers or rational numbers. Therefore, along with the difficulties specific to exponential expressions, the concept of negative exponent is one of the reasons why students have difficulties in the question of exponential expressions. Another result of this research is related to negative exponents. None of the students tried negative exponents of 2 for E and F before they were asked. It may be because students are more familiar with positive exponents or they have difficulties with negative exponents. The difficulties experienced by the students who did not use the operation features with exponential expressions in the solution process of the problem and their desire to replace the given negative exponents with positive ones also support this. All the students participating in the study (after a short repetition of the exponential expressions with those who have difficulties with negative exponents) were able to find more than one case for E and F. By examining the E and F values they reached, the students discovered the relationships and were able to perform the step of conjecturing.

In the related literature, it is seen that there is not enough research on the affective components of mathematical thinking processes. By focusing on the affective components of mathematical thinking on different mathematical topics or concepts students' feelings and thoughts in these processes can be investigated. In this study we found that half of the students thought of fractions as an object (a part of a whole or objects). While extending the concept of fractions to rational numbers at the seventh-grade level, we can suggest to teachers that the necessary emphasis should be placed on the place of rational numbers in the number system.

Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon Unsurları Üzerine Bir Araştırma

Duygu Burcu GÖNÜLAÇAR GÜVENDİ¹ ve Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT²

Öz

Covid-19 pandemisinin tüm dünyayı etkisi altına almasıyla beraber Dünya Sağlık Örgütü çeşitli kısıtlarlar uygulamaya başlamıştır. Bu kapsamda alınan önlemler üniversiteleri de etkilemiş örgün eğitimden uzaktan eğitime zorunlu olarak geçiş yapılmıştır. Bununla beraber pek çok eğitim kurumunun uzaktan eğitime geçiş süreci plansız ve hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitime hazırlıksız olan akademisyenlerin motive olmaları oldukça önemli ve gerekli bir hale dönüşmüştür. Bu çalışmada, akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna etki eden unsurlar tespit edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup bir devlet üniversitesinde görev yapan otuz dört akademisyen oluşturmaktadır. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna etki eden toplam altı faktör tespit edilmiştir. Bu faktörler; mesleki faktörler, öğrenci faktörü, bireysel faktörler, teknolojik altyapı ve iletişim, yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi ve yönetsel politikalar olarak belirlenmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu en yüksek frekansla etkileyen unsurların çoğunlukla öğrenciyle ilgili unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yönetsel politikalar, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim ile ilgili unsurlarının uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu hem arttıran ve hem de azaltan faktörlerde olması dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyon faktörlerinin karşılaştırmasına yönelik çalışmaların yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Motivasyon, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon, Akademisyenler

A Research on Vocational Motivation Factors of Academicians in Distance Education

Abstract

With the Covid-19 pandemic affecting the entire world, the World Health Organization has started to apply various restrictions. The precautions and rules taken in this context also touched universities and had to transition from formal to distance education. Although distance education is not a new practice, the transition process of many educational institutions to distance education has taken place quickly and unplanned. Therefore, the motivation of academicians who are not ready for distance education has become very important and necessary. In this study, we determined factors that influence on academicians' vocational motivation in distance education. The interview technique, one of the qualitative research methods, was used in this research. We selected a study group by the maximum variation sampling method consisting of thirty-four academicians working at a state university. As a result of the interviews, we identified six factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education. These factors are vocational factors, student factors, individual factors, technological infrastructure and communication, development of new education models, and administrative policies. We determined that the factors that affect the vocational motivation of academicians in distance education with the highest frequency are mostly student-related. At the same time, it is noteworthy that the factors related to administrative policies, students, technological infrastructure, and communication are factors that both increase and reduce the level of vocational motivation in distance education. As a result of the research, suggestions were made such as conducting studies to compare the vocational motivation factors of academicians working in public and private universities in distance education.

Key Words: Vocational Motivation, Distance Education, Vocational Motivation in Distance Education, Academicians


Atıf İçin / Please Cite As:

Gönülaçar Güvendi, D.B ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2023). Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyon unsurları üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1270-1281. doi:10.33206/mjss.1248982

Geliş Tarihi / Received Date: 08.02.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2023

¹ Öğr. Gör. Dr. - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük, dbgonulacar@mehmetakif.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-2340-5273

² Prof. Dr. - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak İşletme Fakültesi, ozlemcetinkaya@mehmetakif.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6218-2570

Giriş

Dijital teknolojilerdeki değişimler hayatımızı önemli ölçüde etkilemektedir. İletişimden alışverişe, eğlenceden işe dijital teknolojilerin hayatımızın her alanında bulunması diğer insanlarla ve dünyayla etkileşim biçimimizi değiştirmektedir. Eğitim de bu değişimlerden etkilenen önemli alanlardan biridir. İnternetin ve internet teknolojilerinin gelişimi, çevrim içi öğrenme ve öğretme yüksek öğretim kurumlarının rutin uygulamalarını birleştirilmesiyle sonuçlanmıştır (Haythornthwaite ve Andrews, 2011, s. 1). Sanayi Devrimi'nden bu yana iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, bugün "uzaktan eğitim" olarak bilinen yeni bir eğitim biçimini de beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim, günümüz eğitimcilerinin çoğu için yeni bir fikir gibi görünmekle birlikte uzaktan eğitimin temelini oluşturan kavramlar uzun zaman öncesine dayanmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitimin köklerinin en az 160 yıl öncesinde var olduğu görülmektedir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2019, s. 36). Tarihsel olarak, uzaktan eğitim, geleneksel eğitim sistemine fiziksel olarak erişemeyen kişilerin eğitimden faydalanmaları için kullanılmıştır. Kavram olarak 1700'lü yıllara dayanan ve mektupla öğretim uygulamalarıyla başlayan uzaktan eğitim, teknolojideki gelişmelere paralel olarak gelişimini sürdürmüş, bilişim teknolojileriyle günümüzdeki anlam ve önemini kazanmıştır (Özbay, 2015, s. 378).

Tarihsel süreç içerisinde uzaktan eğitim tanımları, temel felsefesine bağlı kalmakla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere göre değişim göstermiştir. Buna göre, İşman (2011, s. 1) uzaktan eğitimi, öğreten ve öğrenenin aynı yerde olmasının zorunlu olmadığı ve eğitim öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileriyle yürütölen bir eğitim sistemi modeli olarak tanımlamıştır. Moore ve Kearsley (2012, s. 2) ise uzaktan eğitimi "öğretimin normalde öğrenmeden farklı bir yerde gerçekleştiği, teknolojiler aracılığıyla iletişimin yanı sıra özel kurumsal örgütleri gerektiren, planlı öğrenme ve öğretim" olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Eğitşel İletişim ve Teknolojiler Derneği (Association for Educational Communications and Technology-AECT) uzaktan eğitimi "öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenenleri, kaynakları ve eğitimcileri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitim" olarak tanımlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2019, s. 1). Bu tanım alan yazında çokça kabul görmüştür (Moore ve Kearsley, 2012). Bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimi, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı olduğu, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla sağlandığı bir eğitim biçimi olarak ifade etmek mümkündür.

Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahiptir (İşman, 2011, s. 40). Bu tür eğitimlerde öğrenme öğrenenin kendi sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Bu da uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerini daha kolay geliştirmekte (Yurdakul, 2015) ve sürekli öğrenme çabasını arttırmaktadır. Bu tür becerileri edinen öğrenenler yaşam boyu öğrenme için uygun hale gelirler. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeyi de desteklemektedir (Altun, 2020, s. 30). Uzaktan eğitim toplumdaki tüm bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Çalışan, engelli veya örgün eğitime uygun olmayan öğrenenler uzaktan eğitimin sunduğu kişiselleştirme, özelleştirme kabiliyetleri sayesinde kendi hızlarında eğitim alabilmekte ve kendilerinden uzakta olan katılımcılar ile (öğrenen veya öğreten) etkileşim sağlayabilmektedir (İşman, 2022, s.10). Uzaktan eğitimin bir diğer önemli avantajlarından biri de belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan eğitimin sürdürülebilmesine imkân sağlamasıdır (İşman, 2011, s. 12). Uzaktan eğitime zaman ve mekân esnekliği veren güç, iletişimde kolaylık sağlayan teknolojilerinden kaynaklanmaktadır (Demir, Güneş ve Derviş, 2021, s. 164). Bu zaman ve mekân serbestliği eğitim sürecinde hem öğretere hem de öğrenene esneklik sağlamaktadır (Akça, 2006).

Özellikle son yıllarda, gerek bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler gerek Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim, eğitimde dikkat çeken bir konu ve uygulama haline gelmiştir (Tekinarslan ve Gürer, 2021, s. 3). 2020 yılında yaşanan pandemi, yüksek öğretim kurumlarının ani ve hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitime geçmesine neden olmuş ve bu yönde kalıcı politikalar geliştirmek için çalışmalara başlanmıştır. Uzaktan eğitimin kalıcı bir öğretim yöntem haline gelmesi hem yönetsel düzeyde hem de akademisyenler düzeyinde birtakım yeniliği ve değişimi meydana getirmiştir. Bu hızlı değişimler, yüksek öğretimde pek çok kurumsal faaliyeti ve işlevi etkileyerek üniversitelerdeki eğitimin nasıl verilmesi gerektiğine dair geleneksel eğitim algısını değiştiren yeni ve yaratıcı yollarla çözüm yolları üretmeye zorlamıştır (Tabata ve Johnsrud, 2008, s. 626). Uzaktan eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri de akademisyenlerdir. Akademisyenler, üniversitelerin başarısı için kritik ve temel bir kaynaktır. Ancak, uzaktan eğitimin getirmiş olduğu zaman ve mekân esnekliği sağlaması gibi pek çok avantajla birlikte (Moore ve Kearsley, 2012) pek çok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim sistemi,

akademisyenler arasında esneklik, akademik özgürlük ve özerklik, profesyonel ilişkiler ve profesyonel gelişim gibi mesleki olarak olumlu sonuçlarla çelişen deneyimlere neden olmuştur (Mansbach ve Austin, 2018). Literatürde, akademisyenlerin uzaktan eğitimde üstlenmesi gereken öğretim tasarımcıları, kolaylaştırıcılar, değerlendiriciler, teknoloji entegrasyon sorumlusu, idari yöneticiler, içerik uzmanları gibi çeşitli rol ve sorumluluklar sunmuştur (Chang, Shen ve Liu, 2014). Teknik ve yönetsel yeteneklerin dışında, uzaktan eğitimde akademisyenlerin sosyal ve bilişsel anlamda da becerikli olması beklenmektedir. Başka bir deyişle, akademisyenler öğrencilerle etkileşime girerken öğretim ve bilişsel varlıklarını kabul ettirme konusunda yetkin olmalı, dijital teknolojiye ve güvenilir internete erişebilmelidir (Nabolsi, Abu-Moghli, Khalaf, Zumot ve Suliman, 2021). Teknolojik ve Web tabanlı araçlarla ilgili bilgi ve beceriler pek çok akademisyen tarafından bir engel olarak algılanmaktadır (Hoffmann ve Dudjak, 2012; Nguyen, Zierler ve Nguyen, 2011). Alan yazında yapılan çalışmaların pek çoğu akademisyenlerin uzaktan eğitimde algısı ve tutumu üzerine incelenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet üniversitelerinde akademisyenlerin uzaktan eğitime katılımını teşvik eden unsurlar olarak motivasyon çalışmaları yapılmış fakat bu faktörler çoğunlukla akademisyenlerin memnuniyetini etkileyen unsurlar olarak tanımlanmıştır (Marasi, Jones ve Parker, 2020; Shea, 2007; Stickney, Bento, Aggarwal ve Adlakha, 2019; Tabata ve Johnsrud, 2008; Walters, Grover, Turner ve Alexander, 2017). Akademisyenlerin uzaktan eğitimde maddi motivasyonların yanı sıra terfi etmek, takdir görmek, yetki sahibi olmak, karar verme sürecine katılım gibi manevi motivasyon unsurlarının da önemli olduğu tespit edilmiştir (Lorenzetti, 2012; Almachi, 2015). Bununla birlikte Hoffman (2013) öğrenci erişiminin artırılması, uzaktan eğitime olan inancın ve mesleki gelişim için fırsatlar sunmasının uzaktan eğitime katılımı teşvik edici unsurlar olarak tespit etmiştir. Stickney vd. (2019) çevrim içi eğitimde akademisyenlerin kurumsal destek ve yönetim politikalarının bireysel çabaları takdir ettiğinde memnuniyetlerinin arttığını tespit etmiştir. Yazarlar, öğretim elemanı motivasyonunun ve bağlılığının içsel olma eğiliminde olduğunu uygun kurumsal destek sağlandığında motivasyon artırıcı bir unsur olduğunu öne sürmektedirler. Tabata ve Johnsrud (2008) uzaktan eğitime katılımında teknoloji kullanımı, teknolojiye ve uzaktan eğitime karşı tutum ve yenilik adaptasyonu unsurlarının önemli olduğu ortaya koymuştur.

Alanyazında yer alan akademisyenlerin uzaktan eğitim algıları ve tutumlarıyla ilgili çalışmalar, akademisyenlerin uzaktan eğitimdeki motivasyon eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu da, uzaktan eğitim sürecindeki en önemli faktörlerden birisi olan ve uzaktan eğitim sisteminin en kritik bileşenlerinden biri olan akademisyenlerin mesleki motivasyonunun sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Çünkü yüksek öğretimde uzaktan eğitimin büyümesi ve öğretim ve öğrenimin kalitesini sağlanması akademisyenlerin işlerine motive olmasına dayanmaktadır. Bununla beraber, motivasyon kavramı kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği için homojenliğinden bahsetmek oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar, çalışan motivasyonunda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar; bölgeye ve kültüre (Hitka, Rozsa, Potkany ve Lizbetinova, 2019), yaşa, eğitime, mesleki kariyer aşamasına (Caganova, Starecek, Bednarikova ve Honnakova, 2017; Gürsoy, Maier ve Chi, 2008), belli bir kuşağa ait olma (Curry, 2015; Ng, Schweitzer ve Lyons, 2010) gibi unsurlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu unsurlar, insanların farklı yoğunluk derecelerinde birtakım ihtiyaç, arzu ve beklenti ile karakterize olduğu davranış modelleri geliştirmek için bir temel oluşturmaktadır. Motivasyonun etkililiği ise uygun motivasyon araçları ve faktörlerinden etkilenmektedir. Ancak motivasyon konusunda göz önünde bulundurulması gereken, motivasyonun sadece bireyler arasında farklılık göstermediği; aynı birey için farklı zamanlarda da farklılık gösterebileceği hususudur (Locke ve Latham, 2004, s. 388; Robbins ve Judge, 2013, s. 204). Dolayısıyla, değişen ve dönüşen eğitim sistemi içerisinde akademisyenlerin mesleki motivasyonunda değişikliklerin yaşanması olağan görülmele birlikte ve mevcut motivasyon araçlarının etkisini kaybedebileceği veya hiç etkisinin olmayacağı düşüncesini oluşturmaktadır. Bu sebeple, uzaktan eğitimin psikolojik boyutu bağlamında akademisyenlerin uzaktan eğitimde motivasyonunu etkileyen faktörlerin irdelenmesi önemli bir konudur. Bu bağlamda, yabancı literatürde uzaktan eğitimde mesleki motivasyona yönelik çalışmalar olsa da yerli literatürde, akademisyenlerin uzaktan eğitim bağlamında keşfedici bir yaklaşımla mesleki motivasyonunu etkileyen unsurların neler olduğu tespit edilmesine yönelik bir çalışma olmaması ve özellikle son üç yılda pandemi nedeniyle değişen ve dönüşen toplum koşullarına yönelik yeni mesleki motivasyon unsurlarının da var olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu konunun araştırılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bütün bu açıklamalar ışığında, bu çalışmada uzaktan eğitim bağlamında keşfedici bir yaklaşımla akademisyenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen (artıran ve azaltan) unsurların neler olduğu tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilebilecektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde yürütölen araştırmalarda katılımcıların araştırma konusu olan olguyla ilgili deneyimlerinin veya gözlemlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Kıral, 2021, s. 14). Özellikle pandemi sonrası hızlı bir şekilde örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmesiyle akademisyenlerin bu süreçte uzaktan eğitimde hem deneyimledikleri ve hem de gözlemledikleri durumlara ilişkin görüşlerini anlamayı ve uzaktan eğitimde mesleki motivasyon olgusunu derinlemesine öğrenerek onları motivasyonlarını artıran ve motivasyonlarını azaltan unsurları tespit edip uzaktan eğitimde mesleki motivasyonun sağlanmasına yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, fenomenoloji deseni akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen faktörlerin katılımcılar tarafından bilinen veya farkında olunmayan etkilerinin neler olduğuna dair ayrıntılı ve derinlemesine araştırılarak ortaya konması için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde ders veren 34 akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının artmasıyla birlikte verilen cevaplar tekrar ettiğinde örneklemin yeterli sayıya ulaştığı düşünölmüş ve veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan (seçkisiz olmayan) amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, konuyla ilgili farklı özelliklere sahip görel olarak küçük bir örnekleme grubunun bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 119). Bu anlamda, maksimum çeşitlilik için temel alınan unsurlar olarak farklı disiplinlerde (akademik alan) çalışan ve farklı akademik unvanlara sahip akademisyenlerden veri toplanmıştır. Unvanda ve akademik alanda nispeten birbirine yakın katılımcı sayısına ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Buna göre, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında 15 katılımcı doktor öğretim üyesi, 10 katılımcı profesör ve 9 katılımcı doçenttir. Akademisyenlerin temel çalışmalar alanlarına bakıldığında ise 10 katılımcının sosyal bilimler, 10 katılımcının sağlık bilimleri, 8 katılımcının eğitim bilimleri ve 6 katılımcının fen bilimleri alanından olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, mülakat tekniği ile veri toplanmıştır. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için öncelikle literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllölük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, araştırmaya katılan kişilerden izin alınarak ses ve çevrim içi görüşme kaydı alınmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda olayları daha detaylı öğrenmek adına sorular da yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar, ortalama 10 dakikadan 30 dakikaya kadar değişen sürelerde gerçekteşmiş olup ortalama 15 dakika sürmektedir. Mülakata başlamadan katılımcılara araştırmayla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara “*Uzakaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve ‘‘Sizce uzakaktan eğitimde mesleki motivasyonu arttıran unsurlar nelerdir?’’* ve “*Sizce uzakaktan eğitimde mesleki motivasyonu azaltan unsurlar nelerdir?’’* soruları yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise verilerin açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılabilmesi amacıyla içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen veriler ile kodların belirlenmesi ve birbirine benzeyen kodların ise belirlenen kategoriler altında toplanması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. İçerik analizi aynı zamanda tümevarımsal kategori geliştirme olarak da ifade edilmektedir (Güçlü, 2019, s. 174). Bu yaklaşımda, verilerden yeni kavramlar ve anlamlar ortaya çıkarılması ve anlam ve kavram arasındaki ilişkinin keşfedilmesi amacıyla analizler gerçekleştirilmektedir. Tümevarımcı içerik analizi, bir olguyla ilgili yeni bir kavrayışa ulaşmak için yapılmaktadır. Dolayısıyla kategoriler, içerik analizindeki verilerden türetilmektedir. Özelden genele doğru hareket ederek belirli örnekler gözlemlenerek daha genel bir ifadeye ulaşılması hedeflenmektedir (Elo ve Kyngäs, 2008). Araştırmada ilk olarak görüşmelerin hepsi yazılı hale getirilerek MAXQDA 18.0 programına yüklenmiştir. İlgili alan yazından yola çıkılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Buna göre analiz sonucunda toplam 171 kod oluşturulmuştur. Bu kodların 79’u olumlu faktörler olup 92’si olumsuz kod olarak nitelendirilmiştir. Bu kodlar 6 tema altında birleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Görüşmeler neticesine elde edilen verilerin kodlanması ve kodlara ilişkin kategorilerin oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen analizlerin güvenirliliği oldukça önemlidir. Elde edilen veriler, yapılan araştırmanın ilgili alan yazınıyla uyumlu olarak elde edilmiştir. Oluşturulan kod ve kategorilerin güvenirlilik hesaplaması Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen uzlaşma yüzdesi (Uyum yüzdesi=[Görüş birliği/(Görüş ayrılığı + Görüş birliği)]*100) kullanılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle yeterli mülakat sayısına ulaştıktan sonra, öncelikle ham veriler analize hazırlanarak gereksiz veriler ayıklanmış, daha sonra metin verileri çok kez okunarak benzer ve ilişkili olan kodlar aynı grupta olacak şekilde kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar içeriklerini karakterize eden kelimeler kullanarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş sonrasında nihai temalar, kategoriler ve kodlar seti üzerinde fikir birliğine varmak ve veriler ve kodlar, kodlamanın uygunluğuna ilişkin görüşlerini almak için temel ana bilim dalları uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, örgütsel davranış alanında olmak üzere toplam beş alan uzmanına gönderilmiştir. Araştırmacı daha sonrasında her bir uzmanla bir araya gelerek her bir sorunu cevabını tek tek incelemiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlendikten sonra hesaplanan değer en az 80 olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, “yönetmelik politikalar” ve “bireysel unsurlar” kategorileri isimlerinde farklı görüşler olmasına rağmen hesaplanan güvenirlilik yüzdesi %80 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla literatürden yola çıkarak uzman değerlendiriciler arası güvenirliliğin sağlandığı görülmektedir. Buna göre, uzmanlar arasında fikir birliği sağlanarak kod ve kategorilere son hali verilmiştir.

Bulgular

Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Arttıran Unsurlara İlişkin Bulgular

Verilerin analiz süreci MAXQDA programı yardımıyla gerçekleştirilerek kod ve kategorilere ayrıştırılması sağlanmıştır. Akademisyenlerin mesleki motivasyonunu arttıran/ arttırabilecek unsurların tespit edilmesi amacıyla görüşme esnasında katılımcılara “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve “Sizce, uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunuzu arttıran unsurlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenleri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen çeşitli boyutlar altında toplanan toplam 79 adet olumlu faktör elde edilmiştir. Tespit edilen olumlu faktörlerin adlandırılmasında literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Buna göre, Tablo 1’de akademisyenlerin mesleki motivasyonu arttıran/ arttırabilecek ve unsurlar kategori, kod ve frekans şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1. *Akademisyenleri Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Arttıran/ Arttırabilecek Unsurlar*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Yönetmelik Politikalar	Sağlıklı Ölçme-Değerlendirmenin Yapılması	12
	Eğiticilerin Uzaktan Eğitim Konusunda Eğitim Desteklerinin Verilmesi	10
	Uzaktan Eğitimde Eğitim- Öğretim Vizyonunun Yenilenmesi	4
	Denetim Baskının Azaltılması	2
	Ücret Tatmini Sağlama	1
Öğrenci	Öğrencinin Derse İlgisinin Arttırılması	19
	Öğrenci-Hoca Etkileşiminin Arttırılması	5
Yeni Eğitim Modellerinin Geliştirilmesi	Etkileşimli Eğitim Modelinin Geliştirilmesi	8
	Hibrit Eğitim Modelinin Kullanılması	3
	Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamının Oluşturulması	2
	Özel Sınıfların Oluşturulması	2
Teknolojik Altyapı ve İletişim	Teknik Altyapının Güçlendirilmesi	8
	Sanal Laboratuvar/Atölyelerin Oluşturulması	3

Tablo 1’de analiz sonucuna göre toplam 79 olumlu unsur “Yönetmelik politikalar, öğrenci, yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi, teknolojik altyapı ve iletişim” olmak üzere 4 kategori, 13 kod altında toplanmıştır. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu olumlu etkileyen unsurlar içinde en yüksek frekansa sahip kategori yönetmelik politikalar (f=29) olmuştur. Bu kategori içinde en yüksek frekansa sahip kod ise sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılmasıdır (f=12). İkinci en yüksek frekansa sahip kategori ise öğrenci (f=24) iken, bu kategorideki en yüksek frekansa sahip kod öğrencinin derse ilgisinin arttırılması (f=19) olmuştur. En yüksek frekansa sahip üçüncü kategori ise yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi (f=15) kategorisidir. Bu kategori altında yer alan en yüksek frekanslı kod ise etkileşimli eğitim modellerinin (f=8) kullanılmasıdır. Dördüncü ve son kategori ise teknolojik altyapı ve iletişim (f=11)

olmuştur. Bu kategori altındaki en yüksek frekansa sahip kod ise teknolojik altyapının güçlendirilmesi (f=8) olmuştur.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen cevaplardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

K4: “Normalde uzaktan eğitimin olumsuz etkilediğini söyleyebilirdim fakat bu işin içinde olduğumuz için çok fazla etkinlik gerçekleştirdik. 11-12 tane panel yaptık. Onun dışında kongremişi yaptık. Açıkçası bana pozitif yönde çok katkısı oldu yani bakış aım genişledi. Daba önce neden düşünmedim dediğim işler yapıyoruz. Biliyorsunuz bir etkinlik dşenleyeceğiniş zaman iyi bocaları başka üniversitelerden çağırmak kolay olmuyor şartlar itibariyle. Fakat şu an herkese her anlamda ulaşabiliyoruz. Öğrencilerimizle buluşturuyoruz. Bu anlamda ben çok pozitif olarak kazanım elde ettiğimi dşniyorum hem ben hem ğrencilerimiz. Bana pozitif katkısı çok oldu. Uzaktan eğitimin de ilerleyen zamanlarda bana firsatlar sunacağını dşniyorum.” (C: Erkek, Y: 41, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sağlık Bilimleri)

K11: “Benim için çok geç kalınmış bir eğitim/ğretim aracı. Yani bizim bütün ülkeleri araştırma imkânım olmadı ama yurtdışında iletişimde olduğum bocalar var. Onların da yeni yeni başladığını gördüm pandemi sebebiyle. Biz de yeni başladık. Bizim için kaçırmış daba önce denenmesi gereken bir firsattı. Burada bize sağladığı imkanlar şunlar oldu. Ben ğrencilerime çok daba farklı alanlardan bilgi getirebilecek duruma sahibim çünkü ev ortamında çalıştım. Evde kitaplarım defterlerim her şey yanımdaydı ve derse odaklandım.” (C: Erkek, Y: 40, U: Prof. Dr., TA: Fen Bilimleri)

K16: “Başlangıçta evet olumsuz etkiledi. Ama uzaktan eğitim yapmak beni öğrenmeyi nasıl daba iyi kolaylaştırabileceğimiz konusunda düşünmeye sevk etti; daba doğrusu zorladı. Buna yönelik araşışlara itti, ödevler hazırladım, açıklayıcı metinler paylaştım ve daba çok da derslerimde daba çok katılımı özendirmeye çalıştım.” (C: Erkek, Y: 56, U: Prof. Dr., TA: Eğitim Bilimleri)

K18: “Bireysel anlamda olumsuzluklar olsa da mesleki anlamda bana farkındalık kattığına inanıyorum. Mesela, ğrencilerimin özellikle Z kuşağının kendini yazarak daba iyi ifade ettiğini çok net bir şekilde gördüm. Bu şekilde iletişim kurma ihtiyacı duyuyorlar. Çekingen ğrencilerim yazarak katkıda bulunmaya ve rabat soru sormaya başladılar. Bu benim için mutluluk verici bir durum.” (C: Kadın, Y: 42, U: Doç. Dr. TA: Eğitim Bilimleri)

K26: “Mesleki açıdan makale yazma çalışmalarım için firsat buldum. Kendi çalışmalarıma daba konsantre oldum. Bunun sebebi ise, fiziki olarak üniversitede bulunamamam. Çünkü okula gidince idari görevler, resmi yazışmalar vs. zaman alıyordu. şimdi ise hem kendi çalışmalarıma vakit ayırabiliyorum hem de dersimi veriyorum.” (C: Kadın, Y: 40, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sosyal Bilimler)

K29: “ğrencilerin öğrenmesinde kaliteyi arttırmak için yeni stratejiler kullanmamdan dolayı mesleki motivasyonum olumlu etkiledi.” (C: Erkek, Y: 43, U: Prof. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Azaltan Unsurlara İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan unsurların tespit edilmesi amacıyla görüşme esnasında katılımcılara “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve “Sizce uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunuzu azaltan unsurlar nelerdir?” soruları yneltirmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenleri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen çeşitli boyutlar altında toplanan toplam 92 adet olumsuz faktör elde edilmiştir. Tespit edilen olumsuz faktörlerin adlandırılmasında literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Buna göre, Tablo 2’de akademisyenlerin mesleki motivasyonu azaltan unsurlar kategori, kod ve frekans şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Azaltan Unsurlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Mesleki Faktörler	Öğrenciyle Etkileşim/İletişim Eksikliği	22
	Öğrencilerden Geri Bildirim Alamama	7
	İş Ortamından Uzaklaşmak	3
	İş Yükünün Artması	3
	Sosyalleşme Düzeyinin Düşük Olması	3
Öğrenci	Öğrenci İlgisizliği/Devamsızlığı	11
	Öğrencinin Uzaktan Eğitime Erişimdeki Eksiklikler	9
Teknolojik Altyapı ve İletişim	Sistemsel ve Teknik Altyapı Eksiklikleri	10
	Üretken Öğrenme Ortamı Oluşturamamak	6
Yönetmel Politikalar	Ölçme Değerlendirmenin Güvenilir Olmaması	9
	Yönetimin Sıkı Denetimi	2
	Uzman Görüşlerinden Yararlanılmaması	1
	Plan ve Program Eksikliği	1
Bireysel	Yeni Teknolojilere Alışmanın Zorluğu/ Direnç	2
	İş-Aile Hayatı Dengesi Sağlayamama	2
	Maddi Tatminsizlik	1

Tablo 2’de analiz sonucunda akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan 92 adet olumsuz faktör; “mesleki faktörler, teknolojik altyapı ve iletişim, öğrenci, yönetsel politikalar ve bireysel faktörler” olmak üzere 5 kategori ve 16 kod şeklinde belirlenen kategoriler ve kodlar altında toplanmıştır. Mesleki motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar içinde en fazla frekansa sahip olan kategori mesleki faktörler (f=38) olmuştur. Bu kategoriye göre en fazla tekrar edilme sıklığına sahip olan kod öğrenci ile etkileşim/ İletişim eksikliğidir (f=22). İkinci en yüksek frekansa sahip olan kategori öğrenci (f=20) başlığı altındadır. Bu kategori altında en sık ifade edilen kod ise öğrenci ilgisizliği/ devamsızlığı (f=11) kodudur. En yüksek frekansa sahip üçüncü kategori teknolojik altyapı ve iletişim (f= 16) kategorisi ve bu kategori altındaki en yüksek frekanslı kod sistemsel ve teknolojik altyapı eksiklikleri (f=10) olmuştur. Dördüncü en yüksek frekanslı kategori yönetsel politikalar (F=13) olup bu kategorideki en yüksek frekanslı kod ölçme değerlendirme güvenilir olmaması (f=9) olarak ifade edilmiştir. En düşük frekanslı kategori ise bireysel faktörlerdir (f=5). Bu kategorideki en yüksek frekanslı kodlar ise yeni teknolojilere alışmanın zorluğu/ direnç (f=2) ve iş-aile hayatı dengesi sağlayamama (f=2) olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen cevaplardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

K5: “Motivasyonumun olumsuz etkilediğini söyleyebilirim. Çünkü öğrencilerle karşılıklı bir iletişimimiz olmadı, onların gözlemlerindeki öğrenme ışığını, merakını algılayamadım. Tartışma yapamadık karşılıklı duygu ve düşüncelerimizi paylaşamadık. Sorularımı yeterli cevaplayamadım.” (C: Kadın, Y: 54, U: Dr. Öğr. Üyesi, TÇA: Sağlık Bilimleri)

K7: “Öğrenci ile aynı ortamı paylaşmamak öğrenci-öğretmen etkileşimini azalttı. Öğrencinin okul ortamından uzak kalması öğrencinin de bireysel motivasyonunu düşürdü. Bilgisayar ekranına bakarak ders anlatmanın boş bir sınıfta duvarlara konuşmaktan farkı yok. Çoğu öğrenci canlı derslere katılmıyor. Katılanlar mikrofon ve kameralarını kullanmıyor. Dolayısıyla sadece hoca konuşuyor öğrenci dinliyor (dinliyorsa tabii) bu da akademisyen motivasyonunu azaltıyor. Bunlar sınıf ortamında da olabiliyordu. Ancak hoca durumu far ederek öğrenciyi tekrar derse döndürecek onun dikkatini çekecek aksiyonlar yapabiliyordu. Sanal ortam buna müsaade etmiyor. Uzaktan eğitim öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel mesafeyi ortadan kaldırırsa da duygusal olarak araya duvarlar örmektedir.” (C: Erkek, Y: 45, U: Prof. Dr., TÇA: Sağlık Bilimleri)

K10: “Olumsuz etkiledi. Devam eden projelerimize ara vermek zorunda kaldık. Sürekli ev ortamında olmak ve ailevi sorumluluklar bilimsel çalışmalarımı yavaşlattı.” (C: Kadın, Y: 43, U: Prof. Dr., TÇA: Fen Bilimleri)

K13: “Ölçme-değerlendirmede yaşanan zorluklar, ders notu hazırlama süresinin uzun olması, özellikle teorik derslerde öğrencinin konuyu kavrayıp kavrayamadığına dair geri bildirim edinememe, bağlantı sorunları, kullanılan yazılım ortamının yetersizlikleri nedeniyle etkin yazma/çizme olanağının azalması gibi durumlar motivasyonumu düşürdü.” (C: Erkek, Y: 41, U: Prof. Dr., TÇA: Fen Bilimleri)

K19: “Uzmanlık Alanım gereği (eğitim bilimleri/ eğitim programları ve öğretim) girmiş olduğum dersleri öğrenciler pek sevmiyorlar. Derslere ön yargılı yaklaşıyorlar. Öğrencileri dersin başında motive etmem gerekiyor. Ancak bunu uzaktan eğitimde pek başaramıyorum. Çünkü öğrenciler canlı derslere çeşitli gerekçelerle katılmıyorlar. Canlı derslere katılan öğrenciler ise donanım yetersizliği nedeniyle derse katılım gösteremiyorlar. Az sayıdaki öğrenciyle tartışma ortamı yaratmak

ve iletişim kurmak da çok zor oluyor. Düz anlatım yapmak zorunda kalıyorum. Bu da öğretim sürecinde hiç tercih etmediğim bir öğretim yöntemi. Ayrıca öğrencilerimle göz kontağı kuramamak da benim için çok zorlayıcı duvara ders anlatıyor gibi hissediyorum.” (C: Kadın, Y: 38, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Eğitim Bilimleri)

K25: “Öğün eğitimde verilen birebir vücut dili, jestler, mimikler olsun verdiğimiz iletişim kesinlikle verilemiyor. Uygulaması yok. Ben 24 yıldır akademisyenim. Ben öğrencinin hiç konuşmasa bile o dersten keyif alıp almadığını, o dersi anlayıp anlamadığını, gözlerindeki o yansımalarından bile anlardım. O sınıftaki elektrikten dersin havasını yolunda gidip gitmediğini anlardım ama uzaktan eğitimde anlayamıyorum.” (C: Erkek, Y: 47, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sosyal Bilimler)

K30: “Ben X kuşağıyım. Teknolojiyle sonradan tanıştım. Bu şeyleri çok rahat kullanamıyoruz. Ders kayıtlarımız vs. Zoom programını öğrenene kadar canım çıktı. Özellikle teknolojiyi kullanmakta sıkıntı çeken yaşça daha ileri olan kişiler ben gibi zorlanıyoruz. Çok zorlandım ben.” (C: Kadın, Y: 50, U: Prof. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

K31: “İletişim ve etkileşim olmaması nedeniyle gerek süreçte gerek süreç sonrası duygusal bir boşluk ve tatmin olmama hissi yaşanmaktadır.” (C: Kadın, Y: 35, U: Doç. Dr., TA: Eğitim Bilimleri)

K32: “Uygulama ağırlıklı bir alan olarak öğrencilerimizle çoğu zaman birebir ve yakından çalışmamız gerektiğinden, uzaktan eğitim ortamlarının kısıtlamaları ideal olandan uzaklaşmamıza neden oldu. Ayrıca üst düzey teknolojik donanım gerektiren bir bölümde öğrencilerimize ancak atölye ve laboratuvar ortamlarında sağlayabildiğimiz çalışma imkanlarından faydalanamamış olduk.” (C: Erkek, Y: 39, U: Doç. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

K33: “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonumu olumsuz yönde etkiledi. Verdiğim eğitimin uygulamalı olması, uzaktan eğitim için uygun olmaması, aynı zamanda eğitim içeriğinin uzaktan eğitime göre tasarlanmaması ve her öğrencinin ekipmana ulaşımının olmaması nedeniyle eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadı ve kanaatimce verilen eğitim yeterli olmadı.” (C: Erkek, Y: 36, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sağlık Bilimleri)

Araştırma kapsamında yapılan nitel araştırma bulguları neticesinde, motivasyonu olumlu ve olumsuz etkileyen aynı kategorilerin birleştirilmesiyle toplam 6 kategori ve 29 kod oluşturulmuştur. Bu kategoriler; “yöneltil politikalar, bireysel faktörler, öğrenci, teknolojik altyapı ve iletişim, mesleki faktörler ve yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi” olarak ifade edilmektedir. Bulgular sonucunda, en yüksek frekansa sahip yöneltil politikalar, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim kategorileri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu hem azaltan hem de arttıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörler altındaki kodlara bakıldığında; yöneltil politikalar faktöründe sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılması, eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda eğitim desteklerinin verilmesi, uzaktan eğitimde eğitim-öğretim vizyonunun yenilenmesi, denetim baskısının azaltılması ve ücret tatminin sağlanması uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken ölçme değerlendirme güvenilir olmaması, yönetimin sıkı denetimi, uzman görüşlerinden yararlanılmaması ve, plan ve program eksikliğinin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmiştir. Öğrenci faktöründe ise; öğrencinin derse ilgisinin artırılmasının ve öğrenci-hoca iletişiminin artırılmasının uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken öğrencinin ilgisizliği/devamsızlığı ve uzaktan eğitime erişimindeki eksikliklerin akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmektedir. Teknolojik altyapı ve iletişim faktöründe ise teknik altyapının güçlendirilmesi ve sanal laboratuvar/atölyelerin oluşturulması uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken sistemsel ve teknik altyapı eksiklikleri ve üretken öğrenme ortamı oluşturamamanın uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu artıran bir unsur olarak yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi faktörü yer almaktadır. Buna göre; etkileşimli eğitim modelinin geliştirilmesi, hibrit eğitim modelinin kullanılması, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamının oluşturulması ve özel sınıfların oluşturulması uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan unsurlarda ise diğer unsurlardan farklı olarak mesleki faktörlerin ve bireysel faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğrenci ile etkileşim eksikliği, öğrencilerden geri bildirim alamama, iş ortamından uzaklaşmak, iş yükünün artması, yeni teknolojilere alışmanın zorluğu/ direnç, iş-aile hayatını dengesi sağlayamama ve maddi tatminsizliğin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma hayatında karşılaşılan en önemli problemlerden biri olan motivasyonsuzluğun iş yapış şekillerinde ani ve zorunlu değişimler ile daha arttığı gözlemlenmektedir. Günümüzdeki en önemli değişikliğin sebebi ise tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi olmuştur. Bu kapsamda çeşitli

sosyal kısıtlamalar uygulanmaya başlanmıştır. Alınan önlemler ve kurallar neticesinde üniversiteler de geçici süreyle eğitime ara vermiş ve sonrasında pek çok akademisyen için yeni olan uzaktan eğitim sistemine hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Bu geçişle birlikte eğitimin hem öğrenme ve öğretim süreçlerinde çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerden en çok etkilenen ve eğitimde kritik öneme sahip olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde motivasyonunun sağlanması irdelenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırma neticesinde uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu oluşturan 29 kodun ifade sıklığı toplam 171'dir. Kodlar 6 kategori altında oluşturulmuştur. Frekans sıklığına göre oluşturulan kategoriler; "Yönetmelikler, Yeni Eğitim Modellerinin Geliştirilmesi, Teknolojik Altyapı ve İletişim, Mesleki Faktörler, Öğrenci Faktörü ve Bireysel Faktörler" şeklindedir. Bu kategoriler altında yer alan kodların frekansları incelendiğinde akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu en yüksek frekansla etkileyen unsurlar; öğrenci ile etkileşim/ iletişim eksikliği, öğrencinin derse ilgisizliği/devamsızlığı, öğrencinin derse ilgisinin artırılması, sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılması, eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda eğitim desteklerinin verilmesi gibi konular yer almaktadır. Burada dikkat çeken yönetmelikler, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim unsurlarının hem uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu arttıran ve azaltan faktörlerde ön plana çıkmış olmasıdır. Elde edilen bu bulgulara göre; uzaktan eğitimde eksikliği en çok hissedilen ve bir sosyal-ilişki ihtiyacı olarak görülen etkileşim boyutunda öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkidir. Öğrencinin uzaktan eğitim sistemini benimseyememesi derse karşı ilgisizliğini arttırmış bu da iletişim ve etkileşim eksikliğini ortaya çıkarmıştır. Simmons, Jones ve Silver (2004) çevrim içi dersler tasarlanırken en önemli faktörün içerik değil öğrenenlerin etkileşiminin sağlanması gerektiğinin unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bernard vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimde yaptığı meta analiz sonucu üç etkileşim türünün (öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-içerik) öğrenme çıktılarının başarıyla aktarılması arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde Bolliger, Inan ve Wasilik (2014) çevrim içi öğrenen memnuniyetinde öğrenen-öğrenen etkileşiminin önemli bir memnuniyet unsuru olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde mesleki motivasyon unsurlarının hangi faktörlerden oluştuğunun tespiti için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular alanda yapılmış çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Öğrenci unsurunun dışında, yönetmeliklerin ve mesleki unsurların da uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen önemli unsurlar olarak tespit edilmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde gerekli eğitim ve materyal desteğinin sağlanması, uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme konusunda gerekli tedbirlerin alınarak planlamaların yapılması yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Chizmar ve Williams 2001; Lee ve Busch 2005; Olcott ve Wright 1995). Bu anlamda, uzaktan eğitimdeki derslerin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için kurumdan gerekli desteklerin verilmesi, başka bir ifadeyle, kurumdan duyulan beklentilerin karşılanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Mesleki unsurlar ise, öğrenciyle etkileşim ve iletişim eksikliği, sosyalleşme düzeyinin düşük olması yine benzer şekilde sosyalleşme ihtiyacını vurgulamaktadır. İş ortamından uzaklaşma, iş yükünün artması ve öğrenciden geri bildirim alamama gibi unsurların da mesleki motivasyonu azalttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim teknolojilerini oluşturan ses, görüntü, veriyi kullandığı araçların uygunluğu ve kalitesinin de uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırdığı görülmektedir.

Akademisyenleri uzaktan eğitimde motivasyonunu inceleyen çok az çalışma olmakla birlikte güncel mesleki motivasyon üzerine yapılmış nitel bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların bundan sonra uzaktan eğitimde motivasyon çalışmaları yapacak veya sürdürecektir olan araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın uzaktan eğitimi deneyimlemiş olan akademisyenlerle tekrarlanması da yöneticilere rehber oluşturacaktır. Araştırmanın sadece bir devlet üniversitesindeki akademisyenlerle gerçekleştirilmesi çalışmanın en önemli kısıtıdır. Bu çalışmanın hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin yer aldığı farklı ve daha fazla unvan ve tecrübe çeşitliliğine sahip örneklerde çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir. Ayrıca vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerle görüşmeler yapılarak devlet-vakıf üniversitesinde uzaktan eğitimde mesleki motivasyon faktörlerinin karşılaştırılması önerilmektedir. İlerde yapılacak olan çalışmalarda uzaktan eğitimde mesleki motivasyonun örgütsel çıktıları etkileyebilecek olan çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da yapılabilir.

Etik Beyan

"*Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon Unsurları Üzerine Bir Araştırma*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07.04.2021 tarih ve 2021/4 sayılı toplantısında GO 2021/186 kararı ile alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu çalışma Duygu Burcu GÖNÜLAÇAR GÜVENDİ'nin, Prof. Dr. Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT danışmanlığında yazılan "Uzaktan Eğitimde Akademisyenlerde Mesleki Motivasyonun Belirleyicileri ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir. Ayrıca bu çalışma 9. Örgütsel Davranış Kongresi'nde sözlü sunumu yapılan ve kongre bildiri kitabında yer alan bildirinin genişletilmiş halidir.

Kaynakça

- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Almachi, S. (2015). *Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirilmesinde motivasyonun rolü* (Yüksek Lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289.
- Betts, K. S. (1998). An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(3).
- Bolliger, D. U., Inan, F. A. ve Wasilik, O. (2014). Development and validation of the online instructor satisfaction measure (OISM). *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 183-195.
- Caganova, D., Starecek, A., Bednarikova, M. ve Honnakova, N. (2017). Analysis of factors influencing the motivation of generations Y and Z to perform in educational process. Proceedings of The 15th IEEE International Conference on Emerging E-Learning Technologies and Application, Slovakia.
- Chang, C., Shen, H. Y. ve Liu, E. Z. F. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 72-92. doi: 10.19173/irrod.v15i3.1654.
- Chizmar, J. ve Williams, D. B. (2001). What do faculty want?. *Educuse Quarterly*, 24, 18-24.
- Curry, G. D. (2015). Supervising across generations. S. J. Davis, C. A. Hertig ve B. P. Gilbride (Eds.), *Security supervision and management* (pp. 244-255). Elsevier.
- Demir, G., Güneş, A. ve Derviş, H. (2021). *Çeşitli boyutlarıyla uzaktan eğitim*. İstanbul: Hiperyayın.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama. Nobel Yayıncılık.
- Gürsoy, D., Maier, T. A. ve Chi, C. G. (2008). Generational differences: An examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3), 448-458.
- Haythornthwaite, C. ve Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. Sage Publications.
- Hitka, M., Rozsa, Z., Potkany, M. ve Lizbetinova, L. (2019). Factors forming employee motivation influenced by regional and age-related differences. *Journal of Business, Economics and Management* 20(4), 674-693.
- Hoffman, M. S. (2013). *An examination of motivating factors on faculty participation in online higher*. (Doctoral Dissertation), ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi. education (UMI No. 3563616)
- Hoffmann, R. L. ve Dudjak, L. A. (2012). From onsite to online: Lessons learned from faculty pioneers. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 255-258.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching* 10(4), 92-103.
- Lee, J. A. ve Busch, P. E. (2005). Factors related to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research*, 99(2), 109-115. doi: 10.3200/JOER.99.2.109-115

- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403. doi: 10.5465/amr.2004.13670974
- Lorenzetti, J. P. (2012). Running a MOOC: Secrets of the World's largest distance education classes. *Distance Education Report*, 16(3), 1-7.
- Mansbach, J. ve Austin, A. (2018). Nuanced perspectives about online teaching: Mid-career and senior faculty voices reflecting on academic work in the digital age. *Innovative Higher Education*, 43, 257-272. doi: 10.1007/s10755-018-9424-4.
- Marasi, S., Jones, B. ve Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: A comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 47(3), 513-525.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2012) *Distance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Wadsworth Cengage Learning.
- Nabolsi, M., Abu-Moghli, F., Khalaf, I., Zumot, A. ve Suliman, W. (2021). Nursing faculty experience with online distance education during COVID-19 crisis: A qualitative study. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 828-835.
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L. ve Lyons, S. T. (2010). New Generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281-292.
- Nguyen, D. N., Zierler, B. ve Nguyen, H. Q. (2011). A survey of nursing faculty needs for training in use of new technologies for education and practice. *Journal of Nursing Education*, 50(4), 181-189. doi: 10.3928/01484834-20101130-06.
- Olcott, D., Jr. ve Wright, S. J. (1995). An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(3), 5-1. doi: 10.1080/08923649509526894
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. doi: 10.16991/INESJOURNAL.174
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (14. Baskı), (Çev. Ed. İ. Erdem). Nobel Yayınevi.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3.baskı). U.S.: Information Age.
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 73-129.
- Simmons, S., Jones Jr, W. ve Silver, S. (2004). Making the transition from face-to-face to cyberspace. *TechTrends*, 48(5), 48.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7. baskı). Pearson.
- Stickney, L. T., Bento, R. F., Aggarwal, A. ve Adlakha, V. (2019). Online higher education: Faculty satisfaction and its antecedents. *Journal of Management Education*, 43(5), 509-542.
- Tabata, L. N. ve Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.
- Tekinarslan, E. ve Gürer, M. D. (2021). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2015). Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Altun E. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri I-II içinde* (ss. 55- 129). Pegem Akademi.
- Walters, S., Grover, K. S., Turner, R. C. ve Alexander, J. C. (2017). Faculty perceptions related to teaching online: A starting point for designing faculty development initiatives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 4-19.

EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, rapidly developing technologies have a significant impact on people's daily lives, and it is seen that this change also reflects significantly on education life. An important consequence of these rapid changes was the transition to distance education. Although distance education is not a new practice, it has become a necessary teaching tool in education and technology integration due to the COVID-19 pandemic and constantly developing technologies. Therefore, since the transition from formal education to distance education is unplanned and fast, it is significant for academics who are unprepared to be motivated in distance education. Since there is a small number of studies in the literature on the motivation of academicians in distance education, there is a need to investigate new motivational factors for the changing and transforming social conditions, especially in the last three years due to the COVID-19 pandemic. For this reason, this study aims to determine the factors that affect the vocational motivation of academicians with an exploratory approach in the context of distance education. Therefore, semi-structured interviews were conducted with 34 academicians to determine the factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education.

We used the phenomenology design as one of the qualitative research designs within the scope of the research. This pattern creates a suitable research ground to reveal the factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education and to make a deeper analysis. In the research, we used the interview technique as one of the qualitative research methods. The sample of the study consists of 34 academicians who teach at Burdur Mehmet Akif Ersoy University. The sampling of the study was carried out with the maximum variation sampling method, which is one of the non-probabilistic purposeful sampling types. In this sense, the data were collected from academicians working in different disciplines (academic fields) and holding various academic titles as the basis for maximum diversity.

Before collecting the data, we prepared a semi-structured interview form by examining the literature on the research topic. Within the scope of this research, audio and online interviews were recorded with the participants' permission. We briefed participants about the research before the interview. We asked the following questions how did distance education affect your vocational motivation? (Positive/Negative) Why? What are the factors that increase the level of your vocational motivation in distance education? What are the factors that reduce the level of your vocational motivation in distance education? After reaching a sufficient number of interviews, researchers and five academicians who are experts in the field prepared raw data for analysis, and created codes and categories.

While analysing the data we used the content analysis method to reach the concepts and relationships that could explain the data. Therefore, the categories are derived from the data in the content analysis. In the research, we first wrote down all of the interviews and uploaded to the MAXQDA 18.0 program. Then, raw data were prepared for analysis, unnecessary data were removed, and then text data were read many times, and categories were created so that similar and related codes were in the same group. The codes are named by researchers and academicians who are experts in the field, using words that characterize their content.

As a result of the qualitative research findings made within the scope of the research, a total of 171 codes were created under six categories which are administrative policies, development of new education models, technological infrastructure and communication, vocational factors, student factors, and individual factors. We determined that the factors that affect academicians' vocational motivation in distance education with the highest frequency are mostly student-related. At the same time, it is noteworthy that the factors related to administrative policies, student and technological infrastructure, and communication are factors both increase and reduce the level of vocational motivation in distance education. According to these findings there is relationship between the student and the teacher in the interaction dimension, which is seen as a social-relation need and the most lacking in distance education. The student's inability to adopt the distance education system has increased indifference towards the lesson, revealing the lack of communication and interaction. Besides the student factor, administrative policies and vocational factors have also been identified as important factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education. Providing the necessary education and material support for academicians in distance education, taking the necessary precautions in distance education measurement-evaluation, and making plans are similar to the studies conducted (Chizmar and Williams 2001; Lee and Busch 2005; Olcott and Wright,1995). In vocational factors, lack of interaction and communication with the student and the low level of socialization are also emphasized. In addition, it is seen that the suitability and quality of the tools that make up the distance education technologies like sound, image, and data increase the level of vocational motivation in distance education.

Although there are few studies examining the motivation of academics in distance education, there is no qualitative study on vocational motivation after the COVID-19 pandemic. Therefore, it is thought that the results obtained will shed light on researchers and practitioners who will conduct or continue motivational studies in distance education from now on. In addition, repeating this study with academicians who have experienced distance education will also guide the administrators. It is recommended that this study be repeated in samples with different titles and experience, including academicians working in both state and private universities. In addition, it is recommended to compare the vocational motivation factors in distance education in state-private universities by interviewing the academicians working in private and state universities. In future studies, studies examining the relationship between vocational motivation in distance education and various variables that may affect organizational outputs can also be conducted.

1969'dan Günümeze Ortaokullarda Okutulan Fen Öğretim Programlarında Yer Alan "Doğal Afetler" Konusunun Karşılaştırılmalı İncelenmesi

Esra BENLİ ÖZDEMİR¹ ve Yücel KAYABAŐI²

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen derslerinin tek ders olarak "Fen Bilgisi" dersi adı altında ortaokullarda okutulduğu öğretim programı olan 1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında "doğal afetler" konusunun karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın verileri, 1969, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013, 2018 yıllarında okutulan Fen öğretim programları ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde, Fen öğretim programları birincil veri kaynağı olarak yazılı ve görsel materyallerin elde edilmesiyle incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırmalar veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 1969 ve 1977 yıllarındaki programlarda yer alan doğal afetler konusunun kazanımlarının aynı olduğu ve doğal afetlerin yer kabuğunun şeklini değiştiren iç kuvvetler olduğu belirtilmektedir. İlk defa 1992 yılında, fen programında yer kabuğunun hareketi kapsamında "deprem kuşakları ve önlemleri"ne yer verildiği dikkat çekmektedir. 2000 yılı öğretim programında ise doğal afetleri, doğa kaynaklı bozulmalar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. 2005 yılı programında "erozyon ve deprem" kavramlarının en detaylı yer aldığı program olduğu tespit edilmiştir. 2013 yılı programında yer alan doğal afetler kazanımlarının bir önceki öğretim programına dayandırıldığı görülmüştür. 2018 yılı programında, doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olayları olarak genelleştirildiği ve önceki programda bir bölüm detaylı bir şekilde yer alan "deprem" kavramının bölümünün kaldırıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğal Afet, Fen, Öğretim Programı.

A Comparative Analysis of the Subject of "Natural Disasters" in the Science Curriculum Taught in Secondary Schools since 1969

Abstract

This study aims to comparatively examine the subject of "natural disasters" in the science curriculum taught since 1969, which is the curriculum in which science courses are taught in secondary schools under the name of "Science" as a single course. We collected the research data from the science education programs taught in 1969, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013, and 2018. We examined science education programs by obtaining written and visual materials as the primary data source during the research process. While doing the research we used the document review method, one of the qualitative data collection methods. The data were analyzed using the content analysis method. According to the findings obtained out of research we can state that the achievements of the natural disasters in the programs of 1969 and 1977 are the same and that natural disasters are internal forces that change the shape of the earth's crust. It is noteworthy for the first time in 1992, "earthquake belts and precautions" were included in the science program within the scope of the movement of the earth's crust. In the 2000 curriculum, it is seen that natural disasters are associated with nature-induced deterioration. In the 2005 program, it was determined that the concepts of "erosion and earthquake" were the most detailed. It has been observed that the natural disaster achievements in the 2013 curriculum are based on the previous curriculum. It is seen that in the 2018 program, it was generalized as destructive natural events caused by natural processes, and the part of concept of "earthquake", which was part of the previous program in detail, was removed.

Key Words: Natural Disaster, Science, Curriculum.

Atıf İçin / Please Cite As:

Benli Özdemir, E. ve Kayabaşı, Y. (2023). 1969'dan günümüze ortaokullarda okutulan fen öğretim programlarında yer alan "doğal afetler" konusunun karşılaştırılmalı incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1282-1291. doi:10.33206/mjss.1299047


Geliş Tarihi / Received Date: 18.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.06.2023

¹ Doç. Dr. - Türkiye-Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, esrabenliozdemir@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-2246-2420

² Dr. Öğr. Üyesi- Türkiye-Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, yucelk@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9251-4054

Giriş

Toplumun belli bir kısmı ya da tamamı için biyolojik, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, gündelik yaşamı ve toplumsal faaliyetleri kesintiye uğratan ya da durduran, etki ettiği toplumun baş etme potansiyelinin yeterli olmadığı teknoloji, doğa ya da insan kaynaklı olaylar afet olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2014). Afetlerin etkileri, çok boyutlu ve uzun süreli olabilir. Bu bağlamda, afetlerin etkileri tamamen önlenemez; fakat doğal afetlere yönelik entegre doğal afet yönetimi ile oluşabilecek riskleri en aza indirmek mümkündür. Bu da ancak doğal afetlere toplumsal farkındalığı artırmak ile mümkündür. Doğal afetlere karşı toplumsal farkındalığı arttırmak ve afetlere karşı alınacak koruyucu tedbirlere yönelik toplumun bilgilendirilmesine yönelik ülkemizde ve dünyada acil durum yöneticileri, bilim adamları ve eğitimciler tarafından birçok çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) başta olmak üzere birçok kurum ve kuruluş tarafından, afetlere yönelik toplumsal farkındalığın artırılması amacıyla basılı ve görsel materyaller kullanılmaktadır. Kitle iletişim araçları yoluyla verilen bilgiler ise, genellikle afet sonrasında ve kısa süreli olarak gündeme gelmektedir. Dünyada ve ülkemizde afet farkındalığı oluşturmaya yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Özdemir ve Şahinöz, 2022). Özellikle doğal afet yaşama riskinin yüksek olduğu bölgelerde yaşayan insanların mevcut ve gelecekteki olası ihtiyaçlarının giderilmesi için disiplinler arası çalışmalar yapılarak bilimsel, hızlı ve kolaylaştırıcı çözümler oluşturulması gereklidir. Deprem başta olmak üzere doğal afetlerin görülme riskinin yüksek olduğu ülkemizde bu çalışmaların hassasiyetle yapılması, okul öncesinden itibaren afet farkındalığının aşılmasına ilişkin eğitim programlarının yaşantıya yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde yaşanan “yüzyılın afeti” olarak nitelendirilen 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında, toplumda afet farkındalığı oluşturmaya yönelik mecburiyet bir kez daha kendini göstermiştir. Bu bağlamda doğal afetlere yönelik toplumsal farkındalığın artırılması ve sürdürülebilir olması için, doğal afetlere yönelik eğitimlerin okul öncesinden başlanarak eğitimin tüm kademelerinde verilmesi bir gerekliliktir. Bu da ancak öğretim programlarında ve disiplinler arası yaklaşımlar ile verilebilecek kazanımlar ile mümkündür. Alan yazın incelendiğinde, öğretim programlarında yer alan “doğal afetler” konusuna yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve genellikle Coğrafya ve Sosyal Bilgiler derslerinde olduğu görülmektedir (Değirmenci ve İter, 2013). Bu nedenle 1969 yılından günümüze kadar ortaokullarda okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusunun karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi yapılan bu çalışmanın güncellenecek fen öğretim programlarına yol gösterici olması beklenmektedir.

25 Ağustos 1969 yılında, 1569 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan ortaöğretim birinci kademe Fen Bilgisi dersi programında ders saatleri ortaokul birinci sınıfta dört, ikinci ve üçüncü sınıfta ise altı saat olarak belirlenmiştir. Bu tarihten itibaren fen dersleri tek ders olarak Fen Bilgisi dersi adı altında okutulmuştur. Bu çalışmada, 1969 yılından günümüze kadar ortaokullarda okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusunun karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, “doğal afetler” konusunun Fen öğretim programlarındaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek program güncelleme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle yüzyılın afeti olarak nitelendirilen 6 Şubat 2023 tarihli ve Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında değişen koşullara ve ihtiyaçlara uygun olarak eğitim programlarının mutlaka güncellenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, 1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusunun karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmanın olası Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı revizyonuna yönelik yapılacak çalışmalar için de iyi bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, fen derslerinin tek ders olarak “Fen Bilgisi” dersi adı altında ortaokullarda okutulduğu öğretim programı olan 1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusunun karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: “1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 1969 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?
2. 1977 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?

3. 1992 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?
4. 2000 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?
5. 2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?
6. 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?
7. 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırmacıya çalışmada ihtiyaç duyduğu veriye gözlem ve görüşme yapmadan, doküman incelemesi yaparak ulaşma imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada doküman inceleme yöntemi sürecinde aşağıda belirtilen basamaklar takip edilmiştir:

1. Çalışmanın amacına uygun dokümanlara Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı aracılığıyla ulaşılmıştır.
2. Her bir öğretim programı incelenerek özgünlüğü kontrol edilmiştir.
3. Öğretim programları incelendikten sonra gerekli görülen kısımlar alıntılanmıştır.
4. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir ve bazı değerlendirme işlemleri yapılmıştır.
5. Veri kullanılmıştır (Çepni, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Doküman incelemesi yönteminde veri toplama aracı olarak kullanılan belgelerin doğru bilgi içerme ve gerçeği yansıtmada konusunda kesinliği içermesi bakımından, mümkün olduğu kadar birincil kaynaklara ulaşmak önem arz etmektedir (Creswell ve Clark, 2017). Bu bağlamda araştırma sürecinde, Fen öğretim programları birincil veri kaynağı olarak yazılı ve görsel materyallerin elde edilmesiyle incelenmiştir. Çalışmada karşılaştırma yapılacak 1969, 1977, 1992, 2000, 2005, 2008, 2013, 2018 yıllarında okutulan Fen öğretim programlarının seçimi aşamasında veri kaynağı olarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan Fen Öğretim Programları esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, benzer veriler incelenerek, belirli kod ve temalar oluşturulur. Daha sonra belirlenen temalar anlamlı bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Creswell, 2012). İçerik analizi yöntemi aşağıda belirtilen basamaklar izlenerek gerçekleştirilir:

1. Kodların belirlenmesi,
2. Benzer kodların bir araya getirilerek temaların oluşturulması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve frekansların bulunması,
5. Bulguların betimlenmesi ve yorumlanmasıdır (Denzin ve Lincoln, 2005).

Bu çalışmada, içerik analizi sürecinde, her bir öğretim programında "doğal afetler" konusu analiz için kriterini oluşturmuştur.

1969 yılından günümüze kadar ortaokullarda okutulan yedi Fen öğretim programı karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Programlardaki benzerlik ve farklılıklar tablo şeklinde sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı programlar incelenerek, "doğal afetler" konusu ile ilgili temalar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan temalar için puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplamada Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). İki araştırmacı tarafından oluşturulan temaların güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen

güvenirlilik katsayısı sonuca göre; temaların güvenirliliği .70 den büyük olduğu için güvenilir olduğu kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla sunulmuştur. Araştırmada, fen derslerinin tek ders olarak “Fen Bilgisi” dersi adı altında ortaokullarda okutulduğu öğretim programı olan 1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında “doğal afetler” konusunun ne düzeyde yer verildiği incelenmiştir.

1. 1969 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“1969 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?” alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 1969 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında “Doğal Afetler” Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	“Doğal Afetler” Programdaki Yeri	Konusunun Açıklamalar
Ortaokul 1. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
Ortaokul 2. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
Ortaokul 3. Sınıf	3. Ünite: Dünyamız hakkında neler biliyoruz? 3.4. Yer kabuğunun şeklinin değişmesine neler etki eder?	Yer kabuğunun şeklini değiştiren dış kuvvetler (sular, hava, canlılar) ve iç kuvvetler (volkanlar, depremler)in sebep olduğu olaylar genel olarak açıklanacak, bu arada verilecek sarkıt, dikit, tür, traverten ve benzeri örneklerin yurdumuzdan seçilmesine dikkat edilecektir.

Tablo 1 incelendiğinde, 1969 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 1. ve 2. Sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak ortaokul 3. Sınıf 3. Ünite düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait açıklama incelendiğinde ise, yer kabuğunun şeklini değiştiren iç kuvvetler (volkanlar, depremler)in sebep olduğu olayların genel olarak açıklanması istenmektedir.

2. 1977 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“1977 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?” alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 1977 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında “Doğal Afetler” Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	“Doğal Afetler” Programdaki Yeri	Konusunun Açıklamalar
Ortaokul 1. Sınıf	2. Ünite: Dünyamız hakkında neler biliyoruz? 2.3. Yer kabuğunun şeklinin değişmesine neler etki eder?	Yer kabuğunun şeklini değiştiren dış kuvvetler (sular, hava, canlılar) ve iç kuvvetler (volkanlar, depremler)in sebep olduğu olaylar genel olarak açıklanacak, bu arada verilecek sarkıt, dikit, tür, traverten ve benzeri örneklerin yurdumuzdan seçilmesine dikkat edilecektir.
Ortaokul 2. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
Ortaokul 3. Sınıf	Yer verilmemiştir.	

Tablo 2 incelendiğinde, 1977 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 2. ve 3. Sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak ortaokul 1. Sınıf 2. Ünite düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait açıklama incelendiğinde ise, yer kabuğunun şeklini değiştiren iç kuvvetler (volkanlar, depremler)in sebep olduğu olayların genel olarak açıklanması istenmektedir. 1969 yılında ortaokul 3. Sınıfta olan bu konunun, 1977 yılında ortaokul 1. Sınıfa alındığı görülmektedir.

3. 1992 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“1992 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?” alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. 1992 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında "Doğal Afetler" Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	"Doğal Afetler" Programdaki Yeri	Konusunun Açıklamalar
Ortaokul 1. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
Ortaokul 2. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
Ortaokul 3. Sınıf	6. Ünite: Yerküre ve Yeraltı Kaynaklarımız B. Yerkürenin Oluşumu 3. Yer kabuğunun hareketleri (depremler, faylar, dağların oluşumu)	Fayların oluşumu, kıtaların hareketi ve depremler açıklanır. Yurdumuzdaki ve dünyadaki başlıca deprem kuşakları harita üzerinde incelenir. Amaç 2: Yerkabuğunun hareketlerini kavrayabilme. Yurdumuzdaki ve Dünya'daki başlıca deprem kuşaklarını harita üzerinde gösterme. Depremin zararlarına karşı alınabilecek önlemleri sıralama.

Tablo 3 incelendiğinde, 1992 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ortaokul 1. ve 2. Sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak ortaokul 3. Sınıf 6. Ünite düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait açıklama incelendiğinde ise, yurdumuzdaki ve Dünya'daki başlıca deprem kuşaklarını harita üzerinde gösterme ve depremin zararlarına karşı alınabilecek önlemleri sıralama istenmektedir. 1977 yılında ortaokul 1. Sınıfta olan bu konunun, 1977 yılında ortaokul 3. Sınıfa alındığı ve içeriğinin genişletilerek "deprem kuşakları ve önlemleri" olduğu görülmektedir.

4. 2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"2000 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. 2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında "Doğal Afetler" Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	"Doğal Afetler" Programdaki Yeri	Konusunun Açıklamalar
6. Sınıf (Ortaokul 1. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	
7. Sınıf (Ortaokul 2. Sınıf)	4. Ünite: Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım.	B.3.A. Doğa Kaynaklı Bozulmalar (Doğal Afetler)
8. Sınıf (Ortaokul 3. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	

Tablo 4 incelendiğinde, 2000 yılı Fen Bilgisi dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ortaokul 1. ve 3. Sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak ortaokul 2. Sınıf 4. Ünite düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait açıklama incelendiğinde ise, doğal afetlerin, doğa kaynaklı bozulmalar ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. Daha önceki programlarda "doğal afetler ve içerisinde yer alan deprem" konularının yer kabuğunun hareketleri ile; 2000 yılı öğretim programında ise doğa kaynaklı bozulmalar ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

5. 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında “Doğal Afetler” Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	“Doğal Afetler” Konusunun Programdaki Yeri	Açıklamalar
6. Sınıf	Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren 8. Ünite: Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?	3.3.Erozyona etki eden faktörleri deneyerek test eder. 3.4. Erozyonun gelecekte oluşturabileceği zararlar hakkında tahminlerde bulunur. 3.5. Toprakları erozyondan korumak için bireysel ve işbirliğine dayalı çözüm önerileri sunar.
7. Sınıf	Yer verilmemiştir.	
8. Sınıf	Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren 8.Ünite: Doğal Süreçler	2.3. Artçı deprem, öncü deprem, şiddet, büyüklük, fay kırılması, fay hattı ve deprem bölgesi kavramlarını tanımlar. 2.4. Depremle ilgili çalışmalar yapan bilim dalına “sismoloji”, bu alanda çalışan bilim insanlarına ise “sismolog” adı verildiğini belirtir. 2.5. Türkiye’nin deprem bölgeleriyle fay hatları arasında ilişki kurar. 2.6. Depremlere, fayların yanında, volkanik faaliyetlerin ve arazi çöküntülerinin de sebep olabileceğini açıklar. 2.7. Volkanların oluşumunu ve bunun sonucunda oluşan yeryüzü şekillerini levha hareketleriyle açıklar. 2.8. Volkanların ve depremlerin insan hayatındaki etkileri ve sebep olabileceği olumsuz sonuçları ifade eder. 2.9. Deprem tehlikesine karşı alınabilecek önlemleri ve deprem anında yapılması gerekenleri açıklar.

Tablo 5 incelendiğinde, 2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 2. Sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak 6. Sınıf 8. Ünite ve 8. Sınıf 8. Ünite düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 6. Sınıfta “erozyon”; 8. Sınıfta “deprem ve volkanlar” konularına yönelik açıklamalar görülmektedir. Daha önceki programlara göre, 2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında özellikle “deprem” kavramının daha detaylı yer aldığı dikkat çekmektedir.

6. 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında “doğal afetler” konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?” alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında “Doğal Afetler” Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	“Doğal Afetler” Konusunun Programdaki Yeri	Açıklamalar
5. Sınıf (Ortaokul 1. Sınıf)	Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren 7. Ünite: Yer Kabuğunun Gizemi 5.7.2. Erozyon ve Heyelanın Yer Kabuğuna Etkisi	5.7.2.1. Erozyon ile heyelan arasındaki farkı açıklar ve erozyonun gelecekte yol açabileceği sonuçları tahmin eder. 5.7.2.2. Toprağı erozyonun olumsuz etkilerinden korumak için çözüm önerileri sunar.
6. Sınıf (Ortaokul 2. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	
7. Sınıf (Ortaokul 3. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	
8. Sınıf (Ortaokul 4. Sınıf)	Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren 8. Ünite: Deprem ve Hava Olayları 8.8.1. Depremle İlgili Temel Kavramlar	8.8.1.1. Depremle ilgili temel kavramları bilir. (Deprem bilimi, deprem bilimci, artçı deprem, öncü deprem, şiddet, büyüklük, fay hattı, fay kırılması ve deprem bölgesi kavramları üzerinde durulur.) 8.8.1.2. Deprem biliminin bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara deprem bilimci adı verildiğini bilir. 8.8.1.3. Türkiye’nin deprem bölgeleriyle fay hatları arasında ilişki kurar. 8.8.1.4. Depremlerin sebepleri ve yol açacağı olumsuz sonuçları tartışır. (Depremlere fayların yanında volkanik faaliyetlerin ve arazi çöküntülerinin de neden olduğu üzerinde durulur.) 8.8.1.5. Deprem tehlikesine karşı alınabilecek önlemleri ve deprem anında yapılması gerekenleri tartışır.

Tablo 6 incelendiğinde, 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna 6. ve 7. sınıf düzeyinde yer verilmediği ancak 5. ve 8. sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 5. Sınıfta "erozyon ve heyelan"; 8. Sınıfta "deprem" konularına yönelik açıklamalar görülmektedir. Daha önceki programlara göre, 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "deprem" kavramının bir bölümde yer aldığı ve 6 ders saati süre verildiği dikkat çekmektedir.

7. 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?" alt problemine ilişkin elde edilen içerik analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında "Doğal Afetler" Konusuna İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	"Doğal Afetler" Konusunun Programdaki Yeri	Açıklamalar
5. Sınıf (Ortaokul 1. Sınıf)	Öğrenme Alanı: Canlılar ve Yaşam 6. Ünite: İnsan ve Çevre F.5.6.3. Yıkıcı Doğa Olayları	F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. (Depremler, volkanik patlamalar, seller, heyelanlar, hortum, kasırgalara ayrıntıya girilmeden değinilir.) F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.
6. Sınıf (Ortaokul 2. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	
7. Sınıf (Ortaokul 3. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	
8. Sınıf (Ortaokul 4. Sınıf)	Yer verilmemiştir.	

Tablo 6 incelendiğinde, 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında "doğal afetler" konusuna 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer verilmediği ancak 5. sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 5. Sınıfta "doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olayları" kapsamında açıklamalar görülmektedir. 2013 yılı programına göre, bir bölüm detaylı bir şekilde yer alan "deprem" kavramının 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programından kaldırıldığı görülmektedir.

8. 1969'dan Günümüze Ortaokullarda Okutulan Fen Öğretim Programlarında Yer Alan "Doğal Afetler" Konusunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada "1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında "doğal afetler" konusuna ne düzeyde yer verilmiştir?" problemine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 1969 Yılından Günümüze Kadar Okutulan Fen Öğretim Programlarında "Doğal Afetler" Konusuna İlişkin Analiz Sonuçları

Fen Programı	Öğretim	Sınıf Düzeyine Göre "Doğal Afetler" Konusunun Programdaki Yeri			
		Ortaokul 1. Sınıf (5. Sınıf)	Ortaokul 2. Sınıf (6. Sınıf)	Ortaokul 3. Sınıf (7. Sınıf)	Ortaokul 4. Sınıf (8. Sınıf)
1969	İlkokul düzeyi	-	-	-	+
1977	İlkokul düzeyi	+	-	-	-
1992	İlkokul düzeyi	-	-	-	+
2000	İlkokul düzeyi	-	-	+	-
2005	İlkokul düzeyi	+	-	-	+
2013		+	-	-	+
2018		+	-	-	-

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul Fen öğretim programlarında "doğal afetler" konusunun 2005 ve 2013 öğretim programlarında daha detaylı yer aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve öneriler

1969, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013, 2018 yıllarında okutulan Fen ğretim programları “doğal afetler” konusu bakımında karşılaştırıldığında, benzerlik ve farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. 1969 yılı Fen Bilgisi dersi ğretim programında ortaokul 3. Sınıfta yer kabuğunun şeklini değiştiren iç kuvvetler olarak volkan ve depremlere genel olarak yer verilmesi istenmektedir. Yer kabuğunun şeklinin değişmesine neden olan olaylar temelinde, volkan ve depremlere yer verilmesinin yetersiz olduğu dūřunılmaktadır. Burada belirtilen kazanımın 1977 yılı Fen Bilgisi dersi ğretim programına aynı şekilde aktarıldığı dikkat çekmektedir. 1969 yılındaki ğretim programında ortaokul 3. Sınıfta yer alan bu kazanım 1977 yılında ortaokul 1. Sınıfa alınmıştır. Kazanımın içeriği ve açıklamaları bakımından bir değişiklik yapılmamıştır. 1992 yılı Fen Bilgisi dersi ğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 1. ve 2. Sınıf dūzeyinde yer verilmediği ancak ortaokul 3. Sınıf 6. nite dūzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımın içeriği ve açıklamalarının önceki yıllardaki fen programlarına göre değiştirildiği görülmektedir. Yer kabuğunun hareketleri kapsamında; depremler, faylar ve dağların oluşumunun açıklanması beklenmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin, yurdumuzdaki ve Dünya’daki başlıca deprem kuşaklarını harita üzerinde göstermeleri; depremin zararlarına karşı alınabilecek önlemleri sıralamaları istenmektedir. 26 Mart 1992’de Erzurum ilinde 6.7 şiddetinde gerçekleşen deprem sonrasında, ortaokul ğrencilerinin depremi tanıma ve alınabilecek önlemleri kavramaları hayati bir gereklilik olmuştur. 2000 yılı Fen Bilgisi dersi ğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 2. Sınıfta “Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım” nitesinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait açıklama incelendiğinde ise, doğal afetlerin, doęa kaynaklı bozulmalar ile ilişkilendirilmesi istenmektedir. Konu ile ilgili detaylı bir açıklama yer almazken; “doğal afetler”i, ekosistemlerin değişme ve bozulmasına neden olan doęa kaynaklı bozulmalar olarak açıklamaktadır. 2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi ğretim programında “doğal afetler” konusuna ortaokul 2. Sınıf dūzeyinde yer verilmediği ancak 6. Sınıf 8. nite ve 8. Sınıf 8. nite dūzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 6. Sınıfta “erozyona etki eden faktörleri kavramaları ve erozyondan korunmak için zm nerileri sunmaları” beklenmektedir. 8. Sınıfta “deprem ve volkanlar” ile ilgili oldukça detaylı kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Daha nceki programlara göre, 2005 yılı Fen ve Teknoloji dersi ğretim programında özellikle “deprem” kavramının en geniş şekilde verildiği dikkat çekmektedir. Deprem tehlikesine karşı alınabilecek önlemleri ve deprem anında yapılması gerekenleri bilgi ve beceri kazanımları ile birleştirerek uygulamaya dönük etkinliklerle önermektedir. Doęa ya da insan kaynaklı doğal afetlerle mücadelede en temel faktör eğitimidir. Bireylere doğal afetler ile ilgili eğitimler verilerek doğal afetin doğurabileceği zararlar en az dūzeye dūřrlebilmektedir. Toplumda doğal afet farkındalığını ve bilinç dūzeyini artırmak için seminerler ve tatbikatlar yaparak vatandaşları eğitmek çok önemli hale gelmiştir (ztrk ve Tekin, 2019).

2013 yılı Fen Bilimleri dersi ğretim programında ise “doğal afetler” konusuna 6. ve 7. sınıf dūzeyinde yer verilmediği ancak 5. ve 8. sınıf dūzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 5. Sınıfta öğrencilerden “erozyon ve heyelan arasındaki farkı kavramaları” beklenmektedir. Özellikle “erozyon ve heyelan” kavramlarının karıştırılmaması ve kavram yanılığlarının giderilmesi bakımından önemli bir kazanım olduğu görülmektedir. 8. Sınıfta “deprem ile ilgili temel kavramlar” konu alanına yönelik kazanımlar 2005 yılı programındaki kazanımlar ile örtüşmektedir. Daha nceki programlara göre, 2013 yılı Fen Bilimleri dersi ğretim programında “deprem” kavramının bir bölümde yer aldığı ve 6 ders saati süre verildiği dikkat çekmektedir.

Son olarak 2018 yılı Fen Bilimleri dersi ğretim programında “doğal afetler” konusuna sadece 5. sınıf dūzeyinde yer verildiği görülmektedir. Konuya ait kazanımlar incelendiğinde ise, 5. Sınıfta “doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doęa olayları” kapsamında açıklamalar görülmektedir. 2013 yılı programına göre, bir bölüm detaylı bir şekilde yer alan “deprem” kavramının 2018 yılı Fen Bilimleri dersi ğretim programından kaldırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doęa olaylarını; depremler, volkanik patlamalar, seller, heyelanlar, hortum, kasırgalar olarak ve ayrıntıya girilmeden verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Dikkat çeken noktalardan biri de şudur ki; kazanımda sözü edinilen yıkıcı doęa olaylarının ne şekilde verileceğine dair içerik detayı yer almamaktadır. Ierięinin kitap yazarı tarafından oluşturulmasına bırakılan bir kazanım olduğu dūřunılmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1969 yılından günümüze kadar okutulan Fen öğretim programlarında "doğal afetler" konusunun karşılaştırılmalı olarak incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin afet farkındalık düzeylerini arttıracak yöntem, teknik, uygulama ve etkinlere daha çok yer verilmelidir.
- Eğitimin her kademesinde, öğrencilerin afet farkındalığını arttırmasına olanak tanıyacak ve sürdürülebilir çalışmalara okul içi ve okul dışı ortamlarda yer verilebilir.

Program geliştiricilere yönelik öneriler:

- Deprem başta olmak üzere doğal afetlerin görülme riskinin yüksek olduğu ülkemizde doğal afetlere yönelik farkındalıkların arttırılabilmesi için eğitim programlarının yaşantıya yönelik olarak güncellenmesi önerilebilir.
- Fen Bilimleri dersi öğretim programının temel amacı, bütün bireylerin fen okuryazarı yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için kazandırılması gereken noktalardan biri de "afet okuryazarlığı" hayatımızın bir parçası haline gelmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Afet farkındalık düzeyleri farklı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenerek, bu değişkenlerin afet farkındalık düzeyleri üzerindeki etkileri ve bu etkinin boyutları araştırılabilir.
- Bireylerdeki afet farkındalık düzeyinin gelişimini sağlamak ve gözlemlemek için deneysel çalışmalar yapılabilir.
- İlkokul, ortaokul, lise ya da yükseköğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin afet farkındalık düzeyleri incelenebilir ve bu düzeyler kendi aralarında karşılaştırılabilir.

Etik Beyan

"1969'dan Günümüze Ortaokullarda Okutulan Fen Öğretim Programlarında Yer Alan "Doğal Afetler" Konusunun Karşılaştırılmalı İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma, doküman inceleme çalışması olduğu için "Etik Kurul İzni" alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu bağlamda Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmaya yazarlar, eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- AFAD. (2014). *Açıklamalı afet terimleri sözlüğü*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. Ankara.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Publication.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Maatbaacılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research. (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Değirmenci, Y. ve İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- MEB (1969). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul.
- MEB (1977). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul.
- MEB (1992). *İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- MEB (2000). *Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Tebliğler Dergisi, 63(2518).
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Miles, M. B., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: SAGE.

- Özdemir, A. ve Şahinöz, T. (2019). Toplumda afet farkındalığı oluşturmaya yönelik kullanılan araçlar: Nitel bir çalışma. *Afet ve Risk Dergisi* 5(1), 78-93
- Öztürk, Y. ve Tekin, U . (2019). Doğal afetlerle mücadelede İstanbul ili Sarıyer ilçesi örneği. *Journal of Politics Economy and Management*, 2(1), 29-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Scientists and educators made a lot of audits by predicting social development against natural disasters and the informative features of society to take protective measures against disasters. It is necessary to create scientific, fast, and facilitating solutions by conducting interdisciplinary studies to meet the current and possible needs of people living in regions where the risk of natural disasters is high. In our country, where the risk of natural disasters, especially earthquakes, is high, these studies should be carried out sensitively, and education programs on instilling disaster awareness from preschool should be organized for life. For this reason, this study, which has made a comparative evaluation of the subject of "natural disasters" in the science curriculum taught in secondary schools since 1969, is expected to guide the science curriculum to be updated. This study aims to comparatively examine the subject of "natural disasters" in the science curriculum taught since 1969, which is the curriculum in which science courses are taught in secondary schools under the name of "Science" as a single course. In this study, the document review method, which is one of the qualitative research data collection methods, was used. The document review method provides the researcher with the opportunity to access the data he needs in the study by making a document analysis without making observations or interviews (Yıldırım & Şimşek, 2008). It is important to reach primary sources as much as possible in the document review method, to ensure that the documents used as data collection tools contain accurate information and reflect the truth (Creswell & Clark, 2017). In this context, in the research process, science teaching programs were examined by obtaining written and visual materials as primary data sources. In the study, the Science Education Programs approved by the Republic of Turkey Ministry of National Education was taken as the basis for the selection of the science education programs taught in the years 1969, 1977, 1992, 2000, 2005, 2008, 2013, and 2018. In the research, we used the content analysis method in the data analysis process. In the content analysis method, special codes and themes are created by examining similar data. Then, the determined themes are arranged and interpreted in a significant way (Creswell, 2012). According to the findings obtained from the research, volcanoes, and earthquakes are generally included as internal forces that change the shape of the earth's crust in the middle school 3rd grade in the 1969 Science course curriculum. It is thought that it is insufficient to include volcanoes and earthquakes based on the events that cause the shape of the earth's crust to change. It should be noted that the achievement mentioned before was transferred to the 1977 Science course curriculum in the same way. It is obvious that the subject of "natural disasters" was not included at the 1st and 2nd-grade level of secondary school in the 1992 Science course curriculum but at the 6th unit level of the 3rd grade in secondary school. It is seen that the content and explanations of the acquisition related to the subject have been changed according to the science programs in previous years. Within the scope of the movements of the earth's crust; earthquakes, faults, and the formation of mountains are expected to be explained. In this context, students should show the main earthquake zones in our country and the world on the map; we asked the students to list the measures that can be taken against the damages of the earthquake. When the explanation of the subject of "natural disasters" is examined in the 2000 Science course curriculum, it is desired to associate natural disasters with natural disasters. Compared to previous programs, it is noteworthy that in the 2005 Science and Technology course curriculum, the concept of "earthquake" was given most broadly. It proposes the measures that can be taken against the earthquake hazard and what needs to be done in the event of an earthquake, by combining them with the acquisition of knowledge and skills, with practical activities. In the 2013 Science course curriculum, the subject of "natural disasters" is expected from the 5th-grade students to "concept of the difference between erosion and landslide". In the 8th grade, the gains in the subject area of "basic concepts related to earthquakes" coincide with the gains in the 2005 curriculum. It is noteworthy that the concept of "earthquake" is included in a section and 6 course hours are given in the 2013 Science course curriculum. Finally, in the 2018 Science course curriculum, destructive natural events caused by natural processes; earthquakes, volcanic eruptions, floods, landslides, tornadoes, hurricanes and should be given without going into details. One of the remarkable points is that there is no content detail about how the destructive natural events mentioned in the learning outcome will be given. It is thought that it is an acquisition that is left to the creation of the content by the author of the book.

Okul Müdür Yardımcılarının Hizmet Öncesinde Yetiştirilmesinin Modellenmesi: Bir Bütünleştirici Derleme Çalışması

İbrahim Hakan KARATAŞ¹

Öz

Müdür yardımcıları, okulun gündelik akışında ve pozitif bir okul iklimi oluşturulmasında anahtar roldedir. Bu önemli rollerine rağmen müdür yardımcıları, herhangi bir eğitim almadan göreve başlamaktadırlar. Bu durum müdür yardımcılarında erken tükenmişlik duygusu oluşturmakta, mesleki tatmin duygularını zayıflatmakta ve görevden ayrılmaları oranlarını artırmaktadır. Müdür yardımcılarının tükenmişlik durumları nitelikli okul yöneticisi yetişmesine de engel olmaktadır. Müdür yardımcılarının etkili bir hizmet öncesi eğitim almaları onların göreve hazırbulunmuşluklarını artırmada önemli katkı sağlayacaktır. Bu makalenin amacı alanyazından hareketle müdür yardımcıları için ihtiyaca yönelik, etkili, ekonomik ve sürdürülebilir bir hizmet öncesi eğitim modeli geliştirmektir. Araştırma, bütünleştirici derleme yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmalardan hareketle müdür yardımcıların görevleri, statü ve pozisyonları, yönetsel işlevleri ve liderlik türleri analiz edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda müdür yardımcılarının yetiştirilmesinin gerekçeleri, modelin uygulama ilkeleri, eğitsel ilkeleri, öğrenme yöntemleri, içeriği, süresi ve akışı ile Türkiye bağlamına özgü hususlar açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdür yardımcılığı, Hizmet öncesi eğitim, Uzmanlık eğitimi modeli, Bütünleştirici derleme

Modeling the Pre-Service Training of Assistant School Principals: An Integrative Review Study

Abstract

Assistant principals play a key role in the daily flow of the school and in creating a positive school climate. Despite these important roles, assistant principals start their duties without any training. This situation creates a sense of early burnout in vice principals, weakens their sense of professional satisfaction and increases turnover. On the other hand, it also prevents the training of qualified school administrators. Effective pre-service training of vice principals will make a significant contribution to increase their readiness for their duties. The purpose of this article is to develop a need-oriented, effective, economical and sustainable pre-service training model for vice principals based on the literature. The research was designed with the integrative review method. Based on the research, the duties, status and positions, managerial functions and leadership types of assistant principals were analyzed. In line with these analyses, the rationale for the training of vice principals, the implementation principles of the model, educational principles, learning methods, content, duration and flow, and issues specific to the Turkish context are explained.

Key Words: Assistant school principalship, Pre-service training, Specialization training model, Integrative review


Atf İçin / Please Cite As:

Karataş, İ.H. (2023). Okul müdür yardımcılarının hizmet öncesinde yetiştirilmesinin modellenmesi: bir bütünleştirici derleme çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1292-1310. doi:10.33206/mjss.1311692

Geliş Tarihi / Received Date: 08.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.07.2023

¹ Doç. Dr. - İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ihkaratas@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-5569-014X

Giriş

Müdür yardımcılığı, çok yönlü bir yönetsel pozisyonudur. Okulların çok boyutlu yapısı gereği, okul müdür yardımcıları çok boyutlu roller ve sorumluluklar üstlenirler. Öğretim liderliği, örgüt yönetimi, bütçe yönetimi, proje yönetimi, ilişki yönetimi, sosyal liderlik gibi alanlar okul müdür yardımcılarının gündelik rol ve sorumluluk alanlarından bazılarıdır. Rol ve sorumluluklardaki çeşitlilik okul müdür yardımcılarının yetkinlik alanlarını da çeşitlendirir (Ghasemzadeh, Jaafari ve Ghourchian, 2017).

Eğitim yönetimi alanı, ağırlıklı olarak okul yönetimi alanına, özellikle de okul yöneticilerinin yetkinliklerine odaklanmıştır. Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlik alanları belirlenmiş, bu yeterlik alanlarına yönelik lisansüstü eğitim programları ya da sertifika programları hazırlanmış, okul yöneticiliği alanına odaklanmış sivil toplum kuruluşları, yarı resmi kurumlar ve devlet kurumları oluşturulmuştur. Ancak müdür yardımcılığı alanı, arada kalan bir görev olarak yetkinlik alanları hakkında ve bu yetkinliklerin kazandırılması konusunda, hak ettiği ilgiyi görememektedir (Beycioğlu, 2016; Hartzell, 1993; Kaplan ve Owings, 1999; Yiğit ve Ağalday, 2022).

Okul müdür yardımcılığı görevinin doğasının anlaşılması, eğitimin ve okulun dönüşen yapısı içerisinde okul müdür yardımcılarının rol ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesi, müdür yardımcısı adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, görevlendirilmesi ve meslek yaşamlarının düzenlenmesi önemli bir ihtiyaç olarak durmaktadır. Bu eksiklerin giderilmesi okullarda nitelikli müdür yardımcısı teminini kolaylaştıracadığı gibi müdür yardımcılarının görevlerini güvenle, şevkle ve etkili biçimde yerine getirmelerine zemin hazırlayacaktır.

Bu makalenin amacı, okul müdürü yardımcılığı görevini betimlemek ve müdür yardımcılarının yetiştirilmesi için elverişli bir içerik oluşturmaktır. Bu amaçla öncelikle müdür yardımcılığı görevinin tanımı, kapsamı ve özellikleri açıklanmıştır. Ardından müdür yardımcılığı, yönetimin işlevleri ve liderlik kuramları kapsamında incelenmiştir. Son olarak müdür yardımcılığı görevi, pozisyon, statü, rol, kariyer ve yetkinlik bakımından tartışılmıştır. Bu açıklama, inceleme ve tartışmalar doğrultusunda müdür yardımcılarının yetiştirilmesi için bir model ve içerik önerilmiştir. Bu makale, ilgili kuramsal çerçeveye yönelik alanyazının ve konu ile ilgili araştırma sonuçlarının analizi ile hazırlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın bir alanyazın incelemesi olduğu yukarıda belirtilmiştir. Alanyazın incelemesi ya da diğer ifadeyle derleme araştırmalarında kullanılan birçok yöntemden bahsedilse de derleme çalışmalarını üç kategoride tasnif edilmektedir: *Sistemantik*, *yarı sistemantik* ve *bütünleştirici*. Sistemantik derlemede, analiz edilecek çalışmaların seçiminde katı kriterler belirlenirken, yarı sistemantik derlemelerde kuramsal çeşitliliği yansıtacak bir esneklik söz konusudur. Bütünleştirici derlemeler ise daya yaratıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla tercih edilir. Bütünleştirici bir inceleme yaklaşımı, tüm yayınlanmış makaleleri kapsamak yerine, perspektifleri birleştirerek yeni teorik modeller oluşturmayı amaçlar (Snyder, 2019). Bu araştırmanın amacı da okul müdür yardımcılarının yetiştirilmesi için işlevsel bir model geliştirmek olduğundan bütünleştirici derleme yöntemi tercih edilmiştir. Bütünleştirici derleme süreci araştırmanın desenlenmesi, kurgulanması, verilerin analizi ve raporlama aşamalarından oluşmaktadır (Snyder, 2019, s. 338). Bu araştırmada öncelikle amaç belirlenmiş, amaç doğrultusunda araştırma desenlenmiş, kurgulanmış ve veriler analiz edilerek, model oluşturulmuştur. Desenleme aşamasında ilk etapta *müdür yardımcılığı görevinin doğasının anlaşılması*, ikinci etapta ise buna uygun bir *işlevsel yetiştirme modelinin geliştirilmesi* planlanmıştır. Kurgulama aşamasında belirlenen iki kategori ile ilgili makale, araştırma ve raporlar taranmış ve derlenmiştir. Analiz aşamasında toplanan çalışmalar, araştırma soruları çerçevesinde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Son aşamada analizlere dayalı müdür yardımcıları için işlevsel bir yetiştirme modeli geliştirilmiştir.

Müdür Yardımcılığının Doğası

Okul Müdür Yardımcılığı Nedir?

Müdür yardımcılığı, eğitim kurumlarında, kurum yöneticisinin yardımcılığı görevini ifade etmektedir (Coppedge, 1968; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Eğitim kurumları okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde özel ve resmi eğitim kurumlarını kapsar. Her ne kadar eğitim alanında faaliyet gösteren destekleyici, sınavlara hazırlayıcı ve meslek edindirmeye yönelik eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı pozisyonu varsa da bu çalışmanın kapsamını K12 düzeyinde örgün eğitim kurumlarındaki müdür yardımcılığı görevi oluşturmaktadır. Sözü edilen diğer eğitim kurumlarındaki müdür yardımcılığı görevi de büyük oranda benzer rol ve sorumlulukları haizse de K12 düzeyindeki örgün eğitim kurumlarının kâr amacı gütmemesi, yarı kamusal bir hizmet üretmesi, müdür yardımcılığı görevine getirilen adayların

yeterlikleri ve müdür yardımcılarının görev ve sorumluluklarının benzerlikleri bakımından diğer kurumlardan ayrılmaktadır.

Müdür yardımcılığı, söz konusu bir eğitim kurumu olduğuna göre öncelikle eğitsel süreçlerin yönetimini kapsar (Greenfield, 1985; MEB, 2016). Her ne kadar fiili olarak eğitsel liderlik görevlerini hakkıyla yerine getirme fırsatı bulamaları da (Ghasemzadeh, vd., 2017). Bununla birlikte kurumun ve toplumun yönetimi görevlerini de yürütürler (Black, 1980). Diğer taraftan okullar aynı zamanda büyük bir bürokratik yapının parçası olduğundan bürokratik görevler de önemli yer tutar (MEB, 2016). Bu görevlerin detaylarına bakıldığında okul yöneticilerinin öğrenciler ve öğretmenlere yönelik bir görev yapmaları sebebiyle yetişkin ve çocukları, okul içi ve okul dışı toplumu yönetmesi bakımından uzmanları ve uzman olamayanları, eğitsel süreçleri yönetirken kurum yönetimini de üstlendiklerinden eğitimsel liderlik kadar personel yönetimini, kurumun iç ve dış paydaşlarını yönetme sorumlulukları sebebiyle kurum içi birimler kadar kurum dışı paydaşları ve tedarikçilerin yönetimini, kurum içi günlük akış kadar kurumsal yazışma ve süreçleri yönetmek bakımından da insan ilişkileri ile bürokratik süreçlerin yönetimi gibi çoklu rolleri üstlenirler. Bu durum müdür yardımcılarının görev tanımlarını muğlak hale getirmektedir (Marshall, 1985). Bu muğlaklığı daha anlaşılır hale getirmek için müdür yardımcılığı Şekil 1’de görüldüğü gibi görevler, yönetim işlevleri, liderlik türleri ve statü ve pozisyon bakımından incelenmiştir.



Şekil 1. *Görev, Statü ve Pozisyon, Yönetimsel İşlev ve Liderlik Türleri Bakımından Müdür Yardımcılığı*

Müdür Yardımcılarının Yerine Getirdiği Görevler

Bir uzmanlığa ilişkin yeterlikleri belirlemenin yolu, uzmanlığın yerine getirmesi gereken görevleri tanımlamaktan geçer. Müdür yardımcılarının sahip olmaları gereken yeterlikler de onların üstlendikleri ya da yapmak zorunda oldukları görevlerin açıklıkla belirlenmesi ile mümkündür. Müdür yardımcılarının görevlerini belirlemeye ve tasnif etmeye çalışan birçok araştırma yapılmıştır (Barnett, Shoho, ve Oleszewski, 2012; Hausman, vd., 2002; Kelly, 1987; Leithwood ve Azah, 2014; Long, 1957; Scoggins ve Bishop, 1993; Van Tuyle, 2018). Bu araştırmalar ülkeye ve okul türüne bağlı olarak bazı değişik görev ve rolleri içerse de müdür yardımcılarının görev listeleri büyük oranda benzerlik göstermektedir. Tablo 1’de verilen liste müdür yardımcılarının görevlerini belirlemeye yönelik araştırma sonuçlarından derlenmiştir. Bazı görevler, Türkiye’de bağlamında tam olarak geçerli olmasa da genel olarak müdür yardımcılarının görev çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Tablo 1. Müdür Yardımcılarının Görevleri ve Açıklamaları

Görevler	Açıklamalar
Gözetmen	Öğrencilerin güvenliği ve okul kurallarına uyumu konusunda gözetim sağlamak.
Operasyon	Okulun günlük işleyişini yönetmek, okul malzemelerinin bakım ve onarımını planlamak.
Personel desteği	Öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçlarını karşılamak, personel performansını değerlendirmek.
Bütçe	Okul bütçesini yönetmek, harcamaları takip etmek, gelir ve giderleri dengelemek.
Raporlar	Okulun performansını izlemek, gerekli raporları hazırlamak.
Taşıma	Okul taşıma hizmetlerini koordine etmek, öğrencilerin güvenli bir şekilde okula taşınmasını sağlamak.
Müfredat	Okul müfredatını belirlemek, öğretmenlerin müfredatı uygulama sürecinde destek sağlamak.
İletişim	Öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak.
Kafeterya	Okul kafeteryasının işleyişini yönetmek, yemek programlarını planlamak.
Okul takvimi	Okul takvimini hazırlamak, okul tatilleri ve etkinliklerini planlamak.
Güvenlik	Okul güvenliğini sağlamak, acil durumlarda müdahale etmek.
Disiplin	Disiplin ihlallerini yönetmek, gerekli cezaları uygulamak.
Yoklama	Öğrencilerin devamsızlıklarını takip etmek ve raporlamak.
Sosyal etkinlikler	Okul etkinliklerini planlamak, sosyal aktiviteler düzenlemek.
Zümre faaliyetleri	Zümrelerin işleyişini yönetmek, zümre öğretmenlerinin birbirleriyle etkileşimini desteklemek.
Rehberlik	Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek, rehberlik hizmetleri sunmak.
Spor etkinlikleri	Okul spor etkinliklerini planlamak, öğrencilerin spor faaliyetlerine katılımını teşvik etmek.
Halkla ilişkiler	Okulun halkla ilişkilerini yönetmek, okulun kamuoyundaki imajını güçlendirmek.
Programcı	Okuldaki etkinliklerin programlarını oluşturmak.

Müdür yardımcılarının yerine getirdiği görevler, görevin yönetim ve liderlik teorileri bakımından durumunu analiz etmek için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Yönetimin İşlevleri Bakımından Müdür Yardımcılığı

Okul müdür yardımcılığı, görev tanımı ve okuldaki işleyişin gerektirdiği roller göz önünde bulundurulduğunda bir yöneticilik görevidir (Black, 1980). Her yöneticilik görevi gibi müdür yardımcılığı da yönetsel işlevleri yerine getirir.

Yönetim teorileri kapsamında bilinen yönetim işlevleri genellikle dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar; planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol etme işlevleridir. **Planlama** işlevi, organizasyonun hedeflerinin belirlenmesi, stratejik planların oluşturulması, faaliyetlerin ve kaynakların koordinasyonu, proje planlaması ve performans ölçütlerinin belirlenmesi gibi süreçleri içermektedir. **Örgütleme** işlevi, bir organizasyonun yapısının oluşturulması, işlerin tasarımı, görev tanımları, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, departmanların ve birimlerin oluşturulması, işlerin gruplanması, iletişim kanallarının kurulması gibi süreçleri içermektedir. **Yönlendirme** işlevi, organizasyondaki insan kaynaklarının yönetimi, liderlik, motivasyon, takım çalışması, iletişim, çatışma yönetimi, problem çözme ve karar verme, eğitim ve geliştirme gibi süreçleri içermektedir. **Kontrol** işlevi, organizasyonun hedefleri, stratejileri ve performans ölçütleri doğrultusunda işlerin takibi, performansın ölçülmesi, raporlama, revizyon, düzeltici ve önleyici faaliyetler gibi süreçleri içermektedir (Demiroğlu-Duyar, 2018; Karaboğa ve Zehir, 2020). Bu dört temel işlev, yönetim teorilerinin çoğunda kabul görmüş ve modern yönetim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Ancak bazı teoriler, farklı işlevleri ön plana çıkarırken diğerlerini ikinci planda tutabilmektedir.

Müdür yardımcılarının ana görevlerinden biri okuldaki takımlara, ekiplere liderlik etmektir. Ekip liderliği insanları motive etme becerisi gerektirir. Müdür yardımcıları, gündelik süreçlerde birçok konu ile ilgili karar vermek, görevleri önceliklendirmek, sorumlulukları devretme rollerini yerine getirirler. Bütün bu

süreçlerde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişim kurmak zorundadırlar (Panyako ve Rorie, 1987; Pollock, Wang ve Hauseman, 2017). Müdür yardımcılarının yönetsel rolleri göz önünde bulundurulduğunda planlama/karar verme, örgütlenme, yönlendirme/güdüleme ve kontrol gibi temel yönetsel işlevleri yerine getirdikleri görülmektedir.

Müdür yardımcılarının yönetsel rollerinin dikkat çekici bir diğer özelliği ise, okul toplumu ile doğrudan iletişim ve etkileşim durumunda olmalarıdır (Bukoski, Lewis, Carpenter, Berry ve Sanders, 2015). Müdür yardımcıları, okul müdürleri ile karşılaştırdığında eğitim öğretim süreçleriyle daha yakından ilgilirlenirler. Okul müdürleri daha geniş bir şekilde okulun operasyonel ve finansal yönlerine odaklanırken müdür yardımcılarının eğitsel liderlik rolleri daha ön plana çıkar (Schulz, Mundy, Kupczynski ve Jones, 2016). Öğrenci disiplini (Macharia, Thinguri ve Kiongo, 2014) ve öğretmen performansı (Adewale, 2014) konularında da müdür yardımcılarının daha günlük işleyiş üzerinde daha doğrudan bir etkiye sahip oldukları görülür.

Aşağıdaki Tablo 2 müdür yardımcılarının üstlendikleri görevleri, yönetimin temel işlevleri ile ilişkilendirerek daha net bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ancak, müdür yardımcılarının bu görevlerinin tamamı belirli bir yönetim işlevi ile ilişkilendirilemeyebilir ya da bazı görevler birden fazla yönetim işlevi ile ilgili olabilir.

Tablo 2. Yönetim İşlevleri Bakımından Müdür Yardımcısının Görevleri

<i>Yönetim İşlevleri</i>	<i>Müdür Yardımcısının Görevleri</i>
Planlama	Müfredat planlama, bütçe planlama ve kontrol, okul takvimi planlama, spor etkinlikleri planlama ve koordinasyon, halkla ilişkiler yönetimi, programcı planlama ve koordinasyon
Organize etme	Operasyon yürütme, kafeterya yönetimi, taşıma yönetimi, sosyal etkinlikler planlama ve koordinasyon
Yönlendirme	Personel desteği, rehberlik planlama ve yönetimi
Kontrol	Gözetmenlik, rapor kontrolü, güvenlik kontrolü, disiplin kontrolü, yoklama kontrolü, iletişim yönetimi, zümre faaliyetleri koordinasyonu

Liderlik Teorileri Bakımından Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcılığı, bir ara görev ve ara kademe yöneticilik olsa da yönetsel işlevleri yerinde getirdikleri gibi bir taraftan da okul toplumuna liderlik ederler (Pollock, vd., 2017). Müdür yardımcılarının yetkinlik alanlarının tutarlı biçimde belirlenebilmesi bakımından müdür yardımcılarının liderlik rollerinin, liderlik teorileri ve yaklaşımları bakımından analiz edilmesi gerekir. Müdür yardımcılığı görevi, görevin yerine getirildiği kurumun özellikleri, veli, öğretmen ve öğrencinin beklentileri ile müdür ve üst yönetimin yaklaşımları bakımından farklı liderlik teori ve yaklaşımlarıyla açıklanabilir.

Dönüşümsel Liderlik Teorisi: Bu teori, liderlerin kişisel özellikleri ve davranışları aracılığıyla takipçilerine ilham verebileceklerini ve onları motive edebileceklerini öne sürer (Ackoff, 1999). Okul müdür yardımcıları için bu, ekip üyelerine ilham verebilen ve büyük resmi görmelerine yardımcı olan olumlu rol modelleri olmaları gerektiği anlamına gelir. Özellikle tasarlanmış ya da zorunlu değişim ve dönüşüm süreçlerinde müdür yardımcıları okullardaki kritik değişim ajanları olarak görev yaparlar. Sosyal, teknolojik, politik ve ekonomik değişimlerin derinleştiği günümüzde okulların dönüşümünde müdür yardımcılarını dönüşümsel liderlik rolleri ile öner çıkabilirler.

Hizmetkâr Liderlik Teorisi: Bu teori, liderlerin ekip üyelerinin ve kurumun ihtiyaçlarına öncelik vermeleri ve diğerlerini güçlendirmek ve geliştirmek için çalışmaları gerektiğini öne sürer (Russell, 2001). Okul müdür yardımcıları için bu, öğretmenlerinin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına öncelik vermeleri ve eğitim camiasını desteklemek ve geliştirmek için çalışmaları gerektiği anlamına gelir. Veliler ve toplum da müdür yardımcısının destekleyici liderliğine ihtiyaç duyar. Göçmenler dezavantajlı gruplar, salgın dönemindeki ihtiyaçlar, müdür yardımcılarının hizmetkar liderlik rollerinin belirginleştirmiştir.

Dağıtılmış Liderlik Teorisi: Bu teori, liderliğin yalnızca bir bireyin sorumluluğunda olmadığını, bunun yerine birçok kişi tarafından paylaşılan kolektif bir sorumluluk olduğunu ileri sürer (Spillane, 2005). Müdür yardımcıları için bu, etkili eğitim uygulamalarını birlikte oluşturmak ve birlikte uygulamak için öğretmenleri ve diğer paydaşlarıyla birlikte çalışmaları gerektiği anlamına gelir. Öğrenme kaynaklarının,

öğrenme yollarının çeşitlendiği, disiplinlerarasılığın güçlendiği ve işbirliği yapma, takım olma ve dayanışma ihtiyacının daha fazla ihtiyaç olduğu bugünün okullarında müdür yardımcılarının, dağıtılmış liderlik tarzını benimsemiş olması ve etkili bir şekilde uygulayabilmesi beklenmektedir.

Otantik Liderlik Teorisi: Bu teori, liderlerin değerleriyle ilişkilerinde samimi ve şeffaf olmaları, eylem ve davranışlarıyla güven ve inandırıcılık inşa etmeleri gerektiğini öne sürer (George, Sims, McLean ve Mayer, 2007; Gardner, vd., 2021). Okul müdür yardımcıları için bu, kendilerine ve değerlerine sadık olmaları ve öğretmenleri, öğrencileri ve daha geniş eğitim camiasıyla olan tüm etkileşimlerinde dürüstlikle hareket etmeleri gerektiği anlamına gelir. Çünkü müdür yardımcılarının okulların etkileşim merkezleridir. Her türlü sorun, işleyiş ve kriz anında müdür yardımcılarının bütün okul toplumuna yönelik etkili bir otantik liderlik sergilemesi beklenir.

Durumsal Liderlik Teorisi: Bu teori, en etkili liderlik tarzının liderlik edilen birey ya da grubun gelişim düzeyine ve o anki koşulların gerekliliklerine bağlı olduğunu belirtir (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979). Okul müdür yardımcıları için bu, okuldan okula görülebilecek örgüt iklimi ve kültürü farklılıkları, kurumsal kapasite farklılıkları, sosyo-ekonomik ve demografik farklılıklar, akademik düzey ve beklenti farklılıklarını kapsayan bir çeşitliliğe işaret eder. Diğer taraftan müdür yardımcıları, aynı okulda ve aynı dönemde ani, çeşitli ve parçalı görevleri yerine getirirler. Aynı anda öğrencilerin gündelik disiplin sorunlarıyla, öğretmenlerin gelişimiyle ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili liderlik rolleri sergilemek zorunda kalabilirler. İster farklı okullar için olsun, ister aynı okulda farklı kesimler ya da görevler için olsun, müdür yardımcılarının durumsal liderlik becerisine sahip olmaları gerekir.

Rol, Statü ve Pozisyon Bakımından Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcılığı görevi, çok boyutlu yetkinlikler gerektirir (Abrahamsen, 2018). Bu yetkinliklerin temelini **eğitim, yönetim** ve **ilişkilere** yönelik bilgi ve tutumlar oluşturur (Barnett, vd., 2012). Müdür yardımcısının öncelikli temel yetkinliği *eğitim uzmanı* olmasıdır. Müdür yardımcılarının öğretmenler arasından seçilmesinin, bütün dünyada yaygın ve kabul gören bir yaklaşım olmasının altında da bu temel yetkinliklerin gerekliliğine olan ihtiyaç yatmaktadır. Eğitimde uzmanlığa ek olarak *liderlik ve yöneticilik becerileri*, ülkenin ve kurumun *eğitim politikalarına hakimiyet* ve *okul yaşantısına ilişkin tecrübe* sahibi olması gerekir.

Müdür yardımcılığı görevinin gerektirdiği **rol ve sorumluluklara** ilişkin yetkinliklere odaklanan araştırmalar bu yetkinlikleri de iki ana tema altında toplamaktadırlar (Abrahamsen, 2018; Glanz, 1994; Hilliard ve Newsome, 2013; Ribbins, 1997; VanTuyle, 2018). Birinci temada görevin gerektirdiği **teknik yeterlikler** yer almaktadır. İkinci tema ise **profesyonel yeterlikler**dir. Teknik yeterliklerin başında öğretimsel liderlik gelmektedir (Kaplan ve Owings, 1999; Searby, Browne-Ferrigno ve Wang, 2017). Bu yeterliliği yönetsel becerilerin temelini oluşturan *işbirliği ve iletişim* yeterlikleri izlemektedir. Teknik yeterliklerin diğer temaları ise *örgüt yönetimi* ve *öğrenci desteği* olarak belirtilmektedir.

Profesyonel yeterlik alanı da dört alt temadan oluşmaktadır: *Uyumlanma, etike, kültürel yetkinlik ve profesyonellik*. Profesyonel yeterlik alanları, müdür yardımcılarının mesleki potansiyellerini güçlendiren yetkinlikler olarak da tanımlanabilir. Bu yeterlikler, müdür yardımcılara, görevlerine ilişkin yüksek farkındalığa sahip olmalarını ve mesleki kimliklerini geliştirmelerini sağlar.

Müdür yardımcılarının yetkinlikleri, onların kurum içindeki **statüleri** ile de ilişkilidir. Müdür yardımcılarının statülerini inceleyen araştırmalar müdür yardımcılarının okul içindeki statülerini, ilişkide buldukları gruplara göre değiştiğini de vurgulamaktadırlar (Wong, 2009; Yu-Kwong ve Walker, 2010). Müdür yardımcılarının okuldaki belirgin statüsü *yönetici yardımcılığı*dır. Bu statüyü, *mentör-öğrenen, partner, eş-başöğretmen, yardımcı başöğretmen, yürütücü ve koç ya da dağıtımçı liderlik* statüleri izlemektedir. Müdür yardımcıları kurum içinde aynı anda birden çok statüyü de temsil edebilmektedir (Kwan, 2009). Ayrıca kurumun özelliği ve ihtiyaçları, eğitim sisteminin yapısı ve sosyo-kültürel bağlam da müdür yardımcılarının temsil ettiği statüyü belirleyebilmektedir. Müdür yardımcılarının statü çeşitliliği onlar için hazırlanacak mesleki eğitimin kapsam ve yönteminde de belirleyici olabilecektir.

Müdür yardımcılarının yetkinliklerine ilişkin nitelikleri belirleyen diğer bir değişken de müdür yardımcılarının okuldaki **pozisyonları**dır. Müdür yardımcıları okullarda *müdüre bağlı* ya da *müdüre paralel* bir yönetici pozisyonunda olabilmektedir. Ancak, yöneticilik pozisyonu dışında bir *personel, memur* pozisyonunda da olabilmektedir. Müdür yardımcıları, okuldaki yönetsel, bürokratik, eğitsel ve ilişkisel bilgi, yetki ve deneyimleri sebebiyle *uzman* pozisyonunda da olabilmektedirler. Müdür yardımcılarının değişen pozisyonları kurumdaki rollerinin de çeşitlenmesi sebep olmaktadır. Müdür yardımcıları aynı zamanda

öğrenen ve akıl hocası, önder ve danışman, yönetici ve savunucu, politikacı ve uygulayıcı rollerini üstlenebilmektedir (Ho, Shaari v Kang, 2021; Jansen ve du Plessis, 2023; Shore ve Walshaw, 2018).

Müdür yardımcılarının yukarıda sıralanan statü, pozisyon ve rol çeşitliliğinin temelinde onların okul içinde üstlendikleri somut görevler belirleyicidir (Leaf ve Odhiambo, 2017). Bu görevler genel bir kategorileştirme ile 9 alanda toplanmaktadır: *vekalet, bürokrasi, disiplin, sosyal işler, öğretmenin ve personelin gelişimi, öğrenci başarısı, müfredat geliştirme, ölçme değerlendirme, rehberlik ve yönlendirme*. Bu görevlerin detayları Tablo 1'de açıklanmıştır. Müdür yardımcılığına ilişkin bu kuramsal ve uygulamaya ilişkin çerçeve, müdür yardımcılarının yetiştirilmesine yönelik model önerisi için yeterli bir zemin oluşturabilir.

İlgili Araştırmalar

Müdür yardımcılarının rol ve görevlerine ilişkin araştırmaların sayısı ile karşılaştırıldığında müdür yardımcılarının yetiştirilmesine ilişkin çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Karataş, 2023). Müdür yardımcılarının yetiştirilmesi çoğunlukla okul müdürü yetiştirme süreci bağlamında ele alınmaktadır (Garrett, 1999; Kwan, 2009; Hayes ve Burkett, 2021; Marshall, vd., 1992). Alanyazında az sayıdaki müdür yardımcılarının yetiştirilmesine odaklanan çalışmalar ise, müdür yardımcısı yetiştirme sürecini farklı yaklaşımlarla ele almaktadırlar. Bu yaklaşımlar, müdür yardımcılarının yetiştirilmesinin gerekçelerinden, informal yetiştirme süreçlerine, formal olandan hizmet öncesi zorunlu eğitime doğru bir yelpazede incelenebilir.

İlk temada müdür yardımcılarının yetiştirilmesinin gerekliliğine dikkat çeken çalışmalar gelmektedir. Bu araştırmalarda müdür yardımcılığına geçiş sürecinin zorluğuna dikkat çekilmektedir (Cohen, ve Schechter, 2019; Craft, Malveaux, Lopez ve Combs, 2016; Deniz, 2019; Grodzki, 2011; Hess, 1985; Marshall, 1985; Searby, vd., 2017). Adaylar, müdür yardımcılığı görevinin gerektirdiği duygusal ve yetkinlik bakımından yeterli hazır bulunuşluğa sahip değildirler. Hazırbulunuşluk durumunu güçlendirecek yollardan biri de müdür yardımcılarının yetiştirilmesidir. Bu kategoride sayılabilecek bir grup çalışma ise müdür yardımcılarının tükenmişliğine, mesleki tatminsizliklerine odaklanmaktadır. Tükenmişlik durumunun görevi bırakmaya kadar giden sonuçları olduğuna dikkat çekilmekte, bunu önlemenin yollarından biri olarak müdür yardımcılarının yetiştirilmesini önermektedirler (Çelik, 2013; Demirbilek ve Bakioğlu, 2019).

Müdür yardımcılarının yetiştirilmesine ve mesleki gelişimlerine yönelik araştırmaların çoğunluğunu oluşturan ikinci grubunda müdür yardımcılarının görev esnasında iyi liderlik örnekleri ve mentorluk yoluyla yetiştirilebileceği üzerinde durulan çalışmalar yer alıyor. Müdür yardımcılarını görevlerini yerine getirirken okul müdürlerinin destekleyici liderlik rolüne odaklanmışlardır (Çakır, 2021; Swain, 2016). Müdürlerin iyi liderlik modeli sergilemeleri ve bu esnada müdür yardımcılarının yöneticiliğe geçiş deneyimlerini destekleyici liderlik rolleriyle kolaylaştırmaları üzerinde durulmaktadır. Informal yetiştirme temasındaki ikinci grup çalışmalar ise müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından mentorluk yoluyla yetiştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Ağaçdiken, 2019; Baş, 2016, Özalp, 2016; Özdemir, 2014). Bu araştırmalarda, müdürlerin müdür yardımcılara mentorluk yoluyla yetiştirmelerine ilişkin deneyimler, uygulamalar ve yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Birinci tür yaklaşımla karşılaştırıldığında, mentorluk rolünün daha yapılandırılmış, planlı ve izlenebilir bir süreç olduğu görülmektedir.

Üçüncü grup çalışmalar, yapılandırılmış, formal eğitimlere odaklanmaktadır. Hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitimler bu kategoride yer almaktadır. Müdür yardımcılarının hizmetiçinde yetiştirilmesine yönelik araştırmalar, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim süreç ve yöntemlerinin seçimi gibi konulara odaklanmaktadır (Baloğlu, 2007; Hilliard ve Newsome, 2013; Leaf ve Odhiambo, 2017). Çok az sayıda da olsa müdür yardımcılarının hizmet öncesinde yetiştirilmesine odaklanan bazı araştırmalara da rastlanmıştır (Macharia, vd., 2014; Peterson, Marshall ve Grier, 1987).

Müdür yardımcısı yetiştirmeye yönelik araştırmalara ilişkin geniş bir alanyazın incelemesi yapan Oleszewski Shoho ve Barnet (2012), müdür yardımcılığının kesin bir iş tanımı olmamasından dolayı benzersiz bir pozisyon olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan okulun başarısını sağlamak için çok sayıda görevi yerine getirdikleri belirtilmektedir. Yazarlar, müdür yardımcılarının okullarda kritik bir lider olmalarına rağmen, bu pozisyonun yeterince kullanılmadığını ve yeterince araştırılmadığını belirtmektedirler. Bu eksiklikten hareketle müdür yardımcılığı görevinin rol ve sorumluluklarını listelemiş ve bu sorumluluklara uygun yeterliklerin kazandırılması için verilecek eğitimin içeriği ve yöntemine odaklanmıştır. Türkiye'deki müdür yardımcılarının hizmetiçinde yetiştirilmesi konusuna odaklanan Baloğlu (2007), ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitim konularına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda insan

ilişkileri ve iletişimin okul m¼d¼rleri tarafından m¼d¼r yardımcılarının mesleki gelişimi için en ¼nemli konu olarak g¼r¼ld¼g¼n¼, m¼d¼r yardımcılarının kendilerinin ise bilgi teknolojilerine ¼ncelik verdiklerini ortaya koymuştur. T¼rkiye’de okul y¼neticilerinin yetiştirilmesine y¼nelik birçok model de geliştirilmiş olmasına rağmen (Turhan ve Karabatak, 2015) m¼d¼r yardımcılarının hizmet ¼ncesinde yetiştirilmesine y¼nelik T¼rkiye bağlamında kapsamlı bir model ¼nerisine rastlanmamıştır.

M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Model ¼nerisi

Bu b¼l¼mde, m¼d¼r yardımcılarının yetiştirilmesine ilişkin model açıklanacaktır. Bu kapsamda m¼d¼r yardımcılarını yetiştirmenin gerekçeleri, m¼d¼r yardımcısı yetiştirmeye y¼nelik eğitim uygulama ve eğitsel ilkeleri, eğitimde kullanılacak y¼ntemler ile içerik, s¼re ve akış hakkında ¼neriler yer almaktadır. Ayrıca m¼d¼r yardımcılığı yetiştirmede T¼rkiye bağlamına ¼zg¼ durumlara dikkat çekilmiştir. Modelin unsurları ve kapsamı Tablo 3’te ¼zetlenmiř ve aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3. M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Modelinin Unsurları ve Kapsamı

<i>M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Modelinin Unsuru</i>	<i>M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Modelinin Kapsamı</i>
M¼d¼r Yardımcılarını Yetiştirmenin Gerekçeleri	G¼reve ilişkin farkındalık oluşturmak G¼revin gerektirdiği bilgi, tutum ve becerileri kazandırmak Dayanıklılığı artırmak M¼d¼rl¼ėe hazırlamak
M¼d¼r Yardımcılarına Y¼nelik Eğitimin Uygulama İlkeleri	İhtiyaca y¼nelik Etkililik ve verimlilik Ekonomiklik Yaygınlık ve s¼reklilik
M¼d¼r Yardımcılarına Y¼nelik Eğitimin Eğitsel İlkeleri	Kuram uygulama dengesi Akran etkileşimi Uygulama/staj/mentorl¼k İşbirliği ve paylaşım
M¼d¼r Yardımcılığı Eğitiminde Kullanılacak	Problem temelli ¼ėrenme Durum/vaka analizi Eylem araştırması Klinik ¼ėrenme/Sim¼lasyon Yansıtma
M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Programının İçeriği	Temel yeterlikler alanı Teknik Yeterlikler Alanı ¼ėretimsel Liderlik Alanı Ortak Alan
M¼d¼r Yardımcısı Yetiştirme Eğitimi S¼resi ve Akışı	
T¼rkiye’ye ¼zg¼ Durumlar	

M¼d¼r Yardımcılarını Yetiştirmenin Gerekçeleri

M¼d¼r yardımcısı adaylarının neden yetiştirilmesi gerektiği cevap verilmesi gereken bir sorudur. Zira m¼d¼r yardımcılığına geçen ¼ėretmenler, bir temel eğitim almadıkları için esasen g¼reve ilişkin bilinçli bir tercih yapmadan g¼reve talip olmaktadır. Bu da çoğunlukla g¼revin ilk yıllarında hayal kırıklığı, motivasyon kaybı ve sonuçtan g¼revden ayrılmaya varan sonuçlar doğurmaktadır (Armstrong, 2015; akır, 2021; Demirebilek ve Bakioğlu, 2019; Deniz, 2019). M¼d¼r yardımcısı yetiştirmenin d¼rt temel gerekçesi olduğu s¼ylenebilir.

G¼reve ilişkin farkındalık oluşturmak: M¼d¼r yardımcılarının, okul y¼netimi ve liderlik rol¼ hakkında derin bir farkındalığa sahip olmaları ¼nemlidir. Yetiştirme programları, m¼d¼r yardımcılarının g¼revleri, sorumlulukları ve beklentileri hakkında detaylı bilgi sağlar (Craft, vd., 2016, Marshall, 1985). Bu sayede, g¼revleriyle ilgili doğru bir anlayışa sahip olurlar ve g¼revlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler.

G¼revin gerektirdiği bilgi, tutum ve becerileri kazandırmak: M¼d¼r yardımcıları, okul y¼netimi ve liderlik becerilerini geliştirmek için ¼zel bilgi, tutum ve becerilere ihtiyaç duyarlar. Yetiştirme programları, m¼d¼r yardımcılarının pedagoji, ¼ėrenci işleri y¼netimi, ¼ėretmen gelişimi, iletişim becerileri, problem çözme ve karar verme gibi alanlarda gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Aynı zamanda, liderlik

tutumunu geliştirerek ekip yönetimi ve paydaş ilişkilerinde başarılı olmalarını sağlar (Cohen ve Schechter, 2019).

Dayanıklılığı artırmak: Müdür yardımcılarının görevlerinde karşılaşılabilecek zorluklar ve baskılarla başa çıkmak için dayanıklılığa ihtiyaçları vardır (Schermuly, Schermuly ve Meyer 2011). Yetiştirme programları, stres yönetimi, kriz yönetimi, çatışma çözme ve kişisel refah gibi konularda müdür yardımcılarının dayanıklılığını artırabilir. Böylece, zorlu durumlarla daha etkili bir şekilde baş edebilir ve başarılı bir şekilde görevlerini sürdürebilirler.

Müdürlüğe hazırlamak: Müdür yardımcıları, ileride okul müdürü pozisyonuna yükselebilecek birer adaydır. Yetiştirme programları, müdür yardımcılarını müdürlük rolüne hazırlar. Bu programlar, stratejik planlama, bütçe yönetimi, politika geliştirme, liderlik becerileri ve örgütsel yönetim gibi alanlarda müdür yardımcılarını güçlendirir. Böylece, müdürlük pozisyonuna geçtiklerinde daha donanımlı ve başarılı bir şekilde görev yapabilirler (Garrett, 1999; Kwan, 2009; Hayes ve Burkett, 2021; Marshall, vd., 1992).

Müdür Yardımcılarına Yönelik Eğitimin Uygulama İlkeleri

Müdür yardımcılığı, uygulamalı bir görevdir. İlişkisel yönü yüksektir. Ayrıca müdür yardımcılarının yetişkin olması sebebiyle, yetişkin eğitiminin temel ilkelerine uygun olmalıdır (Avcı, 2022). Böyle olmakla birlikte sürdürülebilirlik ve etkililik bakımından doğru bir kuramsal temele dayanmalıdır (Karataş, 2020). Bu gerekliliklerden hareketle, müdür yardımcılığı eğitiminin, ihtiyaca yönelik, etkililik ve verimlilik, ekonomiklik, yaygınlık ve süreklilik olmak üzere dört temel uygulama ilkesine dayalı olarak tasarlanması gerektiği söylenebilir.

İhtiyaca yönelik: Müdür yardımcılarında yönelik eğitim programı, onların ihtiyaçlarına ve görev gereksinimlerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Bu ilke, müdür yardımcılarının güçlü yönlerini desteklemeyi, zayıf yönlerini geliştirmeyi ve görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlamayı hedefler. Eğitim programının içeriği, formatı ve süresi, müdür yardımcılarının öncelikli olarak ihtiyaç duydukları becerileri ve bilgileri kapsamalıdır.

Etkililik ve verimlilik: Müdür yardımcılarında sunulan eğitim programının etkili ve verimli olması önemlidir. Bu ilke, eğitim programının hedeflenen sonuçları gerçekleştirmesini ve müdür yardımcılarının beceri ve bilgilerini pratikte kullanabilmelerini amaçlar. Bu ilke, sadece eğitim programı ile ilgili değildir. Aynı zamanda eğitim vereceklerin alana ve içeriğe ilişkin deneyim sahibi olmaları etkililiği ve verimliliği artıracaktır. Son olarak eğitim programının içeriği, yöntemleri ve değerlendirme süreçleri, müdür yardımcılarının öğrenmeyi en iyi şekilde sağlamalarını ve uygulama becerilerini geliştirmelerini desteklemelidir.

Ekonomiklik: Müdür yardımcılarında yönelik eğitim programının ekonomik olması önemlidir. Burada göz önünde bulundurulması gereken husus, yıllık müdür yardımcısı ihtiyacı ve bunun en uygun maliyetle en nitelikli biçimde nasıl yetiştirileceğidir. Eğitim programının tasarımında, maliyet etkinliği göz önünde bulundurulmalı ve kaynakların optimize edilmesi sağlanmalıdır. Örneğin, uzaktan eğitim veya dijital eğitim araçlarının kullanımı maliyetleri azaltabilir ve erişimi artırabilir. Ancak duyuşsal ve beceri odaklı yetkinliklerin kazandırılması için yüz yüze ve uygulamalı eğitimler ile staj vb sahada sürecek eğitimlerin de yürütülmesi gerekir.

Yaygınlık ve süreklilik: Müdür yardımcılarında yönelik eğitim programı, yaygın ve sürekli bir şekilde sunulmalıdır. Bu ilke, eğitimin müdür yardımcılarının tümünü kapsamasını ve sürekli bir öğrenme süreci olarak devam etmesini hedefler. Eğitim programı, düzenli periyotlarla tekrarlanabilir, modüler yapıda olabilir ve farklı zamanlarda ve yerlerde erişilebilir olabilir. Böylece, müdür yardımcılarını eğitimlerini tamamladıktan sonra da sürekli destek alabilir ve güncel bilgilere erişebilirler.

Müdür Yardımcılarına Yönelik Eğitimin Eğitsel İlkeleri

Müdür yardımcısı yetiştirmeye yönelik eğitimler bazı temel eğitsel ilkeleri esas almalıdır. Bu konularda yapılmış araştırmalarda etkili eğitsel ilkeler üzerinde duran çalışmalar bulunmaktadır (Baş, 2016; Karataş, 2016; Özalp, 2016; Özdemir, 2014; Özdemir ve Yalçın, 2018; Şimşek ve Örücu, 2016). Türkiye’de yürütülen hizmet öncesi ve hizmet sırasındaki eğitim ve mesleki gelişme çalışmalarındaki zengin deneyimlerden çıkarılan derslerle müdür yardımcısı yetiştirme eğitimlerinde, kuram uygulama dengesi, akran etkileşimi, uygulama/staj/mentorlük ve işbirliği ve paylaşım olmak üzere dört temel eğitsel ilke öne çıkmaktadır.

Kuram uygulama dengesi: Müdür yardımcılarına yönelik eēitimde kuram ve uygulama arasında denge önemlidir. Bu ilke, teorik bilginin pratik uygulamayla birleştirilmesini ve müdür yardımcılarının ērendiklerini gerçek yaşam senaryolarında kullanabilme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Eēitim programında teorik dersler, seminerler, okuma materyalleri gibi kuramsal bileşenlerin yanı sıra, saha ziyaretleri, rol oyunları, örnek olay analizleri gibi uygulamalı aktiviteler de yer almalıdır.

Akran etkileşimi: Müdür yardımcılarına yönelik eēitim programı, akran etkileşimini teşvik edici nitelikte olması beklenir. Bu ilke, müdür yardımcılarının birbirleriyle deneyimlerini paylaşmalarını, iřbirliēi yapmalarını ve birbirlerinden ērenmelerini saēlamayı amaçlar. Eēitim programında grup çalışmaları, tartışma forumları, ortak projeler gibi etkileşimli ve işbirlikçi etkinliklere yer verilebilir. Bu Şekilde, müdür yardımcılarını farklı perspektiflerden yararlanabilir ve birbirlerinin deneyimlerinden ērenme fırsatı bulabilirler.

Uygulama/staj/mentorlük: Müdür yardımcılarına yönelik eēitim programının, pratik deneyim kazanmalarını desteklemesi beklenir. Bu ilke, müdür yardımcılarının gerçek okul ortamlarında staj yapmalarını, mentorlük programlarına katılmalarını veya saha deneyimlerine yönelik uygulama fırsatları sunmayı hedefler. Bu sayede, müdür yardımcılarını teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürebilir, gerçek sorunlarla karşılaşabilir ve pratik becerilerini geliştirebilirler.

İřbirliēi ve paylaşım: Müdür yardımcılarına yönelik eēitim programında, iřbirliēi ve paylaşım çok boyutlu bir süreci işaret eder. Bu ilke, müdür yardımcılarının bilgi, deneyim ve kaynaklarını birbirleriyle paylaşmalarını ve birlikte çalışmalarını saēlamayı amaçlar. Eēitim programında iřbirliēine dayalı projeler, grup çalışmaları, mentorluk ilişkileri gibi mekanizmalar kullanılabilir. Müdür yardımcılarını arasında aē oluşturmaya yönelik çalışmaları içerebilir. Kurumsal iřbirliēi ve paylaşımlar da bu ilke kapsamında ele alınabilir.

Müdür Yardımcılıēı Eēitiminde Kullanılacak Yöntemler

Müdür yardımcısını yetiştirme programları, bir tür yetişkin eēitimidir. Ancak görevin gerektirdiēi yetkinlikler göz önünde bulundurulduēunda ērenme yaşantılarının da gereksinimleri karşılaması gerekir. Müdür yardımcılarının okullardaki belirgin rolü problem zmedir. Buna baēlı ve bununla ilişkili olarak durum çalışmaları/vaka analizleri, eylem araştırması, simülasyon ve yansıtma kullanılacak etkili ērenme yöntem ve teknikleri olarak sıralanabilir (Karataş, 2016; Karataş ve Karayaman, 2020; Şimşek ve rc, 2016).

Problem temelli ērenme: Bu yöntemde, müdür yardımcılarına gerçek hayattan alınan problemler sunulur ve onların bu problemleri çözmeleri istenir. Problem temelli ērenme, müdür yardımcılarının analitik düşünme, karar verme ve çözüm odaklılık becerilerini geliştirmelerini saēlar. Müdür yardımcılarını, karşılaştıkları problemleri takım halinde veya bireysel olarak analiz eder, çözüm nerileri geliştirir ve sonuçları deēerlendirir.

Durum/vaka analizi: Bu yöntemde, müdür yardımcılarına gerçek yaşam senaryolarını veya durumlar sunulur ve onların bu durumları analiz etmeleri, zlemeleri ve önerilerde bulunmaları istenir. Durum vaka analizi, müdür yardımcılarının eleştirel düşünme, problem çözme ve stratejik planlama becerilerini geliştirmelerini saēlar. Müdür yardımcılarını, farklı senaryolara ilişkin bilgi toplar, analiz yapar, alternatif çözümler üretilir ve sonuçları tartışır.

Eylem araştırması: Bu yöntemde, müdür yardımcılarına gerçek okul ortamında uygulanabilecek projeler veya araştırmalar sunulur. Müdür yardımcılarını, belirlenen konular üzerinde araştırma yapar, veri toplar, analiz eder ve sonuçlara dayalı olarak eylem planları geliştirir. Eylem araştırması, müdür yardımcılarının liderlik becerilerini geliştirmelerini ve okuldaki uygulamaları iyileştirmek için somut adımlar atmalarını saēlar.

Klinik ērenme/Simülasyon: Bu yöntemde, müdür yardımcılarına gerçekçi simülasyonlar veya klinik ortamlar sunulur. Müdür yardımcılarını, bu ortamlarda farklı senaryolarını deneyimler, kararlar alır ve sonuçlarını deēerlendirir. Klinik ērenme ve simülasyonlar, müdür yardımcılarının liderlik, iletişim ve kriz yönetimi becerilerini pratik bir Şekilde geliştirmelerini saēlar. Ayrıca, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumları deneyimleyerek daha güvenli ve etkili kararlar almayı ērenirler.

Yansıtma: Müdür yardımcılarına ērenme deneyimlerini deēerlendirmek, anlamak ve gelecekteki uygulamalarına yönelik bilinçli kararlar almaları için fırsat saēlayan bir ēretim yöntemidir. Müdür yardımcılarını, yansıtma sürecinde ērendikleri bilgileri, deneyimleri ve becerileri derinlemesine düşünerek

kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurlar. Müdür yardımcıları, yansıtma sürecini bireysel olarak veya grup çalışmalarını şeklinde gerçekleştirebilirler. Bu süreçte, geçmiş deneyimler, hedefler, başarılar, zorluklar ve öğrenme ihtiyaçları gibi konular ele alınır.

Müdür Yardımcısı Yetiştirme Programının İçeriği

Müdür yardımcısı yetiştirme programı için dört temel alan önerilmektedir. Bunlar, temel yetkinlikler alanı, teknik yetkinlikler alanı, öğretimsel liderlik alanı ve ortak alanlar olarak belirlenmiştir. Bu alanların kapsamı, alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır. Müdür yardımcısı yetiştirme programı, bu dört temel alandan oluşan modüller şeklinde tasarlanabilir. Böylece ders çeşitliliğinin ve uygulamada karşılaşılabilecek karmaşanın da önüne geçilmiş olabilir. Müdür yardımcısı yetiştirme program içeriğinin ana hatları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Müdür Yardımcısı Yetiştirme Programının İçeriği

<i>Temel Yetenekler Alanı</i>	<i>Teknik Yetenekler Alanı</i>	<i>Öğretimsel Liderlik Alanı</i>	<i>Ortak Alan</i>
<ul style="list-style-type: none"> • İletişim • Takım çalışması • Liderlik ve organizasyon becerileri • Problem çözme ve kriz yönetimi • Zaman yönetimi • Çatışma yönetimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurum yönetimi • Bürokratik görevler • Bütçe yönetimi • İnsan yönetimi ve planlama • Paydaş ilişkileri • Proje yönetimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci işleri ve etkinlik yönetimi • Öğretmenlerin gelişmesi ve motivasyonu • Öğretimi geliştirme, planlama ve ölçme değerlendirme • Rehberlik, yönlendirme ve disiplin • Veli ve toplum liderliği • Eğitimin değişimi ve eğitim politikaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Kapsayıcılık • Teknoloji yönetimi • Sürdürülebilirlik

Temel Yetenekler Alanı

Bu alanda yer alan yeterlikler, müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken sahip olmaları gereken iletişimsel ve yönetsel becerileri kapsamaktadır. Bu alanda edindirilecek bilgi, beceri ve tutumlar, müdür yardımcılarının temel yöneticilik ve liderlik yetkinliklerini kazanmalarını sağlayacaktır.

İletişim: Müdür yardımcılarının etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önemlidir. İletişim becerileri, yazılı ve sözlü iletişimi kapsar. Müdür yardımcıları, net ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurmalı, etkili bir dinleyici olmalı, empati göstermeli ve takım üyeleriyle, öğretmenlerle, velilerle ve diğer paydaşlarla etkili iletişim kurabilmelidir.

Takım Çalışması: Müdür yardımcıları, bir ekibin verimli bir şekilde çalışabilmesi için takım çalışması becerilerine sahip olmalıdır. İyi bir takım lideri olmak, takımın motivasyonunu ve işbirliğini teşvik etmek, görevleri etkili bir şekilde dağıtmak, takım üyelerini yönlendirmek ve desteklemek önemlidir. Ayrıca, farklı kişiliklerle çalışma, takım içi iletişimi iyileştirme ve takımın hedeflere odaklanmasını sağlama becerileri de geliştirilmelidir.

Liderlik ve Organizasyon Becerileri: Müdür yardımcılarının liderlik ve organizasyon becerilerine sahip olması, okulun etkin bir şekilde yönetilmesinde önemlidir. Liderlik becerileri, vizyon oluşturma, hedef belirleme, motivasyon sağlama, karar verme ve değişimi yönetme gibi konuları kapsar. Ayrıca, organizasyon becerileri, kaynakları etkin bir şekilde planlama, görevleri önceliklendirme, süreçleri takip etme ve takımın verimli çalışmasını sağlama yeteneğini içerir.

Problem Çözme ve Kriz Yönetimi: Müdür yardımcıları, okulda karşılaşılan problemleri etkili bir şekilde çözebilmeli ve kriz durumlarını yönetebilmelidir. Problem çözme becerileri, sorunları analiz etme, çözüm seçenekleri geliştirme, karar verme ve uygulama aşamalarını içerir. Ayrıca, kriz durumlarında hızlı ve etkili tepkiler verebilme, krizi yönetme planları oluşturma ve iletişimi yönetme yetenekleri de önemlidir.

Zaman Yönetimi: Müdür yardımcıları, yoğun çalışma ortamında zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilmelidir. Planlama becerileri, önceliklendirme yapma, görevleri zamanında tamamlama, takvim yönetimi ve zaman hırsızlarıyla başa çıkma gibi konuları kapsar. Müdür yardımcıları, verimli çalışma alışkanlıkları geliştirerek zamanlarını daha iyi kullanabilir ve öncelikli görevlere odaklanabilir.

Çatışma Yönetimi: Müdür yardımcıları, okul ortamında ortaya çıkan çatışmaları etkin bir şekilde yönetmeli ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemelidir. Çatışma çözme becerileri, farklı görüşleri yönetme, iletişim engellerini aşma, arabuluculuk yapma ve çatışmaların olumlu bir şekilde çözülmesini sağlama yeteneklerini içerir. Müdür yardımcıları, çatışma durumlarını önleyici yaklaşımlarla ele almalı ve okulun uyumlu bir çalışma ortamını sürdürebilmesi için çözüm odaklı yaklaşımları teşvik etmelidir.

Teknik Yeterlikler Alanı

Bu alanda yer alan yeterlikler müdür yardımcılarının görevlerini yerine getirirken sahip olmaları gereken göreve özgü bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Esasen çoğunlukla müdür yardımcılığı denildiğinde akla gelen görev ve yeterlikler de bunlar olmaktadır. Ne var ki bu alandaki yeterlikler çok önemli ve gerekli olmakla birlikte müdür yardımcılarının sahip olması gereken yeterliklerin sadece bir kısmını ve edinilmesi en kolay olanlarını kapsamaktadır.

Kurum Yönetimi: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının okulun genel yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan becerileri içerir. Okulun misyon ve vizyonunu belirlemek, stratejik planlama yapmak, hedefler belirlemek ve kaynakları etkin bir şekilde yönetmek müdür yardımcılarının sorumlulukları arasındadır. Aynı zamanda, okulun tüm departmanlarının koordinasyonunu sağlamak, yönetim süreçlerini iyileştirmek ve okulun genel performansını izlemek ve değerlendirmek de önemlidir.

Bürokratik Görevler: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının okulun bürokratik işlerini yönetmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları hedeflenir. Bunlar arasında okul politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması, personel dosyalarının yönetimi, kayıt ve belge yönetimi, izinlerin düzenlenmesi ve okulun yasal gerekliliklerini yerine getirme gibi konular yer alır. Müdür yardımcıları, okulun düzenli ve verimli çalışmasını sağlamak için bürokratik görevleri etkin bir şekilde yerine getirmelidir.

Bütçe Yönetimi: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının okul bütçesini planlama, izleme ve yönetme becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Bütçe hazırlığı, harcama kontrolü, gelir ve gider analizi, kaynakların etkin kullanımı ve bütçe raporlaması gibi konular ele alınır. Müdür yardımcıları, okulun finansal kaynaklarını yönetirken, önceliklendirme yapmalı, kaynakları optimize etmeli ve bütçe hedeflerine ulaşmak için stratejik kararlar almalıdır.

İnsan Yönetimi ve Planlama: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının okuldaki insan kaynakları yönetimi ve personel planlaması konularında liderlik becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Müdür yardımcıları, personel işe alımı, performans yönetimi, eğitim ve gelişim programları, motivasyon ve takım oluşturma gibi konuları yönetmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin ve diğer çalışanların ihtiyaçlarını anlamak, kariyer planlamalarını desteklemek ve bir işbirliği ortamı oluşturmak da önemlidir.

Paydaş İlişkileri: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının okulun paydaşlarıyla (veliler, öğrenciler, toplum üyeleri, yerel yönetimler vb.) etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Müdür yardımcıları, veli toplantıları düzenleme, paydaşlarla etkileşimde bulunma, sorunları çözme ve gerektiğinde çatışma yönetimi gibi becerileri kullanmalıdır. Aynı zamanda, okulun toplumla bağlantısını güçlendirmek ve yerel topluluğun okula olan desteğini artırmak için çalışmalıdır.

Öğretimsel Liderlik Alanı

Bu alanda yer alan yeterlikler, müdür yardımcılarının görevlerinin özgün/özel yanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlara odaklanmaktadır. Bu alandaki yetkinlikler, müdür yardımcılarının genelde okula özelde, öğrenci, öğretmen ve veliye öğretimsel katkı sağlayabileceği yetkinleri içermektedir (Leaf ve Odhiambo, 2017).

Öğrenci İşleri ve Etkinlik Yönetimi: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının öğrenci işleri ve etkinliklerin yönetiminde liderlik becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Öğrenci işleri, öğrencilerin okul içi deneyimlerinin düzenlenmesi, kaynakların sağlanması, rehberlik hizmetlerinin sunulması gibi konuları kapsar. Müdür yardımcıları, öğrenci disiplini, güvenliği, toplumsal etkinlikler ve öğrenci kulüpleri gibi alanlarda etkin bir şekilde yönlendirme yapmalı ve öğrencilerin okul deneyimlerini zenginleştirecek etkinliklerin planlanması ve koordinasyonunda rol almalıdır.

Öğretmenlerin Gelişmesi ve Motivasyonu: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve motivasyonlarını artırmak için liderlik becerilerini kullanması hedeflenir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek, uygun profesyonel gelişim fırsatları sağlamak, işbirliği ve mentorluk programları oluşturmak, etkili geri bildirim ve değerlendirme süreçleri uygulamak müdür

yardımcılarının sorumlulukları arasındadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için takdir, teşvik ve ödüllendirme stratejilerinin uygulanması da önemlidir.

Öğretimi Geliştirme, Planlama ve Ölçme Değerlendirme: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının öğretim kalitesini artırmak için liderlik becerilerini kullanması hedeflenir. Bu kapsamda, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, ders planlaması, öğretim materyallerinin seçimi ve değerlendirme süreçlerinin yönetimi gibi konular ele alınır. Müdür yardımcıları, öğretmenlerle iş birliği yaparak etkili öğretim stratejilerinin paylaşılmasını teşvik etmeli, sınıf gözlemi ve geri bildirim süreçlerini yürütmeli ve öğretim uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik veri toplamalı ve analiz etmelidir.

Rehberlik, Yönlendirme ve Disiplin: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak, yönlendirmek ve disiplin süreçlerini yönetmek için liderlik becerilerini kullanması hedeflenir. Müdür yardımcıları, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek, duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve gelecekleriyle ilgili planlar yapmalarına yardımcı olmak için etkili rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmalıdır. Aynı zamanda, disiplin konularında adil ve tutarlı bir yaklaşım benimsemeli, disiplin politikalarını uygulamak ve okul içindeki düzeni sağlamak için etkili yöntemler geliştirmelidir.

Veli ve Toplum Liderliği: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının velilerle etkili iletişim kurmak, veli katılımını teşvik etmek ve okulu topluma açmak için liderlik becerilerini kullanması hedeflenir. Müdür yardımcıları, velilerin okul süreçlerine katılımını desteklemeli, veli toplantıları, seminerler veya etkinlikler düzenlemeli ve velilerin endişelerini ve görüşlerini dinlemek için etkili iletişim stratejileri kullanmalıdır. Ayrıca, okulun toplumla bağlantısını güçlendirmek için işbirlikleri kurulması, toplum hizmet projeleri ve etkinliklere liderlik etmek de önemlidir.

Eğitimin Değişimi ve Eğitim Politikaları: Bu başlık altında, müdür yardımcılarının eğitimdeki değişimleri anlamak, eğitim politikalarını takip etmek ve okulda bu değişimleri yönetmek için liderlik becerilerini kullanması hedeflenir. Müdür yardımcıları, eğitim trendlerini takip etmeli, eğitim politikalarının uygulanmasını desteklemeli ve okulun değişime uyum sağlamasını sağlamak için planlama, koordinasyon ve iletişim becerilerini kullanmalıdır. Ayrıca, öğretmenleri ve diğer paydaşları bu değişimlere hazırlamak ve desteklemek için liderlik rolü üstlenmelidir.

Ortak Alan

Bu alanda yer alan yetkinlikler, çağdaş dünyanın bütün yöneticileri için öncelenmesi gereken kısmen yeni bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Yerkürenin ve insan topluluklarının karşı karşıya kaldığı yeni meydan okumalara ve tehditlere yönelik aksiyon almasına katkı sağlayacak yeterlikler olarak da tanımlanabilir. Bunlar, kapsayıcılık, teknoloji liderliği ve sürdürülebilirlik olarak belirlenmiştir.

Kapsayıcılık: Kapsayıcılığı eğitim içeriğine dahil etmek için, okul topluluğu içinde çeşitliliğin, eşitliğin ve kapsayıcılığın teşvik edilmesi gibi konulara odaklanabilirsiniz. Bu, önyargıları anlamayı ve ele almayı, kültürel açıdan duyarlı bir ortamı teşvik etmeyi, farklı ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemeyi ve kapsayıcı öğretim uygulamalarını uygulamayı içerebilir. Eğitim araştırmaları makaleleri, kapsayıcı eğitimle ilgili kitaplar ve saygın eğitim kuruluşlarının kılavuzları gibi kaynaklar değerli bilgiler ve stratejiler sağlayabilir.

Teknoloji Liderliği: Eğitim içeriğinde teknoloji liderliğini ele almak için, teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerine etkili bir şekilde entegre etmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmeye odaklanabilirsiniz. Bu, eğitim teknolojilerini anlamayı, dijital okuryazarlığı, veri analizini ve teknoloji açısından zengin bir öğrenme ortamını teşvik etmeyi içerebilir. Teknolojinin etik ve sorumlu kullanımını vurgulamak ve dijital vatandaşlığı teşvik etmek önemlidir. Çevrimiçi kaynaklar, mesleki gelişim programları ve eğitim teknolojilerine ilişkin araştırma makaleleri referans olarak kullanılabilir.

Sürdürülebilirlik: Sürdürülebilirliği eğitim içeriğine dahil etmek için çevre bilinci, ekolojik okuryazarlık ve okul bağlamında sürdürülebilir uygulamalar gibi konulara odaklanabilirsiniz. Bu, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini anlamayı, çevre yönetimini teşvik etmeyi, sürdürülebilirliği müfredata entegre etmeyi ve çevre dostu girişimleri teşvik etmeyi içerebilir. Sürdürülebilirlik eğitimine ilişkin eğitim kaynakları, araştırma makaleleri ve eğitim kurumlarının raporları değerli bilgiler sağlayabilir.

Müdür Yardımcısı Yetiştirme Eğitimi Süresi ve Akışı

Müdür yardımcısı yetiştirme eğitiminin, tezsiz yüksek lisans düzeyinde ve ağırlığında bir eğitim olarak tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir. 90 AKTS değerindeki bu program, 50 AKTS değerinde eğitim, 20 AKTS değerinde uygulama ve 20 AKTS değerinde bitirme projesinden oluşabilir. Programa

kabul edilecek adayların en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmaları ön koşul olabilir. Program, yükseköğretim kurumları ya da yükseköğretim kurumları ile işbirliği koşulu ile sendikalar, sivil toplum kuruluşları ya da il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından planlanabilir ve yürütülebilir. Eğitim süreçlerinin yükseköğretim kalite standartlarına uygunluğu yükseköğretim kurumları tarafından denetlenebilir olmalıdır.

Türkiye'ye Özgü Durumlar

Müdür yardımcısı yetiştirme programının etkin bir şekilde uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için bazı diğer koşulların da yerine getirilmesi gerekir. Öncelikle görevdeki müdür yardımcılarının kazanılmış hakları korunmalıdır. Görevdeki müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerine ilişkin ayrıca bir model geliştirilmeli ve tedrici olarak uygulanmalıdır.

Adaylar için müdür yardımcılığı teşvik edici koşullar oluşturulmalıdır. Bu teşvik unsurlarının başında maaş politikası gelmektedir. Müdür yardımcılarının maaşı öğretmen maaşına oranla çalışma süresi ve iş güclüğü durumları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca, başta yıllık izin olmak üzere diğer özlük hakları teşvik edici nitelikte düzenlenebilir. Müdür yardımcılığının, meslek kanununda tanımlanmış olması da teşvik edici olabilir.

Müdür yardımcılığı eğitimi de teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin gelir durumları ve müdür yardımcılığının mali getirisi göz önünde bulundurulduğunda adayların bu eğitime yatırım yapmaları için güçlü bir motivasyon kaynağı bulunmamaktadır. Ancak eğitim ücretlerinin desteklenmesi ve eğitim sürecinde kolaylaştırıcı izin düzenlemeleri eğitim almaya istekli adayları destekleyecektir. Yine geçiş sürecinde eğitim almış adayların atamada belirgin önceliklere sahip olması eğitime ilgiyi yükseltecektir.

Müdür yardımcısı yetiştirme programının orta vadeli hedeflerinin belirlenmesi de inandırıcılığı artıracaktır. Örneğin, üç yıllık aday ihtiyacının belirlenmesi, akredite edilecek programların Türkiye genelinde erişilebilir yaygınlıkta olması, akredite edilmiş programlarının, belirlenen hedef sonunda mezun edeceği aday sayısının, atama sayısı ile ilişkilendirilmesi ve elbette uygulamanın istikrarının korunması sürece olan inancı ve katılımı artıracaktır.

Bu programın uygulanmasında akademik sorumluluk yükseköğretim kurumlarında olmalıdır. Ancak bu sorumluluk ve işbirliği sürecinde tarafların (yükseköğretim kurumları, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, yükseköğretim kurulu, yükseköğretim kalite kurulu ve bakanlık) rollerinin açıkça, hesapverebilir biçimde belirlenmesi sürecin kalitesini ve sürdürülebilirliğini ve adayların, eğitimlerin niteliğine ve eşdeğerliliğine olan inancını güçlendirecektir.

Programın başarıyla uygulanmasının son ön koşulu yasal düzenleme ve gerekli bütçenin ayrılmasıdır. Türkiye genelinde üç yıllık ilk planlamanın mali yükü hesaplanmalı ve gerekli bütçe yükseköğretim kurumlarına ve Milli Eğitim Bakanlığına tahsis edilmelidir. Ayrıca yasal düzenlemelerle müdür yardımcılığının bir uzmanlık olarak tanımlanması ve bunun belirlenen vadede bütün eğitim kurumları için uygulanacak bir politika olarak tescil edilmesi gerekir. Bu da bağlayıcı stratejik bir eylem planı çerçevesi gerektirir.

Uygulamanın en az kayıpla başarılı biçimde sürdürülebilmesi bir pilot uygulama gerektirir. Bu amaçla, uygulamayı test etmek amacıyla birkaç ilde ve birkaç kurumla bir yıllık pilot uygulamanın ardından asıl uygulamaya geçilmelidir.

Sonuç ve Sınırlılıklar

Müdür yardımcılığı, toplumun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulan okulların etkili, verimli ve işlevsel olmalarında kritik bir rol oynarlar. Bu önemli göreve talip olan adayların yetkin olmaları, okulların iklimini olumlu yönde dönüştürme potansiyeli barındırmaktadır. Diğer taraftan okul yöneticisi yetiştirme ihtiyacı da müdür yardımcılığı eğitimi ile büyük oranda sağlanmış olacaktır. Zira müdür yardımcılığı eğitimi almış ve müdür yardımcılığı görevini belli bir süre yerine getirmiş adaylar, nitelikli müdür adayları olarak eğitim kurumlarına katkı sağlayabilirler.

Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki akademik çalışmaların uygulama ile bağı tama olarak kurulamamıştır (Karataş, Kyzy ve Topuz, 2015). Müdür yardımcılığı eğitimi, eğitim yönetimi alanını, doğrudan uygulamayla ilişki içerisine sokacak bir potansiyel de taşımaktadır. Genel olarak uygulamadan kopuk ve ithal bilimsel çalışmalar üzerinde gelişen bir alan olarak eleştirilen (Turan ve Şişman, 2000) eğitim yönetimi alanının Türkiye'de özgü eğitim yönetimi kuramlarını geliştirme ve uygulamayı destekleme bakımından önemli bir deneyim ve araştırma alanı açma potansiyeli barındırmaktadır.

Müdür yardımcısı yetiştirme eğitiminin modellenmesi ve uygulanması, Türkiye’de eğitim kurumu yöneticiliğinin uzmanlaşmasını sağlayacaktır. Eğitim kurumu yöneticiliğinin uzmanlaşması, eğitim kurumlarının kurumsal kapasitelerini yükseltecektir. Ne var ki Türkiye’de benzer uygulamaların ilgili bakan ya da bürokratin görev süresine bağlı olması gibi kötü bir deneyim ve kültür bulunmaktadır. Bu zinciri kırmak için inisiyatif almanın yolu toplumsal uzlaşa ve politik liderlik olarak görülmektedir.

Bu model, var olan araştırma sonuçları ve uygulama deneyimleri sonucunda geliştirilmiştir. Model, müdür yardımcılığının gerektirdiği iş, görev ve sorumlulukların belirlenmesi ile müdür yardımcılarının okuldaki rol, pozisyon ve statülerinin analizi üzerine kurulmuştur. Bu analiz üzerinden yönetim ve liderlik kuramları bakımından müdür yardımcılığının durumu açıklanmıştır. Bu teorik çerçevede müdür yardımcılığının gerektirdiği yeterlik alanları belirlenmiştir. Yetişkin eğitiminin ilkeleri ile Türkiye bağlamı göz önünde bulundurularak ihtiyaca yönelik, etkili, ekonomik ve sürdürülebilir bir model geliştirilmiştir. Böyle bir modelin uygulanması, Türkiye’ye özgü çalışan ve sürdürülebilir bir modelin geliştirilmesi için akademisyenlere de önemli bir fırsat barındırmaktadır.

Etik Beyan

“Okul Müdür Yardımcılarının Hizmet Öncesinde Yetiştirilmesinin Modellenmesi: Bir Bütünleştirici Derleme Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Derleme türünde bir makale olduğundan etik kurul onayı koşulu gerektirmemektedir.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma ile ilgili herhangi bir kişi ya da kurum ile ilgili çıkar çatışması söz konusu bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abrahamsen, H. (2018). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327-343. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1294265>
- Ackoff, R. L. (1999). Transformational leadership. *Strategy & Leadership*, 27(1), 20-25. <https://doi.org/10.1108/eb054626>
- Adewale, O. S. (2014). Instructional improvement of secondary school teachers through effective academic supervision by the vice-principals. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 607-617.
- Ağaçdiken, Y. E. (2019). *Müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Armstrong, D. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators’ experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2), 1109-122. <https://doi.org/10.26522/brocked.v24i2.429>
- Avcı, Ö. (2022). Yetişkin eğitiminde bir kavram üç kuram: öz-yönlendirmeli öğrenme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(1), 167-178.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 92-128. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.611924>
- Baş, G. (2016). *Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. & Şahin, İ. (2016). Okul müdür yardımcıları. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* içinde (ss. 33-50). Pegem Akademi.
- Black, A. B. (1980). Clarifying the role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 64(436), 33-39. <https://doi.org/10.1177/019263658006443607>
- Bukoski, B. E., Lewis, T. C., Carpenter, B. W., Berry, M. S., & Sanders, K. N. (2015). The complexities of realizing community: Assistant principals as community leaders in persistently low-achieving schools. *Leadership and Policy in Schools*, 14(4), 411-436. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1021053>
- Çakır, C. (2021). *İlkokul müdür yardımcılarının işe uyum sorunları ve bu sorunların çözülmesinde okul müdürlerinin rolleri* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çelik, K. (2013). The effect of role ambiguity and role conflict on performance of vice principals: the mediating role of burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 195-213.

- Cohen, R., & Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99-112.
- Coppedge, F. L. (1968). The "new" image of the assistant principal. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 42(5), 283-287. <https://doi.org/10.1080/00098655.1968.11477500>
- Craft, H. M., Malveaux, R., Lopez, S. A., & Combs, J. P. (2016). The acclimation of new assistant principals. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(2), 9-18. <https://doi.org/10.32674/jsard.v1i2.1914>
- Demirbilek, M., & Bakioglu, A. (2019). Okul mdr yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eēitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 757-769. <https://doi.org/10.30964/auebfd.505268>
- Deniz, V. (2019). *ēretmenlikten müdür yardımcılıēına geēiř: uyum ve sosyalleşme süreci* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Demirel-Duyar, D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir deēerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(2), 75-92.
- Gardner, W. L., Karam, E. P., Alvesson, M., & Einola, K. (2021). Authentic leadership theory: The case for and against. *The Leadership Quarterly*, 32(6), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101495>
- Garrett, V. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership & Management*, 19(1), 67-81.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard business review*, 85(2), 129.
- Ghasemzadeh, K., Jaafari, P. & Ghourchian, N. (2017). Providing a model for promotion of the vice- principals' role to educational leadership in primary schools of mazandaran province. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(7), 37-49.
- Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 7(5), 283-7. <https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956089>
- Greenfield, W. D. (1985). Developing an instructional role for the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 85-92. <https://doi.org/10.1177/0013124585018001005>
- Grodzki, J. S. (2011). Role Identity: At the intersection of organizational socialization and individual sensemaking of new principals and vice-principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (127). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955450.pdf>
- Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3(6), 707-723. <https://doi.org/10.1177/105268469300300609>
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., & Donaldson Jr, G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 136-157. <https://doi.org/10.1108/09578230210421105>
- Hayes, S. D., & Burkett, J. R. (2021). Almost a principal: Coaching and training assistant principals for the next level of leadership. *Journal of School Leadership*, 31(6), 502-525. <https://doi.org/10.1177/1052684620912673>
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428. <https://doi.org/10.1177/105960117900400404>
- Hess, F. (1985). The socialization of the assistant principal: from the perspective of the local school district. *Education and Urban Society*, 18(1), 93-106. <https://doi.org/10.1177/0013124585018001006>
- Hilliard, A. T., & Newsome, S. S. (2013). Value added: best practices for the utilization of assistant principals' skills and knowledge in schools. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(2), 153-158. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i2.7763>
- Ho, J., Shaari, I., & Kang, T. (2021). The distribution of leadership between vice-principals and principals in Singapore. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1849811>
- Jansen, C., & du Plessis, A. (2023). The role of deputy principals: Perspectives of South African primary school principals and their deputies. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 157-175. <https://doi.org/10.1177/1741143220975764>
- Kaplan, L.S. & Owings, W.A. (1999). Assistant principals: the case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(605), 80-94. <https://doi.org/10.1177/019263659908361012>
- Karaboēa, T., & Zehir, C. (2020). Henri Fayol ve yönetim alanına katkılarını üzerine bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 53-68. <https://doi.org/10.21733/ibad.665130>
- Karataş, İ. H. (2016). Mevcut okul müdürlerinin hizmet-iēinde/işbaşında yetiştirilmesi. A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de eēitim yneticiliēi ve maarif mfettiřliēi* iēinde (ss. 197-215). Pegem Akademi.
- Karataş, İ. H. (2023). Bibliometric analysis of the articles on assistant principalship published between 1946-2022. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 14(27), 135-168. <https://doi.org/10.58689/eibd.1282302>
- Karataş, İ. H. & Karayaman, S. (2020). *Okul yöneticisi yetiştirme programı (OYYP): bir yöntem ve iēerik önerisi*. nc Okul Yneticileri Derneēi Yayınlar.
- Karataş, İ. H., Kzyz, J. A., & Topuz, C. (2015). School administrators' relationships with academic studies carried out in educational administration and scholars. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 125-152.
- Kelly, G. (1987). The assistant principalship as a training ground for the principalship. *NASSP Bulletin*, 71(501), 13-20. <https://doi.org/10.1177/019263658707150105>
- Kwan, P. (2009). Vice-principals' dilemma-career advancement or harmonious working relationship. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 203-216. <https://doi.org/10.1108/09513540910941711>

- Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 33-48. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0029>
- Leithwood, K., & Azah, V. (2014). Elementary principals' and vice-principals' workload study: Final report [Unpublished manuscript]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Elementary-and-Secondary-Principals%27-and-Workload-Leithwood-Azah/4eb92a2622217c29c0ed6e2a45ca012d3154ddcb>
- Long, C. M. (1957). Duties of secondary-school vice-principals. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 41(226), 26-37. <https://doi.org/10.1177/019263655704122604>
- Macharia, J. M., Thinguri, R., & Kiongo, P. (2014). An investigation into the deputy principals preparedness in discipline management in secondary schools in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 199-244.
- Marshall, C. (1985). Professional shock: The enculturation of the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 28-58. <https://doi.org/10.1177/0013124585018001003>
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R., & Scott, D. (1992). The assistant principalship: A career position or a stepping-stone to the principalship?. *N.A.S.S.P. Bulletin*, 76(540), 80-88. <https://doi.org/10.1177/019263659207654014>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 28/10/2016-29871.
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286. <https://doi.org/10.1108/09578231211223301>
- Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcıının iş doyumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, N. & Yalçın, M. T. (2018). An evaluation of principals' leadership practices on assistant principals' leadership self-efficacy. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 1298-1318.
- Özdemir, D. (2014). *Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Panyako, D., & Rorie, L. (1987). The changing role of the assistant principal. *N.A.S.S.P. Bulletin*, 71(501), 6-8. <https://doi.org/10.1177/019263658707150103>
- Peterson, K. D., Marshall, C., & Grier, T. (1987). The assistant principals' academy: Technical training and socialization of future leaders. *N.A.S.S.P. Bulletin*, 71(501), 32-38. <https://doi.org/10.1177/019263658707150108>
- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. C. (2017). The changing nature of vice principals' work. *Final report for the Ontario Principals' Council*. <https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2014/07/pollock-opc-vp-report-final.pdf>
- Ribbins, P. (1997). Heads on deputy headship: impossible roles for invisible role holders? *Educational Management and Administration*, 25(3), 295-308. <https://doi.org/10.1177/0263211X97253006>
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-84. <https://doi.org/10.1108/01437730110382631>
- Schermuly, C. C., Schermuly, R. A., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264. <https://doi.org/10.1108/09513541111120097>
- Schulz, J., Mundy, M. A., Kupczynski, L., & Jones, D. (2016, July). A comparison of practical leadership skills of principals and assistant principals. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 34(4). <https://doi.org/10.1108/09513541111120097>
- Scoggins, A., & Bishop, H. L. (1993, November 10-12). *A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals* [Paper presentation]. 22nd Annual Meeting of the MidSouth Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371436.pdf>
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T., & Wang, C. H. (2017). Assistant principals: Their readiness as instructional leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 397-430. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197281>
- Shore, K., & Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: what are their perceptions of their role?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1218550>
- Şimşek, H., & Örcü, D. (2016). Dünyada ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine genel bir bakış. *Pegem Atf İndeksi*, 21-32.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Swain, G. J. (2016). *Duties as assigned: How principals' leadership practices influence their vice-principals' leadership self-efficacy* [Doctoral dissertation]. University of Toronto. <https://www.proquest.com/docview/1821949377?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.

- VanTuyle, V. L. (2018). Illinois Assistant Principals: Instructional Leaders or Disciplinarians. *Education Leadership Review, 19*(1), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200805.pdf>
- Wong, P. M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management, 29*(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/13632430902775558>
- Yiğit, M., & Ağıday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler?. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(3), 732-750. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363447>
- Yu-Kwong, P. K., & Walker, A. (2010). Secondary school vice-principals: commitment, challenge, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal, 36*(4), 531-548. <https://doi.org/10.1080/01411920903018026>

EXTENDED ABSTRACT

Assistant principals occupy a multifaceted managerial position. They assume various roles and responsibilities and operate in areas such as instructional leadership, organizational management, budget management, project management and relationship management. However, the field of vice-principalship does not receive sufficient attention in terms of competencies and the acquisition of these competencies. Understanding the nature of the vice-principal role and training vice-principals emerges as an important need. The purpose of this article is to describe the vice-principal role and to provide an appropriate context for the training of vice-principals. For this purpose, the definition, scope, leadership theories and competencies of the vice-principal role are discussed. As a result of the analysis and literature review, a model and content for the training of vice principals are proposed.

Since this study aims to develop a functional model for the training of assistant principals, the integrative review method was preferred. The integrative review process includes designing, constructing, data analysis and reporting stages.

Vice-principalship refers to the position of assistant to the principal in an educational institution. Since it is an educational institution, the vice-principalship primarily involves the management of educational processes. However, vice principals may not be able to fulfill their educational leadership duties completely. They also carry out tasks related to the management of the institution and the community. Since schools have a bureaucratic structure, bureaucratic tasks also have an important place. When the duties of vice principals are detailed, it is seen that they undertake multiple roles such as personnel management, management of the institution's internal and external stakeholders, and management of bureaucratic processes as well as educational leadership. This may make the job description of vice principals unclear.

The determination of vice principals' competencies requires a clear definition of their duties. Many studies have been conducted to identify and categorize the tasks of vice principals. These studies show that vice-principals generally undertake similar tasks, although there are some differences across different countries and school types.

Management functions are generally grouped under four main headings: planning, organizing, directing and controlling. While assistant principals perform directing functions such as leadership, decision-making, communication and teamwork, they also perform planning, organizing and controlling functions.

Assistant principals fulfill leadership roles as well as managerial duties. The vice principals' leadership roles can be explained by leadership theories and approaches. Transformational leadership emphasizes the role of vice principals as inspirers and agents of transformation in change processes. Servant leadership requires vice principals to focus on both teachers' and students' needs and to support the educational community. Distributed leadership emphasizes that vice principals collaborate with teachers and stakeholders to develop effective educational practices. Authentic leadership emphasizes that vice principals build trust and credibility by establishing sincere and transparent relationships. Situational leadership requires vice principals to adapt their leadership style to the developmental level and circumstances of the individual or group being led.

Research categorizes vice-principal competencies under two main themes: technical and professional competencies. The status of vice principals can include different roles, such as assistant principals, and their position in the school can also vary. With different statuses and roles, vice principals can take on the role of a learner, mentor, administrator, politician and more. Concrete tasks based on their duties including delegation, bureaucracy, discipline, teacher and staff development, student achievement, curriculum development and guidance. This framework can suggest a model for the preparation of vice principals.

Research on the training of vice principals can be divided into three sub-categories. In the first category, the necessity of training vice principals is indirectly emphasized. In these studies, the difficulty of the transition process and the lack of readiness of vice principals are addressed. In the second category, it is emphasized that vice principals can be trained through leadership examples and mentoring while on duty. In these studies, the supportive leadership role of school principals and mentoring experiences play an important role. The third category focuses on structured, formal trainings. In these studies, it is emphasized that in-service and pre-service trainings are important in the vice principals' training. In addition, issues such as the uniqueness of the vice-principal position, the definition of roles and responsibilities, and the content and methods of training to acquire competencies are also explored. In the Turkish context, there are fewer comprehensive studies on the vice principals' in-service training and a comprehensive model is not yet available.

This chapter proposes a model for the training of assistant principals. The model focuses on the rationale for training deputy principals, educational practice and educational principles, methods and content, duration and flow, as well as the specific circumstances in the Turkish context.

The reasons for training assistant principals include raising awareness about the task, providing the necessary knowledge, attitudes and skills, increasing resilience, and preparing them for the principalship. The principles of training for deputy principals should be needs-oriented, effective and efficient, economical, widespread and continuous. Among the educational principles, elements such as theory-practice balance, peer interaction, practice/internship/mentorship, cooperation and sharing are important. Approaches such as problem-based learning, situation/case analysis, action research, clinical learning/simulation, reflection are among the methods that can be used in deputy principal training. The content of the vice-principal training program should be composed of different areas: core competencies, technical competencies, instructional leadership, and common areas. Turkey-specific situations should also be taken into account within the model. Thus, an overview of the elements and scope of the model for the training of vice principals and the Turkish context is presented.

Having competent candidates as vice principals can increase the effectiveness of schools. It can also be said that vice-principal training has a potential in terms of strengthening the link between academic studies in the field of educational administration and practice in Turkey. Deputy principal training can provide specialization in the management of educational institutions. However, political leadership in Turkey is also necessary for a sustainable implementation. This model was developed based on existing research results and implementation experiences. The fact that the competency areas required for vice-principalship have been determined and a model specific to Turkey has been presented may provide an important opportunity.

Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kerem İÇEL¹ ve Aytunga OĞUZ²

Öz

Türkiye'deki ilkokullarda zorunlu okutulan derslerden Beden Eğitimi ve Oyun (BEO) dersinin amaçlarına, öğretim programının etkili bir biçimde uygulanmasıyla ulaşılabilir. Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programının (BEOÖP) nasıl uygulandığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece BEOÖP'ün uygulanabilen ve uygulanamayan yönlerinin neler olduğu, uygulamada karşılaşılan güçlükler ortaya çıkarılmak istenmiştir. Betimsel nitelikteki bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül-tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin betimsel analizlerinin yapılması sonucunda ulaşılan bulgulara göre; programın planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında uygulanamayan yönler olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar; okulların fiziki yetersizlikleri, ders araç gereçleri eksikliği gibi nedenlerle BEOÖP'ün planlanmasında ve uygulanmasında sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Matematik dersi başta olmak üzere merkezi sınavlarda sorumlu olunan derslerin zaman zaman BEO dersi yerine yapıldığını, BEO dersine gereken önemin verilmediğini ve BEOÖP'ten yeterince haberdar olmadıklarını dile getirmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda BEOÖP'ün uygulanabilen ve uygulanamayan yönleri tartışılmış ve öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi, Öğretim Programı

Classroom Teachers' Views on the Implementation of the Physical Education and Game Curriculum

Abstract

The objectives of Physical Education and Play (PEG), one of the compulsory courses in primary schools in Turkey, can be achieved through the effective implementation of the curriculum. This study is aimed to examine how the Physical Education and Game Curriculum (PEGC) is implemented in line with the classroom teachers' opinions. Thus, some attempts have been taken to reveal the applicable and non-applicable aspects of the PEGC and the difficulties encountered in practice. This descriptive study was designed as a holistic single case study from qualitative research methods. The participants of the study consisted of 20 primary school teachers in Afyonkarahisar province who participated in the study voluntarily. Data were collected from teachers by semi-structured interview technique. According to the findings obtained as a result of the descriptive analysis of the data it has been determined that there are aspects that cannot be applied in the planning, implementation and evaluation dimensions of the PEGC. As participants stated there were problems in the planning and implementation of the PEGC due to reasons such as the physical inadequacies of the schools and the lack of course materials. The teachers stated that the lessons that they are responsible for in the central exams, especially the Mathematics course, are sometimes given instead of the PEG course, that the necessary importance is not given to the PEG course, and that they are not sufficiently aware of the PEGC. Besides the findings obtained in the study the applicable and non-applicable aspects of the PEGC were discussed and suggestions were made.

Key Words: Classroom Teacher, Physical Education and Game Course, Curriculum


Atıf İçin / Please Cite As:

İel, K. ve Oğuz, A.(2023). Beden eğitimi ve oyun öğretim programının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1311-1327. doi:10.33206/mjss.1304261


Geliş Tarihi / Received Date: 27.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.07.2023

¹ Sınıf Öğretmeni - Milli Eğitim Bakanlığı, keremicel@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0001-7087-7148

² Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aytunga.oguz@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-1815-6866

Giriş

Öğrencilerin sağlıklı fiziksel gelişimlerinin sağlanması amacıyla Türkiye’de okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna dek eğitimin her kademesinde fiziksel etkinliklerle ilgili öğretim programları uygulanmaktadır. İlkokul düzeyinde 2006-2007 eğitim ve öğretim yılından itibaren Beden Eğitimi adını taşıyan ders, 2012 yılında Oyun ve Fiziki Etkinlikler adını almıştır. Programlarda 2012 yılından itibaren oyun temelli öğretime ağırlık verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanmış olan Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK) ve Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı (OODK) adlı basılı kaynaklar, Milli Eğitim Bakanlığınca okullara gönderilmiştir (Yılmaz ve Bozkurt, 2017). BEOÖP’te, öğretmenlerin planlamalarını yaparken dikkate almaları gereken unsurların ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olduğu görülmektedir. BEO dersinin belirli bir ders kitabı olmamakla birlikte; programın çıktılarını ulaşılabilmesi için öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özelliklerinin dikkate alınarak oyun ve sporla ilgili eğitim teknolojileri, kaynak kitap gibi imkânları belirlenmesi beklenmektedir. Ders materyali olarak FEK ve OODK kullanılması önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP doğrultusunda planlamalar yapılırken bu ve benzeri çeşitli kaynaklardan yararlanmaları ve öğrencilerin kazanımlara erişebilmelerini sağlayacak öğretim durumlarını planlayabilmeleri gerekmektedir.

BEO dersi etkinlikleri sayesinde ilkokul döneminden itibaren çocuklar düzenli fiziksel aktivite alışkanlıkları kazanabilirler ve bunlar, gelecekteki yaşamlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Düzenli fiziksel aktivitenin obezite riskini düşürmekte (Meydanlıoğlu, 2015) ve sağlıklı vücuda sahip olmanın yanında psikososyal yararlar sağlamaktadır (Strong vd, 2005). Bu nedenlerle bireylerin düzenli fiziksel aktivite yapmayı içeren yaşam tarzını benimsemeleri gerekmektedir (Mann ve Truswell, 2007). Çocuklarda fiziksel aktivitenin yaşam tarzı olarak benimsenmesi, obezite sorunlarını yetişkinliğe taşıyan birey sayısını azaltmaktadır (Basdevant vd, 1999). Buna rağmen Türkiye’de 9-11 yaş grubundaki çocukların %52,7’sinin hiç fiziksel aktivite yapmadıkları (Meydanlıoğlu, 2015) ve öğrencilerin eğitimciler tarafından yeterince spora teşvik edilmemesi nedeniyle öğrencilerde fiziksel aktiviteyle uğraşmadıkları belirtilmektedir (Sabbag ve Sürücüoğlu, 2011). Öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler Zembat vd’ne göre (2015) çocukların üzerinde en önemli etkiye sahip olabilmektedir. Buna karşın Türkiye’de Beden Eğitimi derslerinin önemsenmemesi (Karagün, 2017), BEOÖP içeriğinin görmezden gelinmesi (Türkoğlu, 2016) ve BEO dersi yerine farklı derslere yer veriliyor olması (Çivrilkara, Küçükklıç ve Öncü, 2017), BEOÖP’ün uygulanmasına yeterince önem verilmediğine ve çeşitli gerekçelere dayanılarak gerektiği gibi uygulanmadığına işaret etmektedir.

Resmi öğretim programlarında yer almasına karşın isteyerek ya da sehven öğretilmeyen, çeşitli nedenlerle göz ardı edilen konular göz ardı edilmiş program (Posner, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Öğretilenlerin dışında kalan, öğretilmeyenlere işaret eden göz ardı edilmiş program, kişilerden ve olaylardan kaynaklı (Kim-Cragg, 2019) olarak ortaya çıkabildiği gibi eğitim yöneticilerinin tercihlerinden, öğreticilerin bilgi eksikliklerinden ya da öğreticilerin derinlemesine kökleşmiş önyargılarından da kaynaklanabilmektedir (Gholami, Rahimi, Ghahramani ve Dorri, 2016). Göz ardı edilen konuların yanı sıra aslında öğretim programlarında olması gerekirken eksik kalmış içeriklerden de göz ardı edilmiş program ortaya çıkabilmektedir (Mcneil, 2016). Alanyazında ihmal edilmiş program olarak da anılan göz ardı edilmiş program; resmi programda yer almakta olan konuların kasıtlı ya da kasıtsız olarak öğretilmemesini kapsadığı gibi resmi programlarda olması gerektiği halde eksik kalmış konuları da kapsamaktadır.

Öğretim programlarının uygulanmasında göz ardı edilmiş program, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretim programlarında ya da ders kitaplarında değişiklik ya da eksiltmeler yapılmasından kaynaklanabilmektedir (Liu ve Li, 2010). Örneğin kimi okullardaki öğrenciler, daha çok önem taşıdığı gerekçesiyle Matematik dersine Müzik dersinden daha fazla ağırlık verebilmektedir (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Öğrencilerin Müzik dersine önem vermeyerek Matematik dersini önemsemelerinin nedeni, Müzik dersine yönelik soruların yer almadığı merkezi sınavlarda Matematik dersinden önemli ölçüde sorumlu tutulmalarından kaynaklanabilir.

Türkiye’de BEOÖP’ün ilkokullarda uygulanmasından birinci derecede sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Farklı ülkelerde de ilkokullarda beden eğitimi derslerinden sınıf öğretmenleri sorumludurlar (Hardman ve Marchall, 2009; Faulkner ve Reeves, 2000). Öğretmenlerinin, BEOÖP’ü özümsemiş ve nasıl uygulayabileceklerine ilişkin yeterlikleri kazanmış olması gerekmektedir. Ancak bu konuda bazı çalışma sonuçları BEO öğretim programının uygulanmasına ilişkin sorunlara işaret etmektedir. Örneğin, Gülüm ve Bilir’e göre (2011) davranışçı gelenekli eğitim sisteminde yetişmiş olan Beden Eğitimi öğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olan BEOÖP’ü

özümseyememişlerdir. Türkoğlu'na göre (2016) öğretmenler ortaokullarda okul takımlarına önem ve öncelik vermekle birlikte Beden Eğitimi ve Spor dersini öğrencileri deşarj etmekte olan bir aktivite olarak görerek programın içeriğini görmezden gelmektedirler. Karagün'e göre (2017) Türkiye'de Beden Eğitimi dersleri önemsenmediği gibi farklı derslerin konularının işlenebilmesi için bu ders iptal edilebilmektedir. Nitekim Çivrilkara, Küçükklıç ve Öncü'nün (2017), sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmada da sınıf öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler OFE dersi yerine çoğunlukla Matematik dersine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysa çocukların sağlıklı yetiştirilmeleri bakımından düzenli olarak fiziksel aktivitelere katılımlarının sağlanması oldukça önemlidir (Yüksel ve Tuncel, 2017). BEO dersi yerine başka derslere yer verilmesinin ve BEO dersine yeterince önem verilmemesinin nedenlerinin ortaya çıkarılabilmesi için BEOÖP'ü uygulama sorumluluğu taşıyan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ayrıntılı olarak incelenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi dersini yürütmeye dönük görüşlerine (Arslan, 2008; Demirhan, 2019; Kangalgil, 1999; Tortop ve Ocak, 2010) ve bu derse yönelik tutumlarına (Dalaman, 2015; Ulu, 2016), ders süresinin yeterliliğine (Karagün, 2017), ders araç gereçlerine ek olarak okulların fiziki yetersizlikleri (Gülüm ve Bilir, 2010; Şirinkan, Çalışkan ve Kaldırmacı, 2006), dersin öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesi (Dalaman, 2010; Taşmekteplgil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil, 2006; Temel, 2018) ve dersin önemine (Navdar, 2017; Yürek, 2017) yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Türkiye'de 2018 yılından beri uygulanmakta olan BEOÖP'ün ilkokullarda nasıl uygulandığının, uygulanabilen ve uygulanamayan yönlerinin neler olduğunun ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerin ortaya çıkarılması gerektiği düşünölmüştür.

İlkokulda öğrencilerin gelişimlerini her yönden sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için programların etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamak gerekir. Bu çerçevede, BEOÖP'ün sınıf öğretmenleri tarafından nasıl planlanıp uygulandığı ve uygulamada ortaya çıkan sorunlar ya da uygulanamayan yönlerin ortaya konulmasına gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle BEOÖP'ün uygulanabilen ve uygulanamayan yönleri belirlenebilir ve uygulanamayan yönlerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca BEOÖP'ün uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'e yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçı olup olmadığı ya da ne gibi eğitimler almaları gerektiği de ortaya çıkarılabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre BEOÖP'ün nasıl uygulandığının, uygulanabilen ve uygulanamayan yönlerinin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün planlama aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün uygulanması sürecinde materyal kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin, BEOÖP'ün uygulanması sürecinde diğer derslerle ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün uygulanması sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül-tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacıların sınırlandırılmış zaman diliminde, sınırlılığı belirlenmiş bir veya birkaç durum hakkında çeşitli veri toplama araçları olan gözlem, görüşme, görseller, dokümanlar ve raporlar gibi araçlarla derinlemesine inceleme yapması, durumun ve bağlı olduğu olguların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Bütüncül tek durum deseninde analiz edilen bir birey, bir kuruluş ya da bir program gibi tek bir birim vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmadaki analiz birimi olan BEOÖP hakkında farklı sınıf düzeyinde ve farklı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

BEOÖP'ün uygulamadaki mevcut durumunun ortaya konulmasına yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş bu araştırmanın katılımcıları, farklı sınıf düzeyinde ve farklı ilkokullarda görev yapmaktadırlar. Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen ve önceden belirlenen ölçütleri taşımakta olan Afyonkarahisar ilindeki ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, evrene genelleme yapılması değildir. Tam tersine çeşitlilik göstermekte olan durumlar arasında ne tür ortaklıklar ya da farklılıklar bulunduğu ve sorunların değişik yanlarının ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleminin mantığı, önceden belirlenmiş bir önemlilik ölçütünü karşılayan tüm vakaları gözden geçirmek ve incelemektir (Patton, 1990). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ü uygulama deneyimlerinin olması gerekmektedir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak ve BEOÖP'ün uygulamaya konulduğu 2018 yılından beri görev yapıyor olmak ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenmiş olan ölçütlere sahip olan katılımcılar arasından, çeşitliliği sağlamak için farklı yerleşim birimlerinde yer almakta olan okullarda ve çeşitli sınıf düzeylerinde görev yapanlar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Böylece, BEOÖP'ün farklı yerleşim yerlerindeki okullarda ya da farklı sınıf düzeylerinde nasıl uygulandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerine ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Sınıf Öğretmenlerini Tanımlayıcı Özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdemi (Yıl)	Okulun Yerleşim Birimi	Okutduğu Sınıf Düzeyi	2018 BEOÖP'e İlişkin Bilgi Durumu/Biçimi	Aktif Olarak Sporla Uğraşma Durumu
SÖ1	E	Lisans m.	18	İl Merkezi	4	Kazanımları Okumuş	Amatör
SÖ2	E	Yüksek Lisans m.	16	Kasaba	3	Programı Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ3	E	Lisans m.	11	İl Merkezi	3	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ4	K	Lisans m.	16	Kasaba	1	Programı Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ5	E	Lisans m.	20	İl Merkezi	4	Kazanımları Okumuş	Amatör
SÖ6	E	Lisans m.	16	Kasaba	2	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ7	K	Lisans m.	8	Kasaba	4	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ8	E	Yüksek Lisans m.	8	Köy	1 ve 2	Programı Okumuş	Amatör
SÖ9	K	Lisans m.	13	Kasaba	3	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ10	K	Lisans m.	27	İl Merkezi	4	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ11	E	Lisans m.	27	İl Merkezi	2	Hizmet İçi Eğitim Almış	Amatör
SÖ12	E	Lisans m.	13	Kasaba	4	Hizmet İçi Eğitim Almış	İlgilenmiyor
SÖ13	K	Lisans m.	10	Kasaba	4	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ14	K	Lisans m.	17	İl Merkezi	4	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ15	K	Lisans m.	18	İl Merkezi	3	Kazanımları Okumuş	Amatör
SÖ16	E	Yüksek Lisans m.	8	Kasaba	3	Programı Okumuş	Amatör
SÖ17	K	Lisans m.	18	İl Merkezi	4	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ18	E	Lisans m.	11	Kasaba	2	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ19	K	Lisans m.	16	Kasaba	1	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor
SÖ20	E	Yüksek Lisans m.	15	İl Merkezi	1	Kazanımları Okumuş	İlgilenmiyor

Tablo 1'e göre katılımcıların dördü yüksek lisans, diğerleri lisans düzeyinde eğitim almıştır. Mesleki kıdemleri 8 yıl ile 27 yıl arasında değişmekte olup dokuzu il merkezinde, onu kasabada, biri ise köydeki ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 2018 BEOÖP'e ilişkin bilgi sahibi olma durumları incelendiğinde katılımcıların on dördünün yıllık planlarda gördükleri kazanımlardan haberdar olduğu, dördünün programı okuyarak bilgi edindiği, iki öğretmenin ise hizmet içi eğitim sürecinde haberdar olduğunu belirttiği görülmektedir. BEOÖP'ü okuyarak bilgi edinmiş olduğunu belirten dört sınıf öğretmeninden üçünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmış bir öğretmen ise programın yalnızca kazanımlarından haberdar olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların dokuzu kadın, on biri erkek olup, altı öğretmen sporla amatörce uğraştığını, on dört öğretmen ise herhangi bir spor dalıyla uğraşmadığı belirtmiştir. Katılımcılar arasında profesyonel düzeyde sporcu olan öğretmen bulunmamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için, Afyonkarahisar ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, katılımcıların belirli bir olguya ya da olaya yönelik tecrübelerinin, görüşlerinin veya tepkilerinin görüşmeci tarafından öğrenilmesini sağlamakla birlikte (deMarrais, 2004) fark edilemeyenler hakkında bilgi sahibi olma, fark edilenler bakımından derinlemesine açıklamalar yapma olanağı da sağlamaktadır (Glesne, 2013). Bu araştırmada da sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak BEOÖP'ün nasıl uygulandığına ilişkin görüşlerinin alınması ve böylece BEOÖP'ün uygulanabilen ve uygulanamayan yönlerine ve uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların da ortaya çıkarılması istenmiştir.

Araştırmanın verileri, 2020/2021 eğitim ve öğretim yılının ikinci kanaat döneminde toplanmıştır. Katılımcı olan sınıf öğretmenleri ile çevrimiçi internet uygulamaları ve telefon görüşmeleri yoluyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekteştirilmiştir. Görüşmelerin başlangıcında, katılımcılara araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilerek, katılımcı haklarını belirten bir görüşme onay formu hem okunarak hem de elektronik ortamda katılımcılarla paylaşılarak, görüşmeye gönüllü olarak katıldıklarına dair sözlü olarak onayları alınmıştır. Katılımcı özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilerek görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördükleri zaman dilimlerinde çevrimiçi uygulamalarla gerçekteştirilmiştir ve ortalama olarak 15-20 dakika sürmüştür. Katılımcıların bilgisi ve onayı dâhilinde kayıt altına alınmış olan görüşmeler, bilgisayar ortamında yazılı döküm haline getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Oluşturulan formun ilk bölümünde, katılımcıların özelliklerinin belirlenebilmesi için cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptıkları ilkokulun bulunduğu yerleşim birimi, okuttıkları sınıf düzeyi, BEOÖP'e ilişkin bilgi edinme durumları ve aktif olarak sporla uğraşıp uğraşmadıklarına yönelik sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün planlanmasına, materyal kullanımına, diğer derslerle ilişkilendirilmesine, öğrenci başarisının değerlendirilmesine ve öğretim programını uygulamada yaşanan zorluklara ve sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yazılı hale getirilmiş olan görüşmeler, araştırmanın amaçları doğrultusunda temalara, kategorilere ve kodlara ayrılarak betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırmada iç geçerliğin sağlanabilmesi için katılımcılara kontrol ettirilmiş görüşme dökümlerinden elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Durum çalışmalarında iç geçerliğin sağlanmasında verilerin veri kaynağına kontrol ettirilmesine ve bulgular hakkında bir meslektaştan görüş alınmasına başvurulabilirken, zengin betimleme ile dış geçerlik sağlanabilmektedir (Merriam, 1998). Bu çerçevede katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra katılımcılara okunarak onaylarına başvurulmuş, yanlış anlaşılmalar önlenmeye çalışılmıştır. Bulgular sunulurken katılımcıların isimleri ya da görev yaptıkları okul adları kullanılmamış, kod isimler kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece araştırmada elde edilmiş olan veriler ve katılımcılar hakkında detaylı bilgiler verilerek zengin betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacıların elde etmiş oldukları veriler arasında çıkabilecek farklılıkların ve verilerin analizi sırasında araştırmacılar arasında meydana çıkabilecek farklılıkların uzlaşma yoluyla giderilmesi sayesinde nitel araştırmaların güvenilirliği sağlanabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için verilerden elde edilen temalara ve ortaya çıkması muhtemel farklılıklara ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında Profesör düzeyinde bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Kodlamalar arası uyum hesaplanırken Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı formülü uygulanmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılmış olan kodlamalar arasındaki uyum oranının %95 olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaç doğrultusunda sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilmiş olan verilerin betimsel analizi yapıldığında ulaşılmış olan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, görüşme sorularına göre oluşturulan temalar ve kategoriler altında sunulmuştur.

BEOÖP'ün Uygulanması Öncesinde Planlanmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, BEOÖP'ün uygulanması öncesinde planlanmalara ilişkin görüşlerinin betimsel analizinden ulaşılan bulgular Tablo 2'de kategoriler ve kodlar altında sunulmuştur.

Tablo 2. BEOÖP'ün Uygulanması Öncesi Planlamalara İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	f	Kodlar
Planlama	Fiziki Olanaklar	12	Oyun alanı yetersizliği Sert zemin
	Planlama Yapmama	5	Hazır plan
	Bireysel Farklılıklar	3	Vücut gelişimi Kaynaştırma öğrenci Hazırbulunuşluk

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenleri, eğitim öğretim yılı başında BEOÖP'ün planlanma sürecine ilişkin görüşler incelendiğinde en çok okulun fiziki şartlarını ve imkânlarını dikkate aldıklarını (SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ6, SÖ8, SÖ11, SÖ13, SÖ15, SÖ16, SÖ18, SÖ19) belirtmişlerdir. Beş öğretmen (SÖ7, SÖ10, SÖ14, SÖ17, SÖ20) internette edindikleri hazır planları kullandıklarını söylerken üç öğretmen (SÖ5, SÖ9, SÖ12) öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Okulun fiziki şartları ve imkânlarını dikkate aldığını belirtmiş olan SÖ3 bunu "Planları hazırlarken öncelikle okulun fiziki yapısını dikkate alırım. Bir de iklim şartlarını dikkate alırım. Afyon, kışın çok soğuk oluyor ve dışarıda etkinlik yapmak imkânsız olabiliyor çoğu zaman" diyerek dile getirirken SÖ8, "Okulumuzun çoğu imkânı yok. Ayrıca birleştirilmiş sınıf olduğundan iki sınıf düzeyine de uygun etkinlikler seçmek için uğraşıyorum" demiştir. SÖ14 ise "Okulumuzun fiziki şartları uygun gibi görünse de bahçemiz tamamen sert zeminden oluşuyor. Sert zeminde etkinlik yaparken, çocukların yaralanmasından endişe ediyorum" demiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler için yalnızca bahçenin büyüklüğü değil, zemin şartları ve kapalı spor alanları olanağı da BEO dersinin planlanmasında önemli rol oynamaktadır.

BEOÖP'ün planlanmasında öğrencilerin özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirten katılımcılar bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: "Bazı çocuklar hastalıkları ya da zayıf olmaları nedeniyle her etkinliğe katılamıyorlar (SÖ12)", "Sınıfımda kaynaştırma öğrenci olduğu için bireysel farklılıkları dikkate alıyorum. Eşli bir oyun oynayacağımız zaman sıkıntılar yaşanabiliyor. Bazen planladığımız etkinlikleri gerçekleştiremiyoruz (SÖ2)", "Çocukların seviyesine uygunluğuna ek olarak okulumuzun kasabada olmasını dikkate alarak kasaba şartlarına uygunluğuna göre etkinlikler seçerek planlamalar yapıyorum (SÖ9)". SÖ9'un, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ek olarak çevresel şartları da dikkate aldığı görülmektedir.

BEOÖP'ün planlamasını kendilerinin yapmadıklarını belirten öğretmenler, internette indirdikleri hazır planları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: "Zaten okulun voleybol, basketbol gibi sahaları yok, çoğu fiziki imkândan yoksunuz. Bu nedenle planlamalarda dikkate alabileceğim husus yoktur, zümre olarak aynı planı kullanıyoruz (SÖ10)", "Planlamalarda herhangi bir şeye bağlı olarak değişiklik yapmıyorum, kazanımlara bakıyorum. Afyon soğuk bir yer ve okulun spor salonu yok. Kazanımlar da sınıf ortamında uygulamak için uygun değil (SÖ13)", "Sınıf düzeyine uygun planları alıyorum. Kendimiz okulun imkânlarını kullanmaktan bazen çekiniyoruz. Örneğin öğrencilere minder üzerinde takla atmaya gösteriyordum, bir öğrenci velisi hemen şikâyetle bulunarak başlarına bir şey gelir, takla attırmayın dedi (SÖ14)". Öğretmenler, okulun fiziki olanaklarını, iklim şartlarını ve BEOÖP'ü uygulamada öğrenci velilerinden çekindikleri yönler olmasını hazır plan kullanmaya gerekçe olarak belirtmişlerdir.

BEOÖP'ün Uygulanması Sürecinde Materyal Kullanımıyla İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerine, BEOÖP'nin uygulanmasında ne gibi materyallerin kullanıldığıyla ilgili görüşleri sorulduğunda belirttikleri görüşlerinin betimsel analizinden elde edilmiş olan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. BEOÖP Uygulanmasında Materyal Kullanımı

Tema	Kategori	Kodlar
BEO Ders Materyali	Oyun araç gereçleri	Top Minder İp Çember
	BEOÖP'de önerilen materyaller	FEK Dijital materyaller Basılı materyaller

Katılımcılardan on üç öğretmen (SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ6, SÖ8, SÖ10, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ19, SÖ20) ara sıra FEK'ten yararlandığını belirtirken yedi öğretmen (SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ9, SÖ11, SÖ12, SÖ13) hiç yararlanmadıklarını belirtmiştir. Ara sıra FEK'ten yararlandığını belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Daha önce köy okulunda görev yaparken okula bir tane FEK vermişlerdi ama şimdi görev yaptığım okulda bulunmuyor (SÖ1)”, “Daha önce dağıtılmış olan FEK, yeni açılmış olan okulumuzda bulunmamaktadır (SÖ11)”. Öğretmenlerden SÖ2 ve SÖ3, önceki yıllarda ara sıra FEK kullanmış olduklarını fakat Covid-19 salgını nedeniyle uzun zamandır FEK kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Salgın sürecinde gerek uzaktan eğitim, gerek seyreltilmiş eğitim süreçlerinde BEO derslerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinin, FEK kullanımına olanak vermediğini belirtmişlerdir. FEK kullanmadığını belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “FEK hiç kullanmadım çünkü elime geçmedi açıkçası (SÖ4)”, “Bu yıl dördüncü sınıf okuttuğum için hiç FEK kullanmadım, zamanım zaten yetmiyor, diğer derslerin kazanımları çok fazla (SÖ14)”, “FEK kullanamıyorum çünkü oradaki materyaller bizde yok (SÖ19)”. FEK kullanmadığını belirten diğer öğretmenler ise herhangi bir gerekçe göstermeksizin yalnızca FEK kullanmadıklarını belirtmekle yetinmişlerdir.

Görüşmeler sırasında hiçbir öğretmenin, BEOÖP'de kullanılması önerilmiş olmasına karşın basılı kaynak ya da dijital materyal kullanımı hakkında bir görüş belirtmemesi üzerine kendilerine bu konudaki görüşleri sorulmuştur. Üç öğretmen (SÖ1, SÖ5, SÖ14) basılı kaynak kullandığını belirtirken sekiz öğretmen (SÖ3, SÖ5, SÖ11, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ19) dijital materyal kullandığını söylemiştir. Öğretmenlerin basılı kaynak kullanımı hakkındaki görüşleri şöyledir: “Hayat Bilgisi dersinde milli sporcularımızın tanıtımını yapan bir konu vardı metin olarak. Onunla ilgili renkli posterler getirmiştim ve çocukların çok ilgisini çekmişti (SÖ1)”, “Milli Eğitim Bakanlığının göndermiş olduğu broşürleri kullanıyoruz (SÖ5)”. Dijital materyal kullandığını belirten öğretmenler görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir: “Hava çok soğuk olursa, hangi spor dalı varsa planda o spor alanına ait görseller ya da videolar izletiyorum (SÖ16)”, “Bir iki defa dijital materyal kullandım. Basketbol ve voleybolu tanıttım (SÖ15)”. Okul bahçesini kullanmada sıkıntılar yaşadığını belirten SÖ19, “Özellikle soğuk kış günlerinde sınıfta dijital oyunlar oynatıyorum” demiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden, BEO derslerinde FEK, basılı kaynak ve dijital materyal kullanımının oldukça az olduğu anlaşılmaktadır.

BEOÖP'ün Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerine, BEOÖP'nin hangi derslerle ilişkilendirilebileceğine ilişkin görüşleri sorulduğunda sekiz katılımcı (SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ11, SÖ16, SÖ17, SÖ18), BEOÖP kazanımlarının tüm derslerle ilişkili olduğunu ve dersler arası ilişkilendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise BEO dersi ile birden fazla ders arasında ilişki olabileceğini belirtirken, öncelikle Hayat Bilgisi (SÖ6, SÖ8, SÖ9, SÖ12, SÖ13, SÖ14) dersi olmak üzere Müzik (SÖ3, SÖ15, SÖ20), Matematik (SÖ7, SÖ19), Fen Bilimleri (SÖ10) dersleriyle yakından ilişkili olduğunu ve kendilerinin de dersler arası ilişkilendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. BEOÖP kazanımlarının hiçbir dersle ilgili olmadığına ilişkin bir görüşe rastlanmamıştır.

BEO dersinin diğer derslerle ilişkili olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Çocuk, iyi tasarlanmış bir oyun sayesinde geriye ritmik saymayı öğrenebilir, Türkçe dersindeki ifadelerden deyimleri işleyebilirsin, çocuk nazik olmayı ve kibar davranmayı öğrenebilir. Diğer dersler de BEO dersiyle ilişkilidir bence (SÖ2)”, “Özellikle birinci sınıf okuturken Hayat Bilgisi derslerinde BEO dersi çok yardımcı oluyor (SÖ9)”, “Müzik dersiyle birebir ilişkili bence. Belirli gün ve haftalarda kutlamalar yapılırken tören hazırlığında tamamen ilişkili (SÖ15)”, “İlk aklıma gelen müzik dersi oluyor. Çocuklar hareket ederlerken bir şekilde müzik dinlemeyi seviyorlar (SÖ3)”, “Örneğin Fen Bilimleri dersinde sağlıklı yaşam ünitesinde özellikle örnek veriyoruz sporun ne kadar önemli olduğunu (SÖ10)”. Sınıf öğretmenleri BEO dersiyle diğer dersleri ilişkili gördüklerini, dersler ve kazanımlar arası ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise BEO dersinden diğer derslerin öğretimine yardımcı olarak faydalandıklarını belirtmişlerdir.

BEOÖP Bağlamında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP bağlamında öğrenci başarısının nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin görüşlerinin betimsel analizinden elde edilmiş olan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. BEOÖP Bağlamında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	f
Değerlendirme	Nesnel ölçütler	Etkinliklere katılım	8
		BEOÖP kazanımları	2
	Öznel ölçütler	Fiziksel performans	5
		Ders içi davranışlar	3
Diğer yöntemler	Hazır ölçekler	2	

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerin BEOÖP bağlamında öğrenci başarısını birbirlerinden farklı biçimlerde değerlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde derse ve etkinliklere katılmaya istekli olmayı (SÖ2, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ12, SÖ17), BEOÖP kazanımlarına erişim düzeyini (SÖ9, SÖ13), öznel olarak belirlenmiş fiziksel performans ölçütlerini (SÖ1, SÖ4, SÖ11, SÖ18, SÖ19), ders içinde yönergeler uyma ve arkadaşlarıyla ilişkilerini (SÖ14, SÖ15, SÖ16) dikkate alan katılımcıların yanında internetten edinilmiş hazır ölçekleri (SÖ3, SÖ20) kullandığını belirten katılımcılara da rastlanmıştır.

BEOÖP bağlamında öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri şöyledir: "Performanslarından ziyade etkinliklere istekli olarak katılıyorsa ben bu çocukları başarılı sayıyorum (SÖ2)", "Mesela bazı kriterler koyuyorum. Örneğin diyorum ki en az 20 mekik çekeceksiniz, ip atlama, sınav çekme gibi kriterlere göre aldıkları puanları topluyorum ve ders içi durumlarına göre de puan verip topluyorum (SÖ11)", "Arkadaş ilişkilerine bakarak not veriyorum. Böyle yapılmaması gerektiğini de biliyorum fakat neden böyle oluyor, çünkü biz gerekeni yeterince yapamadığımız için değerlendirme konusunda da öğrencinin notu kırılmaz diye düşünüyorum (SÖ14)", "Beden Eğitimi dersini gerçekten Matematik ve Türkçe gibi değerlendiriyorum. Çocukların kazanımlara erişme düzeyine bakarak değerlendiriyorum (SÖ9)". BEOÖP bağlamında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretmenler çoğunlukla öznel ölçütleri dikkate aldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

BEOÖP'ün Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP'ün uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin betimsel analizinden elde edilmiş olan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. BEOÖP Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kategori	Kodlar
Sorunlar	BEOÖP kaynaklı	Kazanımların anlaşılabilirliği
		Kazanımların soyutluğu
		Programın kapsayıcılığı
	Fiziksel olanaklar	Zaman yetersizliği
		Materyal yetersizliği
		Oyun alanı
Öğrenci kaynaklı	Sınıf mevcudu	
	İklim	
Öğretmen kaynaklı	Spor kıyafeti	
Çevre	BEOÖP'dan haberdar olma	
	Sosyo-kültürel yapı	
	Velilerin istekleri	

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenleri, BEOÖP'ün uygulanması sürecinde çeşitli nedenlerle güçlükler ve sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. BEOÖP'ün uygulanmasında yaşanmakta olan güçlükler ve sorunların kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntıları ve sıklık değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. BEOÖP Uygulama Sürecindeki Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşler

Sorunlar	Katılımcılar	f	Sorunlar	Katılımcılar	f
Materyal eksikliği	SÖ1, SÖ4, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ11, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ18	10	Kazanımların net biçimde anlaşılır olmaması	SÖ2, SÖ5	2
Fiziksel altyapı ve oyun alanı yetersizliği	SÖ1, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ19	9	Sosyal çevre engeliyle karşılaşmaktadır	SÖ15, SÖ19	2
İklim şartlarının elverişsizliği	SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ12, SÖ13	5	BEO Öğretim Programı hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	SÖ14, SÖ20	2
Velilerin istekleri	SÖ8, SÖ14, SÖ16, SÖ17	4	Spor kıyafeti yetersizliği	SÖ16, SÖ18	2
Program tüm ülkeyi kapsamıyor	SÖ4, SÖ14, SÖ16	3	Bazı kazanımlar için gereğinden fazla zaman öngörülmüştür	SÖ9	1
Kazanımlar soyut kalmaktadır	SÖ19	2	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	SÖ17	1

Tablo 6'ya göre katılımcılar, en çok materyal eksikliği, fiziksel altyapı ve oyun alanı eksikliği nedenleriyle BEOÖP'ün uygulanmasında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenler "Programın yetersiz olduğunu düşünmüyorum; kötü olan imkânlarımızdır. Çocuklara ancak görseller kullanarak dersi yapabiliyoruz (SÖ1)", "Okulumuz oyun alanına sahip olmasına rağmen birkaç sınıf aynı anda BEO dersine çıktıklarında okul bahçesindeki oyun alanları yetersiz kalıyor (SÖ6)", "BEO dersini son ders saatine koyunca bahçedeki kalabalık nedeniyle etkinlikleri gerçekleştiremiyoruz. Sabah ikinci ya da üçüncü ders saatine koyunca, yoldan geçen veliler idareye şikâyet ediyorlar. Bu öğretmen bu saatte beden dersine neden çıkıyor, bu öğretmen çalışmıyor' gibisinden yakıştırmalar yapıyorlar. İdarecilerimiz de bu baskılar yüzünden dersimize gelip, haftalık ders programındaki BEO dersimizin, dışarıda olduğumuz saatte olup olmadığını soruyorlar (SÖ17)", "Fiziksel altyapı eksikliği nedeniyle programı uygulamada zorluklar yaşadığımız gibi bir de çok sayıda sınıfın aynı anda BEO dersine çıkması var. En azından okula yakın parklarda ya da yeşillik alanlarda dersi yapmak istiyorum, bu sefer de idareciler karşı çıkıyorlar (SÖ11)" demişlerdir. Öğretmenler, okulların fiziki imkân bakımından eksikliklerinin yanı sıra BEO ders saatinin ilk derslere rastlaması durumunun, öğrenci velileri tarafından şikâyet konusu edildiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler iklim şartları nedeniyle bahçede her BEO dersini işleyemediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, programın tüm ülkeyi kapsamadığı ve kazanımların anlaşılmadığını, soyut kaldığını düşünen öğretmenlerden biri "Program tüm ülkeyi kapsamıyor, sadece merkezi okullarda uygulanabilir bu program. Kırsal bölgeleri de kapsayacak bir program olmalı bence (SÖ4)" derken bir diğer öğretmen ise "Kazanımlar net ifade etmiyor bazı şeyleri. Programdaki kazanımların birer örnek oyunla desteklenmesi gerekiyor bence (SÖ2)" şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin görüşleri şöyledir: "Programın uygulanamayan yönleri çok fazla. Kasabalardaki hijyen problemi zaten sıkıntılı. Zemin ve ekonomik şartlarda uygun değil. Merkezdeki okulların programıyla köydeki okulların programlarının farklı olması gerekiyor (SÖ16)", "...çok soyut kavramlar var. Mesela diyor ki aktif ve sağlıklı yaşamayı bilir gibi bir kazanım geliyor karşımıza. Sadece bilgi vermekten ziyade çocuğa bunu oyunlaştırarak öğretmemiz gerekiyor (SÖ19)", "Detaylı incelemediğim için programı yetersiz gördüğümü söyleyemem (SÖ20)", "Malzeme olmaması ve program hakkında bilgimiz olmaması nedeniyle zorluk yaşıyoruz. Köylerde bu ders zaten rahatça işleniyor (SÖ14)".

Sosyal çevrenin tepkilerine rastladığını belirten bir öğretmen "Köy yerinde olduğumuz için BEO dersini bahçede yapmakta bir bayan olarak zorlanıyorum. İnsanlar balkonlara çıkıp izliyorlar ve ben bu durumdan rahatsızlık duyuyorum (SÖ19)" derken bir diğer öğretmen de benzer şekilde "Belki yöresel faktörlerden dolayı bazı hareketler ve bazı oyunlar çevre tarafından ters karşılanabiliyor, ben bunu yaşamıştım hatta (SÖ15)" demiştir.

Sınıf öğretmenlerinin BEOÖP uygulanması sürecinde velilerin isteklerinden (SÖ8, SÖ14, SÖ16, SÖ17) kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmeleri üzerine velilerin hangi isteklerinin sorun yaşanmasına neden olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri, velilerin yanı sıra okul idarecilerinin de (SÖ2, SÖ4) BEO dersi yerine farklı derslere yer verilmesi isteğiyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İstekleri dikkate alıp almadıkları sorulduğunda dört öğretmen (SÖ3, SÖ6, SÖ11, SÖ20) dışında kalan katılımcılar velilerin taleplerinin yanında başka nedenlerle de BEO dersi yerine başka bir derse yer verdiklerini belirtmişlerdir. BEO dersi yerine başka derse yer vermediğini belirten dört öğretmen şunları söylemişlerdir: "Sosyal bilgiler, fen, matematik gibi dersleri BEO dersi yerine işlediğim oldu. Fakat daha sonra da bu derslerin

yerine BEO işleyerek telafi ettim. Yetiştiremediğim konular vardı. Özellikle de Matematik dersi sınav dersi olduğu için ve toplumumuzda Matematik açısından gerilik olduğu için öğrencilerin iyi anlayamadığı konuları tamamlamak için kullandım (SÖ1)”, “Merkez okullarda BEO yerine başka ders işlendiğini duyuyoruz genellikle. Fakat ben hava soğuksa bile sınıf içi etkinlikler yaparak BEO dersini işliyorum (SÖ6)”.

BEO dersi yerine başka bir derse yer verilmesi hakkında okul idaresinin istekte bulunduğunu belirten öğretmenlerden biri “Okulda yapılan deneme sınavlarında Matematik netleri düşük geliyor. Bizlerden de bu netlerin yükselmesi gerektiği söyleniyor. Aslında BEO dersi yerine Matematik işleyin demiyor hiç kimse açık açık, fakat biz BEO yerine işlemek zorunda kalıyoruz (SÖ2)” derken diğer öğretmen “Birebir söylenmedi fakat özellikle dördüncü sınıfta deneme sınavları yapıldı. Çocuklar neden hala başarılı değil, bir dahaki sınavda daha başarılı olsunlar gibi talepler üzerimde baskı oluşturuyor ve BEO yerine başka ders işle demelerine gerek kalmıyor. Biz zaten mecburen sınavda çıkacak dersleri fazla fazla işlemek zorunda kalıyoruz (SÖ4)” demiştir.

BEO yerine başka derse yer vermelerine yönelik öğrenci velilerinin istekleriyle karşılaştığını belirten öğretmenler şunları söylemişlerdir: “Daha önce Güney Doğu’da kırsalda çalışırken velilerim benden Beden dersine çok çıkmayıp bol bol Matematik göstermemi istemişlerdi. Fakat il merkezinde çalıştığımda özellikle bilinçli veliler Beden Eğitimi dersinin dolu dolu geçmesini istiyorlardı (SÖ8)”, “Örneğin öğrenci velileri Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar derslerini boş geçen dersler gibi görüyorlar. Haftada 2 saat Beden dersi çok değil mi hocam diyenler bile oluyor (SÖ14)”, “Özellikle velilerden böyle talep aldım ben. Bana, ‘hocam beden dersi yerine problem çözssek olmaz mı?’ dediler (SÖ16)”, “Velilerden sık sık talep geliyor. Zaten çocuklar dışarıya çıkıyorlar, hava alıyorlar gözüyle bakıyorlar veliler. Okulda beden yerine matematik olabilir ya da şu konuyu anlatsanız hocam diye talepte bulunuyorlar. Bana okul yöneticisinden doğrudan talep olmadı ama okulda yapılan deneme sınavları hep BEO derslerinde yapıldı. Hatta okulumdaki diğer öğretmenler de aynı sorunu yaşıyorlar. Bazen ikinci ya da üçüncü saat beden dersine çıktığımızda velilerden çok eleştiri alıyoruz. Beden dersinin saatlerini ayarlarken tedirginlik yaşıyoruz çünkü çevrede adımız çalışmayan öğretmen olarak çıkıyor sabah saatlerinde beden dersi yapınca (SÖ17)” demiştir. Öğretmenlerden SÖ16’nın “Merkez okullarda böyle talepler geldiğini duyuyoruz...” ifadesi, SÖ17 öğretmenin ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, BEO dersi yerine başka derse yer verilmesi için okul idarecilerinin dolaylı istekte bulunduğunu, öğrenci ailelerinin ise açıkça istekte bulduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine, kendi inisiyatifleriyle BEO ders saatlerinde BEO dersi yerine başka ders ya da derslerin işlenip işlenmediği sorulduğunda alınan yanıtlara ilişkin ulaşılmış olan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. BEO Dersi Yerine Başka Derslerin İşlenmesine İlişkin Görüşler

BEO Dersi Yerine Başka Ders İşleme Durumu	Katılımcılar	f
BEO Dersi Yerine İşlenen Dersler		
Matematik	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ19	16
Türkçe	SÖ1, SÖ2, SÖ17, SÖ18	4
Fen Bilimleri	SÖ1, SÖ4, SÖ17	3
Sosyal Bilgiler	SÖ4	1
BEO Dersi Yerine Başka Ders İşlemeyenler	SÖ3, SÖ6, SÖ11, SÖ20	4

Tablo 7’ye göre on altı öğretmen BEO dersi yerine bir ya da birden fazla derse yer verdiklerini belirtmişlerdir. BEO ders saatlerinde BEO dersi yerine en çok Matematik dersine yer verildiği, bazı öğretmenlerin Matematik dersine ek olarak Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine de yer verdiklerini belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerden BEO yerine başka derse yer verdiğini belirtenlerin tamamının Matematik dersine yer verdiklerini belirtmiş olmaları nedeniyle BEO dersi yerine neden Matematik dersini işleme gereksinimi duydukları sorulmuştur. Alınmış olan yanıtların “sınav dersi olması, konuların ağır olması nedeniyle yetişmemesi ve bol tekrar gerektirmesi” gerekçelerine dayandığı görülmüştür. Öğretmenlerin BEO dersi yerine Matematik dersine yer verme gerekçelerine ilişkin detaylı veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. BEO Dersi Yerine Matematik Dersine Yer Verilmesinin Gerekeçleri

Gerekeç	Katılımcı	f
Konular ağır olduğu için yetişmiyor	SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ12, SÖ14, SÖ18, SÖ19	10
Bol tekrar gerektiriyor	SÖ10, SÖ13, SÖ15, SÖ17	4
Sınavlarda sorumlu olunan ders	SÖ1, SÖ16	2

Matematik dersi konularının ağır olduğu için yetişmediğini gerekçe gösteren öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Birinci sınıf okuturken okuma yazma sürecinde yaşadığım bu durum, ilerleyen sınıflarda Matematik dersi için söz konusu oluyor. Çünkü evde veliler hiçbir şekilde öğrencilere yardımcı olmuyorlar ve çocuklar okulda öğrenebildikleriyle kalıyorlar (SÖ2)”, “Dördüncü sınıf matematiği yetişmiyor çünkü çocuklar için çok ağır geliyor. Matematik dersi sadeleştirilmiş olmasına rağmen çocuklar anlayamıyorlar (SÖ7)”, “Matematik konuları, küçük yaş grubuna hitap ettiğimizden soyut kalıyor. Konuları anlamlandırabilmeleri için çok fazla örnek vermemiz, problem çözmemiz gerekiyor. Bu nedenle dördüncü sınıf okutan biri olarak haftada 5 saati yetersiz görüyorum (SÖ14)”, “Özellikle dördüncü sınıfta süre az, öğretilmesi gereken konu çok. Yalnızca BEO değil, bazen Müzik ve Görsel sanatlar derslerinden de almak zorunda kalıyorum. Müfredat çok ağır (SÖ4)”.

Matematik dersinin bol tekrar gerektirdiğini gerekçe gösteren öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Aslında konuyu işleyip geçsek zaman yetişir ancak hiç örnek çözemiyoruz, alıştırmalar yapamıyoruz o yüzden BEO dersinden alıyoruz (SÖ10)”, “Konuyu çocuğun anlayabilmesi için yeterince soru çözmek gerekiyor ve soru çözmeye çalışınca süre yetmiyor, bu nedenle BEO dersini kullanıyorum (SÖ13)”.

Matematik dersinin sınav dersi olmasını gerekçe göstermiş olan öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Matematik dersinin, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin sınav dersi olması, 8. sınıfı bitirince hayatını etkileyecek olan bir sınavda geleceğini etkileyecek dersler olmaları açıkçası (SÖ1)”, “Matematik programı zaten çok yoğun. Eğitim sistemimizde bizim sınav gerçeği var ve çocuklar sonuçta beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzikten sınava girmiyor. Genellikle matematik dersi BEO dersi yerine geçiyor (SÖ16)”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokullarda BEOÖP’ü uygulamakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda BEOÖP’ün nasıl uygulandığı, uygulanabilen ve uygulanamayan yönlerinin neler olduğu, uygulamada ne gibi güçlüklerle karşılaşıldığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin BEOÖP’ün planlanmasına, uygulanmasında kullanılan materyallere, diğer derslerle ilişkilendirilmesine, öğrenci başarısının nasıl değerlendirildiğine ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun BEOÖP’ü okumadıklarını belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretim yılı başındaki planlamaya, materyal kullanımına, öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin yaptıklarını söyledikleri çoğu uygulamanın BEOÖP’e uygun olmadığı anlaşılmıştır. BEO dersi yerine başka derslere yer verme sorununun öğretmenlerden, okul idaresinin dolaylı isteklerinden ve öğrenci velilerinin doğrudan istemelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

BEOÖP’den haberdar olduğunu belirten dört katılımcıdan üçünün yüksek lisans mezunu olması, öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi sayesinde güncel öğretim programlarından haberdar olduklarını düşündürmektedir. Çünkü BEOÖP’den haberdar olmadığını belirten ya da programı olması gerektiği gibi uygulamadığına ilişkin görüşler belirten katılımcılar lisans mezunudurlar ve 10 yıl üzerinde mesleki tecrübeye sahiptirler. Gülüm ve Bilir’e (2011) göre öğretim programlarını özümseyememiş olan öğretmenler, öğretim programlarıyla ilgili eğitim ihtiyacı da hissetmemektedir. Ayrıca, Dyson, Colby ve Barratt (2016) ile Gordon vd’ne göre (2016) sınıf öğretmenleri, hizmet öncesi dönemde Beden Eğitimi dersleriyle ilgili yeterince eğitim almadıkları için kendilerine güvenmemektedir. Katılımcıların çoğunluğunun herhangi bir spor dalıyla uğraşmadıklarını belirtmeleri, Tortop’un (2005) sınıf öğretmenlerinin %77,5 oranında hiçbir spor dalıyla uğraşmadıklarını tespit ettiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların BEO dersine önem vermemelerinde; fiziksel aktiviteden uzak olmalarının, BEOÖP’ten haberdar olmamalarının ve davranışçı eğitim sisteminden gelmiş olmalarının olumsuz yansımaları olduğu söylenebilir.

BEOÖP’ün uygulanması öncesindeki planlamada katılımcıların çoğunluğunun yalnızca okulun fiziki şartlarını dikkate aldıkları, bazı öğretmenlerin ise internette indirmiş oldukları hazır planları kullandıkları belirtilmiştir. Morgan ve Hansen de (2007) benzer şekilde ilkokul öğretmenlerinin beden eğitimi

programlarını yeterli planlamada yaşadıkları sorunlarının yanında programları uygulama, öğrenci başarısını değerlendirme, raporlama konularında da sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenler okullardaki oyun alanlarının yetersizliği, mevcut oyun alanlarının ise ya sert zemin ya da çamur olması, ders araç-gereçleri noktasında hiçbir destek sağlanmaması nedenleriyle planlamada zorluklar yaşadıklarını, kazanımlara uygun etkinlikler yapamadıklarını söylemişlerdir. Benzer sonuçlara ulaşılmış olan diğer araştırmalar incelendiğinde yeterli oyun alanı olmaması, fiziki şartların eksik olması, okullarda spor malzemesi ve araç gereç eksikliği yaşandığı (Taşmektepgil vd, 2006; Ulu, 2016; Navdar, 2017) durumlarının olduğu görülmektedir. Okulların spor tesisleriyle ve malzemelerle ilgili yetersizlikler, sporun gelişimini olumsuz etkilemektedir (Yürek, 2017). Öğretmenlerin BEO dersinin kazanımlarına erişilemeyeceği görüşlerine fiziki yetersizlikleri gerekçe göstermelerine karşın BEOÖP'ten yeterince haberdar olmamalarının ve BEO dersine önem vermemelerinin daha olumsuz etki yarattığı söylenebilir. Çünkü BEOÖP'e göre sınıf öğretmenleri, eğitim öğretim yılı başında yaptıkları planlamalarda çevresel şartları, kültürel şartları ve bireysel farklılıkları dikkate almalıydılar. Beden Eğitiminde anlamlı deneyimler bireye özgüdür (Beni, Ní Chróin ve Fletcher, 2019) ve öğrenciler açısından kişisel önem taşımaktadırlar (Kretchmar, 2007). Beden Eğitimi derslerinde öğrencileri için nelerin anlam taşıdığını araştıran Braga vd (2015), dağ bisikleti ve okçuluk etkinliklerinin kültürel bağlam nedeniyle voleybol ve futboldan daha anlamlı bulunduğunu belirlemişlerdir. Sınıf öğretmenleri, BEOÖP'ün planlanmasında kültürel özellikleri ve bireysel tercihleri dikkate alarak öğrencilerine anlamlı deneyimler sunabilirler.

BEO dersinde kullanılacak materyaller arasında çeşitli oyun araçlarından bahsedildiği; FEK, dijital materyaller ve basılı materyallerin kullanımının ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. FEK kullandığını belirten öğretmenler FEK'i ara sıra kullandıklarını söylerken, katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşlerinden dijital materyal ve basılı materyal kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Oysa BEOÖP'te FEK, dijital materyaller ve basılı kaynaklardan da BEO derslerinde faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. FEK ve Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığının, Milli Eğitim Bakanlığınca temin edildiğinin (Yılmaz ve Kurt, 2019) belirtilmesine ve internet ortamında erişilebilir olmasına karşın öğretmenler, okullarında FEK bulunmamasını gerekçe göstererek kullanmadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin BEO dersine gereken önemi vermemelerinin yanında BEOÖP'ten yeterince haberdar olmadıkları için FEK, dijital ve basılı materyalleri kullanma gereksinimi de duymadıkları söylenebilir.

BEO dersiyle diğer dersleri ilişkilendirdiğini söyleyen katılımcıların çoğuna göre, diğer derslerin öğretimini kolaylaştırıp öğrencileri öğrenmeye motive ettiğini düşündükleri BEO dersi tüm derslerle ilişkilidir ve Hayat Bilgisi dersindeki sağlıklı yaşam kazanımlarıyla birebir örtüşmektedir. BEOÖP kazanımlarının diğer derslerle ilişkilendirmesi önerilmiştir (MEB, 2018). Beden Eğitimi dersleri ilkökul düzeyinde önemli bir ders olmakla birlikte diğer derslerle ilgili olarak güçlü bağlantılar sunmaktadır (Lynch ve Soukup, 2017). Öğretmenlerin BEO dersini yalnızca bir eğlence aracı ya da motive kaynağı olarak görmeleri yerine BEO dersine önem vererek BEOÖP'ü uygulamaları gerekmektedir. Çünkü çocukluk döneminde fiziksel aktivite ve spor yapma alışkanlığının kazandırılması, hastalık risklerini azaltmakla kalmayıp bilişsel gelişime katkı yaparak akademik başarıyı artırmaktadır ve sosyalleşmeye de katkı sunmaktadır (Ateş Özcan, 2019).

Katılımcıların BEO dersindeki öğrenci başarısını değerlendirmede kullandıklarını belirttikleri ölçütlerin, öznel ölçütler oldukları anlaşılmaktadır. Çünkü katılımcıların belirttikleri ölçütlerin çoğunlukla BEOÖP'te yer almadığı gibi BEOÖP'te belirtilen öğrenci başarısının değerlendirilmesi ilkelerine de uygun olmadığı görülmüştür. Beden Eğitimi derslerindeki etkinlikler bireyden bireye değişik anlamlar taşıyabileceğinden (Kretchmar, 2007), bireye özgü değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. BEOÖP'e göre kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmak şartıyla; bireysel farklılıklar dikkate alınarak özgün değerlendirmelerin yapılması, ilgi, tutum ve değerlerin süreç içerisinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin planlama sürecinde BEOÖP'ü dikkate almamaları nedeniyle değerlendirmede de yetersiz kaldıkları söylenebilir.

BEOÖP'ün uygulanmasında karşılaşılan sorunlardan biri de BEO dersi yerine başta Matematik olmak üzere farklı derslere de yer verilmesidir. Çivrilkara vd (2017) OFE derslerinin yerine en çok Matematik dersinin yapıldığı belirtilmişlerdir. Şentürk vd'ne göre (2015) OFE derslerine yeterince önem verilmemektedir ve amacı dışına kullanılmaktadır. Öğretmenler, merkezi sınavlarda Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleriyle ilgili soruların neredeyse her sınavda öğrencilerin karşısına çıkıyor olmasını ve velilerden gelen istekleri, BEO ders saatlerinde farklı derslere yer vermelerinin gerekçesi olarak göstermişlerdir. Altun'a göre de (2016) sınıf öğretmenleri akademik bilgiye dayalı derslere ağırlık verdiklerinden, OFE derslerine ait kazanımlara ulaşılmasında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Haas ve Laughin

(2000), araştırmalarında öğretmenlerden alınan dönütlere dayanılarak yıllar içerisinde çok az şeyin değiştiği, ilkokullarda öğretmenlerin, yerel ve eyalet sınavlarında öncelikli olduğu için okuma becerilerine ve matematiğe önem verdikleri belirtilmişlerdir. Goodman ve Adler'in (1985) araştırması sonucunda öğrencilerin de okuma becerilerine ve matematiğe diğer derslere göre daha çok önem verdikleri görülmüştür. Gelişim bir bütün olduğundan, bilişsel gelişime önem verilmesi kadar devinişsel alandaki gelişime de önem verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle BEO dersi yerine başka derslere yer vermelerinde kasıtlı olarak göz ardı etme (Mcneil, 2016) durumunun ortaya çıktığı söylenebilir. Basdevant vd'ne göre (1999) okullarda öğrencilere doğru biçimde fiziksel aktivite eğitimi verilmesi, aileleri de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla doğru fiziksel aktivite eğitimi sayesinde ailelerden gelen olumsuz istekler önlenileceği gibi ailelere de olumlu katkılar sunulabilir.

Türkiye'deki ilkokullarda BEOÖP'ün uygulanmasından sınıf öğretmenleri sorumludurlar. Çocukların üzerinde güçlü etkiye sahip olabilen öğretmenler (Zembat vd, 2015), sosyal sistemin en önemli parçalarından biri olan okulun en önemli parçalarından biridir (Şimşek, 2010). Fakat öğrenciler, eğitimciler tarafından yeterince spora teşvik edilmediklerinden büyük çoğunluğu fiziksel aktivite veya sporla uğraşmamaktadır (Sabbadı ve Sürücüoğlu, 2011). Fiziksel aktivitenin çocukların gelişimi üzerindeki etkileri ve önemini göz önünde tutularak gerçekleştirilen beden eğitimi dersleri sayesinde öğrencilerin beden eğitimine yönelik olumlu tutum ve bakış açısı geliştirmeleri sağlanabilir (Xiang, Lowy ve McBride, 2002). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine fiziksel aktivite alışkanlıkları kazandırabilecekleri bir ders olan BEO dersine de sınavdan sorumlu olunan dersler kadar önem vermeleri gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda BEO dersinin planlaması, uygulanması ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinin çoğunlukla BEOÖP'e uygun yapılmadığı görülmüştür. Quennerstedt (2018), Beden Eğitiminin amaçlarının gözden kaçırılma riskinin olduğunu belirtmiştir. Beden Eğitimi dersleri yalnızca fiziksel yetenekleri geliştirmekle kalmaz; duygusal, sosyal, bilişsel ve ahlaki kavramlarda da gelişim söz konusudur (D'elia, 2019). Eğitim öğretim yılı başında çoğunlukla BEOÖP'e uygun planlama yapılmadığı, BEO derslerinde FEK, dijital materyal ve basılı materyal kullanımına çoğunlukla yer verilmediği gibi öğrenci başarısının değerlendirilmesinin de BEOÖP'te belirtilenlerden değerlendirme yönergelerinden farklı biçimde yapıldığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Beden Eğitimi programlarını uygulamada zaman, uzmanlık, ilgi, eğitim ve kaynak eksiklikleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Morgan ve Hansen, 2008). Beden eğitimi ve sporun sağladığı yararlar nedeniyle BEOÖP'ü planlamada, uygulamada ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin özenli davranmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerince BEOÖP'ün uygulanabilen yönleri olduğu gibi uygulanamayan ve göz ardı edilen yönlerinin olduğu söylenebilir. BEOÖP'ün uygulanamayan ya da göz ardı edilen yönlerinin ortaya çıkmasında en önemli etkenler sınıf öğretmenlerinin BEO dersine yeterince önem vermemeleri ve öğretim programından yeterli düzeyde haberdar olmamalarıdır. Öğretmenlerin yanı sıra okulların fiziki yetersizliklerinin, okul idarecilerinin ve öğrenci ailelerinin BEO dersine yönelik bakış açılarının da BEOÖP'ün uygulanmasında göz ardı edilen yönler ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin yanında sosyalleşmelerine, akademik başarılarının artmasına ve ruhsal sağlık gelişimine olumlu katkılar sunan BEO dersine ilkokullarda gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- BEOÖP'ün planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki yetersizliklerin giderilebilmesi için MEB tarafından öğretmen kılavuz kitabı hazırlanarak tüm sınıf öğretmenlerine ulaştırılabilir.
- MEB tarafından tüm ilkokullarda basılı olarak FEK bulunması sağlanabilir.
- Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve ders araç gereçlerindeki eksikliklerin giderilmesi için MEB, valilikler ve kaymakamlıklar tarafından okullara gerekli olan maddi destek sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenleri, BEO derslerinde kullanılabilecek materyallerin hazırlanması konusunda hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilebilir.
- Öğrenci velileri, BEO dersindeki aktivitelerin fiziksel gelişimi olduğu kadar akademik başarıyı da etkileyebileceği konusunda bilgilendirilebilir.
- BEOÖP doğrultusunda öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

- Farklı bölgelerdeki ilkokullarda da BEOÖP'ün uygulanabilen yönleri, uygulanamayan yönleri ve göz ardı edilmiş programın ortaya çıkıp çıkmadığı araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine FEK etkinlikleriyle ilgili eğitimler verilerek BEOÖP'ün planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine etkileri incelenebilir.
- BEOÖP uygulanmasında öğrenci başarısının değerlendirilebileceği ölçme araçları geliştirilebilir.

Etik Beyan

“Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmada bilimsel etik kurallarına uyulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ve öğretmenlerin çeşitli özelliklerini betimleyici soruların yer aldığı formun veri toplama aracı olarak ilgili çalışma grubuna uygulanabileceği, Afyon Kocatepe Üniversitesi bünyesindeki Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 5699 sayı ve 08.02.2021 tarihli kararla onaylanmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar, araştırma sürecinin tamamını birlikte yürütmüş olduklarından makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmayla ilgili yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler ders yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Arslan, Y. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe beden eğitimi ders programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Assemi, A. ve Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Beni, S., Ní Chróinín, D. ve Fletcher, T. (2019). A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, Education and Society*, 24(6), 624-637.
- Braga, L., Elliott, E., Jones, E. ve Bulger, S. (2015). Middle school students' perceptions of culturally and geographically relevant content in physical education. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 3(4), 62-73.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd edition). USA: Sage Publications.
- Çivrilkara, R., Küçükılıç, S. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler (OFE) dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(15), 18-41.
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademe Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dalaman, O. ve Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademe beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 172-185.
- D'elia, F. (2019). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 100-104.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.) *Foundations for research* (p. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dyson, B. P., Colby, R. ve Barratt, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 370-380.
- Faulkner, G. ve Reeves, C. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 311-324.
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O. ve Dorri, E. R. (2016). A reflection on null curriculum. *A Journal of Multidisciplinary Science and Technology*, 7(1), 218-223.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu) Ankara: Anı.
- Goodman, J. ve Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Gordon, B., Dyson, B., Cowan, J., McKenzie, A. ve Shuruf, B. (2016). Teachers' perceptions of physical education in aotearoa/New Zealand primary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1-13.
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 9(2), 57-64.

- Haas, M. E. ve Laughlin, M. A. (2000). A profile of elementary social studies teachers and their classrooms. *Social Education*, 65(2), 122-126.
- Hardman, K. ve Marshall, J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education: Final report*. ICSSPE.
- Harestani, A. E., Mahram, B. ve Mohammad, J. L. (2015). The analysis of null curriculum in sex education: Focusing on the male students at junior high school. *Research in Curriculum Planning*, 12 (17), 26-40.
- Kangalgil, M. (1999). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri (Sivas örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Karagün, E. (2017). Aktif çalışan öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersi hakkındaki görüşleri: İzmit örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 6(2), 139-148.
- Kim-Cragg, H. (2019). The emperor has no clothes!: Exposing whiteness as explicit, implicit, and null curricula. *Religious Education*, 114(3), 239-251.
- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. *Quest*, 59, 373-383.
- Liu, J. ve Li, Y. (2010). Mathematics curriculum reform in the Chinese mainland: Changes and challenges. In *Reforms and issues in school mathematics in East Asia*, 9-31.
- Lynch, T. ve Soukup Sr, G. J. (2017). Primary physical education (PE): School leader perceptions about classroom teacher quality implementation. *Cogent Education*, 4(1), 1-33.
- Mann, J. ve Truswell, A.S. (2007). *Essentials of human nutrition* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mcneil, S. (2016). A Better Place (chapter six). *Counterpoints*, 478, 22-27.
- MEB, (2018). Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181023115223781-06-Beden> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meydanlıoğlu, A., Sakınmaz, E., Yiğit, S., Ulusoy, F., Keskin, B. Ş. ve Demirel, S. (2019). Antalya'da bir ilkokuldaki öğrencilerin sağlık taramaları ve belirlenen sorunlar. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(2), 15-25.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morgan, P. J. ve Hansen, V. (2008). Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health education journal*, 67(3), 196-207.
- Navdar, Ö. A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersinin öğretim süreciyle ilgili görüşleri (Rize İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (7th Ed.). Pearson
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Quennerstedt, M. (2018). *Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sport pedagogy*. Cagigal Scholar Lecture presented at the AIESEP World Congress, Edinburgh, UK
- Sabbag, Ç. ve Sürücüoğlu, M. S. (2011). İlköğretim öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin beslenme tutum ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi. *Gıda Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 6(3), 1-13.
- Shariatmadari, A. (1990). Islamic education. *Tehran: Amir Kabir*.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... ve Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Şirinkan, A., Şirinkan, S., Çalışkan, E. ve Kaldırımçı, M. (2006). İlköğretim 1. Kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin beden eğitimi ve spor ihtiyacını karşılayabilme düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 10-21.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziksel etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulu, N. (2016). *Evaluation of classroom teachers' confidence for teaching game and physical activity course* (Master's thesis). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Xiang, P., Lowy, S. ve McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of teaching in physical education*, 21(2), 145-161.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin
- Yılmaz, M. O. ve Bozkurt, S. (2017). Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersinin ilkokul öğrencilerinin motorik özelliklerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* 2(2), 49-55.
- Yılmaz, M. ve Kurt, M. (2019). Türkiye'de beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 46-61.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3rd edition). California: Sage Publications.
- Yüksel, H. S. ve Tuncel, F. (2017). Experiences of 5th Grade Students Participating in Active Gaming-Assisted Physical Education Lessons. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 19-31.

- Yürek, Y. (2017). *4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde ilkokul 1., 2., 3., 4. sınıflarda beden eğitimi ve spor uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H. ve Bardak, M. (2015). Çocuğun beslenme alışkanlığını kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yeri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 417-424.

EXTENDED ABSTRACT

In order to ensure students' healthy physical development, education programs related to physical activities are implemented at all levels of education from pre-school education to the end of high school in Turkey. Thanks to Physical Education and Game (PEG) course activities, children can gain regular physical activity habits from the primary school period and these can positively affect their future lives. The objectives of the PEG course, one of the compulsory courses at primary schools in Turkey, can be achieved through the effective implementation of the curriculum. This study is aimed to examine how the Physical Education and Game Curriculum (PEGC) is implemented, what applicable and non-applicable aspects are in line with the primary school classroom teachers' opinions. Thus, the applicable and non-applicable aspects of the PEGC and the difficulties encountered in practice have been tried to reveal. This descriptive study was designed as a holistic single case study from qualitative research methods. The participants of the study consisted of 20 primary school teachers working at primary schools in Afyonkarahisar province, which was determined by the maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods, and had predetermined criteria. Among the participants with the specified criteria, those who work at schools located in different settlements and at various grade levels were included in the study group in order to ensure diversity. Thus, some attempts have been taken to reveal how PEGC is applied in schools in different settlements or at different grade levels. Four of the participants had master's degrees and the others had bachelor's degrees. Their professional seniority ranges from 8 years to 27 years, with nine participants working in the city center, ten participants from the town, and one participant working as a classroom teacher at primary schools in the village. Nine of the participants were women and eleven were men, six teachers stated that they were engaged in sports amateurly and fourteen teachers were not engaged in any sport. There are no professional athletes among the participants, teachers.

The data of the research were collected by researchers in the second semester of the 2020/2021 academic year. Semi-structured interviews were conducted with the participating classroom teachers. In the first part of the semi-structured interview form used as a data collection tool, in order to determine the participants' characteristics, questions about gender, educational status, professional seniority, the settlement where the primary school they work in, the class level they teach, their status of obtaining information about PEGC and whether they are actively involved in sports or not have taken place. In the second part of the semi-structured interview form, questions aiming to reveal the opinions of the classroom teachers about the planning of the PEGC, the use of materials, its association with other lessons, the evaluation of student success, and the difficulties and problems experienced in the implementation of the curriculum were included. According to the findings obtained as a result of the descriptive data analysis it has been determined that there are aspects that cannot be applied in the planning, implementation and evaluation dimensions of the program. When the findings obtained from the interviews were examined, it was seen that most of the classroom teachers stated that they had not read PEGC. The fact that three of four participants who stated that they were aware of PEGC had master's degrees suggests that teachers are aware of the current curriculum thanks to their graduate education. Because the participants who stated that they were not aware of the PEGC or that they did not implement the program as it should be, are undergraduate graduates and have more than 10 years of professional experience. In the participants' disregard for the PEG course it can be said that being away from physical activity, not being aware of PEGC and coming from the behavioral education system have negative reflections. It was stated that the majority of the participants only took into account the physical conditions of the school in the planning prior to the PEGC implementation while some teachers used ready-made plans that they had downloaded from the internet. Teachers said that they had difficulties in planning because of the inadequacy of the playgrounds in schools, the fact that the existing playgrounds were either hard ground or mud, and no support was provided in terms of course equipment and they could not carry out activities in accordance with the objectives. Among the materials that can be used in the PEG course, various game tools are mentioned. It has been observed that the use of Physical Activity Cards, digital materials and printed materials are quite limited. According to most of the participants who said that they associate PEG with other courses, the PEG course which they think facilitates the teaching

of other courses and motivates students to learn, is related to all courses and exactly overlaps with the healthy life outcomes in the Life Science course. According to participants the subjective criteria they used to evaluate student achievement were mostly not suitable for PEGC. One of the problems encountered in the implementation of the PEGC is those different courses, especially Mathematics, which are included instead of the PEG course. The teachers cited the fact that the questions about Mathematics, Turkish and Science courses in the central exams are confronted by the students in almost every exam and the requests from the parents as the reason for giving place to different courses in PEG course times. It can be said that there are aspects of PEGC that can be applied as well as aspects that cannot be applied and are ignored by classroom teachers. In addition to the teachers, it can be said that the physical inadequacies of the schools, the perspectives of the school administrators and the students' families towards the PEG course are also effective in the emergence of neglected aspects in the implementation of the PEGC. It has been concluded that the PEG course, which contributes positively to the socialization, increase of academic success and mental health development of the students besides their physical development, is not given the necessary importance in primary schools.

Türkiye'de E-portfolio Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-sentez Çalışması

Mustafa ŞANLI¹, Funda BAKIRCI², Zehra LÜY³, Murat ARTSIN⁴,
Leila ASSADZADEH⁵ ve Demet Hatice SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ⁶

Öz

Dijital dönüşüm birçok disiplini etkilediği gibi eğitimi de etkisi altına almaktadır. Bu hızlı dijital dönüşüm sürecinde öğrenme-öğretme faaliyetlerindeki aktivitelerinde çağa ayak uydurması önemlidir. Dijitalleşen öğrenme-öğretme uygulamalarından biri olarak elektronik portfolyo (e-portfolio) uygulamaları akademik çalışmalarda yer bulmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada e-portfolio uygulamaları konusunda Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin meta-sentezi ile sahadaki uygulamaların genel bir çerçevesi ortaya konulmuştur. Çalışma bulgu ve sonuçların görselleştirilebilmesi, karşılaştırılabilmesi, sonuçların birleştirilerek genellemeler yapılabilmesi için nitel araştırma deseni olan meta-sentez araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi sisteminde bulunan 15 tez ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada e-portfolio konusunda gerçekleştirilen tez çalışmalarında bilişsel becerilere ve duyuşsal becerilere yönelik bulgular ortaya konulmuştur. Bilişsel becerilere yönelik olarak temel becerilerin ve üstbilişsel becerilerin çalışıldığı tespit edilmiştir. Duyuşsal becerilerde ise duygu/his, değerler, motivasyon/güdü, tutum ve kişilik/kişisel gelişim konularına odaklanılmıştır. Tez çalışmalarında çoğunlukla web tabanlı uygulamaların kullanıldığı ve e-portfolioya yönelik tez çalışmalarının azalmakta olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine yönelik çalışmaların gerçekleştirilebilmesi amacıyla daha fazla e-portfolio konusunda tez çalışmasının gerçekleştirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Elektronik portfolyo, e-portfolio, meta-sentez çalışması, Türkiye

Analysis of Theses on E-portfolio in Turkey: A Meta-synthesis Study

Abstract

Digital transformation has a profound impact on various fields, including education. In the fast-paced process of digital transformation it is crucial to stay abreast of the latest developments in learning and teaching practices. Among the digitalized applications in education electronic portfolio (e-portfolio) applications have gained prominence in academic research. Accordingly, this study aims to present a meta-synthesis of postgraduate theses focusing on e-portfolio applications in Turkey, along with a comprehensive framework of these applications in the field. The applied research methodology for this study was meta-synthesis which is a qualitative research design allowing visualization, comparison, and generalization of findings by amalgamating results. Fifteen theses available in the National Thesis Center system of the Council of Higher Education were included in the study. The findings of the thesis studies on e-portfolio revealed insights into cognitive and affective skills. Specifically, cognitive skills encompassed basic skills and metacognitive skills, whereas affective skills focused on emotions/feelings, values, motivation, attitude, and personal development. Moreover, web-based applications were found to be the predominant choice in these thesis studies, although there has been a decline in the number of studies conducted on e-portfolio. Consequently, there is a need for further research and thesis studies on e-portfolio to explore the impact of these applications on students' cognitive and affective skills.

Key Words: Electronic portfolio, e-portfolio, meta-synthesis study, Turkey


Atıf İçin / Please Cite As:

Şanlı, M., Bakırıcı, F., Lüy, Z., Artsın, M., Assadzadeh, L. Ve Somuncuoğlu Özerbaş, D.H. (2023). Türkiye'de e-portfolio konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: bir meta-sentez çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1328-1343. doi:10.33206/mjss.1307232


Geliş Tarihi / Received Date: 31.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.06.2023


¹ Doktora Öğrencisi – Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sanlimustafa@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-8116-8742

² Doktora Öğrencisi – Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, fundaoagr@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-0307-1982


³ Doktora Öğrencisi – Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, zehra.luy@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4628-3213

⁴ Doktora Öğrencisi – Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, artsinm@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-4975-0238

⁵ Doktora Öğrencisi – Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, leila.assadzadeh@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-2116-4242

⁶ Prof. Dr. - Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, demets@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-2050-1182

Giriş

Ölçme, gözlem yaparak elde edilen sonuçların sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise bir ölçüt referans alınarak ölçmeden elde edilen sonuçlar hakkında yargıya varmaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer verilen ölçme ve değerlendirme kavramı en yalın haliyle; ölçme belirli bilgi ve becerilerin gerçekleştirilebilme düzeyi ile ilgili veri elde etme sürecidir. Değerlendirme ise, ölçmeden elde edilen verilerin, öğretim süreçlerinin planlaması aşamasında belirlenen öğretim ölçütleriyle eşleştirilmesi sonucunda bilgi alma ve becerilerin gerçekleşme düzeyini yorumlama ya da karar verme sürecidir. Burada en önemli husus öğrenme ve değerlendirmenin birlikte süregelen eş zamanlı işlemler olmasıdır (Karakuş, 2006).

Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde ölçme ve değerlendirme süreçleri ve uygulamaları; öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve eksikliklerin belirlenmesi, öğretimin etkililiğinin saptanması, öğrencilerin beceri ve yetenek gelişimlerinin takip edilmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi amaçlarıyla kullanılmaktadır (Baykul, 1999). Bu amaçları gerçekleştirmek için yürütülen ölçme ve değerlendirme çalışmalarında norm (kıyaslama) referanslı değil kriter referanslı bir ölçme süreci yürütülür ve belirli kriterlere sahip olması gerekmektedir. Bu kriterler; hedef merkezli (öğretim hedefleriyle ilişkili), öğrenci merkezli (öğrenenin özelliklerine uygun), bağlam merkezli (gerçek performans ayarına mümkün olduğunca yakın ortam ve ekipman.), değerlendirme merkezli (açık ve bilgilendirici yönerge, sınav kaygısını aza indiren, yanıltıcı maddelerin olmadığı, hedefleri ölçmeye odaklanmış) olarak ifade edilebilir. Söz konusu kriter referanslı ölçme değerlendirme çalışmalarının nihai amacı, öğrenci ürünlerini iyi-kötü, doğru-yanlış şeklinde değerlendirmek ve sıralamak değil iyileştirmektir. (Shepard, 1989; Mumme, 1990; Romberg, 1993; Baki ve Birgin, 2004).

Öte yandan eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapılandırmacı öğrenme anlayışının kullanımının yaygınlaşmasıyla öğrenenin bilgiyi oluştururken aktif yani çevresiyle iletişim-etkileşim halinde olması ve üst düzey düşünme becerilerini kullanması önem kazanmıştır. Bu durum davranışçı kurama dayanan, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışan dört ya da beş seçeneikli testler ve bireylerin zekâ seviyesini ölçen IQ testleri gibi ölçme araçlarının yetersiz kalmasına neden olmuştur. Kutlu'ya (2006) göre de günümüz öğrenci performansını belirlemek amacıyla 3, 4 ya da 5 seçeneikli sorular, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli-karşılaştırmalı, boşluk doldurmalı gibi geleneksel test yöntemleri, problem çözme, eleştirel düşünme, bağlam çıkarma, yansıtıcı düşünme gibi üst bilişsel düşünme süreçlerindeki gelişimi belirlemede yetersizdir. Bu nedenle öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde hedeflenen çıktılara ne derece ulaştığını belirlemede performans, gerçek yaşama ve portfolyoya dayalı durum-gelişim belirleme olarak adlandırılan yeni değerlendirme yöntemleri kullanılır. Ayrıca bu değerlendirme yaklaşımı farklı puanlama rubriklerinden, gözlem formlarından, öz-akran değerlendirme ve grup değerlendirmesinden yararlanmayı da gerektirir.

Portfolyo, öğrencilerin kendi ürettikleri ürünleri koydukları ve gelişimlerini takip etmek için kullandıkları bir değerlendirme aracıdır. Öğrencilerin "Neydim?, Ne oldum?" sorularının yanıtlarını kendi portföyleri aracılığıyla görmeleri sağlanır. Aynı şekilde öğretmenler ve veliler de öğrencideki gelişimin her bir evresini portfolyolar aracılığıyla takip edebilir. Portfolyonun en temel kavramlarından birinin yansıtma olduğu belirtilebilir. Çünkü yansıtma ile bireyler kendi çıkarımlarını, öğrenmelerini ve pratik bilgilerini yeniden yapılandırma olanağı kazanırlar. Portfolyo, öğrenci gelişimlerinin görülebilmesi amacıyla öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır (Johnstone vd., 2000). Portfolyoda önemli olan husus öğrencinin gayretini, gelişimini veya başarısını gösteren ürün örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır.

Bireysel gelişim dosyası olarak da adlandırılan portfolyo, öğrencinin sadece yapmış olduğu çalışmaların sergilenmesi için değil, bu çalışmaların belirli bir hedef temelinde, birikimli ve belirlenmiş değerlendirme ölçütlerine göre belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilmesini içerir. Ayrıca öğrenenin kendi ürünlerinin yanı sıra akranlarının ürünlerini değerlendirme ve ilerleyişlerini gözden geçirme fırsatı sunar. Veli ve öğretmenlere öğrencilerin gelişmesi gereken alanları ve becerileri hakkında görsel ve dinamik deliller sağlar ve öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat sunar (Mumme, 1990; Baki ve Birgin, 2004).

Alanyazın incelendiğinde portfolyonun sergileyebilmesi ve ilgi alanlarını geliştirilmesi, öğrencilerin akranlarının gelişimlerini takip etmesi ve birçok farklı amaca yönelik hazırlandığı görülmektedir. Öğrencinin sorumluluk ve öz disiplin bilincinin gelişmesi, öğrencinin öz değerlendirme becerisi kazanması, öğrencinin gelişiminin somut verilerle ve daha sağlıklı izlenebilmesi, öğrencinin yeteneklerini sergileyebilmesi ve ilgi alanlarının geliştirilmesi, öğrencilerin akranlarının gelişimlerini takip etmesi ve

birbirlerine yardımcı olmalarının sağlanması, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmesi, öğretmenin eğitsel kararlar vermesi, gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunma, ürün ve süreci değerlendirme, yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlama ve aile ile iletişim sağlanması gibi birçok farklı amacı bulunduğu ifade edilmektedir (Bıyıklı vd., 2008; MEB, 2006).

Ölçme alanındaki pek çok kaynaktaki portfolyo türlerinin farklı sınıflandırmaları vardır. Türkiye’de eğitim sistemine en uygun olduğu düşünülen O’Malley ve Valdez-Pierce’in (1996) üçlü portfolyo sınıflaması kullanılmaktadır. Bunlar; derleme (çalışma) portfolyosu, vitrin portfolyo ve değerlendirme portfolyosudur. Derleme portfolyosunda, öğrenci öğretmen rehberliğinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda geliştirdiği ürünler içerisinde seçtikleri bulunabilir. Bu portfolyoda, öğrenci performansı puanlanmayabilir ancak ürünler ve çalışma süreci hakkında öğrenciye geri bildirim verilmelidir. Vitrin portfolyo, öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin eğitim ve öğrenme sürecinde geliştirdiği ürünler içinden seçtiği ve en nitelikli olduğunu düşündüğü çalışmalardan oluşur. Bu portfolyoyu en değerli ve özel fotoğraflarımızı koyduğumuz bir albüme ya da eşya vitrinine benzetebiliriz. Derleme portfolyosunda da puanlama yapılmaması gerekir. Değerlendirme portfolyosu, eğitim-öğretim süreci için belirlenmiş kazanımlarla ilgili öğrencinin gelişimini gösterir. Bu nedenle öğrencinin kendisini en iyi yansıtan ürünlerini seçmesi ve bu ürünlerin puanlama amaçlı kullanılması söz konusudur. Bu portfolyoda seçilen ürünler üst düzey zihinsel süreçlerin kullanıldığı sınıf içi etkinliklerden, performans görevlerinden ve projelerden oluşur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017).

1980’li yıllardan itibaren kullanılan ve öğrenci gelişiminin belirlenmesini ve izlenmesini sağlayan portfolyolar, uygulama sürecindeki yaşanan bazı sıkıntıların azaltılması ve bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin etkisiyle dijital ortamlara taşınmaya başlanmış, bu durum elektronik portfolyo (e-portfolyo) kavramını gündeme getirmiştir. E-portfolyo, 1990’ların başından günümüze kadar Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde kullanılmaktadır. Gülbahar ve Köse (2006) e-portfolyoyu, öğrencilerin geliştirdiği özgün ürünlerin dijital ortamda bir araya getirilmesi, kaydedilmesi ve saklanması olarak tanımlamıştır. Bu nedenle e-portfolyoların kullanım amaçları ve nitelikleri sınıf içinde yapılan uygulamalarla hemen hemen aynı özellikleri taşımaktadır. Klasik portfolyo süreci ile multimedya geliştirme sürecinin birlikte yürütülmesi e-portfolyo sürecini oluşturmaktadır (Barrett, 2000). Barrett’e göre e-portfolyonun geliştirilmesi beş adımdan oluşmaktadır. Bunlar; karar verme, tasarım ve planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir.

Geçmişte kullanılan ve geleneksel ölçme-değerlendirme süreçleri olarak adlandırılan yaklaşımlar artık günümüz toplumlarının ihtiyacı olan bireylerin gerek hazır bulunuşluklarını gerekse performanslarını belirlemede yetersiz kalmaktadırlar. Klasik ya da geleneksel olarak adlandırılan ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecindeki bireysel ve grup olarak gösterdiği performanslarında gözlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının değerlendirilmesinde alternatif ya da tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Çayırıcı, 2007). Bu araçlardan en yaygın kabul görmüş uygulamalardan birisi ise bireysel gelişim dosyası olan portfolyodur. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler 1990’dan itibaren kâğıt kalem kullanımına dayanan geleneksel portfolyonun elektronik ortama aktarılmasını sağlamış ve tüm dünyada giderek yayınlamaya başlamasına sebep olmuştur. Ülkemizde de eğitim ve öğrenme sürecinde e-portfolyo kullanımının desteklenmesi ve yaygınlaştırılması için öğretmen, uzman ve öğrencilere yol gösterecek bilimsel çalışmalara çok fazla ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde e-portfolyo konusunda çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır. Ancak e-portfolyonun mevcut durumunu saptamak için yapılmış araştırmaları inceleyen, genel bir çerçeve çizen ve çalışmaları sentezleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma, Türkiye’de e-portfolyo konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin meta-sentez yöntemi kullanılarak analiz edilmesini, bu sayede araştırmacılara genel bir çerçeve sunması, gelecekte yapılacak araştırmaların odaklanması gereken noktalar ve öncelikler konusunda yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Aralık 2019 tarihinden Çin’de ortaya çıktığı iddia edilen virüsün Mart 2020 itibarıyla tüm dünyayı etkisine alan bir pandemiye dönüşmesi küresel boyutta sağlık, ekonomik, sosyal yaşam ve eğitim gibi birçok alanda önemli etkilere sebep olmuştur (Zhao, 2020). Pandemi nedeniyle okulların kapatılması, Dünya’da ve özelde Türkiye’de eğitim süreçlerinin tüm kademelerde açık ve uzaktan eğitim platformları üzerinden yürütülmesine sebep olmuştur (UNICEF, 2020; MEB, 2020). Pandemi ile beraber alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına olan talep artmıştır. Acil uzaktan öğretim döneminde ve beraberindeki nitelikli uzaktan eğitim ortamları sağlanması noktasında e-portfolyo gibi araçların önemi her geçen gün

artmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim faaliyetlerindeki kalitenin ve sürekliliğinin devamlılığının sağlanmasında önemli rol tutan e-değerlendirme araçlarından e-portfolio uygulamalarına ilişkin yapılmış çalışmalarının sentezlenmesi gelecekte e-portfolio uygulamalarının daha etkin kullanılması için uygulayıcı ve araştırmacılara yol gösterecektir.

Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışmada genel bir çerçeve sunmak, gelecekte yapılacak araştırmaların odaklanması gereken noktaları ve öncelikler konusunda yol göstermek için şu araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılacaktır:

- Araştırmada kullanılan çalışmalara ilişkin betimsel analiz (yazar, yayın dili, yıl, yayın türü, araştırma yöntem, çalışma grubu, çalışma grubunun eğitim kademesi, katılımcı sayısı) sonuçları nasıldır?
- E-portfolio süreçlerinin uygulama ortamları ve alanları nelerdir?
- E-portfolio süreçlerinin bilişsel etkileri nelerdir?
- E-portfolio süreçlerinin duyuşsal etkileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, araştırma bulgularını yorumlamak, çıkarımda bulunmak ve sentezlemek için nitel araştırma deseni olan meta-sentez araştırma yöntemi seçilmiştir. Meta-sentez, çalışmaların bulgu ve sonuçlarını görselleştirmeyi, karşılaştırmayı, sonuçların birleştirilerek kuramlar, üst anlatılar ve genellemeler yapmayı sağlar (Polat ve Ay, 2016). Ayrıca meta-sentez, incelenen çalışmalardan daha geniş yorumlayıcı dönüşümlerini yaratmak ve her bir çalışmadaki yorumlayıcı dönüşümlere sadık kalmak amaçlanmaktadır (Sandelowski ve Barroso, 2003). Meta-sentez kavramsal bir çözümlenme yaparak araştırmaların ortak olan ve farklı olan yönlerini ortaya koymaktadır (Gül ve Sözbilir, 2015).

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya dahil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında lisansüstü tezlerin başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak “e-portfolio”, “elektronik portfolio” terimleri olan tezler listelenmiştir. Erişilen 25 tezdten 7 adeti nicel çalışma olduğu için hariç tutulmuş ve 18 tez çalışması karma ve nitel çalışma olduğu için çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak bunlardan da 3 tanesi, çalışma kapsamında nitel veri sağlamadığı için hariç tutulmuştur. Araştırmaya dahil edilen yayınlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışmalar aşağıdaki kriterler doğrultusunda kapsama alınmıştır:

- E-portfolio çalışmalarının, bilişsel, duyuşsal, uygulama ortamları ve uygulama alanları değışkenlerini inceleyenler,
- Yüksek lisans ve doktora tezleri başlık kelimelerinde; “elektronik portfolio”, “e-portfolio”, “elektronik gelişim dosyası”, “video portfolio” kavramlarının yer alması,
- Araştırma deseninin nitel ya da karma olması,
- Örneklem grubunun özelliklerinin açık olarak belirtilmiş olması.

Tablo 1. Meta senteze dahil edilen çalışmalar

Çalışma Kodu	Yazar	Yayın Dili	Yıl	Yayın türü	Araştırma Yöntem / Çalışma grubu / Veri toplama aracı
T1	Koçoğlu	İngilizce	2006	Doktora	Nitel / Durum Çalışması / Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’ndan beş 4. sınıf öğrencisi/
T2	Özyenginer	Türkçe	2006	Yüksek Lisans	Nitel / Gözlem, Örnek Olay / Buca Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü 2. Sınıf öğrencileri (N=28), 15 öğrenci ile Anket görüşme/Gözlem
T4	Demirli	Türkçe	2007	Doktora	Nitel / Fırat Üniversitesi, Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü Elektronik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretmenliği’nde eğitim gören 2. Sınıf öğrencileri (N=33) / Görüşme formu, elektronik dokümanlar
T5	Erice	İngilizce	2008	Doktora	Karma / Bu çalışmanın katılımcıları, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AIBU) Temel İngilizce Okulu’nda orta seviye öncesi sınıflarda öğrenim gören İngilizce öğrencileridir. 47 öğrenci / Nicel veri toplama araçları Öğrenme için Motivasyon Stratejileri Anketi, Bilgisayara Karşı Tutum Anketi ve Bilgisayar Okuryazarlığı Formudur. Görüşme

Tablo 1 devamı. Meta senteze dahil edilen çalışmalar

Çalışma Kodu	Yazar	Yayın Dili	Yıl	Yayın türü	Araştırma Yöntem / Çalışma grubu / Veri toplama aracı
T8	Döşlü	Türkçe	2009	Yüksek Lisans	Karma / Nitel Betimsel Analiz / Adana ili Pozantı ilçesi Şehit Zafer Sabancı Lisesi’nde Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi alan 4 sınıfta bulunan toplam 77 öğrenci / Görüşme Formu
T9	Ayan	İngilizce	2010	Yüksek Lisans	Nitel Durum Çalışması 2008-2009 Güz döneminde ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programında Okul Deneyimi dersine (FLE 417) kayıtlı 8 öğretmen adayı (7 kadın ve 1 erkek) Tutum anketi
T10	Koç	Türkçe	2010	Yüksek Lisans	Karma / Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 1. sınıfta okuyan ve Bilgisayar I dersine kayıtlı 69 öğrenci Başarı testi, öz değerlendirme formu ve e-portfolyo sürecine yönelik tutum ölçeği, öğrenci görüşleri
T13	Akdoğan-Yeşilova	Türkçe	2011	Doktora	Nitel Durum Çalışması / 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında bir İlköğretim Okulunda eğitim gören 7. sınıf 35 öğrenci dokuz öğrencinin verileri derinlemesine incelenmiştir. / Öğrenme Stilleri Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve elektronik portfolyolar olmak üzere çeşitli kaynaklardan toplanmıştır.
T14	Öğmen	İngilizce	2011	Yüksek Lisans	Karma / 89 adet 9. sınıf Anadolu lisesi Uygulama öncesi ve sonrası anketler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) programı aracılığıyla analiz edilen nicel verileri sağlar. Araştırmacı günlükleri ve görüşmeler nitel verileri sağlar.
T16	Yastıbaş	İngilizce	2013	Yüksek Lisans	Nitel / Zirve Üniversitesi İngilizce Hazırlık sınıfında, D Kurunda eğitim gören 17 öğrenci / Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, 2 mülakat, öz değerlendirme kâğıdı, 2 öz değerlendirme ve değerlendirme mektubu (cover letter) kullanılmıştır.
T17	Alan	Türkçe	2014	Doktora	Karma / 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Konya il merkezinde eğitim veren bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf 165 öğrenci ile 4 sınıf öğretmeni ve bu öğrencilerin velileri / Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Değerlendirme Formu Rubrik Günlük Formu, Öz Değerlendirme Formu, Bireysel Değerlendirme Formu, Çalışma Değerlendirme Formu, öz değerlendirme formu, Veli Formu, E-Portfolyo Web Sitesi yorumları, E-Portfolyo Ürün Puanlama Aracı
T21	Polat-Demir	Türkçe	2016	Doktora	Karma yöntem / 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Niğde il merkezinde bulunan iki ayrı devlet ortaokulunun 6. sınıf 64 öğrencisi/ izleme testleri, performans görevleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu
T22	Altıok	Türkçe	2018	Yüksek Lisans	Karma yöntem / 2016-2017 öğretim yılı Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, 1. Sınıf 116 öğrenci / Biliş ötesi farkındalık envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu
T23	Sezer	Türkçe	2019	Yüksek Lisans	Nitel araştırma türlerinden olan işbirlikçi eylem araştırması / 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul’da merkezde bulunan İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıf 60 öğrenci / 8 adet etkinlik veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.
T25	Türkaynağı	İngilizce	2021	Yüksek Lisans	Bu çalışmada yarı deneysel desene ek olarak karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. / 2020-2021 akademik yılında Pamukkale Üniversitesi İngilizce Hazırlık bölümünde eğitim görmekte olan 42 öğrenci / Konuşma Becerisi Öz-yeterlik Görüşleri Ölçeği, yarı yapılandırılmış uygulama sonrası görüşmeler.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda ele alınan temalar ve kodlar, araştırmacıların okuduğu alan yazından ve incelenen çalışmaların tamamının incelenerek okunmasından elde edilmiştir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedir. Bunlar; belirlenmiş kavramlara göre kodlama, verilerin incelenmesi sonucunda belirlenen kavramlara göre kodlama, genel çerçeve içinde kodlamadır. Bahsi geçen kodlamalar veri inceleme, toplama ve analiz sürecinde tekrar tekrar değiştirilebilir ya da geliştirilebilir. Bu

yönelimler gerek araştırmanın niteliği ve kapsamı gerekse araştırmacının veri analiz sürecinde oluşturduğu sisteme göre farklılıklar gösterebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bilişsel etkiye yönelik oluşturulan temalar ve kodlamalar Tablo 2’de, duyuşsal etkiye yönelik temalar ve kodlamalar ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. *Meta senteze bilişsel etki kod şablonu*

Temalar	1. Düzey alt temalar	Kodlar
Bilişsel beceriler	Temel beceriler	Teknolojiyi kullanma
		Dil edinimi
		İletişim
		Araştırma yapma
		Bireysel çalışma
	Üst bilişsel beceriler	İşbirlikli çalışma
		Planlama
		Zaman yönetimi
		Öz düzenleme
		Öz değerlendirme
		Öğrenen özerkliği
		Strateji geliştirme
		Yansıtıcı düşünme
		Eleştirel düşünme
		Analitik düşünme
Üst bilişsel farkındalık		

Tablo 3. *Meta senteze duyuşsal etki kod şablonu*

Temalar	1. Düzey alt temalar	Kodlar
Duyuşsal beceriler	Duygu / His	Başarı
		Bireysellik
		Kaygı azalması
		Keyif
		Öz güven
	Değerler	Sorumluluk
		Yardımlaşma
		Değerler / Etik
	Motivasyon / Güdü	Derse yönelik
		Araştırmaya
		Bilgisayar kullanımına
	Tutum	Sürece yönelik
		Derse yönelik
		Bilgisayara yönelik
	Kişilik / Kişisel gelişim	Araştırma yapmaya
Kişilik/ Kişisel gelişim		

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda her bir araştırma farklı özellikler taşıyabilir. Bu durum veri analizinin, çeşitlilik, esneklik ve yaratıcılık özelliklerini barındırmasına neden olur. Araştırmacıların gerek araştırmanın yapısı gerekse toplanan verilerin özelliklerini dikkate alarak kendi araştırmaları için bir veri analizi planı hazırlaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da akış şeması formatında ve Şekil 1’de gösterilen yol izlenmiştir. Çalışmada sırasıyla, araştırma konusu belirlenmiş, araştırma soruları oluşturulmuş, araştırmaya dahil edilecek lisansüstü tezler incelenerek belirlenmiş, çalışmalar T1, T2, T3 T25 şekilde kodlanmış, temalar kesinleştirilmiştir. Beraberinde anlamlı veri birimleri saptanması ve düzenlenmesi yapılmış, tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Veriler tekrar okunmuş, gereksiz kısımlar çıkarılmış, ilişkiler belirlenmiş, tema ve kodlara göre verilerin betimlenmesi ve yorumlanması yapılmıştır.

Şekil 1. Meta sentez süreci



Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda araştırılan durumun ya da olgunun daha iyi anlaşılması için veri analiz süreci araştırmaya özgü özellikler içerebilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin büyük önemi vardır. Bu meta-sentez araştırmasında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için; çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiş, veri toplama metodu, dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri belirlenmiş, araştırmada kullanılan çalışmaların metodolojisi, araştırma yöntemi, örnekleme gibi künye bilgileri sunulmuş, verilerin çözümlenmesi için ortak temalar uzmanlar tarafından oluşturulmuş, kodlayıcıların kalibrasyon çalışması yapılmış ve iki uzmanın değerlendirmesi arasında kodlayıcı uyum çalışması yapılmıştır. Oluşturulan temalar iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcı uyumu %93,8 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye’de e-portfolyo konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizine yönelik incelenen 15 tezden elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. İncelenen tez çalışmalarına yönelik betimsel veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların betimsel verileri

Temalar	Alt temalar	n
Tür	Yüksek lisans	9
	Doktora	6
Dil	Türkçe	6
	İngilizce	9
Yayın yılı	2005-2010	7
	2011-2015	4
	2016-2020	3
	2020 ve sonrası	1
Araştırma yöntemi	Nitel	7
	Karma	8
Çalışma grubu	Öğrenci	15
	Öğretmen	1
	Aile	1
Çalışma grubu eğitim kademesi	İlkokul	1
	Ortaokul	4
	Lise	3
	Üniversite	8
Katılımcı sayısı	1-10	3
	11-50	5
	51-100	5
	101-150	1
	151 ve üstü	1

Tablo 4 incelendiğinde, e-portfolyo alanında yapılan araştırmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi (n=9) ve yayın dilinin ise İngilizce (n=9) olduğu görülmüştür. E-Portfolyoya ilişkin araştırmalar en yoğun 2005-2010 yılları (n=7) arasında yayınlanmış olup, ilerleyen yıllarda da bu alanda yapılan çalışmaların giderek azaldığı görülmektedir. E-Portfolyo çalışmalarının nitel (n=7) ve karma (n=8) yöntemde yürütüldüğü, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edildiği görülmektedir. Araştırmanın alışma grubunun yoğunluklu olarak öğrenciler (n=15) olduğu görülmüş, yalnızca 1 araştırmada öğretmen ve aile görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada katılımcı olan öğrenci grubunun eğitim seviyesinin yoğunluklu olarak yükseköğretim (n=8) olduğu, bunu ortaokul (n=4) ve lise (n=3) düzeylerinin izlediği, ilkokul düzeyinde ise yalnızca 1 çalışma yürütüldüğü görülmüştür. Okul öncesi eğitim döneminde e-portfolyo alanında tez çalışması yürütülmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcı sayılarının yoğunluklu olarak 11-50 ve 51-100 aralığında (n=5) olduğu görülmüştür.

Ele alınan çalışmalardaki uygulama alanlarına yönelik bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Uygulama alanları

Uygulama Alanları	n	Alt alanlar
Bilgisayar ve Teknoloji	4	bilgisayar-donanım (Özyenginer, 2006), bilgisayar okuryazarlığı (Koç, 2010), bilişim teknolojileri (Akdoğan-Yeşilova, 2011), bilgi ve iletişim teknolojileri (Döşlü, 2009)
Matematik	1	Sezer, 2019
Dil	6	kelime öğrenme (Öğmen, 2011), yabancı dil edinimi (Koçoğlu, 2006; Erice, 2008), Yastıbaş, 2013; Altıok, 2018; Türkaynağı, 2021)
Fen ve Teknoloji	1	Alan, 2014
Sosyal Bilgiler	1	Alan, 2014; Polat-Demir, 2016
Öğretim Planlama ve Değerlendirme	1	Demirli, 2007
Okul Deneyimi	1	Ayan, 2010

Tablo 5 incelendiğinde, e-portfolyoya ilişkin çalışmaların en çok dil (n=6) alanında yürütüldüğü, bunu bilgisayar ve teknoloji (n=4) alanının izlediği; fen, sosyal, öğretim planlama ve okul deneyimi alanlarında ise yalnızca birer çalışma yapıldığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalardaki uygulama ortamlarına yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uygulama ortamları

Uygulama Ortamları	n	Çalışmalar
Microsoft Office Tabanlı	4	Akdoğan-Yeşilova, 2011; Demirli, 2007; Koçoğlu, 2006; Özyenginer, 2006
Video Tabanlı (http://kide.kku.edu.tr/giris.aspx)	1	Altıok, 2018
Web Tabanlı (Dokeo, Edmodo, EPVET, Lore, Google Classroom, Wordpress, www.eportfolyo.net , www.blogcu.com , www.betupolat.com)	10	Erice, 2008; Döşlü, 2009; Ayan, 2010; Koç, 2010; Öğmen, 2011; Yastubaş, 2013; Alan, 2014; Polat-Demir, 2016; Sezer, 2019; Türkaynağı 2021

Tablo 6 incelendiğinde, en çok web tabanlı (n=10) ortamların ele alındığı görülmüştür. Microsoft Office tabanlı (n=4) ve video tabanlı e-portfolyo uygulamalarına ise yalnızca bir çalışmada rastlanmıştır. Ayrıca özellikle Covid-19 pandemisinde yaygın kullanımı olan Eba'nın "Portfolyo" alanının kullanımına yönelik bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada meta-analiz çalışması ile incelenen tezlerin bulgularında ele alınan tema ve alt temalara bakıldığında e-portfolyonun gelişime etkisi bağlamında iki ana tema ortaya konmuştur: bilişsel gelişime etki, duyuşsal gelişime etki. Bilişsel gelişime yönelik tema, alt tema ve kodlamalara yönelik çalışmalardan elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Bilişsel becerilere etki

Temalar	Alt temalar	Kodlar	Çalışmalar	n
Bilişsel Gelişime Etki	Temel becerilere yönelik	Teknolojiyi kullanma becerisi	Koçoğlu, 2006; Özyenginer, 2006; Koç, 2010; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Yastubaş, 2013; Alan, 2014	6
		Dil edinimi (Konuşma-Yazma-Dinleme- kelime öğrenme)	Öğmen, 2011; Yastubaş, 2013; Türkaynağı 2021	3
		İletişim becerisi	Döşlü, 2009; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Yastubaş, 2013; Alan, 2014; Sezer, 2019	5
		Araştırma yapma becerisi	Döşlü, 2009; Koç, 2010; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Öğmen, 2011; Alan, 2014; Polat-Demir, 2016;	6
		Bireysel çalışma becerisi	Ayan, 2010; Öğmen, 2011	2
		İşbirlikçi çalışma becerisi	Döşlü, 2009; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Alan, 2014	3
	Üstbilişsel becerilere yönelik	Planlama becerisi	Koç, 2010; Alan, 2014; Polat-Demir, 2016; Altıok, 2018	4
		Zaman yönetimi	Döşlü, 2009	1
		Öğrenen özerkliği	Öğmen, 2011; Yastubaş, 2013	2
		Öz-değerlendirme	Ayan, 2010; Yastubaş, 2013; Altıok, 2018; Sezer, 2019	4
		Öz-düzenleme	Koç, 2010; Polat-Demir, 2016	2
		Strateji geliştirme	Öğmen, 2011	1
		Yansıtıcı düşünme	Koçoğlu, 2006; Özyenginer, 2006; Ayan, 2010	3
		Eleştirel düşünme	Alan, 2014	1
Üstbilişsel farkındalık	Altıok, 2018	1		

Tablo 7 incelendiğinde, bilişsel gelişime etki temasında temel becerilere yönelik etki ve üstbilişsel becerilere yönelik etki alt temaları karşımıza çıkmaktadır. Temel becerilere yer verme yoğunluğu temasında, e-portfolyonun teknolojiyi kullanma (n=6) ve araştırma yapma becerilerini (n=6) yoğunluklu olarak desteklediği görülmektedir. Bunu, iletişim becerisi (n=5), planlama becerisi (n=4), dil edinimi (n=3) ve işbirlikçi çalışma becerisi (n=3) izlemektedir. Bulgulara göre, en düşük bireysel çalışma becerisine (n=2) ve zaman yönetimi becerisine (n=1) etkisi olduğu ortaya konmuştur. Üstbilişsel becerilere etki boyutunda ortaya konan bulgular incelendiğinde, öz-değerlendirme (n=4) alt temasına en sık vurgu yapıldığı, bunu yansıtıcı düşünme (n=3), öz-düzenleme (n=2) ve öğrenen özerkliğinin (n=2) izlediği görülmüştür. Strateji geliştirme (n=1), eleştirel düşünme (n=1) ve üstbilişsel farkındalık (n=1) alt boyutlarına ise daha düşük vurgu yapılmıştır.

Duyuşsal gelişime yönelik tema, alt tema ve kodlamalara yönelik çalışmalardan elde edilen bulgular ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Duyuşsal becerilere etki

Temalar	Alt temalar	Kodlar	Çalışmalar	n
Duyuşsal gelişime etki	Duygular ve hislere yönelik duuşsal etkiler	Başarı	Türkkaynağı 2021	1
		Bireysellik	Koç, 2010; Akdoğan-Yeşilova, 2011	2
		Kaygı azalması	Yastıbaş; 2013; PolatDemir, 2016; Türkkaynağı 2021	3
		Keyif	Özyenginer, 2006; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Yastıbaş; 2013	3
		Özgüven	Özyenginer, 2006; Döşlü, 2009; Yastıbaş; 2013; Alan, 2014; Türkkaynağı 2021	5
		Sorumluluk	Koçoğlu, 2006; Ayan, 2010; Koç, 2010; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Yastıbaş; 2013; Alan, 2014	6
	Yardımlaşma	Koçoğlu, 2006; Döşlü, 2009; Koç, 2010; Akdoğan-Yeşilova, 2011; Sezer, 2019	5	
	Kişisel gelişim	Kişilik-Kişisel gelişim boyutu	Koç, 2010	1
		Araştırma yapma isteğı	Koç, 2010	1
	Motivasyon-Güdü	Bilgisayar kullanma	Erice, 2008	1
İlgi artması		Erice, 2008; Ayan, 2010; Koç, 2010; Polat-Demir, 2016; Altok, 2018; Türkkaynağı 2021	7	
Tutum	Bilgisayara yönelik tutum	Koçoğlu, 2006	1	
	Sürece yönelik tutum	Koçoğlu, 2006; Koç, 2010; Yastıbaş; 2013; Türkkaynağı 2021	4	
	Derse yönelik tutum	Döşlü, 2009	1	
	Araştırma yapmaya yönelik tutum	Polat-Demir, 2016	1	

Tablo 8 incelendiğinde, duuşsal gelişime etki teması incelendiğinde, alt tema olarak duygular ve hislere yönelik sosyal-duuşsal etkiler, kişisel gelişim, motivasyon-güdü ve tutum karşımıza çıkmaktadır. Duygular ve hislere yönelik sosyal-duuşsal etkiler boyutunda sorumluluk (n=6), yardımlaşma (n=5), özgüven (n=5) sıklıkla değinilen etki alanlarıdır. Bunları sırası ile kaygı azalması (n=3), keyif (n=3) ve bireysellik (n=2) izlemektedir. Başarı (n=1) en düşük vurgulanan boyut olmuştur. Kişisel gelişim alt boyutuna yalnızca bir çalışmada vurgu yapılmıştır. Motivasyon-Güdü alt boyutunda ilgi artması (n=7) yoğunluklu olarak vurgulanmıştır. Araştırma yapma isteğı ve bilgisayar kullanma üzerinde etki ise yalnızca bir defa ele alınmıştır. Tutum alt boyutunda en yoğun sürece yönelik tutuma (n=4) etki vurgulanırken, derse yönelik tutum ve araştırma yapmaya yönelik tutum birer defa vurgulanmıştır.

E-portfolio uygulama alanlarının dil eğitimi ve okul deneyiminden bilgisayar ve teknoloji eğitime kadar farklı uygulama alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan incelenen bu çalışmalarda belirli alanlara odaklanıldığı görülmektedir. Yine bu uygulama alanlarında kullanılan ortamların Microsoft Office tabanlı, video tabanlı ve e-portfolio geliştirmek üzere hazırlanan web tabanlı ortamlar olduğu da görülmektedir. E-portfolio konusunda bilişsel beceriler incelendiğinde daha çok temel becerilerinin gelişimine yönelik çalışmaların gerçekleştirildiğı ortaya konulmuştur. Oysa e-portfolio kullanım amacının bireysel gelişimi izleyerek kişinin potansiyelini ortaya çıkarmak ve üst düzey becerilerin gelişimini sağlamak olduğu söylenebilir. Duyuşsal becerilere yönelik gerçekleştirilen inceleme sonucunda ise tutumdan duyu ve hislere kadar farklı uygulamaların ortaya konulduğu görülmüştür. Öte yandan değerler temasına yönelik herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Tartışma

Araştırmada kullanılan çalışmalar tez türü, dil, yayın yılı, desen ve çalışma grubuna ilişkin incelendiğinde, 2011 yılından itibaren e-portfolio konusunda yayınlanmış akademik çalışmaların azalmakta olduğu görülmektedir. Özellikle 2020 yılı ve sonrasında sadece bir çalışmanın yayınlanmış olması bu durumun somut birer göstergesidir. Özellikle pandemi dönemi ile beraber e-değerlendirme kavramının artan önemi sahada daha fazla akademik çalışma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular incelendiğinde anaokulu seviyesinde hiçbir çalışmanın yapılmaması, ilkökul düzeyinde ise sadece bir araştırmanın yapılması e-portfolio konusunda temel eğitim (anaokulu, ilkökul) gruplarında daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç olduğunu somut olarak göstermektedir. Veriler analiz edildiğinde çalışma grubu olarak çoğunlukla öğrenciler üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu durum portfolyoda önemli rolleri olan öğretmenler ve veliler hakkında çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

E-portfolyonun uygulama alanlarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaların bilgisayar teknolojileri (%26.66) ile dil eğitimi (%40) alanlarında yoğunlaştığı, fen (%6.66), matematik (%6.66) ve sosyal bilgiler (%6.66) gibi alanlarda yeterli düzeyde araştırmanın olmadığı görülmektedir. Alan yazında bu çalışmadaki web tabanlı uygulamalara yönelik bulguları destekler nitelikte, e-portfolio aracı olarak WordPress kullanımının öğrencilerin algıları üzerine etkisinin incelendiği ve öğrencilerin e-portfolio zaman içinde değişim gösteren verileri organize etmek için kullanılabilir bir yöntem olarak algıladıkları (Denton ve Wicks, 2013) ve bir sosyal medya aracı olarak Facebook’un e-portfolio aracı olarak kullanıldığına (Barrot, 2021) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Temel becerilere yönelik dil edinimi konusundaki bulgularda ise dil öğrenme sürecindeki değerlendirme için e-portfolio kullanımının daha olumlu sonuçları olduğuna yönelik çalışma sonuçları bulunurken (Wanchid ve Charoensu, 2015; Pourdana ve Tavassoli, 2022; Ngui, Pang ve Hiew, 2020; Kusuma vd., 2021; Muin, Hafidah ve Daraini, 2021), geleneksel kâğıt tabanlı portfolyoların ve e-portfolioların sınırlı İngilizce yeterliliği olan öğrencilerin İngilizce yazı yazma becerisi üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına yönelik de (Wanchid ve Charoensu, 2015) çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmadaki bulgularda Türkiye’de gerçekleştirilen e-portfolio çalışmalarında lise ve üniversite seviyesinde çok fazla katılımcı bulunurken, alan yazında erken çocukluk eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının e-portfolio ile birlikte yakınlık imkânı bulduğuna ve öğretim stratejilerinde gelişim gösterdiklerine yönelik çalışmalara (Khales, 2016) yer verilmektedir. Fakat doğrudan erken çocukluk dönemine yönelik Türkiye bağlamında çalışmaların gerçekleştirmediği görülmüştür.

Uygulama ortamlarına ilişkin bulgularda ise web tabanlı ortamların (%66.66) daha yoğun bir şekilde kullanıldığı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Web tabanlı ortamlar, hemen hemen tüm internet tarayıcılarında ve tüm işletim sistemlerinde kullanılabilir olmaları, kullanıcıların sahip olduğu bilgisayar donanım ve yazılım çeşitliliğinden en az etkilenir olmalarından ve rahatlıkla ulaşılabilir platformlar olmaları nedeniyle tercih edilmektedir. Web tabanlı ortamlar incelendiğinde e-portfolio oluşturmak için birbirinden farklı araçların kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak; uygulama alanlarının kullanıcı düzeyine göre farklılaşması, kullanım kolaylığı, uygulama alanının sunduğu özellikler gösterilebilir. Bu bağlamda literatürde e-portfolio uygulama alanı geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, kendilerinin hazırlayacağı teknolojik öğrenme nesnelerini bütünleştirerek teknoloji destekli öğrenme ortamlarının ortaya konulduğu çalışmalar (Akpınar, Bal ve Şimşek, 2005) bulunsa bile, ülkemizde K12 düzeyinde EBA’nın yaygın kullanımı olmasına rağmen EBA Portfolio’ya yönelik bir çalışma olmaması dikkat çekicidir.

Çalışma kapsamında video tabanlı portfolyo kullanımına ilişkin bir tane çalışma görülmektedir. Kinect teknolojisinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin motivasyon ve özgüveni bağlamında portfolyonun olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altıok, 2018). Video portfolyo kullanımının etkilerine yönelik yurt dışında yapılan çalışmalarda ise; üniversite öğrencilerinin kendini izleme, anlama ve değerlendirme açısından etkilediğini, böylece öğrenmenin gerçekleştiğini (Huang vd., 2012); Kinect teknolojisi ile geliştirilen video portfolyonun öğrencilerin yansıtıcı öğrenme performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Lien vd., 2012).

E-portfolio süreçlerinin bilişsel gelişime etkisi incelendiğinde temel becerilere yönelik etkilerde, teknoloji kullanma (%40), iletişim (%33,33), araştırma yapma (%40), planlama (%33,33) ve işbirlikli çalışma (%20) boyutlarının öne çıktığı görülmektedir. Üst bilişsel gelişime yönelik etkilerde ise, öz değerlendirme (%33,33) ve yansıtıcı düşünme (%20) boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmaların incelenmesi ile elde edilen sonuçlar, diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda bulgular, öğrencilerin e-portfolio kullanımıyla öğrendiklerinin pekiştiği, yaratıcılıklarının geliştiği ve teknoloji kullanma becerilerinin geliştiği (Özyenginer, 2006) ve akademik başarı düzeylerinde artış sağladığına (Mihladiç, 2007) yönelik gerçekleştirilen çalışmaları destekler sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları e-portfolio uygulamalarının bilişsel ve duyuşsal bakımdan birçok yönden kişinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bunların yanı sıra kişinin bilgi birikimine etkisinin olduğu çalışmalar da mevcuttur. Chang ve diğerleri (2014) ise çalışmalarında “Dijital Oyun Endüstrisi Analizi” dersini alan üniversite öğrencilerinin e-portfolio kullanımının bilgi biriktirmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, blog tabanlı uygulama kullanarak kişisel portfolyolarını oluşturan öğrencilerin bilgi birikimlerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çayırıcı (2007), web tabanlı portfolyo uygulamalarının sayısal ve sözel derslerdeki başarıyı artırdığını, bu oranın sözel derslerde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma, e-portfolio kullanımının akademik başarı performansının belirlenmesi noktasında, geleneksel yöntemlerle elde edilen

sonuçlara göre daha doğru ve detaylı bilgiler verdiği ve öğrenciye iletişim becerilerini geliştirme ve öz-değerlendirme yapma fırsatı sunduğu alışmaları (Baki ve Birgin, 2004), e-portfolyoların dil ediniminde konuşma ve yazmaya ilişkin temel becerileri ve tutumları geliştirdiği (Yastubaş, 2013), e-portfolyonun yansıtıcı düşünme, sorumluluk ve teknoloji kullanma temel ve st bilişsel becerileri geliştirdiğine (Ayan ve Seferoğlu, 2011) yönelik alanyazındaki diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmanın bulguları, e-portfolyoların yansıtma becerilerini geliştirdiği (Roberts, 2014), dil edinimini ve teknoloji okuryazarlığını arttırdığı (Kabilan ve Khan, 2012), dil edinimini yazma alanında geliştirdiği (Oner ve Adadan, 2016), stbilişsel becerilerden birisi olan yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiği (Oakley vd., 2014) ve web tabanlı portfolyo sisteminin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiye neden olduğu (Oner ve Adadan, 2016) gibi çalışmaları destekler niteliktedir.

E-portfolyo süreçlerinin duyuşsal gelişime etkisi incelendiğinde duygular ve hislere yönelik duyuşsal etkilerde en çok sorumluluk (%40), zgven (%33,33), yardımlaşma (%33) boyutlarının ne çıktığı görülmektedir. Başarı (%6,66) ve bireysellik (%13,33) duygularının daha düşük düzeyde kaldığı gözlenmektedir. Yine araştırma sonuçlarının %46,66'sı motivasyon ve güdü temasında öğrencilerin derse ve portfolyo sürecine ilgilerinin arttığını göstermektedir. Tutum boyutunda ise özellikle sürece yönelik olumlu tutum (%33,33) geliştirmeleri ön plana çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Barrot (2016) İngilizce dersi yazma etkinliklerinde e-portfolyo ortamı olarak sosyal medya platformu Facebook'un kullanılmasıyla ğrenci tutumları üzerine etkisi, Bryant ve Chittum (2013) e-portfolyo kullanımının ğrenci gelişimine etkisi, Saarinen ve diğerleri (2017) Finlandiya'da 3. sınıftan 5. sınıfın sonuna kadar; öğrenim gören öğrencilerin el sanatların derslerinde e-portfolyo ortamı olarak "Book Creator" adı verilen bir tablet uygulamasının kullanımı hakkındaki görüşleri ve sürece etkisini inceleyen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarına benzerlik göstermekte ve doğru yaklaşımlarla ve sistemli gerçekleştirilen e-portfolyo süreçlerinin öğrencilerin üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okuldaki öğrenme modeli esas alınarak duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini %25 oranında açıklama gücüne sahip olduğunu ifade etmiştir (Tekin, 2003; Senemoğlu, 2005). Bu durum portfolyonun duyuşsal süreçlere etkisinin başarıyı da etkilediğini desteklemektedir. Asenkron olarak yrtlen web tabanlı bir dersin (Topcu ve Ubuz, 2008), stbilişsel beceri ve stratejilerin yansıtılması sürecinin (Erskine, 2009), sosyal iletişim ağlarının kullanımının, işbirlikli ve bireyselleştirilmiş ğrenci yanıt sisteminin (Jones, 2012) ve web tabanlı biçimlendirici akran değerlendirme sisteminin üstbiliş üzerindeki etkisini araştırılmış (Kim ve Ryu, 2013), sonuç olarak gerçekleştirilen e-portfolyo uygulamalarının üstbilişi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Erice (2008), araştırmasında e-portfolyoların yabancı dilde yazma becerisi, Mıhladış (2007) ise e-portfolyo kullanımının derse yönelik tutum düzeylerinde olumlu artış sağladığını tespit etmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmadaki bulguların alanyazındaki diğer çalışmalar ile benzer olduğu ifade edilebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, portfolyonun, dijital ortamda yapılandırılmış şekli olan e-portfolyo, öğrencilerin ürünlerini koydukları, kendilerinin ve akranlarının gelişimini gözden geçirme fırsatı buldukları, veli ve öğretmenlerin gelişmesi istenen beceriler hakkında somut ve kritik deliller elde ettiği en önemli değerlendirme aracıdır. Bu konuda lisansüstü yayınlar incelendiğinde, son zamanlarda yapılmış çalışmaların azaldığı ve temel eğitim düzeyinde sadece bir çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaların daha çok öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı, veli ve ğretmen çalışma gruplarına ağırlık verilmediği tespit edilmiştir. E-portfolyo konusundaki yayınlarda daha çok dil ve bilgisayar teknolojileri eğitimi alanında çalışmalar yapıldığı (%66) ve bu çalışmaların teknoloji kullanma, iletişim, araştırma yapma, işbirlikçi çalışma, öz geliştirme, yansıtıcı düşünme, sorumluluk, zgven, yardımlaşma ve motivasyon alanlarında öğrenme sürecine ve öğrenene önemli katkılarda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. ğrenme süreçlerinde portfolyo kullanımının özellikle duyuşsal giriş özelliklerine yaptığı önemli etki öğrenme modellerinin etkisini gclendirmektedir. E-portfolyo kullanımının tüm derslerde kullanımının yaygınlaştırılması ve daha çok beceri üzerindeki etkisine yönelik araştırmaların yapılması süreçlerin daha iyi planlanması ve yürütülmesi boyutlarında önemli katkılar sağlayacaktır.

neriler

Çalışma sonuçları ve ilgili araştırmalar incelendiğinde, *araştırmacılara yönelik*;

- Değerler ve etik boyutlarını içerecek çalışmalar yapılması,
- E-portfolyonun küçük yaş gruplarında uygulanması ve ortamların kullanışlılığına ilişkin çalışmalar yapılması,

- Beceri eğitiminin ön plana çıktığı anaokulu gruplarına yönelik e-portfolio uygulamalarının ve kullanılabilirliğinin geliştirilmesi,
- E-portfolioya aile ve öğretmen rollerine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- E-portfolioyunun ilkokuldan itibaren bütün sınıf düzeylerinde kullanımına yönelik farklı araştırma yöntemleriyle çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- E-portfolio süreçlerinin üst bilişsel becerileri geliştirmesine yönelik konularda çalışmalar ve araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik ise;

- Beceri eğitiminin ön plana çıktığı anaokulu gruplarına yönelik e-portfolio uygulamalarının ve kullanılabilirliğinin geliştirilmesi,
- E-portfolio süreçlerinin üst bilişsel becerileri geliştirecek etkinlik ve süreçlerle yapılandırılması,
- E-portfolioyunun küçük yaş gruplarından itibaren öğrencilerin bireysel gelişimlerinin takip edilebilmesi için uygulanması önerilmektedir.

Etik Beyan

“Türkiye’de E-portfolio Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-sentez Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu çalışma, 20-22 Mayıs 2022’de Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen II. Uluslararası Multidisipliner Dijital Yaşam Kongresi adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

Kaynakça

- Akpınar, Y., Bal, V. ve Şimşek, H. (2005). E-portfolyolarla öğrenme ortamı geliştirme ve destekleme platformu, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(4), 125-129.
- Alan, S. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda e-portfolio kullanımının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akdoğan-Yeşilova, E. P. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre elektronik portfolyo hazırlama süreçlerine ilişkin görüşleri* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Altok, S. (2018). *Kinect ile e-egitsel video portfolyo ortamının tasarlanması, geliştirilmesi ve öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyleri üzerine etkileri* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Ayan, D. (2010). *Elektronik portfolyolar ile yabancı diller eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin desteklenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi].
- Ayan, D. ve Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513-521.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(3), 79-99.
- Barrett, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and leading with technology*, 27(7), 14-21.
- Barrot, J. S. (2016). Using facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: Impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1143481>
- Barrot, J. S. (2021). Effects of facebook-based e-portfolio on ESL learners’ writing performance. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1745822>
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı: Modül 3 ilköğretimde ölçme ve değerlendirme*. Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. & Onur, A. (2008). *Yapılandırmacılığı nasıl uyguluyoruz?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

- Bryant, L. H. ve Chittum, J. R. (2013). ePortfolio effectiveness: a search for empirical support. *International journal of eportfolio*, 3(2), 189-198. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107810>
- Çayırıcı, Ç. (2007). *İlköğretim 7. sınıfta web tabanlı portfolyo uygulaması: fen bilgisi ve sosyal bilgiler örnekleri* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin görenlerin tutumlarını ve öğrenme algularına etkisi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi].
- Denton, D. W. ve Wicks, D. (2013). Implementing electronic portfolios through social media platforms: Steps and student perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 125-135. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1011375>
- Döşlü, A. (2009). *Ortaöğretim 10. Sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri dersinde web tabanlı portfolyo kullanımı – Adana ilinde bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Erice, D. (2008). *Elektronik portfolyo kullanımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık programı yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Erskine, D. (2009). *Effect of prompted reflection and metacognitive skill instruction on university freshmen's use of metacognition*. (Doktora tezi). Brigham Young University.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015) Fen ve Matematik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Ölçek Geliştirme Araştırmalarına Yönelik Tematik İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(4), 85-102. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75-93.
- Huang, C. Y., Huang, C. W., Wu, C. J., Chen, G. D. ve Chiang, K. H. (2012, July). Using “Learning Video Portfolio” to enhance students. In 2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies (pp. 613-617). IEEE.
- Jones, M. E., Antonenko, P. D. ve Greenwood, C. M. (2012). The impact of collaborative and individualized student response system strategies on learner motivation, metacognition, and knowledge transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 477-487. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00470.x>
- Johnstone, A. H., Bahar, M. ve Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34(2), 87-89. <https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655691>
- Kabilan, M. K. ve Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service english language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007-1020. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.01>
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Khales, B. (2016). Using electronic portfolio to promote professional learning community for pre-service early childhood teachers at alquds university. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 127-136. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115851>
- Kim, M. ve Ryu, J. (2013). The development and implementation of a web-based formative peer assessment system for enhancing students' metacognitive awareness and performance in ill-structured tasks. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 549-561. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9266-1>
- Koçoğlu, Z. B. (2006). *Portfolyoların İngilizce eğitimi ana bilim dalı öğretmen adaylarının mesleki gelişimindeki rolü: bir durum* (Doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Kusuma, I., Mahayanti, N. W. S., Adnyani, L. D. S. ve Budiarta, L. G. R. (2021). Incorporating e-portfolio with flipped classrooms: An in-depth analysis of students' speaking performance and learning engagement. *JALIT CALL Journal*, 17(2), 93-111. <https://doi.org/10.29140/jalitcall.v17n2.378>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem, Ankara.
- Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(335), 15-21.
- Lien, C. L., Huang, C. Y., Wang, C. Y. ve Chen, G. D. (2012). Using kinect to track learning behavior of students in the classroom as video portfolio to enhance reflection learning. In Proceedings of the 20th International Conference on Computers in Education (ICCE '12).
- MEB (2006). *İlköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme*. Genelge 2006/95.
- MEB (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalanan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/>
- Mıhladı, G. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi].
- Muin, C. F., Hafidah, H. ve Daraini, A. M. (2021). Students' perceptions on the use of e-portfolio for learning assessment. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(1), 497-503. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i1.485>
- Mumme, J. (1990). *Portfolio assessment in mathematics*. California Mathematics Project, University of California, Santa Barbara.
- Ngui, W., Pang, V. ve Hiew, W. (2020). Designing and developing an e-portfolio for second language learners in higher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5), 362-366. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.5.1390>

- Oakley, G., Pegrum, M. ve Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
- Oner, D. ve Adadan, E. (2016). Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers’ reflective thinking skills. *Journal of Computing In Higher Education*, 28(2), 236-260. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9108-y>
- O’Malley, J. M. ve Valdez-Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Addison Wesley, New York.
- Öğmen, K. (2011). *E-portfolio yoluyla kelime öğrenimi ve anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin strateji ve öğrenir özzerklığı gelişimine olan etkisi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde elektronik portfolio yönetimi kullanımı üzerine bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Polat-Demir, B. (2016). *Elektronik portfolio uygulamalarının ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin araştırma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 4 (2) , 52-64 . <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Pourdana, N. ve Tavassoli, K. (2022). Differential impacts of e-portfolio assessment on language learners’ engagement modes and genre-based writing improvement. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00156-7>
- Roberts, P., Farley, H. ve Gregory, S. (2014, January). Authentic assessment of reflection in an ePortfolio: how to make reflection more real for students. In Proceedings of the 31st Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference (ASCILITE 2014). University of Southern Queensland.
- Romberg, T. A. (1993). How one comes to know models and theories of the learning of mathematics, In M. Niss (Ed). *Investigations into Assessment in Mathematics Education*, (97-111), Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Saarinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P. ve Hakkarainen, K.K. (2017). The functions and benefits of the eportfolio in craft education at the primary level. *Design and technology education: An international journal*, 21(3), 29-40.
- Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative health research*, 13(7), 905-923. <https://doi.org/10.1177/1049732303253488>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, (12. Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sezer, E. N. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi çerçevesinde tasarlanan etkinliklerin uygulama sürecinin kalsik ve elektronik portfolio ile değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment? *Educational Leadership*, 46(7), 4-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ387134>
- Tekin H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (16. Baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.
- Topcu, A. ve Ubuz, B. (2008). Effects of the asynchronous web-based course: Preservice teachers' achievement, metacognition, and attitudes towards the course. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 181-197. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.11.3.181>
- Türkkaynağı, U. (2021). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamda konuşma e-portfoliolarının kullanımının ve öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Wanchid, R. ve Charoensuk, V. (2015). The effects of paper-based portfolios and weblog-based electronic portfolios on limited English proficiency students in writing for service industry course, *English Language Teaching*, 8(9), 131-145. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n9p131>
- Yastıbaş, A. E. (2013). *Konuşma değerlendirmesinde elektronik portfoliyonun kullanılması ve bunun öğrencilerin konuşmaya karşı olan tutumlarına katkıları* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Seçin Yayınevi, Ankara.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

EXTENDED ABSTRACT

This research aims to analyze postgraduate theses on e-portfolios in Turkey using the meta-synthesis method, thereby providing a comprehensive framework for researchers and guiding future research on the key areas and priorities to be focused on. The importance of tools such as e-portfolios is increasing day by day in terms of providing high-quality distance education environments during emergency distance education periods. In this context, synthesizing studies on e-portfolio applications, which serves as essential e-assessment tools in maintaining the quality and continuity of educational activities, will provide guidance to practitioners and researchers for the future enabling them to employ e-portfolio applications more effectively. The approaches previously applied, referred to as traditional measurement-evaluation processes, are now inadequate for assessing the individuals’ readiness and performance in today's societies.

In addition to conventional assessment and evaluation tools, it is crucial to observe students' individual and group performances throughout the learning process. For this reason, the evaluation of active participation in learning processes should be supplemented by alternative or complementary assessment and evaluation tools (Çayırıcı, 2007). One of the most widely accepted applications among these tools is the portfolio, which serves as an individual developmental file. Rapid advancements in information technologies have facilitated the transition of the traditional paper-and-pencil-based portfolio to electronic media since the 1990s, resulting in its widespread adoption worldwide. In our country, there is a significant demand for scholarly research that can provide guidance to teachers, experts, and students, supporting and expanding the e-portfolio application in education and learning process. In this context, this study aims to address the following research questions to establish a comprehensive framework and guide the direction and priorities of future research: What are the descriptive analysis findings of the studies employed in this research? What are the application contexts and domains of e-portfolio processes? What are the cognitive effects of e-portfolio processes? What are the affective impacts of e-portfolio processes? In this study, a qualitative research design employing the meta-synthesis method (thematic content analysis) was selected to interpret, infer, and synthesize research findings. Meta-synthesis allows visualizing and comparing the findings and outcomes of various studies, merging the results, and generating theories, meta-narratives, and generalizations (Polat & Ay, 2016). Furthermore, in meta-synthesis, the objective is to generate broader interpretive transformations from the examined studies and to remain faithful to the interpretive transformations within each study (Sandelowski & Barroso, 2003, p.154). Meta-synthesis uncovers the shared and distinct aspects of research through conceptual analysis (Sözbilir & Gül, 2015). To identify the relevant studies for inclusion in the research, a search was conducted in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education, focusing on graduate theses containing the terms 'e-portfolio' and 'electronic portfolio' in the Turkish title and keywords. Out of the 25 theses retrieved, 7 were excluded as they were quantitative studies, while 18 theses were deemed eligible for the study due to their mixed and qualitative research designs. However, three of them were excluded as they did not provide qualitative data relevant to the scope of the study. The publications included in the study are presented in Table 1. The selection criteria for the inclusion of studies are as follows: 1. Studies examining variables related to cognitive, affective, application environments, and application areas of e-portfolio research; 2. Master's and doctoral theses with titles containing the terms 'electronic portfolio', 'e-portfolio', 'electronic development file', or 'video portfolio'; 3. studies with a qualitative or mixed research design; 4. clear documentation of the characteristics of the sample group. As a result, the e-portfolio, serving as the digitally structured version of the portfolio, emerges as a crucial assessment tool enabling students to showcase their work and engage in self-reflection, peer assessment, while providing parents and teachers with tangible and critical evidence regarding the desired skill development. Upon analyzing the postgraduate publications in this domain, it is evident that recent studies have shown a decline, with only one study conducted at the basic education level. Furthermore, it has been observed that the majority of studies primarily were focused on students, with limited attention given to parent and teacher populations. Among the publications on e-portfolios, a significant portion (66%) pertains to the field of language and computer technologies education, indicating their contribution to the learning process and the development of skills such as technology utilization, communication, research, collaborative work, self-development, reflective thinking, responsibility, self-confidence, cooperation, and motivation. It has been concluded that e-portfolio application significantly contributes to the learner. The aforementioned impact of portfolio utilization in learning processes, particularly on affective input characteristics, reinforces the efficacy of learning models. Broadening the implementation of e-portfolios across all courses and conducting research on their effects on various skills will make noteworthy contributions to the improved planning and implementation of educational processes.

Küçük Prens Adlı Yapıtta Çocuk Benlik ve Sözellik

Pınar KIZILHAN¹

Öz

Antoine de Saint Exupéry tarafından 1943 yılında yazılan, “Küçük Prens” adlı yapıt, çocuk benlik ve yetişkin benlikle sürdürülebilir bir diyalogun önemine dikkat çeker. Öykü, çocuk ve yetişkinin birbirlerini saygıyla dinleyebilmesinin insan ilişkilerinin temelini oluşturan bir güç olduğu gerçeği üzerinedir. Öyküde, görünenin özündeki saklı değeri, yüreğiyle görebilenlerin, kendini ve başkalarını tanıyabileceği varsayılır. Öykü bu varsayımı eleştirel ve gerçek yüce gönüllü bir üslupla dile getirirken, çocuk ve yetişkin benlik özne rolünü üstlenirler. Çocuk benliğin (Küçük Prens) sözel ve imgesel evreni, yetişkin benliğin olumlu bir temsili olarak (öykünün anlatıcısı/pilot) tarafından desteklenir. Küçük Prens ve öykünün anlatıcısı tarafından, yalnızca kendi çıkarlarının peşindeki büyüklere dair gözlemleri okuyucuya hiciv yoluyla aktarılır. Pilot, öykünün başlangıcında, yetişkinlerin hayal gücünden yoksun olduğunu, çocukken öğrenmiş biri olarak, kendisini tanıtmaktadır. Küçük Prens, başka gezegenlerde tekdüze yaşamlar süren yetişkin benliklerle karşılaşır. Bu çalışmanın amacı, “Küçük Prens” adlı yapıtta, çocuk benliğin, sözel ve imgesel evreni yoluyla yaşama bakış açısını analiz etmektir. Çebi (2006) tarafından “Çocuğun Evrenine Girmek,” “Büyüklerin Dünyalarını Açığa Vurmak” ve “Sevginin Emek Olduğunu Vurgulamak” olarak belirlenen üç temaya bağlı kalınarak, alt kategoriler ve önermeler geliştirilmiştir. Sonuç olarak, açık fikirli ve ilgili çocuk benliğin, ancak sözel ve imgesel anlam evreninin desteklenmesiyle sağlıklı bir yetişkin benliğe ve bilgelige ulaşabildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Benlik, Yetişkin Benlik, Öykü Temelli Öğrenme, Doküman İncelemesi, Sürdürülebilir Diyalog, “Küçük Prens.”

Self and Verbalism in the Novella Titled Little Prince

Abstract

The novella “Little Prince” written by Antoine de Saint Exupéry in 1943, points out the importance of a sustainable dialogue between the child self and the adult self. The story is about the reality of the fact that the child and the adult are able to listen to each other with respect, is the very power which constitutes the foundation of human relations. It is assumed that the people who can see the value hidden in the essence of the appearance through their own hearts are able to get to know their own selves and of the others. While the story narrates this assumption using a critical and benevolent wording, both the child and adult selves assume the role of the (*main*) subject. The verbal and imaginary universe of the child self (i.e. Little Prince) is supported by a positive representation of the adult self (i.e. Pilot/Narrator). The observations made by the Little Prince and the narrator about the adults who are interested only in their own interests, are told to the reader through satire. At the beginning of the story, the Pilot introduces himself as someone who noticed that adults lack imagination when he was just a kid. Little Prince encounters with adult self personalities who live monotone, dull lives on other planets. The aim of this study is to analyse the viewpoint of the child self, narrated in the novella “Little Prince”, towards the life itself by way of his own verbal and imaginary universe. Çebi (2006) developed sub-categories and suggestions based on three themes that are determined as “Stepping in to the Child’s Universe”, “Uncovering Adults’ Own Realms” and “Emphasizing that Love is to Make Effort”. As a result, it is concluded that an open-minded and concerned child self can achieve a healthy adult self and wisdom only by being supported in the verbal and imaginary semantic universe.

Key Words: child self, adult self, story based learning, document analysis, sustainable dialogue, “Little Prince.”

Atf İçin / Please Cite As:

Kızılhan, P.(2023). Küçük Prens adlı yapıtta çocuk benlik ve sözellik. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1344-1360. doi:10.33206/mjss.1320942

Geliş Tarihi / Received Date: 29.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.09.2023

¹ Dr. - Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, p.leibniz.k@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-6803-0183

Giriş

Çocuk Benlik

Çocuk, yargılardan arındırılmış düşünsel etkinliğe, hayal gücüne, meraka, güvene önem veren bir etkileşim çevresine gereksinim duyar. İnsanların, yerleşik kanılarla (*doksa bilgisi*) yaptıkları değerlendirmeler çoğu zaman aldanma ve aldatmaya yol açabilir. Oysa çocukların sorgulamaya dayalı tutumları ilginçtir, üstelik övgüye değer bir özelliktir. Çocukların bilinçli olarak teşvik edildiklerinde, yaşam, doğa, gidişat, insanla ilgili sorulara ilgili oldukları görülmektedir (Matthews, 2000). “Küçük Prens” (*Le Petit Prince*) adlı yapıtta, bir çocuğun ebeveyn ya da öğretene (*loco parantis*) olmaksızın kendi deneyimleri yoluyla düşünmeyi, öğrenmeyi, sevmeyi, hissetmeyi, sorumluluğu, ahlaksal tavrı, arkadaş edinmeyi, dostluğu, farklı gezegenlerdeki yolculuğunda yetişkinlerin dünyalarındaki paradoksları kaleme alır.

Bireyde dış ve iç dünyayı algılayan, dış dünyanın koşullarıyla bireyin iç dünyasındaki istekleri, yasakları değerlendiren, çevreye uyum yapılmasını sağlayan tüm işlevleri içeren soyut bir kavram olan benlik, kişinin dış ve iç dünyanın gereklerini, gerçeklerini tanımamızı, bunlara göre davranmamızı sağlayan işlevlerin tümüdür. Özerklik duygusu, girişim duygusu, sorma, bilme güdüsü benliğin gelişiminde birbirinden ayrılmaz üç öğedir (Öztürk, 2006). Eric Berne (1961) danışanlarıyla yaptığı görüşmelerde her insanda; ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik olmak üzere üç benlik durumun var olduğunu gözlemiştir (akt., Akkoyun, 1995). Dolayısıyla çocuğun gereksinim duyduğu benlik özerkliği iletişim ile desteklenebilir, yaşam anlamını en çok iletişim yoluyla bulabilir (Akkoyun, 1995; Freire, 2014; Koç, 2005; Maury, 2008). Bireyin diğer bireylerle empati kurma gücüne sahip olması ve gerektiğinde empati kurmayı istemesi için, ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik-durumlarını yani kişisel rollerini, yetişkinin denetiminde dengeli şekilde kullanabiliyor olması gerekir Diğer bir ifadeyle, bireyin sergilediği empatik bir davranışta, bu bireyin sahip olduğu üç benlik-durumlarının payı vardır. Yani ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik durumlarına yeterli düzeyde sahip olmayanlar ya da üçüne de sahip oldukları halde bunları yetişkinin denetiminde dengeli şekilde kullanamayanlar, karşılındakilerle empati kurmayı ya istemezler ya da isteseler bile beceremezler (Koç, 2005). Yetişkin bir kişi, ebeveyn ve çocuk benlik durumlarının işbirliğini kullanabildiğinde; olgunluk, bilgelik, demokratiklik gibi bütünleşmiş bir yetişkin benlik ortaya çıkacaktır (Akkoyun, 1995).

Sözel Dünya Nedir?

Sözellik, insanların okuma yazma ile tanışmadan önce, kalıplaşmış deyişler, imgeler, tekrarlanan sözcükler ve söylencelerden yararlanılarak bireyde kararlılık yaratan bir grup etkinliğidir, okuryazarlığın vazgeçilmez başlangıcı kabul edilen dönemdir. Sözellik, ritimleri, sesin tonlarını ve perdelerini, yani yazıda ifade bulan tüm öğeleri barındırır. İnsanlığın sözlü dünyası, okuryazarlığa giden yolda ilerlemiş ancak elektronik aygıtlarla tıkanmıştır. Çocukların gittikçe azalan bir bölümü, günümüzde sözel ifade gücünü yaşayabilmektedir. Karşısındakine birbirini yineleyen soru sorma sözelliğin özünü oluştururken, elektronik çağ, insanın okuryazarlığa hazırlayan sözel ifadeyi pekiştirme gücünden uzaktadır. Bu durum çocukların, sözel dünyasının gelişimini sınırlayacağından, iyi bir okuryazarlığa hazırlanmasında geri kalmasına neden olabilir. Çocukluğun meraklı ve ilgili doğası çoğu zaman çocuğu sarmalayan kültürle çatışma içine girer. Çünkü çocuk toplumsallaşma sürecinde dil öncesi benliğinden vazgeçmek zorunda bırakılır (Sanders, 2016).

Piaget (2017) çocuğun ilk olarak egosantrik dil, ardından doğaçlama dil ve son olarak toplumsal dilin geliştiğini belirtir. Çocuğun olgun bir toplumsal dil düzeyinde düşünüp konuşabilmesi için gerekli sözel kontrol, doğru anlaşılma, soyut düşünme aktarımı gibi yetenekleri ortak bir yüzey olan diyalogla gelişebilir. Çünkü diyalog kuran çocuk, nesnellik ve karşılıklılık ilkesi gereği başkalarının özel bakış açısını kabul eder (Maury, 2008). Sanders’a (2016) göre, okuryazarlığın temelini sözlü düşünce dünyası oluşturur. Okuryazarlığın, sözellekle ilişkisinden iki şekilde söz edilebilir: İlk olarak, sözellik, okuma yazmanın bilinmediği dönemlere öyküler, masallar aracılığıyla oluşur, insana zengin bir deneyim kazandırır. Bu ise çocuğun en çok gereksinim duyduğu şeydir. İkincisi, modern yazılı kültürlerin yitirdiği bir kavram olan bilge insan konumu sözlü kültürlerde masalcılardır. Sanders’a (2016) göre sözellik, bir çocuğun yargılanma ya da kınanma korkusu yaşamadan imgelemine geliştireceği, doğaçlayabildiği bir prova sahnesidir. Sözellik, çocuklarda imgesel düşünmeyi de destekler. Karşısındaki kişiyle doğaçlama, sözünü keserek öteleme yapma, tartışmayı derinleştirme, yineleme sözelliğin özünü oluşturur. Oyun, gösteri, doğaçlama, eğlence çocukların sözellekte yaşadığı deneyimlerdir. Çocuğun, okuryazarlığı benimseyebilmesi için, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen sözelliği tam olarak yaşayabilmesi gereklidir (Sanders, 2016).

Sokratesçi perspektiften ifade edilen “sanı bilgisi”ni Philips (2000) de destekler nitelikte yetişkinlerin, bir şeyleri fazlasıyla bildiğini sanmaları, onlarda, çocukluğa özgü sözel canlılığın ve yenilikçiliğin ya hiç var olmadığına ya da kaybedildiğine dikkat çekmektedir. Yazara göre, yetişkinlerin özgün bir şeyler yaratma olasılığı, çocuklara kıyasla daha düşük oranda gözlenir. Bu nedenle çocukluktaki öğrenmeye açıklık eğilimi güçlendirilmeli, çocuğun sözel canlılığı zenginleştirilmelidir. Çocuğun ilgi ve yetenekleri eğitim sistemi veya baskın kültürle çoğu zaman çatışma içinde olabilir. Arnheim’e göre (2021) eğitim sistemi, hâkim disiplinlerin öğrenilmesine dayalı olduğu sürece ilkökul birinci sınıftan itibaren çocukların duyuları, eğitsel statüsünü yitirmeye başlamaktadır. Ne yazık ki bu bakış, çocukluk yaratıcılığını körelten durumlardan biridir. Çocukların çizdiği resimler, duysal dünyanın yoğun gözleminden kaynaklanmaktadır. Bir çocuk, oldukça soyut birkaç kare, oval ya da düz çizgi sayesinde bir insan figürünün ya da bir ağacın karakterini yakalayabilir. Freud, çocukların kendi kendini eğitmesini, yetişkinlere rağmen öğrenebildiklerini savunmaktadır. Freud, bu aşamada bir dizi ilgi çekici soru ile eğitimcileri yüz yüze bırakmaktadır (akt., Philips, 2000): Eğer, yetişkin benliklerimizi, çocuk benlik olarak kursaydık, şeylere ve insanlara yönelik ilgimiz neye benzerdi?

Çocuk benliğinin yapıttaki temsili Küçük Prens, yüreğini meşgul eden konularda eleştirel düşünür. Giderek özerkleşen çocuk benlik, sözel canlılığını destekleyen Pilotla bir başka ifadeyle çocuk benliğinin olumlu temsili yetişkin benlikle karşılaşır. Pilot, çocuk benlikle uyumlu, dengeli bir iletişim kurar ve sürdürülebilir diyalog gelişir. Günümüz evrensel gerçekliği hakkında geçerliliği olan konulara; sorumluluk alma, başkası için yararlı işleri önemli ve öncelikli işler olarak görmeyi konu alması itibarıyla eleştirel düşünmeyi desteklemektedir. Bu bakımından özellikle ilkökul ve ortaokul öğretim programları açısından Küçük Prens (çocuk benlik) karakter erdemleri sorgulanıp sahiptir. Arkaik insan duygularını içeren Gılgamış Destanı’nda da Kral Gılgamış (Gılgamesh) bilgelik yolunda iz sürmüştür. Doğa, bilgelik ve insanlığa bakış, kral Gılgamış için kusursuz olmalıdır. Birbirlerine hep bilgelikle rehberlik eden yakın arkadaşı Enkidu’nun ölümü karşısında kederlenen Gılgamış, ölümsüzlüğün, bilgelik ve sevgi olduğuna karar vermiştir. Bu yönüyle, Küçük Prens’in gezegenini sevgiyle koruma çabası Gılgamış Destanı ile de ortak bir tema içermektedir. Eğer insanlar araştırmacıysa ve ontolojik yetileri insanlaşmaysa yaşamdaki çelişkileri görebilir ve kendi özgürleşmeleri için mücadele edebilir. Freire’ye göre (2014) hiç kimse, ötekileri, engellerken, gerçekten insan olamaz. Bencilce daha fazlasına sahip olma tutumu, insandışlaşmanın bir başka biçimidir. İnsani varoluş, insanca var olmak dünyayı ve ona ilişkin problemleri birlikte dönüştürmektir.

Doküman Hakkında Bilgi: Prens (Le Petit Prince) Konusu

Antoine de Saint Exupéry’in 1943 yılında yazdığı “Küçük Prens” (*Le Petit Prince*) adlı yapıt, okuyucuya kendi gezegeninin tek sakini olan bir çocuğun deneyimleri yoluyla; sevmeye, bağ kurmaya, sorumluluğa, ahlaksal tavra, arkadaş edinmeye, dostluğa; değerli değerler üzerine kurulu bir yaşama bakışını sunar. Küçük Prens farklı gezegenlerdeki yolculuğunda ise karşılaştığı yetişkin benliğinin; ısrarcı, tekdüze, saçma çelişkilerine dair izlenimleri hiciv eder. Küçük Prens’in dostlar bulma, çok şey öğrenme çabası, doğru kanı, iyi huylar, erdemler üzerine arayıştır. Öykü, pilot olarak yaşamını sürdüren yazarın, altı yaşında bir çocukken boa yılanlarının avıyla ilgili okuduğu bir gerçekliği, resmetmesi ve çizimi hakkında büyüklerin yorumlarını aktarmasıyla başlar. Pilotun, Sahra çölünde geçirdiği bir kaza sonucu Küçük Prens ile tanışacağını öğreneceğiz. Öyküde, Küçük Prens ile ilgili bölümler; Küçük Prens’in çevresindeki altı gezegene yeni şeyler öğrenmek için çıktığı yolculuğu, orada gördüğü tuhaf büyüklerin, saçma uğraşlarına tanık olduğu ve bu kişilerle geçen diyaloglarıyla devam eder. Öykü, son gittiği yedinci gezegen olan Dünya’ya inişinin yıldönümünde, Sahra Çöl’ünde ölüm kalım meselesiyle uğraşan Pilotla birlikte geçirdikleri sekiz günlük anıları ve ayrılmalarından sonra pilotun, Küçük Prens’e duyduğu büyük sevgiyi ifade ettiği biçiminde kurgulanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Antoine de Saint-Exupéry’nin “Küçük Prens” (*Le Petit Prince*) adlı yapıtında çocuk benliğinin sözel ve imgesel evrenine ilişkin öğeleri eğitbilimsel göstergeler ışığında çözümlemektir. Bu amaçla başlıca aşağıda belirtilen şu araştırma sorusuna yanıt aranacaktır:

1. “Küçük Prens” adlı yapıtta eğitbilimsel göstergeler ışığında çocuk benliğine ve çocuk benliğinin sözel imgesel evrenine ilişkin başlıca tema/temalar nelerdir?

Tanım: Eđitbilimsel göstergeler; yazınsal bir yapıtta okuyucuyu derinlikli dūřündürüp çok yönlü bir bakış açısına yönelterek onun anlağının yeniden yapılanmasına kaynaklık oluşturan örgütlü anlatım biçimleridir (Çebi, 2006).

Araştırmanın Önemi

Bu yapıtın seçilmesinin nedeni ilk olarak, araştırmacı tarafından yürütölen “Eđitimde Etkin Öđrenme” adlı seçmeli derste, çocuk benliğe özgü diyalöğün nasıl olabileceğini ele almak ve anlamak amacıyla öykü temelli öğrenmeye dayalı ders materyallerinden biri olarak kullanılmasıdır. İlgili deneyim, dersteki tartışmalar ve yapıtın bir ders materyali olarak kullanılması nedeniyle eserin sistematik bir biçimde analiz edilmesi ihtiyacını ortaya çıkmıştır. İkinci bir neden ise “Küçük Prens” adlı yapıtta geöen çocuk benlikle ilgili alanyazında yeter sayıda çalışmanın olmamasıdır. Bu araştırmanın bulgularının önemli olabileceği dūřünölmektedir. Ayrıca, araştırmanın değerler eğitimi program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı dūřünölmektedir. Son olarak, sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına başvurulacak bir kaynak olması açısından araştırma bulguları önemli olabilir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” temel alınmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan durum, çocuk benlik ve yetişkin benlikle dengeli bir diyalöğün nasıl kurulacağı durumudur. Durumlar, çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir: Bireyler, kurumlar, gruplar veya ortamlar gibi. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine ve ayrıntılı araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenlerin bütöncöl bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Amaç genelleme yapmak değil, geömişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyip yorumlayabilmektir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu araştırmada da Küçük Prens adlı kitap derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma, öykü kitabının incelenmesi biçiminde yürütöldüğünden nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğrenci ve öğretmen ders kitapları eğitimde kullanılan başlıca dokümanlardır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Doküman analizinin gerçekleştirilebilmesi için Küçük Prens adlı öyküyle ilgili yapılan taramada; “Küçük Prens Üzerine Bir İnceleme” (Zeytinöđlü,1979); “Küçük Prens’te Eđitbilimsel Göstergeler” (Çebi, 2006) adlı makaleler mevcuttur. Direk (2016) tarafından “Küçük Prens Üzerine Dūřünmek” adlı çalışmada ise bu öykünün çocukları dūřünmeye yönelten zengin felsefi açılımlara olanak tanıdığı, bu yapıtın sevgi, dostluk ve insan haklarına kadar uzanan geniş bir kavramsal tabana oturduğu belirtilmektedir. Literatür taramasında ayrıca “Küçük Prens Kitabının Yorumbilimsel ve Eđitim Sosyolojisi Açısından Analizi” (Dođan, 2016); “Küçük Prens’te Anlatısallık” (Mumcu, 2018) adlı çalışmaların mevcut olduğu görölmüştür. Karşılaştırılmal edebiyat alanında Sarıca (2020) tarafından “Gerçek ve Hayalin Sınırlarında İki Roman: “Küçük Prens ve Genç Prens’in Dönüřü” adlı makalede; Gérard Genette’in anlatı kuramı ve A. Julien Greimas’ın göstergebilimsel özömlleme modeli ışığında her iki romanın oluşturduğu anlam evreni ve yüzey yapıdan hareketle derin yapı özömlenmiřtir. Bu araştırmada ise Küçük Prens adlı öykü, “çocuk benlik” ve “çocuğun imgesel ve sözel evreni” kavramları açısından analiz edilmiştir.

Rıfat İlgaz, Muzaffer İzgü, Dursun Akam gibi öğretmen yazarlarımız öykülerin ve şiirlerin eğitimdeki etkisini bilimsel açıdan değerlendiren öğretmenlerdir. Alanyazında göröldüğu gibi öykülerin, öğrencilerin toplumla paylaşabilecekleri bilgiler içermesi öykülerin, öğrenme açısından bilimsel işlevini açıklar (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002; akt. Yiğit, 2007). Öykü Temelli Öğrenme, öykülerin gücünü, eğitsel içeriğin anlamlı bir taşıyıcısı olarak kullanır. Öykü, bir anlam vericidir. Bu anlamda, öğretim programı ve öğrencilerin motivasyonu için de vazgeçilmez bir özelliktir (Letschert, 2006; akt. Güney, 2019). Öykü tabanlı öğrenme olarak da alanyazında adı geöen bu yaklaşım öğrencilere gerçek problemlerle ilgilendikleri hissi vermektir (Güney, 2003). Bu çalışmada öykülerin öğrenme açısından bilimsel işlevinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından öykünün bilimsel işlevine yoğunlaşmak için; “Öykünün konusu nedir?”, “Öykünün özgün yönü nedir? “Öykü neden kült bir eserdir?” “Öykü günümüz evrensel gerçekliği hakkında ne söylemektedir?” “Öykü, etik bağlamda ne/nelere dikkat çekmektedir?” gibi sorular üzerinde planlı ve uzun süre çalışılmıştır.

Belirtilen bu sorular ışığında, Çebi (2006) tarafından “Küçük Prens’te Eğitbilimsel Göstergeler” adlı çalışmada belirlenmiş üç temaya dayalı alt kategoriler ve bilimsel önermeler geliştirilmiştir. Bu makalede yazar tarafından yapılan çıkarımlar ya da geliştirilen önermeler; çocuk benlik, ebeveyn benlik, yetişkin

benlik, görsel düşünme gibi alanyazın terimlerini içeren yordayıcı, açıklayıcı, genelleyci, betimleyici ifadelerdir. Ayrıca Öykü Temelli Öğrenme yöntemi, bu makalenin yazarı tarafından Bologna Ders Yönetim Sisteminin de önerdiği bir seçenek olduğundan, öğretim yöntemi olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirilen derslerde kullanılmaktadır. Bu yöntemin öğretmen adaylarına şu yönden yararlarının olduğu gözlemlenmektedir: Öğretmen adaylarının, alana özgü terminolojiyi profesyonel olarak kullanmalarını desteklemesi, yapılandırıcılık öğrenme yaklaşımına uygun ders içeriği geliştirebilmeleri, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını düzenlerken ilkökul öğrencilerini derse güdüleme, dikkat çekme stratejileri konusunda kendilerini geliştirmeleri, doğru yargılama gücünün gelişebilmesi, önyargılardan uzaklaşmaları ve çocuk benliğe duyarlı, onunla dengeli ve sağlıklı bir iletişim kuran bir yetişkin benlik olarak farkındalıklarının artırılması açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bu makale, öğretmen adaylarının genel kültür ve meslek bilgisi yeterliliklerine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu bilgiler ışığında, eğitimsel göstergelerin çözümlenmesinde öncelikle öyküdeki çocuk benlik, çocuk benliği dışı vuran yetişkin benlik, çocuk benliğe aşına olmayan yetişkin benliğe ilişkin sözcük, cümle, resim, eskizler ve paragraflar temel alınarak kodlar oluşturulmuştur. Bu ileti birimlerine dayalı olarak geliştirilen kodlarla ilgili kavramlara ulaşılmıştır. Elde edilen bu kavramlar, bir üst tema altında birleştirilmiştir. Çebi (2006) tarafından “*Küçük Prens’te Eğitimsel Göstergeler*” adlı yapılan çalışmada üç eğitimsel gösterge öne çıkmıştır. Bunlar sırasıyla; “Çocuğun Evrenine Girmek,” “Büyüklerin Dünyalarını Açığa Vurmak” ve “Sevginin Emek Olduğunu Vurgulamaktır.” Bu çalışmada, Çebi (2006) tarafından belirlenen üç temaya bağlı kalınarak araştırmacı tarafından kategori, kodlar ve yazar tarafından önermeler oluşturulmuştur. Araştırma, sözü edilen bu kavramlarla sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada, “çocuk benlik,” “çocuk benliği unutmayan yetişkin benlik,” “çocuk benliği unutan yetişkin benlik” temel olarak kabul edilmiş ve çözümlene ölçüğü oluşturulmuştur. Çözümleme ölçüğünün oluşturulmasında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- i. Temel kategorilerin altında hangi konuların inceleneceğini belirlemek için alanyazın taraması yapılmıştır. “Çocuğun evrenine girmek” (Çebi, 2006) temasına dayalı olarak iki kategori belirlenmiştir.

Kategori 1: Çocuk Benliğinin Sözel Dünyasını Güçlendiren Öğeler

Kategori 2: Çocuk Benliğinin Yönlendirilmemiş (Örtük) Düşünme Biçimi

- ii. Birinci kategori için öncelikle şu tanıma ulaşılmıştır. Sözel ifade becerisi, okuryazarlığın temelini oluşturan sözlü düşünce dünyasıdır (Sanders, 2016). Bu bilgidan yola çıkarak Kategori 1’e ilişkin “*Küçük Prens’in sözel dünyasını güçlendiren öğeler nelerdir?*” sorusu sorulmuştur.
- iii. İkinci kategori için şu tanıma ulaşılmıştır. Tin-çözümlemeciler, yönlendirilmiş (belirtik) düşünme ve yönlendirilmemiş/örtük (austistic) düşünme olmak üzere düşünmenin iki temel biçimini ayırt ederler. Yönlendirilmemiş düşünme doğrular kurgulamaz, kendini anlatmada dolaylı yöntemlere başvurur, kendini biçimlendiren duyguları, simgeler ve söylemler aracılığıyla açığa vurur. Çocuklar, yönlendirilmemiş (örtük, imgesel) düşünmeye eğilimlidir (Çebi, 2006). Çocukluğun sözü edilen bu düşünme biçimi ve benlik gelişimi onların karar alma süreçlerine katılımını sağlayabilir. Bu bilgidan yola çıkarak yapıtta Kategori 2’ye ilişkin “*yetişkin benlik, çocuk benliğinin yönlendirilmemiş (örtük) düşünme biçimine dair duyarlılığa sahip midir?*” sorusu sorulmuştur.
- iv. Temel kategorilerin altında hangi konuların inceleneceğini belirlemek için alanyazın taraması yapıp “Büyüklerin Dünyalarını Açığa Vurmak” (Çebi, 2006) temasına dayalı olarak iki kategori belirlenmiştir.

Kategori 3: Büyüklerin Çocukları Dinlememesi

Kategori 4: Yetişkinlerin Tekdüzeligi

- v. Üçüncü kategori için şu tanıma ulaşılmıştır. Her insanda; ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik olmak üzere üç benlik durumunun varlığı söz konusudur (Berne, 1961, akt., Akkoyun, 1995). Bu bilgidan yola çıkılarak, Kategori 3’e ilişkin “*Yetişkinler, üç benlik durumunu dengeli ve uyumlu kullanabiliyor mu?*” sorusu sorulmuştur.
- vi. Dördüncü kategori için şu tanıma ulaşılmıştır. Çocuk benlik, çocukluk çağı içerisinde fiziksel algı, zihinsel ve psikolojik yapıyı da içine alan çocuğa özgü özelliklerin tümü (Öztürk, 2006).

Bu bilgiden yola çıkılarak, yapıtta Kategori 4'e ilişkin "yetişkin benlik çocuk benliğin özerk gelişimine duyarlı mıdır?" sorusu sorulmuştur.

- vii. Temel kategorilerin altında hangi konuların inceleneceğini belirlemek için alanyazın taraması yapıldıktan sonra "Sevginin Emek Olduğunu Vurgulamak" (Çebi, 2006) temasına dayalı olarak şu tanıma ulaşılmıştır: Çocuk, yaşamına iyilik, sevgi ve adalete inanarak başlar. İnsanların çoğunda bu inanç küçük yaşta yıkılır. Yıkılan her zaman yaşama, yaşamın güvenilir olmasına, onun verdiği güvenceye duyulan inançtır. Her çocuğun bir dizi düş kırıklığına uğradığı elbette doğrudur; ama önemli olan bu düş kırıklığının kesinliği ve yoğunluğudur. Kişinin inancının yıkılmasına tek bir olaydan çok, küçük küçük birçok deneyimin birikmesi yol açar. Yaşam sevgisi, bütün bir eğilimi, bütününüle yaşama biçimini gösterir. İnsancı felsefenin çeşitli uyarımlarının ardında yaşam sevgisi yatar. Çocukta yaşam sevgisinin gelişmesi için en önemli koşul "yaşama sanatı"nı öğretecek bir önderin varlığı gibi onun yaşamı seven insanlarla birlikte olmasıdır (Fromm, 1990). Bu bilgiden yola çıkarak şu soru sorulmuştur. *Çocuğun evrenine özđü olarak çocuk benlik açasından sevgi nedir? Sevgi nasıl yaşamır?*

Verilerin Çözümlemesi

Eğitbilimsel göstergelere dayalı yapılan çözümlemenin ilk aşaması olan kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (sözcük, cümle, paragraf) isim verilmesidir. İkinci aşama olan kavram, temel analiz birimini oluşturur. Kategori, birbirleriyle ilişkili kavramların üst düzey bir tema altında açıklanmasıdır. Kategori veya tema elde edilen kavramlardan daha soyut ve geneldir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Veri analizine kaynaklık eden kuramsal çerçeve Çebi (2006) tarafından yapılan "Küçük Prens'te Eğitbilimsel Göstergeler" adlı çalışmada üç eğitbilimsel göstergeye dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu tematik çerçeveyle ilişkili kavramlar, sözcükler, paragraflar, resimler gibi anlam birimleri sınıflandırılarak, tema ve kategorilerin altında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Öykünün analizinde, süre dizimsel bir yol izlenmemiştir. Bir başka deyişle, öykünün olay akışına göre kodlar ve kategoriler oluşturulmamıştır. Bunun nedeni öykünün klasik anlatılarda olduğu gibi, giriş, gelişme ve sonuç gibi bir kurgudan oluşmamasıdır. Bu nedenle, öyküde farklı bölümlerde geçen anlam birimleri gerekli alıntılar eşliğinde ilgili kategori ve tema altında yerleştirilmiştir. Bu nedenle, öyküde farklı bölümlerde geçen ve bu makalede "eğitbilimsel gösterge" olarak tanımlanan anlam birimleri gerekli alıntılar eşliğinde ilgili saptanan 4 kategori altında yerleştirilmiştir. Ayrıca bulgular ve yorum bölümünde ortaya çıkan üst temalara ilişkin açıklayıcı 16 tane önerme sunulmuştur. Bu çalışmada Çebi (2006) tarafından geliştirilen 3 tema, yazar tarafından belirlenen 4 kategori 16 önerme ortaya çıkmıştır.

Antoine de Saint Exupéry "Küçük Prens"

Araştırmanın verileri, Antoine de Saint Exupéry tarafından yazılan "Küçük Prens" adlı yapıttan elde edilmiştir. Yapıt 2007 yılında Mavibulut Yayınlarında yayımlanmıştır ve 95 sayfadan, 27 bölümden oluşmaktadır. Türkçeye Yaşar Avunç tarafından çevrilmiştir.

İnandırıcılık

Yapıt ilk olarak, yapıtı doğru anlama amacıyla okunmuştur. Ardından, ayrıntılı okuma yapılarak, kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen kodlamalardan kavram kümelerine ulaşılmıştır. Bu kavramlar yapıttın içinde geçmektedir. Örneğin; kodlamaların birikimli olarak "resim," "büyükler," "baobaplar gibi kendilerini önemli gören büyükler," "ciddi insan," "ciddi işler," "büyükler gibi konuşuyorsun!" "bu dünya faşlıca büyüklere göre bir yer," "gezegeen," "günbatım," "yolculuk," "sönmiş yanardağ," "yalnız," "iyi bitkiler," "kötü bitkiler," "dikenler ne işe yarar?" "çiçeğim," "evcil," "bağ kurmak," "koynun," "sandık," "tasma," "o çiçekten ben sorumluyum," "Küçük Prens'in önemli şeyler hakkındaki düşünceleri büyüklerin düşüncelerinden farklıydı!" "bir işin başkasına yararlı olması," "(...) diye yinede Küçük Prens, unutmamak için!" "(...) diye anımsattı sorduğu bir soruyu bir daba hiç unutmayan Küçük Prens" gibi kavramlar, cümleler etrafında kümelendiği belirlenmiş, bunların yapıtta geçen sıklığı, ne kadar tekrarlandığı not alınmıştır. Yapıtta birbiriyle ilişkili olan bu kavramlardan, yazar tarafından kodlamalar belirlenmiştir. Belirlenen tüm iletiler, kategoriler ve temalar yeniden gözden geçirilmiş, ilgili temaların altında alt eğitbilimsel göstergelerden alıntılara yer verilmiştir. Birbirini tekrar eden kodlamaların olmaması için bulgular üzerinde tekrar çalışılmıştır. Böylece çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Doğrulayıcılık

Kategoriler birbirini kapsamayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın yapıtı tekrar okuyup gözden geçirmesiyle bulguların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı araştırmacı tarafından denetlenmiştir. Bulgular

bölümündeysen, yapıttan elde edilen kategorilerin altında metinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alt temalara ilişkin olarak doğrudan alıntılara yer verilmesinin nedeni, alt temaların açık ve anlaşılır olmasını sağlamaktır.

Bulgular ve Yorum

“Çocuğun Evrenine Girmek” (Çebi, 2006) teması altında, (1) *Çocuk benliğin sözel ve imgesel evreni* (2) *Çocuk benliğin örtük düşünme biçimi* adlı kategoriler belirlenmiştir. İlgili kategoriye uygun olarak geliştirilen soru, kategori ve önermeler aşağıda sunulmuştur.

Soru 1: Küçük Prens’in sözel ve imgesel dünyasını güçlendiren öğeler nelerdir?

Kategori 1. Çocuk Benliğin Sözel ve İmgesel Dünyasını Güçlendiren Öğeler

Çocuk benliğin (Küçük Prens) ve çocuk benliği açığa vuran onu hiçbir zaman kaybetmeyen yetişkin benliğin (öykünün anlatıcısı/Pilot) evreninde, sanatın, doğanın gidişatına yönelik sorgulamaların ve hassasiyetin önem taşıdığı görülmektedir. Küçük Prens, minik gezegenini yutacak kadar büyümeleri tehlikesine karşı “baobap sürgünlerini” düzenli temizler, “her zaman söze ilk başlayan” çiçeğiyle sohbet eder. Birbirlerinin yaşama sevinci olurlar. Küçük Prens, koyunların, savunmasız çiçekleri yemesine üzülür. Tanıştıkları andan itibaren çocuk ve yetişkinin diyaloglarının ana konusu doğadır, doğanın gidişatı diyaloglarının başlangıcını sağlar. Burada yetişkin benlik, çocuk benliğin sözel evrenine girer. Aralarındaki diyalog giderek gelişir: Küçük Prens, hassas olduğu bu konuda, “savunmasız çiçekleri, yiyen koyunlara” dikkat çekmek ister. Çocuk, bu konuda pilottan resim çizmesini ister. Bu aşamadan sonra yetişkin benlik, çocuğun imgesel evrenine girmeyi başarır. Böylece çocuk benliğe duyarlı bir yetişkin benlik, çocukla sağlıklı ve dengeli sürdürebilir bir diyalog kurar. Eserin bu açıdan özgün yönü, çocuk benliği unutmadan yaşamayı başaran bir yetişkin benliğin, çocuğun sözel ve imgesel evrenini güçlendirmesi, çocuğun sağlıklı bir yetişkin benliğe evrilmesinde olumlu rol oynamasıdır.

Ahlaksal tavrı, bilinci ve vicdanı tutarlı Küçük Prens, gezegenindeki çiçeğinin isteklerine hep duyarlı olmuş, onu dinleyip rüzgârdan sakınmıştır. Öykünün bütünlüğü açısından “gül” etik bağlamda önemlidir. Küçük Prens “dikenlerden başka savunacak bir şeyi olmayan” çiçeğinin ihtiyaçları karşısında bilinçli ve vicdanlıdır. O’nun gezegeninde kimsenin kimseye karşı üstünlük savaşı olamaz. Küçük Prens, güç savaşının insana ve doğaya vereceği zararın bilincindedir. Vicdanı, yalnızca sevdiği çiçeğine değil, yolculuk ettiği diğer gezegenlerde karşılaştığı insanlara, çiçeklere, hayvanlara da yani her durumda her yerde işler. Bu yüzden huzurlu bir çocuk benliktir. Küçük Prens, başka gezegenlere yolculuk edeceği için yola çıkacağı günün sabahında ki - bir daha geri dönüp dönmeyeceğini bilemese de - büyük bir hoşnutlukla gezegenini düzenlemiş, son baobap sürgünlerini söküp çiçeğini son kez rüzgârın tehdidinden sakınmış ve onu sulamıştır:

“Etkin durumdaki yanardağların küllerini özenle süpürdü. Bir de sönmüş yanardağı bulunuyordu. Ama hiç belli olmaz! diyerek bu yanardağı da süpürdü” (Saint-Exupéry, 2007, s. 34).

Önerme: Çocuklar, inandıkları konularda fazladan emek vermekten kaçınmazlar.

Küçük Prens, yazarın (kendisinin pilot olduğunu öğreniyoruz, öykünün anlatıcısı) ifadesiyle “pat diye damdan düşer gibi” sorular sorar. Bu sorular gelişigüzel değildir, koyunlarla çiçekler arasındaki savaşın sürmesi gibi üzerinde daha önce düşünülmüş sorulardır: O’nun gezegeninde, çiçeği, en değerlidir: “Koyun çahları yerse çiçekleri de yer, değil mi? Peki, çiçekler neden koyunlara yem olur? (s. 27). Küçük Prens, sorulara doğrudan cevap vermediğinden, öykünün anlatıcısı, Küçük Prens’in dolaylı ifadelerinden onun yaşamına ilişkin çıkarımlar yapabilir: “Benim gezegenim dediği yer neresidir?” “Koyunu nereye götürmek istemektedir?” sorularının yanıtlarını sürdürülebilir diyalogu ilerledikçe öğrenebilir, öykünün sonunda okuyucuya şöyle seslenir: “Bir gün yolunuz Afrika’ya, çöle düşerse, bir süre tam da yıldızın altında bekleyin! Eğer o sırada karşınıza bir çocuk çıkarsa, gülerse, sorularınıza yanıt vermiyorsa kim olduğunu anlayacaksınız” (s. 95).

Soru 2: Yetişkin benlik, çocuk benliğin yönlendirilmemiş (örtük) düşünme biçimine dair duyarlılığa sahip midir?

Kategori 2. Çocuk Benliğin Yönlendirilmemiş (Örtük) Düşünme Biçimi

Kendisinden bir koyun resmi isteyen Küçük Prens’in soruları, imgelerle düşünmesi, yaptığı ve inandığı bir şeyle ilgili karar verirken eleştirel düşünmesi, kesinlik, netlik arayışı eleştirel bakış açısının (Ennis, 1985) gelişmeye elverişli olduğunu göstermektedir. Pilot, kendisinden, Küçük Prens’in çizmesini istediği koyun resmini, çocuğun imgelem gücünü uyararak, “üç havalandırma delikli sandık” çizer. Çocuk, kutudaki küçücük koyunu görüp uyduğunu dile getirir. Yetişkin benlik, çocuğun yönlendirilmemiş/örtük

(simgesel) düşünme biçimini ve sözel dünyasını bu yolla desteklemiştir. Küçük Prens'in çiçekler ve koyunlar hakkındaki savaşıla ilgili yinelenen sorular sorması ve pilotun ona sandık, tasma gibi çocuğun yeni imgelerini yaratabileceği eskizler çizmesi yetişkin benlik olarak pilotun çocuk benliğe duyduğu sorumluluğu göstermektedir. Sözel ve imgesel canlılığı destekleyen ifadeler şöyledir:

"Küçük Prens, ciddi bir şey söylüyormuşcasına yineler: Lütfen... Bana bir koyun çiz!" (s. 11).

"Koyunumu aldım, sandığı da tasma da" (s.86).

"Gülümden sorumluyum... Diye yinedi Küçük Prens unutmamak için" (s.74).

"Ne demek istediğini anlamamıştım ama sustum. Onu sorguya çekmemek gerektiğini öğrenmiştim" (s. 77-78).

Küçük prensin ve geldiği gezegenin gerçekte var olduğuna dair kanıtların olduğu, ancak bu kanıtların, yetişkinler tarafından kabul edilip anlaşılabilmesi için, rakamlar gibi, tekdüze bilgilerle tanımlanması gerektiği anlatılır. Pilota göre, bir çocuğun koyun çizimi istemesi, onun doğal çocuk benliğinin bir ifadesidir. Pilotun öyküde, asteroid B 612 ile ilgili ayrıntıları numara vererek anlatmasının amacı, büyüklere ayak uydurmanın gereği, büyüklerin rakamlardan hoşlanmasıdır:

Önerme: Yetişkinler, bir şeyi tanımak ve tanımlamak için rakamlar gibi tekdüze bilgilerle ilgilenirler. Yetişkin benlik, belirtik düşünme biçiminden görsel kültür bilgisini geliştirerek arınabilir.

"Bu öyküye peri masallarındaki gibi başlamak isterdim: Bir zamanlar kendisinden ancak biraz daha büyük bir gezegende oturan ve bir dosta gereksinimi olan bir Küçük Prens vardı..." (s. 20).

Önerme: Çocukların devingen, geniş ufuklu dünyaları ve güçlü bir sorgulama eğilimi vardır. Çocuk benlik, kendine özgü imgelerini üretebilir, bu nedenle güçlü bir sözel ifade becerisine sahiptir. Çocuk benliğinin imgesel ve sözel dünyası yetişkin benlik tarafından desteklenmelidir.

Uçağındaki motorun arızasıyla uğraşan pilot, (karşılaşmalarının beşinci günüdür) Küçük Prens ona durmadan sorular sorar:

"Dikenler neye yarar? Peki, sen sanyor musun ki çiçekler..."

"Hiç bir şey sanmıyorum! Laf olsun diye söyledim. Ben ciddi şeylerle uğraşıyorum şimdi!" (s. 27).

Küçük Prens'in zihni doğanın çelişkileriyle meşguldür. Tıpkı pilotun "Yaşanmış Öyküler" adlı bir kitapta "bir yabancı hayvanı yutmakta olan boa yılanı" gerçeğini, çocukken imgeleminde canlandırdığı resmin büyükler (çocuk benliği göz ardı eden yetişkin benlik) tarafından ilgi göremediği öğrenme yaşantısında olduğu gibi. Çocuk benliğini, yeri geldiğinde açığa vuran, yetişkin benlik, çocuğun bu içsel gerçekliğinin, arızalanan motor denilen "ciddi işten" çok daha önemli olduğunu kavrar, O'na ait soruları önemser.

Büyüklerin önerisiyle ressam olmaktan vazgeçen Pilotun, Çebi'nin (2006) belirttiği üzere "çizimlerindeki gizli imgeleri" bir çocuğun görmesi, çocuk benliğini kaybetmek istemeyen yetişkin benliği mutlu eder. Zaten Pilot sıradan bir yetişkin olmaktan daima sakınmıştır. Bu nedenle, yetişkinliğinde dahi "1 numaralı resmini, başyapıtını anlayabilecek birini" aramıştır. Çocuk ve yetişkin benlik arasındaki destekleyici diyalog ilerledikçe, Pilot, Küçük Prens'in "çiçeğinin tehlikede olmadığını anlatmak için" koyuna tasmayı çizer: İşlek bir sözel anlatım ve imge gücüne sahip olan Küçük Prens bu konuda yineleyen cümleleri devam eder: *"Eğer koyun çiçeği yerse bu sanki ansızın tüm yıldızların sönmeye demektir"* (s. 30). Öyküde, Küçük Prens ve pilot arasında geçen diyaloglar sürdürülebilir bir nitelik kazanır. Saint Exupéry, çocuklarla nitelikli zaman geçirilmesinin son derece önemli olduğuna öyküde böyle dikkat çekiyor.

Küçük Prens, çocuklara, baobap çakılarının çoğalmasına karşı önlem almalarını resmeden bir çizim yapması için pilotun söz vermesini ister. Pilotun çizdiği baobap resimlerini, koyun çizimlerinde olduğu gibi Küçük Prens yine gerçeğine benzetemez: *"Haksızlık etme, küçük adamım! Ben yalnızca boa yılanlarını dıştan, bir de içiyle birlikte resimlerini çizebilirim"* (s. 82). Pilot, Küçük Prens'le ayrıldıktan sonra, sonra çocukların baobap sürgünlerine dikkat etmelerini konu eden resimler yaparak ona verdiği sözü tutar. *"Hem onun unutursam, yalnızca rakamlarla ilgilenen büyüklere dönerim!"* (s. 20). Pilotun, Küçük Prens'i suluboya çizimleriyle anlatmak istemesi, hem O'nu hem de kendi çocuk benliğini unutmamak istemesidir.

"Çünkü kimse kitabımı baştan savma okusun istemem. Bu anıları kâğıda geçirene kadar az mı çektim? Arkadaşım koyununu alıp gideli altı yıl oluyor. Onu anlatmaya çalışmam unutmak istemeyişimdendir. Kaldı ki

arkadaşı olan kaç kişi var içimizde? Bir gün onu unutursam gözleri sayılardan başka şey görmeyen büyüklere dönerim.” (Saint-Exupéry, s. 23).

Pilot, Küçük Prens’i unutursa, içindeki çocuk benliğin yok olacağından endişelenmektedir.

Önerme: Büyüklükler, yetişkin benlik, ana-baba benlik kadar, çocuk benliğe de sahip oldukları ölçüde sağlıklı ve iyidirler. Yetişkin benliğin, çocuk benlikten öğrenecekleri vardır.

Yazar (pilot, öykünün anlatıcısı) altı yaşında iken “Yaşanmış Öyküler” adlı bir kitapta “bir yabancı hayvanı yutmakta olan boa yılanı” resmini gördüğünü söyleyerek öyküye başlar. Bu resimden, “boa yılanları, avlarını bütünüyle, çiğnemedi yutar, sonra kıvıldaıamaz duruma gelerek sindirim için altı ay boyunca uyurlar” bilgisini imgesinde canlandırdığı, başyapıt olarak nitelendirdiği “1 numaralı resmini” fili yutan boa yılanını çizer. Bu resmi, büyüklere gösterir, resim, büyükler tarafından ilgi görmez, “şapka” olarak değerlendirilir. Ardından, “büyükler anlayabilsin” diye “2 numaralı resim” olan fili yutmuş boa yılanının içini gösteren resmi çizer. “1 numaralı resim” imge gücüyle ilgiliyken, “2 numaralı resim” büyükler için açıklayıcıdır. Büyükler de 1 numaralı resmi onun gibi görebilselerdi, belki hayatının dönüm noktalarından biri olacak ve resim sanatının tüm inceliklerini ilgiyle öğrenmeye devam edebilecekti. Oysaki bir çocuğun dünyayı algılama biçimi öncelikle, çizimlerdir, onların düşlerindeki imgelerdir. Öykünün en önemli özgün yönü, Saint-Exupéry’in benzersiz bir anlatımla çocukların görsel düşünme gücüne dikkat çekmesidir.

Önerme : Çizim (resim), çocuklar için farklı şeyler ifade eder. Çocuklarda gerçek ve hayal arasında ince bir çizgi vardır.

Uçağının motorunun arızalanması sonucu, Sahra’da kum Çölü’ne iniş yapan pilotun, sekiz gün yetecek suyu kalmıştır. Çölde, gün doğumunda bir sesle uyanır: “Lütfen... Bana bir koyun çiz!” Küçük Prens, ciddi bir şey söylüyormuşcasına yineler: Lütfen... Bana bir koyun çiz!” (s. 11). Kendisinden ısrarla koyun resmi çizmesini isteyen çocuğa, daha önce hiç koyun resmi çizmediği için 1 numaralı resmini referans alır, Küçük Prens’e “boa yılanının dıştan görünüşünü” çizer: “Hayır! Bir boa yılanı ve içinde bir fil istemiyorum. Boa yılanı çok tehlikelidir, fil de çok yer kaplar. Gezegenimde her şey küçüktür. Benim bir koyuna gereksinimim var!” (s. 11).

Başka bir gezegenden gelen bu küçük konuk, pilotun altı yaşında iken, büyüklerin şapka sandıkları, fil yutmuş ama içi görünmeyen boa yılanı resmini, çizildiği gibi yorumlayabilmiştir. Büyükleri anlamamanın veya onlarla aynı olmanın bir yolunu zaten bulamayan anlatıcı, ısrarla kendisinden koyun çizmesini bekleyen çocuğa:

“Bak işte; bu sandık. İstedğin koyun bunun içinde.

- Bak hele! Uyumuş!” (s.15)

“Ve düşe daldı, uzun sürdü düşü. Sonra koyun resmini cebinden çıkararak, bu kez de hazinesinin seyrine daldı...

İyi ki o sandığı verdin bana, çünkü geceleyin onun evi olacak bu sandık...” (s. 16).

Yapıtta, pilotun/çocuk benliği unutmak istemeyen yetişkin benlik, umutlanır, büyüklerin kendisini anlamadığını düşündükten sonra Küçük Prens’e/çocuk benliğin özgünlüğüne verdiği değeri şu incelikli sözlerle ifade eder: “Oysa ben sandıkların içindeki koyunları görmeyi beceremem. Belki ben de biraz büyüklere benzeyorum” (s. 21).

Önerme: Çocukların düşünme biçimi imgeler üretir, yönlendirilmemiştir, örtüktür, önceden kestirilemez.

“Büyüklerin Dünyalarını Açığa Vurmak” (Çebi, 2006) temasına uygun olarak (3) Büyüklerin Çocukları Dinlememesi, (4) Yetişkinlerin Tekdüzeligi adlı kategoriler belirlenmiştir. İlgili kategoriye uygun olarak geliştirilen soru, kategori ve önermeler aşağıda sunulmuştur.

Soru: 3 Yetişkinler üç benlik durumunu dengeli ve uyumlu kullanabiliyor mu?

Kategori 3. Büyüklerin Çocukları Dinlememesi

Büyüklerin anlamadıkları şeyleri kolayca olumsuzlamaları Küçük Prens için kabul edilemez bir durumdur. Küçük Prens, Dünya’ya inişinin yıldönümünde, Sahra Çölü’nde Pilotla (çocukla dengeli ve sağlıklı iletişim kuran yetişkin benlik/öykünün anlatıcısı) birlikte geçirdikleri sekiz gün boyunca doğaçlama konuşurlar. Bu doğaçlamanın çıkış cümlesi, “bana bir koyun resmi çiz” (s.11) cümlesi olur. Pilotun

yaşantısında resim çizmek sevilen bir etkinliktir ancak çocukluğunda büyükler tarafından engellenmiştir. Büyüklerin, resim yapmayı bir yana bırakmayı söylemeleri, resme ilgisinin sönmesine neden olmuştur. Büyüklerin, çocukluğunda kendisine yanıt vermeye uygun olmaması, “ciddi işlerle” uğraşmasını öğütlemeleri belki de ileride sevebileceği bir meslek olacak ressamlıktan vazgeçmiştir. Kendi gözlemlerine dayalı hüküm veren büyüklere göre mutluluk; hesap, gramer ile ilgilenmek gibi “ciddi işler” sayılan daha toplumsal bir etkinliktir.

Önerme: Çocuklar, büyükler tarafından her zaman ilgiyle dinlenmeyebilir. Dahası çocuklar, dış çevre ve bu çevrede yer alan yetişkin benlik ve ebeveyn benlik baskısı altındadır.

Küçük Prens, bir yabancı kuş sürüsünün göçünden yararlanarak yolculuk ettiği gezegenlerde büyüklerin baobaplar gibi kendilerini önemli gören saçmalıklarıyla karşılaşır. Küçük Prens, bir gezegenden başka bir gezegene çıktığı yolculuğunda, kendisinden başka kimsenin yaşamadığı ilk uğradığı gezegende karşılaştığı kral ona seslenir:

“Oo! İşte bir uyruk! Diye bağırdı Küçük Prens’i görünce...”

Küçük Prens kendi kendine sordu: Beni daha önce hiç görmediğine göre nasıl tanıyabildi?

Yaklaş da seni daha yakından göreyim, dedi ona kral. Sonunda birinin kralı olmaktan göğü kabarmıştı” (s. 37).

Bir sonraki gezegenin tek sakini, kendini beğenmiş kişidir. Küçük Prens, daha sonra içmekten utandığını unutmak için içmesi gerektiğini söyleyen kişiyle, ardından, kaç tane yıldız olduğunu bilmesinin çok önemli olduğunu söyleyen iş insanıyla, başka bir gezegende her akşam bir lamba yakıp sabah söndürmesini gerektiren emirleri uygulayan bir fenerciyle karşılaşır. Daha sonra kendi gezegeni hakkında bilgisi olmayan sadece kâşiflerden öğrendiklerini kaydeden Coğrafyacıyla tanışır. Küçük Prens, kralların gözünde dünyanın çok basit ve tüm insanların birer uyruk veya tebaa olduğunu öğrenir. Coğrafyacı, geçici olduğu için çiçeklerin kaydedilmediğini söyler, Dünya’yı ziyaret etmesini önerir.

Önerme: Çocuklar yetişkinlerin çıkarıcı ve otorite ilişkilerine yabancıdır.

Kraldan, güneşe batmasını buyurmasını isteme cesareti gösteren Küçük Prens, kralın, neye hükmedip hükmedemeyeceği konusunda bocalamasına neden olur:

“Aldığı buyruğu yerine getirmeseydi suç kimde olurdu? Onda mı bende mi?

Sizde olurdu, dedi Küçük Prens dobra dobra.

Peki, benim günbatımı isteğime ne diyorsunuz diye anımsattı sorduğu bir soruyu bir daha hiç unutmayan Küçük Prens?” (2007, s. 40).

Bir diğer gezegende, milyonlarca yıldızı sayan iş insanı, Küçük Prens’in sorularından kurtuluş umudu olmadığını anlar: *“Tembel insanlara olmayacak düşler kurduran küçük parlak şeyler. Ciddi adamım ben! Düş kuracak zamanım yok! Yönetiyorum. Sayıyorum, yine sayıyorum. Güç bir iş. Ciddi bir adamım ben!” (s. 47-49).* İş insanı ciddi işleri yüzünden soru soran çocuk benliği önemsememektedir.

Önerme: Çocuk benlik ve çocukların yaptıkları büyüklerce/yetişkin benlik tarafından ciddiye alınmaz. Büyükler, çocukların düşüncelerini daima ciddiye almalıdır.

Küçük Prens, yolculuk ettiği yerlerdeki insanların konuşmalarını, yapıp ettiklerini saçma, tuhaf, söylediklerinde ısrarcı, dar görüşlü, asi, inatçı bulur. İlk gittiği gezegende karşılaştığı “kral,” uyruğunun, boyun eğmesini beklerken, ikinci gezegende, “kendini beğenmiş” yalnızca övgüler duymayı, üçüncü gezegendeyse, Küçük Prens, utancını unutmak için içen “ayyaşın” çaresizliğiyle karşılaşır. Dördüncü gezegende yıldızlara sahip olduğunu söyleyen “işkolik bir iş insanı” yaşamaktadır. Çalışmasına, bir keresinde gürültü çıkaran bir Mayıs böceği, ikincisinde, romatizması, üçüncüsündeyse Küçük Prens yüzünden ara verdiğini söyleyen iş insanı: *“Bir düşünce ilk kez senin aklına gelse, buluş belgeni alırsın: O düşünce de senin olur. Yıldızlara sahibim, çünkü benden önce kimse onlara sahip olmayı düşünmedi” (s. 43).* Küçük Prens’e göre birine yararlı olmak ve değer vermek önemlidir:

“Benim bir çiçeğim var, onu her gün sularım. Üç de yanardağım var, onları her hafta süpürürüm. Sönmiş olanı da süpürürüm, ne olur ne olmaz diye! Bu işler, sahip olduğum yanardağlara ve çiçeğime yararlıdır. Ama senin yıldızlara bir yararın yok!” (s. 49).

Önerme: Büyükler övgüler, sayılar ve para gibi materyal şeylerden hoşlanırlar. Oysa çocukların yalın imgeleri, büyüklerin materyal istekleri vardır. Çocukların ahlaki ben merkezli değil, evrenseldir.

Beşinci gezegende gördüğü fenerci başkalarına yararlı olmaya çalışan biridir, bu nedenle diğer gezegenlerdeki gibi saçma değildir. Coğrafyacının gitmesini önerdiği yedinci gezegen Dünyaya ilk inişinde çölde yılanla, ardından, evcil olmadığı için kendisiyle oynamayı red etmek zorunda kalan tilkiyle karşılaşır, Tilkiden, bağ kurma duygusunun anlamını öğrenir. Tilki, bağ kurarsa, o zaman benzersiz ve birbirleri için bir neşe kaynağı olacaklarını söyler. Kavramı yeni öğrense de bu duygu ona yabancı değildir, bağ kurmayı gülüyle olan ilişkisine benzetir. Çünkü insanlar bağ kurabildikleri şeyleri tanır.

Önerme: Çocuklar, kendisi için olduğu kadar başkaları için de yararlı işler yapanlara sevgi ve saygı duyar. Çocuklar, bu nedenle çıkar gütmekten güçlü bir bağ duygusu inşa ederek dostluklar kurabilir.

Küçük Prens'in ilk gittiği gezegende, her şeye hükmettiğini söyleyen kral, yanından ayrılmasını istemediği için O'na Adalet bakanı olabileceğini söyler: "Hımm! Dedi kral, gezegenimde yaşayan yaşlı sıçanı yargulayabilirsin. Ara sıra ona ölüm cezası verebilirsin. Böylece yaşamı, senin adaletine bağlı olacaktır" (s.42).

Öyküde iyilik ve kötülüğün yetişkin dünyasının kalıpları olduğu görülmektedir. Küçük Prens, yapılan bir işin yararlı olması gerektiğine inanır. İnsanlar, yaptıkları işin başkalarına da yararlı olmasını sağlamalıdır. Küçük Prens'in, Dünyadaki dostu olan Tilki ona der ki:

"İnsanlar artık hiçbir şeyi tanımaya vakit ayırmıyorlar. Hazır şeyleri satın alıyorlar. Dost satan tacir olmadığı için, insanların dostu olmuyor hiç." (Saint-Exupéry, 2007, s. 69).

Önerme: Çocuklar yaptırımlar konusunda büyüklere göre daha adildir.

Soru: 4 Yetişkin benlik çocuk benliğin özzerk gelişimine duyarlı mıdır?

Kategori 4. Yetişkinlerin Tekdüzelığı

Fareden başka tebası olmayan buna karşın evrensel bir kral olduğunu söyleyen kralın gezegeninden sonra, Küçük Prens'in, ikinci gittiği gezegende yaşayan kendini beğenmiş, insanları tekdüze bir ritüelle selamlar durur. Yalnızca övgüleri duymayı isteyen bu yetişkin benlik, Küçük Prens'in sorduğu soruları, duymaz, tam tersi, hep kendisi O'na soru sorar:

"Gerçekten bana çok mu hayransın?"

- Hayran olmak ne demek?

Kırma beni, yine de hayran ol sen!

- Sana hayranım dedi, Küçük Prens, peki bu senin için neden böylesine önemli olabiliyor ki? Ve Küçük Prens çekip gitti" (s.44).

Yıldızlara sahip olduğunu iddia eden dördüncü gezegende yaşayan iş insanına, Küçük Prens yıldızlarla ne yaptığını sorar:

"Yıldızlara mı sahiptin?"

Ama ben daha önce bir kral gördüm ki...

Krallar sahip olmazlar, egemen olurlar, bu ikisi çok farklı şey!" (s.48)

Altıncı gezegende gördüğü coğrafyacı, uzaklardan geldiğini söyleyen Küçük Prens'e, bir kâşif gibi geldiği gezegenini anlatmasını istemiştir. Küçük Prens, çiçeğin geçici bir şey olduğunu öğrenir:

"Çiçekleri not etmeyiz dedi, coğrafyacı.

Peki, neden? Çiçek, en güzel şey gezegenimde!

Çünkü çiçekler geçicidir." (s. 57).

Küçük Prens, kendisini savunmak için dört dikeninden başka bir şeyi olmayan çiçeğini yapayalnız bıraktığına içerler. Coğrafyacı sonsuzluğu keşfetmesi için gitmesini önerdiği Dünyada bir gül bahçesine rastlar. Sevgili gülünün iddia ettiği gibi evrendeki tek gül olmadığını öğrenir.

Önerme: Hayran olmak, sahip olmak, egemen olmak yetişkinlerin kavramlarıdır. Tekdüze alışkanlıklara sahip yetişkin benlik, çocuk benliğe duyarlı değildir.

Küçük Prens, tren yollarını ayırmaktan sorumlu makasçıyla dost olur. Üç farklı makas üzerinden hareket eden üç trenin biri gitmekte, biri gelmekteyken, yolcuları bölük bölük ayıran makasçıya, trendeki yolcuların neyi izlediğini sorar:

“Kimseyi izledikleri yok, dedi makasçı. İçinde uyuyorlardır ya da esniyorlardır. Yalnızca çocuklar burunlarını cama yapıştırmıştı” (s. 75).

Önerme: Çocuklar, çelişkileri kolay fark eder. Çocuk benlik asla yok olmaz, yeri geldiğinde dışa vurulmalıdır.

“Sevginin Emek Olduğunu Vurgulamak” (Çebi, 2006) adlı temaya dayalı olarak soru ve önermeler yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

Soru 5: Çocuğun evrenine özgü olarak çocuk benlik açısından sevgi nedir? Sevgi nasıl yaşanır?

Küçük Prens’in gezegeninde nereden geldiğini bilmediği bir tohumdan filizlenmiş gizemli bir çiçek vardır. Nazlıdır; rüzgârdan ürker, alçak gönüllü değildir; kendiyile hep övünmesi Küçük Prens’i tedirgin eder. Bu çiçek duygusal olarak da kaprislidir. Fanusundan çıkarılmak istese de, rüzgâr ve hayvanları kendisine daha önce tehdit olarak gördüğünü bildiğinden Küçük Prens onu hep sakınır. Küçük Prens gezegeninden ayrılacağı sabah, çiçeğini güvenilir bir yere bırakıp onunla vedalaşır, çiçeği ondan özür dileyip onun mutlu olmasını ister, kırılğan çiçek, sevmeyi minnetle karşılar. Gururlu çiçek, O’na ağladığını belli etmek istemez, yaşamına onsuz devam etmeye alışmaya çabalar. Bu çiçek açısından itibarlı bir davranıştır. Artık Küçük Prens onun tüm gereksinimlerini karşılayacak bir araç değildir. Çiçek yapıtın bütünlüğü açısından çok önemlidir. Küçük Prens’in başka gezegenlerde yolculuğa çıkmasına neden olan çiçeğin gururlu doğasıdır. Küçük Prens’in gezegenler arası yolculuğunda, içsel sükûneti, büyüklerin sevgi temelli olmayan uğraşları, nesnelere bağımlılığı, övgülere açlığı, kendinden utanma gibi çocuk benliği yok olmuş durumları hep çiçeğini özlediğini fark etmesine, sevmenin ve sevilmenin emeğe dayalı karşılıklı bir bağıllık olduğunu kavramasına neden olmuştur. Metinde çocuklar için sevginin yalın bir duygu olduğu şöyle ifade edilmektedir: *“O küçük küçük bilelerin ardındaki sevgisini görmeliydim. Çiçekler öyle değişik ki! Ama ben onu sevmeyi bilemeyecek kadar küçüktüm!” (2007, s. 34).*

Küçük Prens, ünü büyük gezegen Dünya’da kendine arkadaş ararken kayaların arasında kalarak oradan seslenir:

“Kimsiniz? Diye sordu Küçük Prens.

Kimsiniz... Kimsiniz... Kimsiniz! Diye yanıt verdi yankı.

Dostum olun, yalnızım! Dedi Küçük Prens.

Gezegnimde bir çiçeğim vardı: Her zaman o söze başlardı” (s. 64).

Yankılanan ses, belki de insanların, seslenince hemen yanıt veremeyen bir yönüne işaret etmektedir. Küçük Prens, pilotun kollarında uyurken, Pilot, Küçük Prens ve çiçeği hakkında şunları dile getirir:

“Bu uyanan Küçük Prens’in beni en çok heyecanlandıran yanı, çiçeğine bağıllığıdır. Uyurken bile bir lamba alevi gibi içinde ışıldayan bir gül görüntüsü. Lambaları iyi korumak gerekir, ufak bir esinti söndürebilir onları” (s. 79).

Küçük Prens’in ve çiçeğinin tutumu, sevginin bir etkinlik ve ruhsal güç olduğunu göstermektedir. Uğradığı tüm gezegenlerdeki büyükler, kendilerinin sevilmesini istediği kadar başka kimi ya da neyi Küçük Prens’in çiçeğini sevdiği gibi sevebilmektedir?

Önerme: Çocuklar için sevgi yalındır, sevgi bir etkinliktir, çocukların sevgisi, kapsayıcı, kucaklayıcı ve derindir.

Küçük Prens, Dünya’da tanıştığı tilkiden, evcilleşmenin, bağ kurmak anlamına geldiğini öğrenir. Tilkiye “ne yapmalıyım?” diye sorar:

“Çok sabırlı olmalısın, diye yanıt verdi tilki. Sözgelimi, öğleden sonra saat dörtte geleceksen, ben saat üçte mutlu olmaya başlarım. Oysa sen herhangi bir saatte gelersen, yüreğimi gelişin için hazırlayamam... Bunun için gelenekler gerekiyor... Nedir gelenek?” diye sordu Küçük Prens” (s.70).

Küçük Prens'in, sevgi temelinde bağ kurduğu tilki, O'na tam da bu noktada önemli sır vermiştir: Tilki, Küçük Prens'e bağ kurduğu her şeyden sorumlu olduğunu hatırlatmış, çiçeğini bu kadar önemli kılan şeyin, ona ayırdığı zaman olduğunu söylemiştir. Tilkiye göre bağ kurmak, dostluk, gelenek insanların unuttukları şeylerdir. Küçük Prens, tilkiyle bağı yoluyla kendi etkinliğiyle sevgiyi yaratma duygusunu öğrenmiştir. Bir şeye emek vermeyi, sevmeyi ve sevmeyi düşündüğü, sevgisinin olgunlaştığı bir aşamadır.

Önerme: Çocuklar, verdikleri sözün arkasında dururlar. Çocuklar, sevgi için emek gerektiğini bilirler, bağ kurmak onlar için değerlidir.

Sonuç ve Tartışma

Öyküde, “büyükleri anlamının veya onlarla aynı olmanın bir yolunu bulamayan” anlatıcı, çocuk benliğin kendine özgü sözel ve imgesel gücünün var olduğunu, büyüklerin, çocuk benliği unuttukça sıradanlaşacağını, bu nedenle çocuk benlikle uyumlu, dengeli diyalog kurmaya daima özen göstermesini dile getirmektedir. Çebi'ye göre (2006) çocuğun evrenine özgü düşünme biçimi, yönlendirilmemiş düşünmedir. Arnheim'e göre (2021) düşünme imgeleri gerektirir, imgeler de düşünce içerir. Öyküde, çocuğun çiziminde fil yutmuş boa yılanı olduğu gibi betimlenmez², fakat belirsiz bir fil, şişmanlayan boa yılanının içinde bir “kaide düzeyinde soyutlanır.” Çocuk, filin, oval içinde kalmasına izin verir. Boa yılanı, çevrelediği başka bir şeye (yuttuğu fil) zemin olarak hizmet eder. Çocuk boa yılanına, soyut olarak destek sağlayan eğik bir “kaide çizgisi” koyar. Çocuğun ifadesi, doğrudan deneyimin gerektirdiği konuyu betimleyen fil yutan boa yılanı gibi görsel kavramlardan oluşmaktadır. Saint Exupéry, çocuk benliğin, imgesel özgünlüğüne verdiği değeri “*Oysa ben sandıkların içindeki koyunları görmeyi beceremem. Belki ben de biraz büyüklerle benziyorum*” (s. 21) sözleriyle ifade eder. Saint Exupéry, öyküde çocuğun yetişkinden farklı sözel ve görsel düşünme biçimine bu şekilde dikkat çekerek okuyucularına bu konuda büyük bir farkındalık kazandırır.

Saint Exupéry, günümüz evrensel gerçekliği açısından ise öyküde okurlara şunları iletmektedir: Çevre; yetişkin benlik, ebeveyn benlik, çocukla sınırlı bir diyalog kurup çocuğun hayal kurmasına engelleyici bir tutum sergilediğinde çocuk benlik sağlıklı ve dengeli gelişemez. Öyküde, çocuk, yetişkin tarafından bu engellemeye maruz kalmaz ise çocuk ve yetişkin arasında duygu düşünce paylaşımı olacağı, ancak böyle bir paylaşım olduğunda çocuk benliğin asıl gelişiminin de mümkün olacağı belirtilmektedir. Öyküde, büyüklerin, çocuk benliğin evrenine duyarlı olmadıkları ve bunun çocuk benlik açısından düş kırıklığı olduğu belirtilmektedir. Düş kırıklığı, deneyim yolu ile oluşturulan varsayımların desteklenmemesi, doğrulanmamasıdır (Direk, 2016). Çocukların bireysel özgürlüklerinin savunucusu, hümanist eğitimci Neill (2000) küçük bir çocuk için gerçeklik ile düşlemin iç içe olduğunu söylemektedir. Çocukluk düşüncesinin oluşması, ancak ve ancak yetişkinlerin dünyasında bir değişim olmasının sonucudur. Çocuk, giderek artan bir saygı öznesi oldukça, çocukluğun özel dünyası doğasıyla özdeşleşir (Postman, 1999). Dolayısıyla, yetişkin benlik olarak duyarlı bir anne baba ve öğretmen, çocukların düşlemlerini hiçbir zaman bozmamalıdır. Matthews (2000) çocukların sorularının meraktan çok daha fazlasını içerdiğini vurgulayarak bu soruları anlamayan ya da duymayan öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla diyalog kurma şansını kaybettiğini belirtmektedir. Alanyazındaki bu bilgilere paralel olarak, öyküde, çocuk benliğini kaybetmeyen bir yetişkin benliğin çocukla sürdürülebilir bir diyalog kurduğu görülmektedir. Öyküde, çocukların evreninde (Çebi, 2006) nasıl imgesel düşündüklerine ilişkin örnekler verilmektedir: Küçük Prens, üç delikli sandığı; pilot, fil yutmuş boa yılanını; bilge Tilki, “her zaman söze ilk başlayan” gülüne harcanan emek ve zamanı yani görünen şeylerin içindeki saklı imgeleri, yani gerçek değerini hissetmektedir. Buna “yürekle görebilmek” denilmektedir. Çocuk benliği unutan yetişkin benliğin bu yeteneği körelir, yürekle değil, gözlerle yüzeyseli görür. Bu nedenle ne kendini ne başkalarını tanıyabilir. Ne de bunu isteyebilir.

Küçük Prens'in ahlakı, insanlığın yaptıkları işlerde “acil” olan (çocuk benliği önemsemeyen yetişkin benliğin önceliği) ile “önemli” olan (çocuk benliğin önceliği) arasındaki tutum, hangi önemli işlerde bir rol üstlenip üstlenilmediğini, zaman harcanan etkinliklerin başkası için de yararına olup olmadığının sorgulanmasını sağlamaktadır. Direk (2016) burada önemli bir etik değer ortaya çıktığını, insanların, yaptıkları kadar yapmadıklarından da sorumlu olduğunu belirtir.

Arnheim'e göre (1969) “görsel düşünme bilişsel bir eylemdir; görme, algılama ve düşünme eylemlerinin tümü bağdaştırılır ve aynı düzlemde gerçekleşir.” Arnheim'in bu tezi, düşünmenin görme ile aynı anda ve birlikte oluştuğunu ifade eder. Görsel yoldan algılama işleyişini bilişsel bir faaliyet olarak

² Resimle ilgili bu betimleme ve kullanılan kaide çizgisi terimi, Rahmi Ögdül çevirisiyle Rudolf Arnheim'in “Görsel Düşünme” adlı kitabında Çocukların Çizimlerinde Düşünme (s. 284) adlı bölümden yararlanılarak yapılmıştır.

yorumlayan yazar, algılamak ile düşünmek kavramlarını “algılama yoluyla düşünmek (thinking through perceiving)” adını verdiği yeni bir kavramın çatısı altında buluşturmaktadır (akt.; Tümtürk, 2016). Dolayısıyla çocuk, sıradan bir resim çizmemiştir; çocukken bir eylemin doğasını fark etmiş, sanata ilgi duyan bir yaşam görüşüne sahip olmuş, düş gücünü açığa vurmanın mücadelesine yetişkinlerin de katılmasını istemiştir. Ne yazık ki yetişkinlerin buna yorumu, çocuğun çabasını, tanıdık bir nesneye benzetmekten öteye gidememiştir. İşte bu nedenledir ki çocuk benlik unutulmamalıdır. Çocuk benliğe özgü yönlendirilmemiş düşünme gibi sözel ve imgesel evreninin farkında olunmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti tarihimizin resim alanında ilk ürünlerini veren sanatçı Kaya Özsezgin’e göre (2008) görülebilen resim, sözel ifadeden daha fazla betim (tasvir) ögesi içerir, sanatta bu tür düşünme yaygındır. Çocuk benliğinin öyküdeki temsili Küçük Prens’in, yetişkinlerin hayal gücünden yoksun olduğunu, çocukken öğrendiğini belirten pilotun, 1 numaralı resmi çizildiği gibi yorumlaması, aralarında dengeli ve sağlıklı sürdürülebilir diyalogun gelişmesini sağlamıştır. May’ a göre (2006) yaratıcılık, bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyasıyla karşılaşmasıdır. Çebi (2006) de bu tanımları destekler nitelikte oldukça örtük durumda bulunan, görünmeyen o gizil filin yıllarca sonra ilk kez bir çocuk tarafından kendi imgeleminde yarattığı düş dünyasına dayalı olarak yorumlandığını belirtir.

Öyküdeki ikinci bulgu, çocuk benlik, büyüklerin dünyalarını açığa vurmaktadır (Çebi, 2006). Büyüklerin dünyalarının açmazları vardır. Çünkü büyükler, algılarının, düşüncelerinin ya da davranışının psikolojik veya kültürel koşullanmalarına tutucu bir tarzda bağlı kalarak içlerindeki çocuk benliği göz ardı eder. Çebi’ye göre (2006) yetişkinlerin düşünme biçimi, çocuktan farklı olarak belirtiktir/yönlendirilmiş düşünmedir. Belirtik düşünen yetişkin benlikler, benliğin üç denge durumunu koruyamadığı, çocuğun benlik özerkliğine duyarlı olmadıkları görülmektedir. Öyküyle ilişkilendirilebilecek, yönetmenliğini *Theodoros Angelopoulos*’un üstlendiği, 1998 yapımı “*Sonsuzluk ve Bir Gün*” adlı sinema filminde bir yazarın, kendi dilini bilmeyen göçmen çocuk ile yaşadıkları sürgün hayatlarıdaki anlam arayışına odaklanır. Yazar çocuk benliğini unuttuğu günlerin farkındalığıyla çocukla geçireceği bir günde kelimelerin sonsuzluğunu anlatmaya çalışır. Öyküde tartışılan benliğin üç durumunun dengeli kullanılmasına film örnek teşkil eder. Küçük Prens, pilotun çocukluğundaki benliğidir. Büyüklere benzemek istemeyen Pilot, ciddi oldukları için onların çocuk benliği yok saydıklarını düşünür. Öğretmeni Sokrates’in gençlerle yani çocuk benlikle sürdürülebilir diyaloguna doğrudan tanıklık ederek diyalogları yazıya döken üç parçalı ruh öğretisini savunan Platon’a göre de insanların azında, bilgi ve akıl yanı; çoğunda ise öfkelenen, coşan ve kazanç peşinde koşan yan egemendir. Bu nedenle başlıca üç çeşit insan vardır: Bilgisever, ünsever ve parasever insan (Devlet:581c). Öyküde, yetişkin dünyasının açmazlarına çocuk benlik tanık olmaktadır. İnsanın yeryüzüne egemen olma ve beğenilme arzusu, kendine dönük yaşayışı günümüz evrensel gerçekliğinde de halen var olan bu yetişkin benliklere bir ayna benlik şeklinde gösterilmiştir.

Pilot, Küçük Prens’i unutursa, içindeki çocuk benliğin yok olacağından endişelenmektedir. Altı yaşından beri bir boa yılanını içiyle birlikte ve dıştan gösteren iki resimden başka bir resim yapmadığını söyleyen, büyüklere benzemek istemeyen, onları ciddi oldukları için çocuk benliği yok saydıklarını düşünen pilot, yaşamı boyunca öyküsünü anlatacak bir dost aramıştır. Pilotun, çölün ortasındaiken, başlangıçta anlam veremediği, Küçük Prens’in kendisinden koyun çizmeyi istemesi, okuyucularına, yaşamın kaynağı olan her şeye özen göstermek ve özen göstermeyi de ihmal edilmemesini önermektedir.

Her bir gezegende farklı uğraşları olup tek ortak özellikleri yalnızlık olan yetişkinlerin yaşam biçimlerindeki tema, dostluk yoluyla yenilen yalnızlıktır (Zeytinoğlu, 1979). Öyküde, Küçük Prens’in yılanla karşılaşması ve evcilleştirmek için verdiği sözü yerine getirerek tilkiyle gelişen dostluğu insanın hem özsaygısını hem de başkalarına saygısını yüceltmıştır. Direk (2016) Küçük Prens adlı öykünün, çocuk öykülerindeki alışılmış kalıpların tuzağına düşmediğini, öyküde tilki ve yılanın kötü olarak betimlenmediğini, Küçük Prens’in karşılaştığı yılanın bir kimsenin insanlar arasında da yalnız olabileceğini hatırlattığını ifade etmektedir. Yazar, bu durumun düşünsel ve duygusal iletişim kuramamak, bu açıdan kendine elverişli bir ortam bulamamak anlamına geldiğini sözlerine eklemektedir.

Kendi gözlemlerine dayalı hüküm veren büyüklere göre mutluluk; ciddi işler sayılan toplumsal bir etkinliktir. Eagleton (2015) insanın kendiyile özdeş olmama halinin, kederlenmek için haklı bir sebep olduğunu söyler. Bir deneyimi veya etkinliği düş gücünde betimleme çabası karşısında büyüklerin duyarsızlığıyla karşılaşan çocuk, büyük insanlara ayak uydurmaya çalışır. Direk (2016) Küçük Prens’te, ayak uyduranın ve uydurulanın kimliklerinin alışılmadık biçimde ters çevrildiğini belirtmektedir. Çocuğun büyüklerde eksik gördüğü şeyler vardır, bunlar genellikle çocukların büyüdükçe yetişkinlerin uyguladığı eğitim yüzünden yitirdikleri bir şeylerdir. Gördükleri şeylerin nedenlerinden çok ne olduğunu anlamaya çalışan çocuklar, çıkarsız bir öğrenme merakı güderler. Küçük Prens eşyalara düşkün, tüketim arzusu

içerisinde, nesnenin egemenliğine bağımlı bir çocuk değil özüne ulaşmak isteyen bilge kişiliği giderek güçlenen çocuk benliktir.

Küçük Prens'e göre pilot/yetişkin benlik bir bilge masalcısına benzer bir güce sahiptir. Onunla yaşadığı konuşma deneyimi bir taraftan dilin biçimlendirici gücünü de kavramasını sağlamaktadır. Sanders (2016) psikodilbilimcilerin, kişinin temel algılama biçimini veren şeyin konuşma olduğunu eklemektedir. Çebi (2006) tin-çözümlemecilerin (psycho-analysts) *yönlendirilmiş* ya da *belirtik düşünme* ve *yönlendirilmemiş* ya da *örtük (austistic) düşünme* olmak üzere düşünmenin birbirinden farklı iki temel biçimini ayırt ettiklerini belirtmektedir. Yönlendirilmiş düşünme; biçimlidir, söz gelimi, düşünenin aklında bulunan bir amacı izler. Örtük düşünme ise bilinçaltı ile ilgilidir, gerçekliğe uyarlı değildir, kendine imgelemde bir düş dünyası yaratır, doğrular kurgulamaz, isteklerin doyumuna eğilimlidir. Dolayısıyla çocukların örtük, yetişkinlerin, belirtik düşünme biçimlerine eğilimli olduğu söylenebilir. Çocuk, ancak onun imgelem gücünün uyarıldığı ve çocuğun diyaloga katılımının sağlandığı ölçüde sözel canlılığı ve imgesel düşünmeyi yaşayabilir.

Öyküdeki son bulguya göre çocuk benlik, sevginin emek olduğuna inanır. Tilkinin sevgi üzerine bilgece sözlerinden sonra, Küçük Prens, milyonlarca gül olduğunu öğrense dahi özlediği gülü eşsiz çiçek olma özelliğini yitirmemiştir. Çocuk benlik, yeryüzünde yaşayan insanların baobaplardan sakınmak gibi duyarlılıkları olmazsa yani sorumluluk hissetmezlerse gezegenlerin tehdit altında olduğuna dikkat çeker. Öykü, etik bağlamda sorumluluğa dikkat çeker. Ciddi bir uyarıdır bu. Tilkinin, sevgi, emek ve sorumluluk üzerine bilge sözleri, Küçük Prens'in çiçeğini takdir etmesini sağlamıştır. Fromm (1995) sevginin yalnızca bir insana bağlılıktan öte bir tutum ve bütünüyle dünyaya bağlılığı gösteren bir kişilik yapısı olduğunu belirtir. Kişi yalnızca bir tek insanı seviyor, başka her şeye karşı ilgisiz kalıyorsa, sevgi değil, yaygınlaştırılmış bencilliktir. Küçük Prens'in çiçeğinin gururlu doğası, gezegeninden ayrılmasına neden olsa da gezegenine geri dönme arzusunu harekete geçiren gülüne olan sevgisidir. Bu nedenle çiçek, yapıtın bütünlüğü açısından önemlidir.

Çocuk benlik, iyiliğin değerini bilme, sevgi sorumluluk gibi uygar tavırlara sahiptir. Küçük Prens'in başta çiçeği olmak üzere diğer insanlarla, hayvanlarla olan ilişkisinde uygar tavır görülmektedir. "Uyurken bile bir lamba alevi gibi içinde ışıldayan bir gül görüntüsü. Lambaları iyi korumak gerekir, ufak bir esinti söndürebilir onları" (s. 79). Antoine de Saint Exupéry tarafından 1943 yılında yazılan, günümüzde de öğretisi geçerli evrensel nitelikteki "Küçük Prens" adlı yapıt, gökyüzündeki yıldızların parlaması gibi her bir çocuğun, dolayısıyla çocuk benliğinin parlak bir yıldız olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Etik Beyan

"Küçük Prens Adlı Yapıtta Çocuk Benlik ve Sözellik" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu makale 19-21 Ekim 2017 tarihinde Ankara, TOBB ETÜ'de düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş ve düzeltilmiş halidir.

Kaynaklar

- Akkoyun, Füsün. "Transaksiyonel Analiz ve Yetişkin Olmak". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 28/1 (1995), 1-11. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000343
- Arnheim, R. (2021). *Görsel Düşünme*. (Çev. R. Ögdül). İstanbul: Metis.
- Berger, J. (2017). *Görme Biçimleri*. (Çev. R. Ögdül) İstanbul: Metis Kitap.
- Çebi, A. (2006). Küçük Prens'te Eğitimsel Göstergeler. II. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara. S. 219-224.
- Direk, N. (2016). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Doğan, S. (2016). Küçük Prens Kitabının Yorumbilimsel ve Eğitim Sosyolojisi Açısından Analizi. *Turkish Studies Languages, Literatures and History of Turkishbor Turic*, 11, (9), 305-324.
- Eaglaton, T. (2015). *İyimsiz Olmayan Umut*. (Çev. Ayhan, E.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48
- Eric, B. (2001). *Hayat Denen Oyun*. (Çev.Sargut, S.) İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

- Exupéry, S. De A. (2007). *Küçük Prenis*. (Çev. Avunç, Y). İstanbul: Mavibulut Yayınları
- Freire, Paulo. *Yüreğin Pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınları, 2014.
- Fromm, E. (1995). *Sevme Sanatı*. (Çev. Salman, Y). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1990). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. (Çev. Salman, Y ve N. İçten). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde Etik*. (Çev. Akbaş, K,S.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jakson, D.P. (2013). *Gülgamış Destanı*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Koç, M. (2005). Din Psikolojisi Araştırmalarında Empatinin Ampirik Bilgi Bakımından Değeri Üzerine Kuramsal Açıdan Metodolojik Bir Bakış Denemesi. *EKEV Akademi Dergisi* 9, (22), 49-66.
- Mathews, G. (2000). *Çocukluk Felsefesi*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayıncılık.
- Maurly, L. (2008). *Piaget ve Çocuk. Piaget et l'enfant*. (Çev. N. Sarıca). Ankara: De ki Yayınları.
- Mumcu, Y. (2018). Küçük Prenis'te Anlatsallık ve Anlatsallığı Sağlayan Dönüşümler. *Söylem Filoloji Dergisi*, 3 (2) 111-121
- Neill, A.S. (2000). *Bir Eğitim Mucizesi: Summerhill Okulu* (Çev. N. Şarman) İstanbul: Payel Yayınevi.
- Neydim, N. (2006). Küçük Prenis Çevirilerindeki Çevirmen Kararları. *Çeviribilim*, 99-110.
- Özsezgin, K. (2008). *Görsel Düşünmenin Boyutları*. Cumhuriyet Kitap Eki.
- Öztürk, M. O. (2006). Çocukta Özerk Benlik ve Özgürlük Duyusunun Gelişimi. . II. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. S. 21-24.
- Palmer, S. (2017). *Zehirlenen Çocukluk. Modern Dünyanın Çocuklar Üzerindeki Zararlı Etkileri*. (Çev. Ö. Çağlar Aksoy). 6. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Philips, A. (2000). *Kreşteki Yabani*. (Çev. Arıkan, Ö). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Piaget, J. (2017). *Çocukta Dil ve Düşünme*. (Çev. S. E. Siyavuşgil Günümüz Türkçesi Yusuf Turan Günaydın) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Platon (2006). *Devlet*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. K. İnal). Ankara: İmge Kitabevi
- Rollo, May. (2016). *Yaratma Cesareti*. (Çev ve Sunuş. A. Oysal). 3. Basım. İstanbul: Metis.
- Russel, B. (2017). *Mutlu Olma Sanatı*. (Çev. Y. Sağlamtürk). 6. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.
- Sarıca, N. (2020). Gerçek ve Hayalin Sınırlarında ki Roman: “ Küçük Prenis” ve “ Genç Prensin Dönüşü”, *KARE Özel Sayı BAKEA*, 66-79.
- Sanders, B. (2016). *Öküzüm A'sı. Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. (Çev. Ş. Tahir) 4. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tümtürk, O. (2016). Kalem ile düşünmek: Yaratıcı ve düşünsel bir tasarım yöntemi olarak görsel düşünme. *Türkiye Şehircilik Kongresi (8th Urbanism Congress of UCTEA Chamber of City Planners)*, Ankara, Turkey.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zeytinoğlu, S. (1979). Küçük Prenis Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12, (1), 39-47.

İnternet Kaynakları

- <https://lithub.com/what-can-we-learn-from-the-life-of-the-little-prince/> 20 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.widewalls.ch/magazine/antoine-de-saint-exupery-little-prince> 23 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.britannica.com/topic/The-Little-Prince/Analysis-and-reception> 23 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Written by Antoine de Saint Exupéry in 1943, The Little Prince draws attention to the importance of a sustainable dialogue between the child self and the adult self. The story dwells on the fact that the ability of the child and the adult to listen to each other with respect is a power that forms the basis of human relations. The story assumes that those who can see the hidden value in the essence of the visible with their heart can recognise themselves and others. While articulating this assumption in a critical and truly magnanimous style, the child and the adult self assume the role of the subject. The verbal and imaginary universe of the child self (The Little Prince) is supported by the adult self (the narrator/pilot) as a positive representation of the adult self. Readers are presented with satirical observations by the Little Prince and the narrator of the story about adults who pursue only their own interests. At the beginning of the story,

the pilot introduces himself as someone who learnt as a child that adults lack imagination. The Little Prince encounters adult selves leading monotonous lives on other planets.

Story-based learning has a scientific function in terms of containing information that students can share with the society (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002; as cited in Yiğit, 2007). SBL uses the power of stories as a meaningful carrier of educational content. A story is a meaning giver. In this sense, it is an indispensable feature for the curriculum and students' motivation (Letschert, 2006; cited in Güney, 2019). This study made use of the scientific function of stories in terms of learning. The researcher worked on the following questions in a planned and long time term to focus on the scientific function of the story. "What is the subject of the story?" "What is the original aspect of the story?" "Why is the story a cult/classical work?" "What does the story tell about today's universal reality?" "What does the story say in the ethical context?" "What does the story say in the ethical context? In the light of these questions, sub-categories and scientific propositions were developed based on the three themes identified by Çebi (2006) in his study titled "Educational Indicators in The Little Prince". The inferences made or propositions developed by the author in this article as a requirement of SBL are predictive, explanatory, generalising, descriptive statements that include literature terms such as child self, parent self, adult self, visual thinking. Since the SBL method is an option recommended by the Bologna Course Management System by the author of this article, it is used as a teaching method in courses with pre-service teachers. SBL is observed to be useful for pre-service teachers in terms of supporting their professional use of field-specific terminology, developing course content in accordance with the constructivist learning approach, improving themselves on strategies for motivating primary school students to the lesson and attracting attention while organising the educational situations of classroom teachers, developing the power of correct judgement, moving away from prejudices and increasing their awareness as an adult self that is sensitive to the child self and establishes a balanced and healthy communication with it. In this respect, this article is important in terms of contributing to the general culture and professional knowledge competences of prospective teachers.

The aim of this study is to analyse the perspective of the child self on life through the verbal and imaginary universe in the story "The Little Prince". The study is based on "case study" which is one of the qualitative research designs. Since the research was conducted by analysing the story book, "document analysis", one of the qualitative research methods, was used. Here, the story "The Little Prince" was analysed by creating an analysis scale based on the concepts of "child self" and "child's imaginary and verbal universe". "Concerning "The Little Prince", three pedagogical indicators were analysed in the study titled "Pedagogical Indicators in The Little Prince" conducted by Çebi (2006). These are respectively "Entering the Child's Universe," "Revealing the Worlds of Adults" and "Emphasising that Love is Labour." While creating the analysing scale by adhering to the three themes determined by Çebi (2006), the following questions were asked for the relevant theme. For the theme of "Entering the Child's Universe"; (1) What are the elements that strengthen the verbal and imaginary world of The Little Prince? (2) Does the adult self have sensitivity to the undirected (implicit) way of thinking of the child self? For the theme of "Revealing the Worlds of Adults", the question (1) Can adults use three self-states, namely child self, parent self and adult self, in a balanced and harmonious way? Finally, for the theme of "Emphasising that Love is Labour", (1) what is love in terms of child self? How does the child experience love? As a result, the study concluded that the open-minded and caring child self can reach a healthy adult self and wisdom only when the verbal and imaginative universe of meaning is supported by the adult self.

Turkish EFL students' Metaphorical Perceptions about their Instructors: The Case of Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department

Suna AKALIN¹, Gencer ELKILİÇ²

Abstract

This study aimed to determine the metaphorical perceptions of Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty EFL students about their instructors. The participants in this study were 93 ELT department students studying at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty, Türkiye, during the 2022-2023 education year. For data collection, the participants were requested to complete the prompts of "An instructor is like . . . because . . ." to express their conceptualizations of the concept of teacher. For the data analysis, both qualitative and quantitative research methods were used. Qualitative data were evaluated using content analysis techniques. Qualitative data were analyzed through frequencies and percentages. According to the results, 90 valid metaphors were created by the students and there were 41 different metaphors. The most preferred five metaphors about their instructors were guide/tour guide (n=15, 16.6 %), light (n=7, 7.77 %), tree (n=6, 6.66 %), map and compass (n=5, 5.55 %), and book (n=4, 4.44 %), respectively. The metaphors were grouped under 6 conceptual categories such as instructor as a knowledge provider, instructor as a healer, instructor as the supporter of individual development, instructor as a guide and leader, and instructor as something/somebody valuable.

Key Words: Metaphor, conceptual categories, university instructors, metaphorical perceptions

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Öğretim Elemanları Hakkındaki Metafor Algıları: Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Örneği

Öz

Bu çalışmanın amacı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretim elemanları hakkındaki metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 93 İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmaya ilişkin veri toplamak amacıyla 'öğretim elemanı' kavramına ilişkin olarak hangi metaforu kullandıklarını belirlemek için öğrencilerden "öğretim elemanı" gibidir.... Çünkü....." istemlerini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizi için hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Nicel veriler frekans ve yüzdelerle açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler tarafından 90 geçerli metafor oluşturulmuş ve 41 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları hakkında en çok tercih edilen beş metafor sırasıyla: Rehber / tur rehberi (n=15, % 16,6), ışık (n=7, % 7,77), ağaç (n=6, % 6,66), harita ve pusula (n =5, % 5,55) ve kitap (n=sırasıyla% 4, 4,44) olarak belirlenmiştir. Metaforlar, bilgi sağlayıcı olarak öğretim elemanı, iyileştirici olarak öğretim elemanı, bireysel gelişimin destekçisi olarak öğretim elemanı, rehber ve lider olarak öğretim elemanı, değerli bir şey / biri olarak öğretim elemanı olmak üzere 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, kavramsal kategoriler, üniversite öğretim elemanları, metaforik kavramlar.

Atf İçin / Please Cite As:

Akalın, S., & Elkılıç, G.(2023). Turkish EFL students' Metaphorical Perceptions about their Instructors: The Case of Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1361-1371. doi:10.33206/mjs.1349582

Geliş Tarihi / Received Date: 24.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.09.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, sakalin@atuni.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4944-2902

² Prof. Dr. - Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, gencerelkiloc1322@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-8225-3559

Introduction

Metaphors are indispensable in every field of the social lives of human beings. In the Oxford Learners' Dictionary metaphor is explained as "a word or phrase used to describe somebody/something else, in a way that is different from its normal use, to show that the two things have the same qualities and to make the description more (Oxford Learners Dictionary) powerful." On the other hand, according to the Collins Co-Build dictionary "a metaphor is an imaginative way of describing something by referring to something else that is the same in a particular way. Ellis and Barkhuizen (2009) state that metaphor is defined as "a comparison between two dissimilar notions where one notion is to be understood in terms of the other notion" (p. 313). Thus, it is clear from the definitions that metaphors are used to make something more clear and understandable through visualization. "Metaphors are a type of resource based on reasoning by analogy but which assume the characteristic of the removal of an explicitly comparative particle." (Mouraz, Pereira, and Monteiro, 2013; p.100). "Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because they are conceptual metaphors in the system of a person" (Lakoff and Johnson, 1980, p. 6). According to Ahkemoğlu (2011), metaphor is used when one wants to specify and understand something difficult to explain, abstract, new, or highly speculative. The abstractness to be explained and the difficulty of explaining determine the diversity ratio of the metaphor. Cortazzi and Jin (2021) note that metaphor is so widely used in the daily lives of people that it is not possible to talk about language learning and teaching without metaphor. Thus, metaphors are crucial in the education domain as well as in the daily social lives of people.

There have been metaphor analyses to uncover participants' beliefs on different concepts such as the teacher, learner, language, education, school, technology, (Kravas-Dukas, 1995; Saban 2004; Saban, Koçber and Saban, 2007; Cerit, 2008; Nikitina and Fumitaka, 2008; Ahkemoğlu, 2011; Oktay and Osam, 2013; Yılmaz, Göçen and Yılmaz, 2013; Wells-Yalçın, 2015; Farrel, 2016; Elkılıç and Bayrakçı, 2016; Saban, 2010; Elkılıç and Aybirdi, 2016; Elkılıç, Bayrakçı and Güngör, 2018; Arıoğul and Uzun, 2011; Akbaba-Altun and Apaydın, 2013; Özdemir and Akkaya, 2013; Ergen and Yanpar-Yelken, 2015). For example, a study undertaken with a multicultural group of experienced teachers by Kravas-Dukas (1995) revealed that teachers perceive themselves metaphorically in nine categories, such as; facilitator (64.2) adviser (53.5), expert (46.4 %), manager (35.7 %), carer (25 %), sharer (17.8 %), creator of the classroom (14.2 %), evaluator (10.7 %), and example of behaviour and hard work (3,5 %), respectively. Similarly, Saban (2004) carried out a study of 170 students studying in the Department of Elementary Teaching at the Faculty of Education of Selçuk University, Türkiye to determine the freshmen prospective classroom teachers' perceptions of the concept of "teacher" using metaphors, and the results revealed that the participants created 151 valid metaphors categorized under six headings. In another study, Saban, Koçber, and Saban (2007) aimed to discover the metaphorical perceptions of 1142 prospective teachers about teachers, and they collected 64 valid metaphors, categorizing them under 10 conceptual groups. A study conducted by Cerit (2008) revealed that the teacher metaphors preferred by all groups were teacher as the source of information, distributor, father/mother, friend, guide, and enlightener.

Nikitina and Fumitaka (2008) conducted some research on the metaphorical perceptions of Malaysian students and they concluded that the results of the content analysis of 27 metaphors produced by the participants were similar to those of Oxford et al. In his research, Ahkemoğlu (2011) searched for the metaphorical perceptions of 100 ELT learners studying at Cukurova University about English language teachers. At the end of the study, it was determined that they created 37 metaphors about English language teachers, which were later categorized under 13 conceptual themes such as light, source of knowledge, nurturer, source of happiness, growth, cure/treatment, discoverer, shaper/former, beauty, freedom, decision maker, competent, and artist. Similarly, Oktay and Osam (2013) conducted a study eliciting information on the metaphorical perceptions of 74 participants, and they determined seven categories and the most frequently used teacher metaphors were conductor, shopkeeper, and entertainer, respectively. Likewise, Yılmaz, Göçen and Yılmaz (2013) investigated 370 teacher candidates' metaphorical perceptions of teachers and determined that the participants created metaphors such as a parent, family, gardener, guide, light, and shepherd. The metaphors created by the participants were grouped under seven conceptual categories.

In another study, Wells-Yalçın (2015) aimed to discover the metaphorical perceptions of 205 prospective visual art teachers and determined 181 valid metaphors and categorized them under nine headings: teacher as a knowledge source, as a mentor, as a shaper, as a lover, as a part of life, as a reflection of life, as a leader, as a healer, and as a patient. Farrel (2016), on the other hand, studied three

ESL college teachers in Canada to uncover their metaphorical perceptions of the teachers. The study indicated that the participants created 94 metaphors during class hours and that the metaphors created were related to learner-centred growth, social order, and social reform, respectively. In another study, Elkılıç, G. and Bayrakci, K. (2016) searched 68 translation and interpretation department students at Kafkas University in Turkey to reveal their metaphorical perceptions of French and English instructors.

On the other hand, Saban (2010) examined the metaphorical perceptions of 2847 prospective teachers at Selcuk University in Turkey about learners and found 98 valid metaphorical images, and he grouped them under 12 conceptual themes. In the same way, Elkılıç, Bayrakci and Güngör (2018) carried out a study on 70 translation and interpretation department students at Kafkas University in Türkiye to uncover the metaphorical perceptions of the learners about themselves. and they found 64 valid metaphors that were categorized under 8 Conceptual groups.

In a study carried out by Arıoğul and Uzun (2011) on 42 students about metaphors produced by Arab students for the Turkish language, 40 metaphors were produced and they were grouped under four conceptual categories as follows: gate, nature, artistic, and life essentials.

Akbaba-Altun and Apaydın (2013) tried to reveal how prospective teachers conceptualize their opinions regarding “the concept of education” using metaphors, and to this end, they carried out their study on 165 prospective teachers studying at a Turkish university and they determined six conceptual categories such as water, sapling, baby, child, eating, and fruit tree.

Özdemir and Akkaya (2013) tended to find out how secondary school students and teachers conceptualize their school and ideal school through metaphors. In another study, of 228 third graders in private colleges in the center of Mersin, Ergen and Yanpar-Yelken (2015) tried to search for metaphorical perceptions about the technology concept and discovered that students created 95 metaphors grouped under 8 different categories.

Purpose of the Study

It is well-known that metaphors are very important in EFL and ESL but “few empirical studies have been conducted” (Guerrero ve Villamil, 2002: 98) about them. According to Elkılıç (2017), students’ perceptions of their instructors help determine their behaviours and attitudes towards them. Therefore, the objective of this study is to determine the metaphorical perceptions of Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department students about their instructors and to categorize them according to their conceptual entities.

Research questions:

1. What are the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

2. How many conceptual categories can be formed from the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

Method

Participants

The participants in this study were 93 ELT department students studying at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty, Türkiye, during the 2022-2023 education year. Since the researcher was also the instructor in the same department, convenience sampling was used in the study.

Instrument

Forms containing utterances such as “English language instructors are like....., because they.....” were used to collect data, and thus the participants were required to fill in the forms according to how they conceptualized their instructors.

Procedure

The data were collected during the spring semester of the 2022-2023 academic year. Ninety-three students were sent the forms through Google forms and requested to return them within two weeks.

Data Analysis

The metaphors determined were analyzed using an adaptation of Saban, Koçber and Saban's (2007) stages as follows: (1) labelling stage; (2) sorting stage; (3) compilation and categorization stage; (4) maintaining reliability; and (5) analyzing data quantitatively. For the qualitative data analysis, content analysis was utilized.

Labelling: the metaphors of the participants were transferred to an Excel program in alphabetical order. The forms with incorrect descriptions were removed and the remaining 90 metaphors were accepted as valid.

Sorting: 93 formed metaphors were examined about the subject matter, source, and the subject matter-source relationship, three of which were rejected because they could not classify, so 90 metaphors were accepted as valid.

Compilation and Categorization: 90 metaphors were re-examined and the short and best explanations of the metaphors were decided to be used as sample expressions.

Maintaining reliability: To calculate reliability, the reliability formula of Miles and Huberman was used (Reliability= agreement/ (agreement + disagreement) *100). The expert put 2 metaphors into a different category so the reliability was calculated as $(88 / 90 * 100 = 97, 7)$.

Analyzing Data Quantitatively: The data, metaphors, and conceptual categories were transferred to an Excel program, and the frequencies and percentages of 90 metaphors were computed and given in tables.

Results

In this part, the metaphors created by the participants about the university instructors have been given in tables and discussed about the research questions of the study.

Research question 1: What are the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

Table1. *Frequencies and Percentages of the Metaphors Created by the Participants in an Alphabetical Order*

Metaphor	Participants		Metaphor	Participants	
	f	%		f	%
Artist	1	1.11	Light	7	7.77
Bee	1	1.11	Map and Compass	5	5.55
Book	4	4.44	Mentor	3	3.33
Bridge	2	2.22	Mirror	1	1.11
Candle	1	0,01	Movie director	1	1.11
Captain	2	2.22	Museum	1	1.11
Doctor	2	2.22	Oasis	1	1.11
Door	1	1.11	Orchestra Conductor	2	2.22
Encyclopedia	1	1.11	Pioneer	1	1.11
Engineer	1	1.11	Road Sign	1	1.11
Expert in the Field	2	2.22	Role Model	1	1.11
Explorer	3	3.33	Scales of Justice	1	1.11
Factory Worker	1	1.11	Scientist	2	2.22
Founder of the Future	1	1.11	Ship Wheel	1	1.11
Gardener	3	3.33	Sun	1	1.11
Guide/Tour Guide	15	16.66	Tailor	1	1.11
Helper	1	1.11	Torch	3	3.33
Jewellery	1	1.11	Tree	6	6.66
Lamp	2	2.22	User's Manuel	1	1.11
Leader	2	2.22	Water	1	1.11
Lighthouse	2	2.22	Total	90	100

As seen in Table 1, 41 different metaphors have been created by the participants, 18 of which are related to human beings, 1 related to animals, 2 related to plants and the rest of which are related to inanimate things. The most preferred five metaphors about their instructors are guide/tour guide (n=15, 16.6 %), light (n=7, 7.77 %), tree (n=6, 6.66 %), map and compass (n=5, 5.55 %), and book (n=4, 4.44 %), respectively.

Research question 2: How many conceptual categories can be formed from the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

Table 2. *Instructor as a Knowledge Provider*

Metaphor	Participants	
	f	%
Light	7	27.0
Tree	6	23.1
Book	4	15.4
Lamp	2	07.7
Expert in the Field	2	07.7
Encyclopedia	1	03.8
Candle	1	03.8
Sun	1	03.8
Water	1	03.8
Users' manual	1	03.8
Total	26	100

It is obvious from Table 2 that light (n=7, 27.0 %), tree (n=6, 23.1 %), book (n=4, 15.4 %), lamp (n=2, 07.7 %) and expert in the field (n=2, 07.7 %) are the most frequently used metaphors for the teacher metaphor, respectively.

Some of the sample explanations are as follows:

An instructor is like light because he/she guides students by enlightening their path.

An instructor is like a tree because trees feed human beings both above and under the earth.

In the same way, an instructor is the main source of help since s/he not only changes students in appearance but also invisibly in every aspect of their lives.

An instructor is like a book because s/he is full of knowledge.

An instructor is like a lamp because she/he must illuminate their students and direct them the right way.

An instructor is like an expert in his/her field because he/she teaches those who choose what to become at a certain age. He/she should be able to respond to the student's knowledge and abilities.

An instructor is like an encyclopedia because we have never seen him/her having the wrong knowledge.

An instructor is like a candle because she/he illuminates her/his students around as it melts away.

An instructor is like the sun because the teacher is an individual who enlightens the students.

An instructor is like a user's manual because she/he knows how to handle situations and we keep on looking at the user's manual until we carve them into our minds.

Table 3. *The instructor as a Curing Person*

Metaphor	Participants	
	f	%
Doctor	1	100
Total	1	100

Table 3 indicates that the doctor represents the teacher as the curing person.

The explanation of the metaphor "doctor" by one of the participants is as follows:

An instructor is like a doctor because s/he notices the learning needs of students; that means s/he first carefully analyzes and determines their problems, then finds the best solutions. Similarly, an instructor first discovers the students and then makes a plan in their mind.

Table 4. *Instructor as the Supporter of Individual Development*

Metaphor	Participants	
	f	%
Gardener	1	100
Total	1	100

Table 4 shows that the gardener represents the teacher as the supporter of individual development.

The explanation of the metaphor “gardener” by one of the participants is as follows:

An instructor is like a gardener because s/he grows her/his students like flowers or sprouts with utmost attention and care.

Table 5. Instructor as a Shaper and Molder

Metaphor	Participants	
	f	%
Bee	1	25
Tailor	1	25
Factory Worker	1	25
Artist	1	25
Total	4	100

It is clear from Table 5 that the participants preferred four metaphors to express the teacher as a shaper and moulder.

Some of the sample explanations are as follows:

An instructor is like a bee because bees land on flowers and extract honey from them. Likewise, an instructor aims at turning his/her students into productive individuals, by having them develop themselves in every way.

An instructor is like a tailor because he/she works on every student in class neatly like stitches. An instructor is like a worker at a factory because each student is a piece of the machine called society and the instructor is the worker who works on it.

An instructor is like an artist because she/he works on the future generations like a gem. An artist works on a gem to make it beautiful and special. A teacher works on every student to make them each turn into better individuals who can express themselves well by giving them the best education they can get.

Table 6. Instructor as a Guide and Leader

Metaphor	Participants		Metaphor	Participants	
	f	%		f	%
Guide/Tour Guide	15	28.8	Expert in the field	2	03.8
Map and Compass	5	09.6	Helper	2	03.8
Mentor	3	05.8	Role Model	1	01.9
Explorer	3	05.8	Mirror	1	01.9
Torch	3	05.8	Founder of the future	1	01.9
Captain	2	03.8	Engineer	1	01.9
Bridge	2	03.8	Ship Wheel	1	01.9
Leader	2	03.8	Pioneer	1	01.9
Light House	2	03.8	Movie director	1	01.9
Orchestra Conductor	2	03.8	Road sign	1	01.9
			Door	1	
Total			Total	52	100

As seen in Table 6, the participants created a guide/tour guide (n = 15, 28.8%), map and compass (n = 5, 09.6 %), mentor, (n = 3, 03.8 %), explorer (n = 3, 03.8 %), torch (n= 3, 03.8 %), more frequently, respectively.

Some of the sample explanations are as follows:

An instructor is like a guide because he/she shows us the right way before we begin to live our lives and guides us.

An instructor is like a mentor because he/she is a kind of guide trying to take us to the right path since he/she has already passed through a similar process.

An instructor is both like a map and a compass because he/she not only conveys knowledge but also enlightens the way we move forward and shows the direction.

An instructor is like an explorer because s/he is the one who has already experienced the best pathway we can take and tells us about it.

An instructor is like a torch because s/he is the one who shows the right way even if it is dark.

An instructor is like a captain because s/he gives the necessary information to make her/his crew (students) survive.

An instructor is like a ship wheel because it is the teacher who will transfer all the knowledge to the students in this huge field since education is like an ocean.

An instructor is like a bridge between the university and the students, because s/he is our guide, academically.

An instructor is like a leader who teaches the meaning of learning and its process because especially modern age, students need a mentalistic way of thinking and a cognitive knowledge of the literature to solve problems in both daily and academic life.

An instructor is like a lighthouse because s/he leads the way to the students.

An instructor is like an orchestra conductor, because s/he on the one hand tries to create the desire to produce and ignite the instinct of curiosity, but on the other hand s/he should make this process disciplined and well-organized.

Table 7. *The instructor is Something/somebody valuable*

Metaphor	f	Participants	
			%
jewellery	1		25
Museum	1		25
Oasis	1		25
Scales of justice	1		25
Total	4		100

It can be seen from Table 7 that the participants created four metaphors containing valuable features.

Some of the sample explanations are as follows:

An instructor is like jewellery because each piece of knowledge given to students is a treasure, that's why students see teachers as a treasure.

An instructor is like a museum, because when you enter into a museum, rather than exhibiting certain stuff, you can get a lot of valuable information just by looking at them.

An instructor is like an oasis in a desert because she/he comes up unexpectedly and surrounds them with valuable knowledge.

An instructor is like a scale of justice because she/he should distribute the sense of justice equally between students, she/he should avoid treating some people as privileged and approach every student equally, so this is a kind of virtue for an instructor.

Discussion and Conclusion

What are the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

In a study conducted by Saban (2004) with 170 students studying in the Department of Elementary Teaching at the Faculty of Education of Selçuk University, Türkiye 151 valid metaphors were determined. In another study, Saban, Koçber, and Saban (2007) aimed to discover the metaphorical perceptions of 1142 prospective teachers about teachers and they collected 64 valid metaphors. The study by Cerit (2008) revealed that the participants created metaphors such as the teacher as a source of knowledge, distributor, father/mother, friend, guide, and enlightening, but not the teacher as a gardener, authoritarian, keeper, guard and demolisher, and harmful person.

Ahkemoğlu (2011) found out that the participants created 37 metaphors about English language teachers. The study revealed that while some metaphors are peculiar to English language teachers such as oracle, schizophrenic, and gum, other metaphors seem to be common with the ones developed for the

concept of a teacher such as "light", "guide" and "bridge". In Oktay and Osam's study (2013), the most frequently used teacher metaphors were conductor, shopkeeper, and entertainer, respectively.

Likewise, Yılmaz, et al.'s (2013) research on 370 teacher candidates revealed that the participants created metaphors such as a parent, family, gardener, guide, light, and shepherd. In another study, Wells-Yalçın (2015) aimed to discover the metaphorical perceptions of 205 prospective visual art teachers studying in Marmara University Atatürk Education Faculty at the Fine Arts Department on the teacher and the artist and determined 181 valid metaphors. Farrel (2016), on the other hand, studied three ESL college teachers in Canada to uncover their metaphorical perceptions of teachers and they all used 94 metaphors during the group discussions and interviews.

In this study, 90 valid metaphors were created by the students, and there were 41 different metaphors. The most preferred five metaphors about their instructors were guide/tour guide (n=15, 16.6 %), light (n=7, 7.77 %), tree (n=6, 6.66 %), map and compass (n=5, 5.55 %), and book (n=4, 4.44 %), respectively.

This study is in parallel with Cerit (2008) concerning the metaphors guide and enlightening. And it also supports Yılmaz, et al.'s (2013) research about metaphors such as gardener, guide, and light. On the other hand, it doesn't support the findings of Oktay and Osam's study (2013) as their study suggested that the most frequently used teacher metaphors were conductor, shopkeeper, and entertainer, respectively.

The results of the current study demonstrated that all of the metaphors created by the students about their instructors are positive, thus showing that the students have good attitudes towards their instructors.

How many conceptual categories can be formed from the metaphors created by the students at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department about their instructors?

In her study, Kravas-Dukas (1995) maintained that teachers perceive themselves metaphorically in nine categories: facilitator (64,2), adviser (53,5), expert (46.4 %), manager (35,7 %), carer (25 %), sharer (17,8 %), creator of the classroom (14,2 %), evaluator (10,7 %), and example of behaviour and hard work (3,5 %), respectively.

In his study, Saban (2004) categorized the metaphors created by 170 education faculty students under six headings teacher knowledge provider and transmitter; the teacher as a shaper and molder; a curer/healer; an entertainer; as a developer/nurturer; and as a guide. In another study Saban, et al. (2007) categorized 1142 prospective teachers' metaphors under 10 conceptual categories as follows: teacher as a knowledge provider, teacher as moulder/craftsperson, teacher as curer/repairer, teacher as a superior authoritative figure, teacher as a change agent, teacher as an entertainer, teacher as a counsellor, teacher as nurturer/cultivator, teacher as facilitator/scaffolder, and teacher as cooperative/democratic leader. In his research, Ahkemoğlu (2011) the metaphors under 13 conceptual themes such as illumination, source of knowledge, nurturer, happiness, growth, cure/treatment, discovery, giving shape/form, beauty, freedom, decision making, competence, and art. In the study of Yılmaz, et al. (2013), 370 teacher candidates' metaphors were grouped under categories of reshaping, guiding, information source, not prestigious, flexible, model, and holy profession. Wells-Yalçın (2015), on the other hand, formed nine conceptual categories from 181 metaphors: teacher as a knowledge source, as a mentor, as a shape-former, as an expression of love, as a part of life, as a reflection of life, as a leader, as a healer, and as a patient person; artist as enlightening, mentor, artist, reflecting, creativity/freedom, difference/variability, genuine, history-making, being a part of life, self-renewal, and producer artist.

As for the current study, out of 90 valid metaphors, six conceptual categories have been determined. As follows: Instructor as a knowledge provider, instructor as a healer, instructor as a supporter of individual development, instructor as guide and leader, instructor as something/somebody valuable. About the source of knowledge, guide, and enlightening conceptual categories this study is in parallel with Cerit's study (2008), and with Well's study about the teacher as a knowledge source, as a shape former, and as a healer, about reshaping and information source with Yılmaz, et al.'s (2013) study, and with Ahkemoğlu's (2011) study concerning source of knowledge, cure/treatment, and giving shape/form. Also, this study supports some categories determined by Saban et al. (2007). For example: the teacher is a knowledge provider, the teacher a moulder/craftsperson, teacher a curer/repairer. This study also supports Saban's study (2004) about the instructor as a knowledge provider and transmitter; the instructor as a shaper and moulder; and as a curer/healer.

Recommendations and Limitations

From the previous studies in the education domain and also from the current study, it is obvious that there are partial similarities among the results, but opinions are mostly controversial. To reach more definite results, extensive research involving a sufficient number of ELT students, instructors, and administrators should be done. This study is limited to Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department, so it cannot be generalized to all Turkish ELT situations.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*Turkish EFL students’ Metaphorical Perceptions about their Instructors: The Case of Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty ELT Department*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation. In addition, permission was obtained from the Kafkas University Social and Humanities Sciences Ethics Committee (Date: 04.09.2023 and Decision no: 2023/48) to conduct the research

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Thanks

We would like to thank our students who agreed to participate in our article voluntarily.

References

- Ahkemoğlu, H. (2011). *A Study on Metaphorical Perceptions of EFL Learners Regarding Foreign Language Teacher*. (MA thesis). Çukurova University Institute Of Social Sciences, Department of English Language Teaching. Unpublished Ma Thesis. Adana.
- Akbaba-Altun, S. ve Apaydın, Ç. (2013). Metaphorical Perception on the Concept of “Education” of Prospective Female and Male Teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(3),329-354.
- Arioğul, S. ve Uzun T.(2011). Metaphorical conceptualizations of Arab learners of Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2088–2091.
- Cerit, Y. (2008).Metaphorical Perceptions of Students, Teachers, and Managers about Teacher. *Journal of Turkish Educational Sciences*. 6(2), 693-713.
- Collins Co-build Dictionary.(retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/English/imaginative>, date:10.03.2023)
- Cortazzi, M. ve Jin, L.(2021). Metaphorical Conceptualizations of Language: Networks of Meanings and Meta-functions. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 9(1), 2-14.(Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1285699.pdf>,date:22.06.2023)
- Ergen, B.& Yanpar-Yelken, T. (2015). Metaphoric Perceptions of Primary 3rd Class Students about Technology Concept. *International Journal of Social Science*, 39, 509-527. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2975>
- Elkılıç, G. (2017). Metaphorical Perceptions of Turkish EFL Students about Themselves: The Sample of Kafkas University. 8th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice |RSACVP 2017 | 6-9 April 2017 | Suceava Romania. DOI:10.18662/lumproc.rsacvp2017.22
- Elkılıç G. ve Aybirdi, G. (2016). Metaphorical Perceptions of Turkish EFL Instructors about their Students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. WLC 2016: World LUMEN Congress. Logos Universality Mentality Education Novelty 2016 | LUMEN 15th Anniversary Edition.330-337.
- Elkılıç, G. ve Bayrakci, K. (2016). Metaphorical Perceptions of the Students in the Department of Translation and Interpretation about their English and French Language Instructors at Kafkas University. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(11), 60-66.
- Elkılıç, G. ve Bayrakci, K. ve Güngör, T.Ö. (2018). Metaphorical Perceptions of Translation and Interpretation Department Students at Kafkas University in Turkey about Themselves. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*. 7 (3), 57-63.
- Ellis, R. ve Barkhuizen, G. (2009). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, T.S.C. (2016). The Teacher Is a Facilitator: Reflecting on ESL Teacher Beliefs through Metaphor Analysis. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 1-10. (Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127419.pdf>, date:18.07.2023)
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage.

- Mouraz, A. Pereira, A.N. ve Monteiro, R. (2013). The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 99-110. (Retrieved from file://Users/mac/Downloads/ The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education.pdf, date: 15.05.2023)
- Nikitina, L. ve Fumitaka, F. (2008). "A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 192-205. (Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=Language+teacher+metaphor&ft=on&id=ED509070> date:19.08.2023)
- Oktay, Y.B. and Osam, Ü.V.(2013). Viewing Foreign Language Teachers' Roles through the Eyes of Teachers and Students. *H. U. Journal of Education*, 44, 249-261.
- Oxford Learners Dictionary. (Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/metaphor?q=metaphor>, date: 10.03.2023)
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z. ve Saleh, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System* 26(1), 3-50.
- Özdemir S. ve Akkaya E. (2013). The Analysis of Secondary School Students' and Teachers' Mental Images of School and Ideal School by Using Metaphor. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(2), 295-322.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *The Journal of Turkish Educational Sciences*. 2 (2), 131 - 155.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learners. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Saban, A. ve Koçber, B.N. ,& Saban, A.(2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning are revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction* 17, 123-1. (Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475207000047>, date:19.02.2023)
- Wells-Yalçın, Ş.(2015). A Study of Trainee Visual Arts Teachers Metaphorical Perception of the Concept of "The Teacher" and "The Artist". *H. U. Journal of Education*, 30(3): 160-175.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Pre-service Teachers' Perceptions of the Concept of Teacher: A Metaphoric Study. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9 (1),151-164. (Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160870>, date:10.05.2023)

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Gerek günlük yaşamda, gerekse eğitim ve öğretim çevrelerinde metafor kullanımını oldukça yaygındır. Bunun sebebi ise açıklanması zor bir kavramı somut bir hale getirerek, daha anlaşılır yapılmasını sağlamaktır. Metafor üzerine bir çok alanda çalışma yapılmış ancak İngilizce öğretmenleri/öğretim elemanlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar hem yüzeysel hem de oldukça azdır. Yapılan çalışmaların sonuçları da çoğunlukla birbirinden farklıdır. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Üniversite Öğretim elemanlarına ilişkin metafor algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın örneklemini araştırmacının birisinin derslerine girdiği 93 İngilizce Öğretmenliği bölümü oluşturmaktadır. Çalışmada gönüllülük esas alınmış ve veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde google forums aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma amacıyla kullanılan formda " Öğretim elemanı..... gibidir. Çünkü....." şeklinde hazırlanmış form kullanılmıştır. Katılımcıların doldurdıkları formları en geç bir hafta içerisinde araştırmacılara geri göndermeleri istenmiştir. Araştırmada öğrencilerin her iki boşluğu da doldurmaları istenmiştir. İki boşluğun doldurulmadığı formlar değerlendirilmeye alınmamıştır.

Belirlenen metaforlar, Şaban, Koçber ve Şaban'ın (2007) metafor değerlendirme süreci aşamalarından adapte edilerek yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada takip edilen süreç şu aşamalardan oluşmuştur:(1) etiketleme aşaması, (2) sıralama aşaması, (3) derleme ve kategorizasyon aşaması, (4) güvenilirlik hesaplanması ve (5) verilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesi . Nitel veri analizi için içerik analizi kullanılmıştır.

Etiketleme : Katılımcıların metaforları alfabetik sıraya göre bir Excel programına aktarılmıştır. Katılımcılar toplam 93 metafor oluşturmuş ancak geçersiz betimlemelere sahip olan üç metafor değerlendirmeye alınmamış ve geriye kalan 90 metafor geçerli kabul edilmiştir.

Sıralama : Geçerli kabul edilen 90 metafor alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir.

Derleme ve Sınıflandırma: 90 metafor yeniden incelenmiş ve metaforların kısa ve en iyi açıklamalarının örnek ifadeler olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Güvenirliğin hesaplanması: Güvenilirliği hesaplamak için Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenilirlik = anlaşma / (anlaşma + anlaşmazlık) * 100). Konuya ilişkin olarak alfabetik sıraya göre hazırlanmış metaforların belirlenen 6 kavramsal kategori altında toplanması konusunda araştırmacıların oluşturduğu gruplandırmaya ek olarak konuya ilişkin olarak bir uzman görüşü alınmış,

ancak uzman iki metaforu farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Böylece güvenilirlik şu şekilde hesaplanmıştır: $(88 / 90 * 100 = 97,7)$.

Çalışmada bulguları analiz etmek için hem nitel hem de nicel değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri değerlendirilmesi amacıyla içerik analizi, nicel veri değerlendirilmesi için ise yüzdelik ve frekanslardan yararlanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda 93 öğrencinin oluşturduğu metaforlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, ancak toplam üç adet metafor mantıklı bir şekilde açıklanmadığı için değerlendirilmeye alınmamıştır. Bunun sonucunda 90 adet geçerli metafor tespit edilmiştir. Katılımcıların oluşturdukları 90 adet metafordan 41 değişik metafor grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların 18 tanesi insanlarla, , bir tanesi hayvanlarla, 2 tanesi bitkilerle, geri kalanları ise cansız varlıklarla ilişkili olmuştur. Öğretim elemanına ilişkin olarak en çok kullanılan beş metafor sırasıyla rehber/tur rehberi (n=15, 16.6 %), ışık (n=7, 7.77 %), ağaç (n=6, 6.66 %), harita ve pusula (n=5, 5.55 %), kitap (n=4, 4.44 %), olarak belirlenmiştir. Tüm metaforlar 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bunlar: Bilgi sağlayıcı olarak öğretim elemanı, iyileştirici olarak öğretim elemanı, kişisel gelişmeyi sağlayıcı olarak öğretim elemanı, rehber ve lider olarak öğretim elemanı ve değerli bir şey/bir kişi olarak öğretim elemanı.

Easterlin Paradoksunun Geçerliliği: Seçili Geçiş Ekonomileri Örneği

Ecem TURGUT¹, Yeliz SARIÖZ-GÖKTEN² ve Okyay UÇAN³

Öz

Mutluluğun kaynağına ilişkin pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Mutluluk ekonomisinde gelir, mutluluğun en önemli kaynağı olarak gösterilmektedir. Bu sebeple gelir ve mutluluk arasındaki ilişki yıllardır tartışılagelmiş bir konu olmuş ve bu konuda özellikle de Easterlin Paradoksu bir ilk olarak öne çıkmıştır. Easterlin Paradoksu, hem ülke içerisinde hem de ülkeler arasında belirli bir düzeye kadar mutluluğun gelire pozitif ilişkisi olduğunu, ancak uzun dönemde mutluluk ve gelir arasında bir ilişkinin olmadığını ileri sürmektedir. Bu çalışmada gelir ve mutluluk arasında bir ilişki olup olmadığı kısacası Easterlin Paradoksunun geçerli olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla seçili sekiz (Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Romanya, Slovakya, Slovenya) geçiş ekonomisinin 2007-2019 dönemi verilerinden yararlanılmıştır. Sonuçta Easterlin Paradoksunun geçerliliği kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk Ekonomisi, Easterlin Paradoksu, Panel Veri Analizi, Gelir Dağılımı, Gelişmişlik

The Validity of the Easterlin Paradox: Example of Selected Transitional Economies

Abstract

There are many different views on the source of happiness. In the happiness economy, income is shown as the most important source of happiness. For this reason, the relationship between income and happiness has been a subject that has been discussed for years, and especially the Easterlin Paradox has come to the fore as a first. The Easterlin Paradox argues that happiness is positively correlated with income, both within and between countries, to a certain extent, but there is no relationship between happiness and income in the long run. In this study, it is aimed to test whether there is a relationship between income and happiness, in short, whether the Easterlin Paradox is valid. For this purpose, the 2007-2019 period data of eight selected (Bulgaria, Estonia, Latvia, Lithuania, Hungary, Romania, Slovakia, Slovenia) transition economies are used. Ultimately, the validity of the Easterlin Paradox has been proven.

Key Words: happiness economics, Easterlin Paradox, panel data analysis, income distribution, development

Atıf İçin / Please Cite As:

Turgut, E., Sariöz-Gökten, Y. ve Uçan, O.(2023). Easterlin paradoksunun geçerliliği: seçili geçiş ekonomileri örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1372-1382. doi:10.33206/mjss.1238670


Geliş Tarihi / Received Date: 18.01.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.05.2023


¹ Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde-Türkiye, eecmtrgtt@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-2385-1580

² Doç. Dr. - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Niğde- Türkiye, yelizsarioz@ohu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6900-9017

³ Prof. Dr. - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Niğde- Türkiye, okyayu@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0001-5221-4682

Giriş

Yaşam memnuniyeti kavramı genelleştirilmiş bir ifadeyle insanların kendi yaşamlarıyla ilgili ortaya çıkan mutluluk ve öznel iyi oluş durumudur. Yaşam memnuniyeti kavramı bazı zamanlarda mutluluk kelimesi ile aynı anlamda kullanılmakta bazen de mutluluğu da kapsayacak kadar bir daha geniş bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların yaşamları süresince mutlu olmalarına sebep olan birçok faktör bulunmaktadır. İktisadi bakımdan incelendiğinde yaşam memnuniyeti kavramının en temel göstergelerinden biri olarak gelir, mutluluğun belirleyicisi olarak görülür. şöyle ki bireylerin gelir düzeyleri yükseldikçe temel ihtiyaç ve isteklerine ulaşmaları daha kolay bir hale gelmektedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde insan ihtiyaçları sıralaması basamak basamak oluşturulmuştur. Bu hiyerarşinin ilk basamaklarında yer alan güvenlik, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında gelir anahtar bir role sahipken, bu hiyerarşide yukarı doğru çıkdıkça gelirin önemi giderek azalmakta ve gelir dolaylı bir role bürünmektedir (Kızıllarslan ve Usta, 2021: 536).

Gelirin yaşam memnuniyeti ve mutluluk üzerindeki etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Ancak ihtiyaçlar hiyerarşinde yukarı doğru çıkdıkça gelirin dolaylı rolünün artması bu konuyu tartışmaya açmıştır. Böylece mutluluk ve gelir ilişkisi literatürde sürekli tartışlagelen konular arasında yer almıştır. Bu alanda 1974 yılında Richard Easterlin öne çıkmış ve mutluluk verilerini inceleyen ilk ekonomist olarak tarihe geçmiştir. Easterlin yaptığı inceleme sonucunda mutluluk ve gelir arasındaki ilişkiyi formüle etmiş ve kısa dönemde gelir ile mutluluk arasında pozitif korelasyon olduğunu ancak böyle bir ilişkinin uzun dönemde gerçekteşmeyeceğini iddia etmiştir. Bu varsayım ise literatüre Easterlin Paradoksu olarak geçmiştir. Bu çalışmada da mutluluk ile gelir arasında bir ilişki var mı? sorusuna cevap aranmış, Easterlin Paradoksunun geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada seçili geçiş ekonomileri örneğinden yararlanılmış ve ekonometrik bir incelemede bulunulmuştur.

Bu çalışmada öncelikle Easterlin Paradoksu teorik olarak ele alınmış, ardından literatürde bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Böylece bu çalışmadan çıkan sonuçların diğer çalışmalara kıyaslanması sağlanmıştır. Daha sonra ekonometrik analiz kısmına geçilmiştir. Analizde başlangıçta yatay kesit bağımlılığı kontrol edilmiş ve akabinde Delta homojenlik testi analiz kapsamında uygulanmıştır. Değişkenlerin hangi seviyede durağan olduğunun tespitinde ikinci nesil birim kök testlerinden Boot-IPS birim kök testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin test edilmesinde ikinci nesil bir eşbütünleşme testi olan Westerlund ECM testinden yararlanılarak analiz sonlandırılmıştır. Sonuç bölümünde analiz bulguları değerlendirilmiş ve önerilerle birlikte çalışma sonlandırılmıştır.

Teorik Çerçevde Easterlin Paradoksu

Toplumsal refah ve iktisadi refaha ilişkin ayrımın ilk izleri Pigou'da görülebilir. Pigou maddi refahın tam olarak refahı karşılamadığını, refah için ancak bir araç olabileceğini savunur. İktisadi refah bir bütün olarak refahın kendisi olarak kabul edilemez. Pigou'ya göre refah, ya bir insanın ruh halinin iyiliğine ya da bu durumun içerdiği tatminlere karşılık gelir (Pigou, 1951: 288).

Pigou'nun bu tespitinin ardından Abromovitz, toplumsal refah ile iktisadi refah ayrımı üzerinde durur. Abromovitz bir ülke ekonomisinin başarisının iktisadi büyüme ile ölçülmesini eleştirir ve çoğu ekonomistin milli gelirin kapsamlı bir ölçüt olmadığının bilincine varamadığını ileri sürer. Bunun bir sonucu olarak da toplumsal refah ile milli gelir arasında var olduğu iddia edilen pozitif ilişkinin aslında mevcut olmadığını savunur (Abromovitz, 1959: 1; 3-4).

Abromovitz'in analizlerinden yola çıkan Easterlin'e göre de iktisatçılar hatalı bir biçimde iktisadi refah ile toplumsal refahın aynı olduğu ön kabulünü yapar. Yapılan bu hata da Easterlin Paradoksunun temellerini oluşturur. Easterlin, Abromovitz'den esinlenerek yola çıktığı çalışmasında "bir ülkenin geliri arttıkça insanların mutluluğu da artar mı? İktisadi büyüme insanı mutlu eder mi? Ana akım iktisadın iddia ettiği gibi refah ölçüsü olarak kabul edilen büyüme gerçekten toplumsal bir refahı ölçebilir mi? İktisadi büyümenin sosyal refah, yani insan mutluluğu ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğuna dair kanıt var mıdır?" sorularından yola çıkarak Easterlin Paradoksunun temellerini atar (Easterlin, 1974: 90).

Easterlin Paradoksu, hem ülke içerisinde hem de ülkeler arasında belirli bir düzeye kadar mutluluğun gelire pozitif ilişkisi olduğunu, ancak uzun dönemde bu ilişkinin gerçekteşmediğini, mutluluk ve gelir (büyüme oranları) arasında uzun dönemde pozitif korelasyonun olmadığını ileri sürer. Çelişkinin temel nedeni sosyal karşılaştırmadır. Belli bir düzeye kadar daha yüksek gelire sahip olan bireyler gelirlerini kendilerinden daha az geliri olan bireylerle karşılaştırıp mutlu olurlar. Ancak zamanla, nüfus genelinde gelir

arttıkça, kişinin kendi geliriyle birlikte karşılaştırma grubunun gelirleri de artar ve kendi gelir artışının mutluluk üzerindeki olumlu etkisi de ortadan kalkar (Easterlin and O'Connor, 2020: 2).

Easterlin'e göre mutluluk veya öznel refah, kişinin kendi geliriyle doğrudan ve başkalarının gelirleriyle ters orantılı olarak değişir. Herkesin geliri yükseldiğinde herkesin mutluluğu artmaz, çünkü daha yüksek gelirin öznel refah üzerindeki olumlu etkisi, genel olarak gelirlerdeki artışın getirdiği daha yüksek yaşam düzeyi normlarının olumsuz etkisi ile dengelenir. Yani her bireyin faydası veya mutluluğu, kendi geliriyle doğrudan ve diğerlerinin ortalama geliriyle ters orantılı olarak değişir. Ortalama gelir sabitken mutluluk doğrudan bireysel gelire göre belirlenir. Bununla birlikte, bireysel gelirlerdeki artış zamanla toplumsal ortalamayı yükseltir. Bireysel gelirlerdeki artışa dayalı olarak mutlulukta beklenen artış, ortalamadaki artışa bağlı olarak mutlulukta bir azalma ile dengelenir ve refah anlamında net bir artış ortaya çıkmaz (Easterlin 1995: 36; Easterlin, 2016: 22).

Easterlin'e göre mutluluğun anlamını araştıran her araştırma, ekonomik kaygıların insanlar için çok önemli olduğunu kabul etmekle birlikte tek endişe konusunun gelir olmadığı konusunda hemfikirlerdir. İnsanlar mutluluklarını değerlendirirken, gerçek durumlarını önceki ve devam eden sosyal deneyimlerinden türetilen referans bir standartla karşılaştırma eğilimindedir. Bu standartlar belirli bir toplumdaki bireyler arasında farklılık gösterirken, aynı toplum ve kültürün üyeleri olarak insanların paylaştıkları ortak deneyimler nedeniyle de benzerlik gösterir. Bununla birlikte daha yüksek statülü kişilerin mülk talepleri muhtemelen daha düşük statülü kişilerininkini aşar. Buna bağlı olarak da, gelir dağılımının en altındakiler, en üsttekilere göre daha az iyi hissetme eğilimindedir. Ekonomik koşullar düzeldikçe, toplumsal standartlar da gelişir çünkü bu standartlar insanların değişen ekonomik sosyalleşme deneyimleriyle şekillenir (Easterlin, 1974: 118-119).

Easterlin (1995), kimsenin geliri değişmezken sizin gelirinizin önemli ölçüde arttığında mutlu olur musunuz? sorusundan hareket eder. Herkesin geliri önemli ölçüde artarken sizin geliriniz değişmezse nasıl hissedeceğiniz? Bireyler konumlarını toplumun ortalamasından önemli ölçüde etkilenen öznel bir yaşam standardı ile karşılaştırarak kişisel refahını belirler. Genel olarak yaşam seviyeleri artarsa, öznel yaşam standartları da yükselir. Geliri değişmeyen birey, mevcut koşulları eskisi gibi olsa da kendini daha yoksul hissedecektir. Genel olarak toplumun yaşam standartları artarsa, bireyin yaşam standartları da yükselir. Geliri değişmeyen birey, mevcut koşulları eskisi gibi olsa da kendini daha yoksul hisseder (Easterlin, 1995: 35-36). Bu durumu Marx şu şekilde örneklendirir: Bir ev küçük veya büyük olabilir. Çevredeki evler eşit derecede küçükse bu ev tüm toplumsal olarak bütün talepleri karşılar. Ancak küçük bir evin yanına bir saray inşa edilirse, küçük ev artık bir kulübeye dönüşür. Şehirlerarasında iletişim ve ulaşım ağlarının gelişmesi insanların mevcut konumlarının farkına varmasında ve gelir kıyaslaması yapmasında önemli rol oynamakta ve mutluluğu etkilemektedir (Lipset, 1960, s. 63).

Literatür İncelemesi

Easterlin Paradoksu başta Easterlin olmak üzere pek çok akademisyence test edilmiştir. Bazı çalışmalar Easterlin'i destekler nitelikteyken bazı çalışmalarda Easterlin paradoksunun geçersiz olduğunu savunur. Easterlin ve diğerleri yaptıkları çalışmada mutluluk ve gelir arasındaki ilişkiye geçiş ekonomileri için analiz etmiştir. Buna göre kısa vadede mutluluk ve gelir arasında pozitif korelasyon bulunurken uzun dönemde böyle bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Yine Blanchflower ve Oswald'ın ABD ve İngiltere için yaptıkları çalışmada ABD'de gelir artışına rağmen refah seviyesinde bir düşme olduğu, İngiltere'de de gelir artışına rağmen refah düzeyinde bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda elde edilen sonuçlar Easterlin ile tutarlıdır. Kahneman ve diğerleri yaptıkları çalışmada gelir artışının mutlulukla doğrudan ilişkili olduğu savını reddeder ve gelirdeki artışın insanları mutlu etmesinin geçici olduğuna, gelir artışına gereğinden fazla anlam yüklediğine vurgu yapar. Kahneman' benzer bir biçimde Clark ve diğerleri yaptıkları çalışma mutluluğu belirleyen pek çok faktör olduğu ve bunlar arasında gelirin düşünüldüğü kadar büyük bir paya sahip olmadığı yönündedir. Pollak da yaptığı çalışmada bireylerin tüketim alışkanlıklarının diğer bireylerinkinden etkilendiğini ileri sürer. Bir bireyin mutluluğu diğer bireylerin mutluluğu ile ters orantılıdır. Tercihler ve mutluluk arasında karşılıklı bağımlılık mevcuttur. Duesenberry; Keynesyen tüketim fonksiyonunu eleştirerek yola çıktığı çalışmasında tüketicilerin tercihlerinin karşılıklı olarak bağımlı olduğunu savunur. Slag ve diğerleri çalışmalarında Güney Kore örnekleminde hareketle Easterlin Paradoksunun geçerli olup olmadığı incelenmiştir. 1980-2015 dönemi için ele alınan ampirik inceleme sonucunda Güney Kore'lilerin zamanla daha mutlu olduklarını ve göreceli mutluluk teorisinin bu durumda geçerli olmadığını ileri sürmüşlerdir. Opfinger çalışmasında Dünya Değerler Anketinden (World Values Survey) yararlanarak Easterlin Paradoksunda bölgesel farklılıkları analiz etmektedir. Doğu Avrupa, Orta

Dođu ve Kuzey Afrika ülkeleri ile Latin Amerika'da pozitif ilişkinin güçlü olduğu görülürken ilişkinin Batı Avrupa ve Asya'da önemli olmadığı görülmüştür. Kuzey Amerika/Okyanusya ve Sahra Altı Afrika'da marjinal etkinin negatif bile olabileceği ifade edilmiştir. Oishi ve Kesebir, ekonomik büyümenin mutlulukta bir artışa dönüşüp dönüşmeyeceğini incelemişlerdir. 34 ülkeyi kapsayan iki farklı veri setinde, ekonomik büyüme, beraberinde artan gelir eşişsizliği ile birlikte mutluluk artışı ile ilişkilendirilmemiştir. Beja çalışmasında gelir artışı ve mutluluk arasındaki ilişki bağlamında Easterline Paradoksunu incelemiştir. İncelemeyi 1973'den 2012'ye kadar ki dönem içerisinde Belçika, Fransa, Danimarka, Almanya, Lüksemburg, İrlanda, Hollanda, İtalya ve Birleşik Krallık üzerinde yapmışlardır. Makale, gelir artışı ve mutluluk arasında olumlu ama çok küçük uzun vadeli bir ilişki olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Elde edilen bu sonucun ise aslında Esterlin paradoksunun reddi anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Buna karşın gelir artışının tek başına uzun vadede mutluluğu artırmak için çok etkili bir araç olmayacağı belirtilmiş ve bu sebepten Easterlin Paradoksunun doğrudan reddinin savunulabilir bir sonuç olmadığı ifade edilmiştir. Mentus ve Vladislavjević, 2002-2018 dönemi için gelişmiş Avrupa ülkeler için gelir ve gelir memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Gözlemlenen dönemde gerçek harcanabilir hane gelirinin önemli ölçüde arttığını, hane gelirinden memnuniyetin sabit kaldığını bulmuşlardır. Bulgular, uzun vadede gelir artışlarının daha yüksek refah seviyelerine yol açmadığını gösteren Easterlin Paradoksu fikrini desteklemektedir. Sedaghat Kalmarzi ve diğerleri çalışmalarında kaynak laneti hipotezini kullanarak Easterlin Paradoksunu test etmek ve 2005-2016 döneminde Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü (OPEC) ülkelerinde petrol rantının mutluluk üzerindeki eřiř etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Tahmin sonucunda ilk olarak, petrol üreten ülkelerde petrol gelirlerinin GSYH'ya oranının artması mutluluğu artırmış ve bu ülkelerde petrol gelirlerinin GSYH'ya oranının %43'ü geçtikten sonra artması mutluluğu azaltmıştır. Böylelikle Easterlin Paradoksu doğrulanmıştır. Jin ve Wunna, 1994'ten 2018'e kadar olan yılları kapsayan Rusya Boyuna İzleme Anketi'ni kullanarak öznel ekonomik refah ve yaşam memnuniyetini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları, kişinin kendi ekonomik refahını algılama biçiminin yaşam memnuniyetinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ve öznel ekonomik refahın 'Easterlin Paradoksunun itici gücü olabileceğini düşündürmektedir. Lakshmanasamy ve Maya çalışmalarında 1990-2014 Dünya Deđerler Anketi verilerini kullanarak Hindistan'da Easterlin Paradoksunun geçerliliği, gelir uyarlaması ve sosyal karşılaştırma açıklamalarının uygunluğunu sıralı probit paneli tahmini kullanarak incelemişlerdir. Panel tahminleri, ortalama yaşam memnuniyeti ile ortalama gelir arasında belirgin bir negatif ilişki olduğunu ve negatif nispi gelir etkilerinin Hindistan eyaletlerinde mutlak gelir etkisine hakim olduğunu göstermektedir. Böylelikle Easterlin Paradoksu doğrulanmıştır. Li ve Shi çalışmalarında Çin'deki Easterlin Paradoksunun biçimlendirici mekanizmasını araştırmışlar yani çok faktörlü, çok seviyeli bir dinamik çerçeve kurarak, Easterlin Paradoksunun biçimlendirici mekanizmasını açığa çıkarmaya çalışmışlardır. Ekonomik büyümeyle birlikte, bir yandan maddi ihtiyaçların zevk gereksinimlerine yükseldiğini ve maddi koşullardan refaha dönüşün azaldığı görülmüştür. Öte yandan öznel iyi oluş ekonomik büyümeyle birlikte artmak yerine durgunlaşmıştır. Beja; Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Hollanda ve Birleşik Krallık örnekleminde 1975-2016 dönemi verilerini kullanarak Easterlin Paradoksunun geçerli olup olmadığını incelemiştir. Ortalama yaşam memnuniyetinin temel veri olarak varsayıldığı çalışmada Easterlin Paradoksunun doğruluğu desteklenmiştir.

Starkauskienė ve Galinskaitė ise Easterlin Paradoksunun incelenmesinde çoklu ülke örnekleminde yararlanmış ve ülkeler başta gelişmişlik seviyelerine olmak üzere farklı gruplara ayrılarak incelenmiştir. Farklı zaman aralıkları kullanılarak yapılan inceleme sonucunda kısa vadede Easterlin Paradoksu için herhangi bir destek bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Stevenson ve Wofers da ülkeler arasında ortalama öznel refah seviyeleri ile kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (GSYH) arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Buna göre mutlak gelir artışı mutluluğu arttırırken görelî gelir artışının mutluluğun belirlenmesinde sınırlı bir rolü bulunmaktadır. Sacks ve diğerleri 140 ülke için gerçekleştirdikleri çalışmalarında GSYH ile mutluluk arasında pozitif ilişki olduğunu, GSYH'de artışın yaşam memnuniyetinde de artışa sebep olduğunu bunun sonucunda da Easterlin paradoksunun geçerli olmadığını bulmuşlardır. Deaton'ın 2008'de yaptığı çalışma da benzer bir biçimde GSYH artışı ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif korelasyon tespit etmiştir Opfinger yaşam memnuniyeti ve GSYH'nin logaritması arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde ettiği sonuçlar Deaton ; Sacks ve diğerleri ve Stevenson ve Wolfers'in sonuçlarına benzer bir biçimde ortalama ulusal yaşam memnuniyeti ile GSYH'nin logaritması arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif korelasyon bulmuştur (Opfinger). Di Tella ve MacCulloch tarafından yapılan çalışmada da 1975 ve 1997 yılları arasında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'de yaşayan yaklaşık 350.000 kişinin mutluluk tepkileri gelir düzeyi incelenmiş, mutluluk ve yaşam beklentisi arasında pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veenhoven mutluluğun kısmen karşılaştırmaya bağlı

olduğunu, daha çok koşullara göre değişmeyen doğuştan gelen biyo-psikolojik ihtiyaçların tatminine bağlı olduğunu savunur. O'na göre ihtiyaçlar, aslında insanın uyum sağlama sınırlarını belirler. İhtiyaçlar ne kadar çok giderilirse, o kadar iyi hissederiz ve hayattan o kadar memnun oluruz. İnsanlar sürekli açlık ve tehlike içindeyken mutlu olamazlar. Komşuları daha kötü durumda bile olsa durum değişmez. Mutluluk ihtiyaçların tatminine bağlı olduğu ölçüde görece değildir. Yine Veenhoven ve Vergunst, Easterlin Paradoksunu test etmiş, GSYH artışı ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak analize dahil olan 69 ülkenin çoğunda GSYH ve mutluluğun birlikte arttığı sonucuna ulaşmıştır. Hatta iktisadi büyümenin daha yüksek olduğu ülkelerde mutluluğun daha da çok arttığı sonucuna ulaşmıştır. Veenhoven ve Vergunst, 10 ila 40 yıl arasında değişen 199 zaman serisi veren 67 ülkedeki 1.531 veri noktasını içeren Dünya Mutluluk Veri Tabanında bulunan zaman trendi verileri kullanılarak Easterlin Paradoksu test edilmiştir. Analiz, GSYH büyümesi ile ülkelerdeki mutluluk artışı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çoğu ülkede hem GSYH hem de mutluluk artmış ve ekonominin en fazla büyüdüğü ülkelerde ortalama mutluluğun daha fazla arttığı gözlemlenmiştir. Vandendriessche, paradoksu Avrupa için test etmiş, 1975 ile 2009 yılları arasında 31 ülke için dengesiz bir ulusal mutluluk düzeyleri paneli elde etmiştir. Sonuçlar daha zengin ülkelerde yaşam memnuniyetinin daha yüksek olduğunu, ancak gelir marjinal olarak arttıkça daha önemli hale geldiğini ve daha eşit dağıldığını göstermektedir. Ayrıca Batı Avrupa'da gelir artışının etkisi altında, mutluluk düzeyinin önemli ölçüde arttığı ve dağılımdaki yayılımın önemli ölçüde yükseldiği de belirtilmiştir. Angeles çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri üzerinden Easterlin Paradoksunu incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda 1970'ler ile 2000'lerin başı arasında söz konusu ülkede ortalama gelirin artmasından dolayı mutlulukta öngörülen değişikliğin, 0-10 ölçeğinde 0,07 birim olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada 1970'lerden beri Amerika Birleşik devletlerinde artan ortalama gelirin ve durağan mutluluk düzeylerinin bir paradoks oluşturmadığı savunulmaktadır.

Veri Seti ve Model

Bu çalışmada Easterlin paradoksunun geçerliliğinin incelenmesi yani mutluluk ve gelir arasında bir bağlantı olup olmadığına yönelik ampirik bir incelemede bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için Avrupa Birliğine (AB) üye olan sekiz geçiş ekonomisinin (Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Romanya, Slovakya, Slovenya) 2007-2019 dönemi verilerinden yararlanılmıştır. Ülke örnekleminde geçiş ekonomileri örneğinden yararlanılmasının sebebi geçiş ekonomilerinin kapitalist sisteme eklenmesiyle birlikte gelirlerinde bir artış yaşanmasıdır. Çalışmanın çıkış noktası kapitalizme geçilmesiyle birlikte gelirden bir artış meydana geldikten sonra bunun mutluluk üzerinde bir etkisi oldu mu? sorusuna cevap aranmıştır. Gelir ve mutluluk arasındaki ilişkinin temsil edilmesinde çeşitli değişkenler kullanılmıştır. Burada mutluluğu temsilen Legatum Refah Endeksinden yararlanılmıştır. Gelir düzeyindeki iyileşmeyi temsilen ise Gini katsayısı, Ekonomik Büyüme ve İnsani Gelişmişlik Endeksi temsili değişken olarak kullanılmıştır. Bu değişkenler kapsamında oluşturulan model Denklem (1)'de verilmiştir.

$$LPI_{it} = b_0 + b_1 GINI_{it} + b_2 GDP_{it} + b_3 HDI_{it} + \mu_{it} \quad (1)$$

Denklem (1)'de LPI; Legatum Refah Endeksini temsilen bağımlı değişken olarak çalışmada yer almıştır. Ayrıca GINI; Gini Katsayısı, GDP; Ekonomik Büyüme ve HDI; İnsani Gelişmişlik Endeksini temsilen modele bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Ayrıca panel veri setleri bağlamında i yatay kesiti ve t zaman boyutlarını temsil etmektedir. μ_{it} ise hata terimini ifade eden bir göstergedir. Bu model kapsamında kullanılan değişkenler ve bunların açıklamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Modelde Kullanılan Değişkenler ve Açıklamaları

Değişken	Açıklama	Temsili	Kaynak
LPI	Legatum Refah Endeksi ⁴	Mutluluk	prosperity.com
GINI	Gini Katsayısı ⁵	Gelir Dağılımı Eşitliği	data.worldbank.org
GDP	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ⁶	Ekonomik Büyüme	data.worldbank.org
HDI	İnsani Gelişmişlik Endeksi ⁷	Gelişmişlik Göstergesi	theglobaleconomy.com

⁴ Mutluluğun ölçülmesine ilişkin çalışmalar yapan Legatum Enstitüsü, 2007 yılından itibaren refahı çok boyutlu bir şekilde ele alarak Legatum Refah Endeksi'ni oluşturmuştur. Refah Endeksi, yoksulluktan refaha giden yolların belirlenmesine katkıda bulunmak adına hangi özel eylemlerin yapılması gerektiğini belirlemeye yardımcı olacak pratik bir araç olarak geliştirilmiştir. Bkz. Legatum Institute (2021), Legatum Prosperity Index.

⁵ Gini katsayısı gelir dağılımındaki adaletin ölçülmesinde kullanılan bir endekstir.

⁶ Gayri Safi Yurtiçi Hasıla, ekonomik büyümeyi temsilen kullanılmıştır.

Metodoloji ve Ampirik Bulgular

Pesaran (2004) tarafından önerilen yatay kesit bağımlılığı (CD) testi, panel üyeleri arasında sıfır bağımlılığın sıfır hipotezini test eder ve yapısal kırılmalara sahip durağan ve birim köklü dinamik heterojen paneller gibi çeşitli panel veri modellerine uygulanabilir. CD testi, panel veri modelindeki bireysel regresyonlardan elde edilen sıradan en küçük kareler (OLS) artıklarının tüm çift yönlü korelasyonlarının bir ortalamasına dayanır (Dobnik, 2011: 12):

$$y_{it} = \alpha_i + \beta_i x_{it} + u_{it} \quad (2)$$

burada $i = 1, \dots, N$ kesit elemanını temsil eder, $t = 1, \dots, T$ zaman periyodunu belirtir ve xit gözlemlenen regresörlerin bir ($k \times 1$) vektörüdür. α_i kesişimleri ve β_i eğim katsayılarının panel üyeleri arasında değişmesine izin verilir. CD test istatistiği şu şekilde tanımlanır:

$$CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)}} \left(\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{\rho}_{ij} \right) \rightarrow N(0,1), \quad (3)$$

burada $\hat{\rho}_{ij}$, Denklem (1) ile ilişkili OLS artıklarının, u_{it} 'nin ikili korelasyonunun örnek tahminidir.

$$\hat{\rho}_{ij} = \hat{\rho}_{ji} = \frac{\sum_{t=1}^T \hat{u}_{it} \hat{u}_{jt}}{(\sum_{t=1}^T \hat{u}_{it}^2)^{\frac{1}{2}} (\sum_{t=1}^T \hat{u}_{jt}^2)^{\frac{1}{2}}} \quad (4)$$

Çalışma kapsamında yapılan yatay kesit bağımlılığı test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Test	İstatistik	Olasılık
LM	53,94	0,002
LM adj*	3,769	0,000
LM CD*	4,683	0,000

Tablo 2'deki sonuçlar değerlendirildiğinde bütün olasılık değerlerinin %5 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç yatay kesitin bağımsız olduğu yönündeki temel hipotezin reddedildiğini göstermektedir. Dolayısıyla yatay kesitin bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yani bir ülkede ortaya çıkan bir şok tarafından diğer ülkelerde etkilenmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin hangi seviyede durağan olduğunun tespit edilmesinde ikinci nesil birim kök testinin kullanılması gerekmektedir. Ancak burada önemli olan nokta hangi ikinci nesil birim kök testinin kullanılacağıdır. Bunun içinde değişkenlere homojenlik testi yapılarak bir incelemede bulunulması gerekmektedir.

Panel veri analizlerinde ikinci önemli konu, eğim katsayılarının homojen olup olmadığına karar vermektir. Çünkü parametreler için homojenlik varsayımı ülkeye özgü özelliklerden dolayı heterojenliği yakalayamamaktadır. Heterojenlik hipotezine karşı eğim homojenliği sıfır hipotezini ($H_0 : \beta_i = \beta_j$) test etmenin en bilinen yolu, $i = j$ için ikili eğimlerin sıfır olmayan bir kesri için ($H_1 : \beta_i \neq \beta_j$) uygulamaktır. Kısacası temel hipotez homojen varsayımı kabul ederken, alternatif hipotez heterojen varsayımı kabul etmektedir. F testi, panelin zaman boyutunun (T) büyük olduğu ve kesit boyutunun (N) nispeten küçük durumlarda geçerlidir. Açıklayıcı değişkenler kesinlikle dışsaldır ve hata varyansları homoskedastiktir. Swamy (1970), F testinde homoskedastisite varsayımını gevşeterek, uygun bir havuzlanmış tahminciden bireysel eğim tahminlerinin dağılımı üzerinde eğim homojenliği testini geliştirmiştir. Bununla birlikte, hem F hem de Swamy testi, T'nin N'ye göre büyük olduğu panel veri modellerini gerekli kılmaktadır. Pesaran ve Yamagata (2008), büyük panellerde eğim homojenliğini test etmek için Swamy testinin standartlaştırılmış bir versiyonunu önermiştir. Swamy testi, $(N, T) \rightarrow \infty$ olarak, hata terimleri normal olarak dağıtıldığında, N ve T'nin bağıl genişleme oranlarında herhangi bir kısıtlama olmaksızın geçerlidir. Swamy test yaklaşımında, ilk adım Swamy testinin aşağıdaki değiştirilmiş versiyonunu hesaplamaktır (İnglesi-Lotz, Chang ve Gupta, 2015: 171):

$$\tilde{S} = \sum_{i=1}^N (\hat{\beta}_i - \hat{\beta}_{WFE})' \left(\frac{X_i' M_t X_i}{\hat{\sigma}_t^2} \right) (\hat{\beta}_i - \hat{\beta}_{WFE}) \quad (5)$$

⁷ İnsani Gelişmişlik Endeksi, dünyadaki ülkeler için yaşam uzunluğu, okur yazar oranı, eğitim ve yaşam düzeyi doğrultusunda hazırlanan bir ölçümdür.

burada $(\hat{\beta}_i)$ havuzlanmış OLS tahmincisidir. $(\widehat{\beta}_{WFE})$ ağırlıklı sabit etkili havuzlanmış tahmin edicidir, (M_t) bir kimlik matrisidir, $\widehat{\sigma}_t^2$, σ^2 i'nin tahmincisidir. Daha sonra standartlaştırılmış dağılım istatistiği aşağıdaki şekilde geliştirilir:

$$\bar{\Delta} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1}\tilde{S} - k}{\sqrt{2k}} \right) \quad (6)$$

$(N, T) \rightarrow \infty$ koşuluyla sıfır hipotezi altında, $\sqrt{N}/T \rightarrow \infty$ ve hata terimleri normal dağıldığı sürece, Swamy testi asimptotik standart normal dağılıma sahiptir. Swamy testinin küçük örnek özellikleri, aşağıdaki sapma ayarlı sürüm kullanılarak normal dağılımlı hatalar altında geliştirilebilir:

$$\bar{\Delta}_{adj} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1}\tilde{S} - E(\bar{z}_{it})}{\sqrt{var(\bar{z}_{it})}} \right) \quad (7)$$

Burada ortalama $E(\bar{z}_{it}) = k$ ve varyans $var(\bar{z}_{it}) = 2k(T - k - 1)/T + 1$ Delta Homojenlik Testi Sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Delta Homojenlik Testi

Test	Delta	P-value
Δ	2,550	0.011
Δ_{adj}	3,250	0.001

Tablo 3 sonuçları incelendiği zaman hem delta hem de ayarlanmış delta olasılık değerlerinin ikisinin de %5 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla homojen varsayımını kabul eden temel hipoteze karşı heterojen varsayımı kabul eden alternatif hipotezin kabul edileceği açıkça görülmektedir. Dolayısıyla heterojenlik varsayımını kabul eden bir ikinci nesil birim kök testinin uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda ikinci nesil bir birim kök testi olan Boot-IPS birim kök testi uygulanmış ve Tablo 4'te sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Boot-IPS Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	İstatistik Değerleri		Olasılık Değerleri		Sonuç
	Seviyede	Birinci Farkında	Seviyede	Birinci Farkında	
LPI	-1,594	-3,389	0,830	0,020	I(1)
GDP	-2,127	-4,688	0,500	0,050	I(1)
GINI	-2,091	-3,774	0,440	0,020	I(1)
HDI	-1,917	-4,035	0,540	0,030	I(1)

Tablo 4'te gösterilen birim kök testi sonuçları %5 anlamlılık düzeyinde tüm değişkenlerin birinci farkında durağan olduğunu göstermektedir. Çünkü değişkenlerin seviyede birim kök içerdiği yönündeki temel hipotez kabul edilirken birinci farkında birim kök içerdiği yönündeki temel hipotez reddedilmiştir. Bundan dolayı tüm değişkenlerin birinci farkında durağan olduğu durumda değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak sağlayan bir metodun uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ikinci nesil bir eşbütünleşme tekniğinin uygulanması gerekmektedir. Bundan dolayı Panel ECM yöntemi eşbütünleşme ilişkisinin analiz edilmesinde kullanılmıştır.

Westerlund, ECM'ye dayalı $G\alpha$, $G\tau$, $P\alpha$ ve $P\tau$ olmak üzere 4 yeni panel eşbütünleşme testi önermektedir. Hata düzeltme yokluğu reddedilirse, bu eşbütünleşme yok sıfır hipotezinin de reddedildiği anlamına gelir. Testler artık dinamiklerden ziyade yapısal dinamiklere dayandığından ortak faktör kısıtlaması yoktur. $P\alpha$ ve $P\tau$, kesit birimleri boyunca hata düzeltme ile ilgili bilgilerin bir araya getirilmesine dayanan panel istatistikleridir. Panel testleri için boş ve alternatif hipotez, tüm i için $H_0: \alpha_i = 0$, $H_1: \alpha_i = \alpha < 0$ 'dır. $G\alpha$ ve $G\tau$, hata düzeltmeyle ilgili bilgilerden yararlanmayan grup istatistikleridir. Grup testleri için boş ve alternatif hipotez, en azından bazı i için $H_0: \alpha_i = 0$, $H_1: \alpha_i < 0$ 'dır (Celik, Aslanoglu ve Uzun, 2010: 11).

Westerlund (2007) tarafından kanıtlanan ECM panel eşbütünleşme testi, eşbütünleşmenin olmadığı sıfır hipotezini incelemektedir. Koşullu panel hata düzeltme modelinde hata düzeltme teriminin sıfıra eşit olup olmadığına dayanan bir testtir. Test, grup ortalaması ($G\tau$ ve $G\alpha$) ve panel ($P\tau$ ve $P\alpha$) için bir hata düzeltmesinin varlığı sonucuna varmaktadır (Pala, 2020: 63). Çalışma kapsamında yapılan Westerlund ECM analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Westerlund ECM

Bağımlı: LPI	İstatistik		NOCD		Bootstrap p-değeri	
	g-tau	g-alpha	g-tau	g-alpha	g-tau	g-alpha
GDP	-1,014	1,373	0,155	0,915	0,804	0,730
GINI	9,729	0,599	1,000	0,725	0,998	0,858
HDI	-4,760	1,527	0,000	0,937	0,758	0,887

Tablo 5'te değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Panel ECM testinde önemli olan nokta yatay kesitin bağımlı olduğu durumda Bootstrap sonuçlarına dikkat edilmesidir. Bu çalışmada da yatay kesit bağımlı olduğu için Bootstrap sonuçları dikkate alınmıştır. Ayrıca bu testte önemli olan bir diğer nokta heterojen ve homojen varsayımlar altında farklı noktalara dikkat edilmesidir. Heterojen varsayımı altında g-tau ve g-alpha değerleri dikkate alınırken, homojen varsayım altında p-tau ve p-alpha değerleri dikkate alınacaktır. Bu çalışmada yapılan delta homojenlik testi sonucunda heterojenlik sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı hem Bootstrap hem de g-tau ve g-alpha sonuçları dikkate alınacaktır. Çalışmada da gereksiz bilgiye yer vermemek için Tablo 5'te sadece kullanılacak istatistikler dikkate alınmış ve verilmiştir. Dikkate alınan noktalar incelendiğinde ise olasılık değerlerinin %5 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu dolayısıyla eşbütünleşmenin olmadığı yönündeki temel hipotezin kabul edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da Easterlin'i destekleyecek şekilde uzun dönemde değişkenler arasında herhangi bir ilişki bulunmamış yani Easterlin Paradoksu'nun geçerliliği söz konusu dönemde sekiz ülke için kanıtlanmıştır.

Sonuç

Uzun yıllar boyunca mutluluk ekonomisi kapsamında mutluluk ve gelir ilişkisi tartışılmış bir konu içerisinde bulunmaktadır. Bu konuda da özellikle Richard Easterlin mutluluk ve gelir arasında bir ilişki olsa bile bu ilişkinin kısa dönemde geçerli olabileceğini ancak uzun dönemde iki değişken arasında bir bağlantılı olmayacağını ifade etmiş, böylece Easterlin Paradoksu literatürde yerini almıştır. Bu çalışmada gelir ve gelirin göstergeleri ile mutluluk arasında bir ilişki var mı? sorusuna cevap aranmış ve böylece Easterlin Paradoksunun makro düzeyde geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için mutluluk göstergesi olarak Legatum refah endeksi tercih edilirken, gelirin göstergeleri olarak üç farklı değişkenden yararlanılmıştır. Bu kapsamda özellikle geçiş ekonomilerinin kapitalist sisteme eklenmesiyle birlikte artan gelir düzeyi ve bunun mutluluk üzerinde bir bağlantısının olup olmadığı incelenmiştir. Bu sebeple de sekiz geçiş ekonomisinin 2007-2019 dönemi verilerinden yararlanılmıştır.

Easterlin Paradoksunun makro düzeyde incelenmesinde ilk olarak değişkenlere yatay kesit ve homojenlik testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda yatay kesit bağımlı ve heterojenlik sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple de yatay kesitin bağımlı ve heterojen olduğu durumda değişkenlerin durağan olduğu seviyenin incelenmesine olanak sağlayan Boot-IPS birim kök testi uygulanmıştır. Uygulanan bu ikinci nesil birim kök testi sonucunda tüm değişkenlerin seviyede durağan olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı da serilerin birinci farkında durağan olması halinde değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olup olmadığına incelenmesine olanak sağlayan ikinci nesil bir tahminci olan Panel ECM yani Westerlund ECM testi sonuçları incelenmiştir. Sonuçta ise değişkenler arasında eşbütünleşme olmadığı kabul edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar uzun dönemde gelir ve mutluluk arasında pozitif bir ilişkinin ortaya çıkmayacağını, çünkü insanların gelirlerini diğerleri ile kıyasladığı için mutluluk artışının olmayacağını savunan Easterlin Paradoksunun geçerliliğini desteklemiştir. Kısacası bu çalışmada Easterlin Paradoksu kabul edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Easterlin ve diğ. (2010) yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmaya da uygun düşmektedir. Dolayısıyla insanların mutluluk düzeylerindeki artışta Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi önem kazanmakta ancak bu hiyerarşide yukarı doğru çıkıldıkça gelirin etkisi azalmaktadır. Bundan dolayı bir ülke içerisinde gelir düzeyi ile mutluluk arasında bir bağlantı kurularak hareket edilmesi çokta doğru bir tercih olmamaktadır. Politika yapımcıların ülke ekonomisi ile ilgili belirledikleri GSYH artış amacının toplumsal anlamda mutluluk getirmediği çalışmada ortaya konulmuştur. Buradan hareketle belirlenecek politikaların daha çok kalkınmaya yönelik olmasının daha anlamlı olacağı ifade edilebilir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda Easterlin Paradoksunun mikro düzeyde incelenerek gelirin ülke içerisindeki bireyler üzerinde etkili olup olmadığına test edilmesi önerilmektedir.

Etik Beyan

“Easterlin Paradoksunun Geçerliliği: Seçili Geçiş Ekonomileri Örneği” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Makale için herhangi bir Etik Kurul İznine gerek bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Abramovitz, M. (1959) The welfare interpretation of secular trends in national income and product. In *The Allocation of economic resources: Essays in honor of Bernard Francis Haley* (M. Abramovitz et al.). Stanford, California: Stanford Univ. Press., 1-22.
- Angeles, L. (2011). A closer look at the Easterlin paradox. *The Journal of Socio-Economics*, 40(1), 67-73. Doi:10.1016/j.soceec.2010.06.017
- Beja, E. L. (2014). Income growth and happiness: Reassessment of the Easterlin Paradox. *International Review of Economics*, 61(4), 329-346. Doi: 10.1007/s12232-014-0211-y
- Beja, E. L. (2018). Testing the easterlin paradox: Results and policy implications. *Journal of Behavioral Economics for Policy*, 2(2), 79-83.
- Blanchflower, D.G. ve Oswald A. (2002), Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 1359 –1386.
- Celik, S., Aslanoglu, E., and Uzun, S. (2010). Determinants of consumer confidence in emerging economies: a panel cointegration analysis. *Topics in Middle Eastern and North African Economies*, 12.
- Clark, A., R. Layard and C. Senik (2012), The causes of happiness and misery, World Happiness REPORT Edited by John Helliwell, Richard Layard and Jeffrey Sachs.
- Deaton, A. (2008) Income, Health and Well-Being around the World: Evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives* .Vol. 22. 53–72
- Di Tella, R., and MacCulloch, R. (2008). Gross national happiness as an answer to the Easterlin Paradox?. *Journal of Development Economics*, 86(1), 22-42.
- Dobnik, F. (2011). Energy consumption and economic growth revisited: structural breaks and cross-section dependence. *Available at SSRN 1981869*.
- Duesenberry, J. S. (1949). *Income, Savings, and the Theory of Consumer Behaviour*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Easterlin, R.A. (1974), Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence, Editors Paul A. David, Melvin W. Reder, *Nations and Households in Economic Growth, Essays in Honor of Moses Abramovitz*, Academic Press, 89-125.
- Easterlin, R.A. (1995), Will raising the incomes of all increase the happiness of all? *Journal of Economic Behavior and Organization*, 27, 35-47.
- Easterlin, R.A. (2016). Paradox Lost?, USC Dornsife Institute for New Economic Thinking Working Paper No. 16-02.
- Easterlin, R.A. ve Kelsey J. O. (2020), The Easterlin Paradox, IZA DP No. 13923.
- Easterlin R.A, L. A. McVey, M. Switek, O. Sawangfa and Zweig, J. S. (2010). The happiness–income paradox revisited, *PNAS*, 107 (52), 22463–22468.
- Jin, O. S. ve Wunnava, P. V. (2020). Feeling Richer and Happier? Self-Perceived Economic Welfare and Life Satisfaction: Evidence of 'Easterlin Paradox' from Russian Longitudinal Data, GLO Discussion Paper, No. 625, Global Labor Organization (GLO), Essen
- Kahneman D., A. B. Krueger , D. Schkade, N. Schwarz and Stone A. A. (2006). Would You Be Happier If You Were Richer? A Focusing Illusion, Working Papers 77, Princeton University, Department of Economics, Center for Economic Policy Studies.
- Kızıllarslan, Ş. ve Usta, D. (2021). Easterlin paradoksunun alternatif bir yaklaşımla incelenmesi: panel kesirli polinomiyal modeller. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 533-550.
- Lakshmanasamy, T. ve Maya, K. (2020). Is it income adaptation or social comparison? The effect of relative income on happiness and the Easterlin paradox in India. *The Indian Economic Journal*, 68(4), 477-495.
- Li, L. ve Shi, L. (2019). Economic growth and subjective well-being: analyzing the formative mechanism of Easterlin Paradox. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(1), 1-19. Doi: 10.1186/s40711-018-0090-9.
- Lipset, S. M. (1960). *Political Man: The Social Bases of Politics*. Garden City, New York: Doubleday.

- Mentus, V. ve Vladislavljević, M. (2021). Easterlin paradox revisited: Do increases in income bring higher levels of income satisfaction?. *Sociologija*, 63(2), 220-235. Doi:10.2298/SOC102220M
- Oishi, S. ve Kesebir, S. (2015). Income inequality explains why economic growth does not always translate to an increase in happiness. *Psychological science*, 26(10), 1630-1638. Doi: 10.1177/0956797615596713
- Opfinger, M. (2016). The Easterlin paradox worldwide. *Applied Economics Letters*, 23(2), 85-88. , Doi: 10.1080/13504851.2015.1051650
- Pala, A. (2020). Energy and economic growth in G20 countries: Panel cointegration analysis. *739898418*.
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. University of Cambridge, Faculty of Economics, Cambridge Working Papers in Economics No. 0435.
- Pigou, A. C. (1951), Some Aspects Of Welfare Economics, *The American Economic Review* , Jun., 1951, Vol. 41, No. 3, 287- 302.
- Pollak, R.A. (1976). Interdependent Preferences. *American Economic Review*, 66(3), 309-320.
- Sacks, D. W., B. Stevenson, and Wolfers J. (2010). Subjective Well-Being, Income, Economic Development and Growth. No. w16441. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Sedaghat Kalmarzi, H., Fattahi, S. ve Sohaili, K. (2021). Testing the Easterlin Paradox in the Framework of Resource Curse Hypothesis: A Case Study of the OPEC Countries. *Journal of Applied Economics Studies in Iran*, 10(38), 1-14. Doi: 10.22084/AES.2020.23088.3201
- Slag, M., Burger, M. J. ve Veenhoven, R. (2019). Did the Easterlin Paradox apply in South Korea between 1980 and 2015? A case study. *International Review of Economics*, 66(4), 325-351. Doi: 10.1007/s12232-019-00325-w
- Starkauskienė, V. ve Galinskaitė, A. (2015). Subjective Well-being and Income: Analysis and Evidence on Easterlin Paradox. *Applied Economics: Systematic Research*, 9(2), 49-64. Doi: 10.7220/AESR.2335.8742.2015.9.2.3
- Stevenson, B. ve Wolfers J. (2008). Economic Growth and Subjective Well-Being: Reassessing the Easterlin Paradox. *Brookings Papers on Economic Activity*. 1–87.
- Swamy, P. A. (1970). Efficient inference in a random coefficient regression model. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 311-323.
- Şener, S. (2022). Legatum Refah Endeksi Göstergeleri ve Verileri Kullanılarak Refahın Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1), 46-70.
- Inglesi-Lotz, R., Chang, T. ve Gupta, R. (2015). Causality between research output and economic growth in BRICS. *Quality & Quantity*, 49(1), 167-176.
- Vandriessche, D. (2013). *Europe on the path of progress: Evidence against the Easterlin paradox in the short and long terms*. Master Thesis, Université Paris I Panthéon Sorbonne.
- Veenhoven, R. (1991), Is Happiness Relative? Published in: *Social Indicators Research*, 24, 1-18.
- Veenhoven, R. ve Vergunst, F. (2014). The Easterlin illusion: economic growth does go with greater happiness. *International Journal of Happiness and Development*, 1(4), 311-343.
- Westerlund, J. (2007). Testing for error correction in panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 69: 709–748.

EXTENDED ABSTRACT

Life satisfaction and happiness are among the goals of human life. There are many factors that affect the individuals' life satisfaction and therefore their happiness levels. From an economic point of view, it is thought that the main source of happiness is income. Since the individuals' income level increases, the layers in Maslow's hierarchy of needs are better and easier to overcome and people can meet their needs better. On the other hand, the assumption that a continuous increase in people's income level will cause a continuous increase in the level of happiness is also quite wrong. This subject has attracted attention especially in the pioneering work by Easterlin, and thus many studies have been the horizon. Easterlin revealed that the increasing effect of economic growth on happiness is not permanent. According to this, as the individuals' income level increases, their happiness level increases up to a point, but then remains constant. This situation is called Easterlin Paradox in the literature. Ever since Easterlin put forward this paradox, this issue has been the subject of constant debate in the literature and whether there is a relationship between happiness and income has always been a matter of debate. In this study, first of all, Easterlin Paradox is discussed theoretically, and then studies on this subject are included in the literature. Thus, the results of this study were compared with other studies. Then, the econometric analysis part was started.

This study is aimed to examine the validity of Easterlin paradox, that is, to make an empirical examination of whether there is a connection between happiness and income. In order to achieve this aim, the 2007-2019 period data of eight transition economies (Bulgaria, Estonia, Latvia, Lithuania, Hungary, Romania, Slovakia, Slovenia) that are members of the European Union (EU) are used. The reason for using the example of transition economies in the country sample is that there is an increase in incomes with the integration of transition economies into the capitalist system. The starting point of the work is whether an increase in income with the transition to capitalism have an effect on happiness. The answer to the

question has been sought. Various variables have been used to represent the relationship between income and happiness. Here, Legatum Prosperity Index is used to represent happiness. Gini coefficient, Economic Growth and Human Development Index are used as a representative variable to represent the improvement in income level.

The econometric analysis is started by testing the cross-section dependency first. Because cross-sectional dependence is an important problem in panel data studies, and subsequent analyzes will be shaped in line with the results obtained from this. As a result of the cross-section dependency test performed in this study, it is understood that the cross-section is dependent. This result show that second-generation tests should be applied to determine the level at which the variables are stationary and to examine the relationship between the variables. However, another problem that arose at this point is which second-generation tests would lead the study to the most accurate result. In order to clarify this issue, the Delta homogeneity test is applied to the variables and the heterogeneity result is reached. At this point, the Boot-IPS unit root test is applied to determine the level at which the variables are stationary. As a result of the test, it is determined that all variables are stationary at the first difference. In this direction, Panel (Westerlund) ECM test, which is a second generation cointegration test, is used to analyze the relationship between variables in the study. As a result of the test, it is seen that the basic hypothesis that there is no cointegration is accepted. Therefore, in this study, no relationship is found between the variables in the long run, supporting Easterlin, that is, the validity of the Easterlin Paradox is proven for eight countries in the above-mentioned period.

Ülkelerin Rekabet Edebilirliklerinin Entropi Temelli WASPAS ve PROMETHEE Yöntemleriyle Değerlendirilmesi

Hande EREN¹ ve Emel GELMEZ²

Öz

Ülkelerin sürdürülebilir kalkınmaları, verimlilikleri, etkinlikleri ve performans göstergelerindeki artışlar rekabet edebilirliklerine bağlıdır. Bu yüzden ülkelerin rekabet edebilirlikleri ve mevcut durumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı ülkelerin rekabet edebilirlik faktörlerinin WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesidir. Çalışma kapsamında Yönetim Geliştirme Enstitüsü (International Institute of Management Development- IMD)'nün 2022 yılında yayımladığı Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu'nda yer alan 63 ülke; ekonomik performans, kamu etkinliği, iş etkinliği ve altyapı olmak üzere 4 kriterle göre sıralanmıştır. Ülkelerin rekabet edebilirliklerine göre sıralanmasında öncelikle kriterler Entropi yöntemi ile ağırlıklandırılmıştır. Hesaplanan ağırlıklar doğrultusunda 63 ülke WASPAS (Weighted Aggregates Sum Product Assessment) ve PROMETHEE (Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation) yöntemlerine göre sıralanarak IMD Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu (2022) ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre rekabet edebilirlik açısından IMD Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu (2022), WASPAS, PROMETHEE olmak üzere her üç durumda da en iyi performansa sahip olan ülkenin Danimarka, en iyi ikinci performansı gösteren ülkenin İsveç, son sırada yer alan ülkenin ise Venezuela olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rekabet Edebilirlik, Entropi Yöntemi, WASPAS Yöntemi, PROMETHEE Yöntemi

Evaluation of Countries' Competitiveness by Entropy-Based WASPAS and PROMETHEE Methods

Abstract

Sustainable development, productivity, efficiency and increases in performance indicators of countries depend on their competitiveness. Therefore, it is important to determine the competitiveness and the current status of countries. In this context, the main purpose of this study is to evaluate the competitiveness factors of countries by using WASPAS and PROMETHEE methods. Within the scope of the study, 63 countries included in the World Competitiveness Report published by the International Institute of Management Development (IMD) in 2022 have been listed according to 4 criteria: economic performance, government efficiency, business efficiency and infrastructure. In order to rank the countries according to their competitiveness, first of all, the criteria have been weighted by the Entropy method. According to the calculated weights, 63 countries have been ranked according to the WASPAS (Weighted Aggregates Sum Product Assessment) and PROMETHEE (Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation) methods and compared with the IMD World Competitiveness Report (2022). According to the results of the analysis, it has been determined that the country with the best performance in terms of competitiveness in all three of the IMD World Competitiveness Report (2022), WASPAS and PROMETHEE is Denmark, the country with the second best performance is Sweden, and the country in the last place is Venezuela.

Key Words: Competitiveness, Entropy Method, WASPAS Method, PROMETHEE Method


Atıf İçin / Please Cite As:

Eren, H. ve Gelmez, E.(2023). Ülkelerin rekabet edebilirliklerinin entropi temelli WASPAS ve PROMETHEE yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1383-1401. doi:10.33206/mjss.1255873


Geliş Tarihi / Received Date: 24.02.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.07.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi- Türkiye-Kapadokya Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, hande.eren@kapadokya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9166-5037

² Doç. Dr. - Türkiye-Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, emelgelmez@selcuk.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-8774-607X

Giriş

Küreselleşme konusu günümüzde sıklıkla çalışılan bir konudur. Ayrıca ülkeler arasındaki rekabetin yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Ülkelerin bu süreçte küresel pazarlarda başarılı olabilmelerinde ve mücadele edebilmelerinde rekabetçi olmaları önem kazanmaktadır (Kaplan, 2003, s. 75). Bu noktada rekabetin küreselleşme koşullarında ulusal ekonominin gelişmesinde önemli bir ön koşul olduğu (Stevans vd., 2012, s. 76) ve rekabet edebilirlik anlayışının da ekonomi, yönetim, tarih, politika ve kültürden kaynağını alan çok yönlü bir kavram olduğu ifade edilebilmektedir (Bhawsar ve Chattopadhyay, 2015, s. 665). Nitekim, küreselleşme konusuna benzer şekilde literatürde sıklıkla tartışılan bir konu haline gelen rekabet edebilirlik, bir kuruluşun başarısıyla doğrudan ilişkisinden dolayı birçok alanda dikkat çekmektedir (Bhawsar ve Chattopadhyay, 2015, s. 665).

Bir ülkenin üretkenlik düzeyini belirleyen kurumlar, politikalar ve faktörler kümesi şeklinde tanımlanabilen rekabet edebilirlik (Sala-i-Martin vd., 2007, s. 3); yeni pazarların fethedilmesinde ve pazardaki rakiplerden önde olunabilmesi açısından önem arz etmektedir (Falciola vd., 2020). Ayrıca rekabet edebilirlik; istihdam olanaklarını, firmaların üretkenliğini, şehirlerin ve bölgelerin aynı zamanda uluslararası ticaretin refahını ve sürdürülebilirliğini şekillendirmektedir (Momaya, 2019, s. 1). Dolayısıyla, ülkelerin ve bölgelerin rekabet edebilirlik analizleri son yıllarda ön plana çıkmıştır. Rekabet edebilirliğin değerlendirilebilmesi için farklı yöntemler ve göstergeler kullanılmaktadır (Kramulová ve Jablonský, 2016, s. 335). İşletmelerin rekabet edebilirliğinin değerlendirilmesi süreci, adım adım bölgesel rekabet edebilirlik değerlendirmelerine yol açmıştır (Kramulová ve Jablonský, 2016, s. 336).

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerdeki önemli bir konu, günümüzde ulusal rekabet gücünün nasıl artırılabilirliği (Rusu ve Roman, 2018, s. 2044). Nitekim hızla küreselleşen ve önemli bir yapısal dönüşüm içerisinde bulunan dünya ekonomisinde yoğunlaşan rekabetin ülkeler açısından en önemli olgu olduğu düşünülmektedir. Ülkeler açısından değerlendirildiğinde vatandaşların refah seviyelerinin artırılmasında ana aktörün ülkelerin rekabet güçlerinin artırılması ve bu artışın sürdürülebilir bir yapıya dönüştürülmesi gerekliliğidir (Karaaslan ve Tuncer, 2010, s. 23). Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı ülkelerin rekabet edebilirlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (International Institute of Management Development- IMD)'nün 2022 yılında yayımladığı Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu'ndan faydalanılmıştır.

Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV), özellikle değerlendirme kriterlerinin çok sayıda olduğu ve genellikle birbiriyle çeliştiği durumlarda, bir alternatifler havuzundan en çok tercih edilen alternatifin seçilmesi için kullanılmakta olup (Yap vd., 2019, s. 548); karar vericiler tarafından performans kriterlerinin subjektif değerlendirmesini desteklemek için hesaplamalı ve matematiksel araçların tasarlanmasıyla ilgili yönelem araştırmasının bir parçası olarak geliştirilmiştir (Mardani vd., 2015, s. 516). Bir başka ifade ile ÇKKV; uzmanlar tarafından en iyi alternatifin etkili ve verimli bir şekilde seçilmesi, alternatiflerin sınıflandırılması veya alternatiflerin bir tercih sırasına göre sıralanması için kullanılan temel bir bilimsel yöntemdir (Nadkarni ve Puthuvayi, 2020). ÇKKV teknikleri, bir dizi alternatif arasından en iyi alternatifin seçilmesinde yaygın olarak kullanılmakta olup (Biswas vd., 2019, s. 65); gerçek dünyadaki karar problemlerinin nadiren tek kritere dayalı olduğu düşünüldüğünde de literatürde geniş ölçüde yer almaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2019, s. 71). Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı ülkelerin rekabet edebilirlik faktörlerinin ÇKKV yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesidir. Çalışma kapsamında literatürde sıklıkla kullanılan WASPAS ve PROMETHEE yöntemlerinden faydalanılarak sıralamalar yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda IMD (2022)'de yer alan 63 ülkenin sıralanması için öncelikle kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi yönteminden faydalanılmıştır. Akabinde 63 ülke, ekonomik performans, kamu etkinliği, iş etkinliği ve alt yapı olmak üzere IMD (2022)'de yer alan dört kritere göre WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri ile sıralanmış olup elde edilen sonuçlar hem iki yöntem hem de IMD (2022) ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

PROMETHEE ve WASPAS yöntemleri ÇKKV problemlerinde yaygın olarak kullanılan yöntemler olsa da literatürde bu yöntemlerin bütünleşik bir şekilde kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmada bütünleşik olarak sınırlı sayıda kullanılmış olan bu yöntemlerin problem üzerindeki etkisi incelenmiş ve karşılaştırma yapılarak seçimin güvenilirliği test edilmiştir. Aynı zamanda IMD Dünya Rekabet Edebilirlik faktörlerinin kullanılarak ÇKKV teknikleri ile analiz edilmiş Türkçe literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın sözü edilen bu yönleriyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür Taraması

Literatürde “rekabet edebilirlik” ile ilgili çeşitli çalışmalar yer almakta olup bu çalışmalardan ÇKKV yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Bu yüzden ülkelerin “rekabet edebilirlikleri” üzerine “Entropi yöntemi, WASPAS yöntemi ve PROMETHEE yöntemleri” kullanılarak yürütülen bu çalışmanın literatür açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda ilgili literatür; “rekabet edilebilirlikle ilgili yapılmış bazı çalışmalar” ve “Entropi, WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar” olmak üzere iki kısımda incelenmiştir. Tablo 1’de literatür taraması yer almaktadır.

Tablo 1. Literatür Taraması

Rekabet Edebilirlikle İlgili Yapılmış Bazı Çalışmalar		
No	Yazar(lar)	Uygulama Alanı
1	Huang ve Peng (2012)	Çalışma kapsamında, Madde Tepki Teorisi ile bulanık küme teorisini birleştiren Fuzzy Rasch modeli adlı yeni bir yaklaşım önerilmiştir. Çalışmada 9 Asya ülkesi için turizm destinasyonunda rekabet edebilirliğin analizi yapılmıştır. Bunun için ÇKKV yöntemlerinden biri olan TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) yöntemi içinde Bulanık Rasch modeli uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda 9 Asya ülkesi (Japonya, Çin, Tayvan, Hong Kong, Kore, Malezya, Singapur, Filipinler, Tayland) rekabet edebilirlik açısından sıralanmıştır. Bu kapsamda ilk üç sırada sırasıyla Çin, Japonya ve Hong Kong yer alırken Filipinler (9), Tayvan (8) ve Kore (7) son sırada yer almaktadır.
2	Ju ve Sohn (2014)	Bu çalışmada Dünya Rekabet Edebilirlik (IMD World Competitiveness) verileri kullanılarak bir ulusal rekabet edebilirlik endeksi önerilmiş ve IMD’nin kendi sıralama sistemindeki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Çalışmada IMD dünya rekabet edebilirlik sıralamasının, bir endeksi tanımlamak için 20 faktörü göz önünde bulundurduğu, ancak çeşitli faktörler arasındaki yapısal ilişkileri dikkate almadığı ifade edilmiştir. Bu tür yapısal ilişkileri yansıtan bir ulusal rekabet edebilirlik endeksi ortaya çıkarmak için bir yapısal eşitlik modeli kullanılmış ve ardından yeni sıralamalar açıklanmıştır.
3	Charles ve Zegarra (2014)	Çalışma kapsamında Peru’nun tüm bölgelerinin rekabet edebilirliğini ölçmek ve sıralamak için Veri Zarflama Analizi (VZA)’ne dayalı bir metodoloji geliştirilmiştir. Çalışmada VZA’nin bölgesel rekabet edebilirliğin hesaplanmasında daha önce hiç kullanılmamış bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları kıyı bölgelerinin dağlık ve ormanlık bölgelere göre daha rekabetçi olduğunu göstermiştir.
4	Kramulová ve Jablonský (2016)	Çalışma kapsamında IMD World Competitiveness online veri tabanında yer alan 59 ülke Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) yöntemi kullanılarak sıralanmıştır. Gösterge ve ülke sayısının fazla olması nedeniyle AHP Modeli mutlak ölçüme ve uzman değerlendirmesine dayanılarak çözülmüştür. Elde edilen sonuçlar, IMD rekabet edebilirlik sıralaması ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen her iki sonucu farklılıkları analiz edilmiş ve incelenmiştir. Çalışma kapsamında IMD Raporu ve AHP yöntemleri arasında farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Hem rapora hem de AHP yöntemine göre Hong Kong ilk sırada yer alırken son sırada Venezuela yer almaktadır.
5	Yıldırım ve Yıldırım (2019)	Çalışma kapsamında Dünya Ekonomi Forumu’na göre 2007-2017 verileri kullanılarak gelişmekte olan 8 ülke Gri TOPSIS yönteminden faydalanılarak sıralanmıştır. Bu sonuçlar ile Dünya Ekonomi Forumu’nun yayımladığı sıralama arasındaki ilişki Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı ve Kendall Tau korelasyon katsayıları aracılığı ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen yeni sıralamaya göre rekabetçilik düzeyi en yüksek olan ülkenin Malezya olduğu; Pakistan’ın ise bu grupta rekabetçilik düzeyi en düşük ülke olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6	Güllü ve Yılmaz (2020)	Bu çalışma kapsamında Akdeniz çanağında yer alan ülkelerin destinasyon rekabetçiliğinin Entropi temelli EDAS (Evaluation Based on Distance from Average Solution) yöntemiyle belirlenerek rekabet edebilirlikleri değerlendirilmiştir. Analizde kullanılan veriler için Dünya Ekonomik Forumu tarafından iki yılda bir yayımlanan Seyahat ve Turizm Rekabetçilik Endeksi’nden faydalanılmıştır. Kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi yönteminden, alternatiflerin sıralanmasında ise EDAS yönteminden faydalanılmıştır. Bu şekilde ülkelerin destinasyon rekabetçilikleri belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre en rekabetçi ilk üç ülkenin Fransa, İspanya ve İtalya olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 Devamı. Literatür Taraması

ENTROPI, WASPAS ve PROMETHEE Yöntemleri ile İlgili Yapılmış Bazı Çalışmalar		
No	Yazar(lar)	Uygulama Alanı
1	Safari vd. (2012)	Çalışma kapsamında tedarikçi seçiminde belirlenen kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi yönteminden, alternatiflerin sıralanmasında ise PROMETHEE yönteminden faydalanılarak sonuçlar değerlendirilmiştir.
2	Ignatius vd. (2012)	Bu çalışma kapsamında İran otomotiv işletmelerinin performansının değerlendirilmesi için PROMETHEE II yönteminden faydalanılmıştır. İran'ın en büyük 8 otomotiv kuruluşunun yedi finansal endeksi PROMETHEE II yöntemiyle incelenmiştir.
3	Kilic vd. (2015)	Bu çalışma kapsamında, Kurumsal Kaynak Planlaması (ERP) seçim problemini daha iyi ele almak için Analitik Ağ Süreci (ANP) ve PROMETHEE'den faydalanılmıştır. Öncelikle tüm kriterlerin ağırlıklarının belirlenmesi için ANP yöntemi kullanılmıştır. Ağırlıklar elde edildikten sonra PROMETHEE yöntemi alternatif sistem seçeneklerinin optimal sıralaması için kullanılmıştır.
4	Akçakanat vd. (2017)	Çalışmada, bankaların performanslarının belirlenmesi amacıyla Forbes Dergisi Bankalar Raporu (2016) ve Türkiye Bankalar Birliği'nin 2016 yılı ilk 9 aylık verilerinden yararlanılmış ve Entropi ve WASPAS yöntemleri kullanarak sıralamalar yapılmıştır. Bu çerçevede toplam aktifler, toplam krediler ve alacaklar, toplam mevduat, toplam özkaynaklar, şube sayısı ve personel sayısı olmak üzere belirlenen kriterler doğrultusunda büyük, orta ve küçük ölçekli bankalar sıralanmıştır.
5	Adalı ve Işık (2017)	Çalışmada Denizli'de faaliyette bulunan bir tekstil işletmesinde tedarikçi seçim problemi için ürün kalitesi, ürün maliyeti, teslimat süresi, tedarikçinin üretim kapasitesi, tedarikçinin coğrafi konumu ve tedarikçinin güvenilirliği olarak belirlenen kriterlere göre Denizli çevresinde bulunan beş farklı tedarikçi sıralanmıştır. Belirlenen kriterlerin ağırlıklandırılmasında SWARA (Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis - Kademeli Ağırlık Değerlendirme Oran Analizi), alternatiflerin sıralanmasında ise WASPAS yönteminden faydalanılmıştır.
6	Urosevic vd. (2017)	Çalışma kapsamında turizm sektöründe satış müdürü pozisyonu için personel seçiminde ağırlıklandırma yöntemi olarak SWARA metodundan faydalanılmış; WASPAS yöntemine göre de sıralama yapılmıştır.
7	Fedajev vd. (2019)	Bu çalışma kapsamında 13 Avrupa ülkesinin turizm performansının ölçülmesi için 9 değerlendirme kriterine göre sıralama yapılmıştır. Kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi, alternatiflerin sıralanmasında ise EDAS yöntemlerinden faydalanılmıştır.
8	Eş ve Kök (2020)	Çalışma kapsamında bankaların 2015-2019 yılları arası aktif büyüklük performansları ENTROPİ ve WASPAS yöntemleri ile belirlenmiştir. Belirlenen dokuz kritere göre sekiz alternatif (banka) yıllar bazında WASPAS yöntemi ile sıralanarak karşılaştırılmıştır.
9	Singh ve Modgil (2020)	Bu çalışmada, temel tedarikçi seçimi göstergelerinin değerlendirilmesi ve önceliklendirilmesi; mevcut alternatifler ile seçilen göstergeler arasındaki ilişkinin kurulması amaçlanmıştır. SWARA ve WASPAS tekniklerinin kullanıldığı çalışma kapsamında 12 kriter ve beş alternatif belirlenerek sonuçlar değerlendirilmiştir.
10	Miç ve Antmen (2021)	Bu çalışma kapsamında Türkiye'de üniversite yeri kararına ilişkin olarak bir problem belirlenmiştir. Çalışmada kullanılacak alternatif iller, özellikle demografik yapı dikkate alınarak belirlenmiş ve ÇKKV tekniklerinden faydalanılmıştır. Alternatiflerin sıralanmasında TOPSIS, WASPAS ve MOORA (Multi-Objective Optimization on the Basis of Ratio Analysis) yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlgili kriterler ve alternatif yerler yedi uzmanın görüşleri alınarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında hem bu yöntemlerin sonuçları sunulmuş hem de sonuçların kriter ağırlıklarındaki değişimlere ne kadar duyarlı olduğunu gözlemlemek için duyarlılık analizleri yapılmıştır.
11	Temür (2022)	Çalışmada, Borsa İstanbul (BIST) Turizm Endeksi (XTRZM)'nde yer alan işletmelerde Covid-19'un finansal performansları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda XTRZM endeksinde kayıtlı 7 işletmenin Kamuyu Aydınlatma Platformu (KAP)'nda yayınlanan 2019-2020 yıllarına ilişkin olarak dönemlik mali tabloları kullanılarak finansal oranları hesaplanmıştır. Çalışmada EDAS, TOPSIS ve WASPAS yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde kullanılan kriterlerin ağırlıklandırılmasında Entropi yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte sıralama sonuçları arasındaki tutarlılığın ölçülmesinde Spearman Sıra İlişkisi Testi'nden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Kaynak: İlgili literatür incelemesi doğrultusunda yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Literatürde “rekabet edebilirlik” ile ilgili (Huang ve Peng, 2012; Ju ve Sohn, 2014; Charles ve Zegarra, 2014; Yıldırım ve Yıldırım, 2019; Güllü ve Yılmaz, 2020) çeşitli çalışmalar yer almakta olup bu

Çalışmalardan Dünya Rekabet Edebilirlik (IMD World Competitiveness) verileri kullanılarak ÇKKV teknikleri ile analiz edilmiş az sayıda alışma (Kramulov ve Jablonsk, 2016) mevcuttur. Kramulov ve Jablonsk (2016) alışmalarında IMD Raporu ve AHP yöntemleri arasında farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Hem rapora hem de AHP yöntemine göre Hong Kong ilk sırada yer alırken son sırada Venezuela yer almıştır. Bu çalışmada da IMD Dünya Rekabet edebilirlik verileri kullanılarak PROMETHEE ve WASPAS yöntemleri ile analizler yapılmış ve lkeler rekabet edebilirlik performansları açısından sıralanmıştır. Kramulov ve Jablonsk (2016)'nın çalışması ile bu çalışma arasında bazı benzer uygulama ve sonuçlara ulaşılsa da IMD verileri kullanılarak ÇKKV teknikleri ile analiz edilmiş Türkçe literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Uluslararası Yöntem Geliştirme Enstitüsü (International Institute for Management Development-IMD)- Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu (World Competitiveness Booklet)

Merkezi İsviçre'nin Lozan kentinde bulunan Uluslararası Yöntem Geliştirme Merkezi (International Institute for Management Development-IMD) tarafından 1989 yılından bu yana her yıl Dünya Rekabet Yıllığı (World Competitiveness Yearbook) olarak adlandırılan bir rapor yayınlamaktadır. IMD'ye göre bir ülkenin rekabet gücü GSYİH'sına ve verimliliğe indirgenememektedir. Nitekim lke'deki işletmeler rekabet gclerini artırmak için ekonomik faktörler ile birlikte ülkelerin içinde bulunduğu siyasi, kültürel ve eğitim ortamıyla da başa çıkmak zorundadır. Dolayısıyla bir ülkenin rekabet gücü ülke içindeki işletmelerin rekabet gücünün toplamını oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2013, s. 10). Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu, işletmelerin rekabet gücünün sürdürülebilmesi için gerekli ortamın oluşturulması ve idamesi bağlamında, ülkelerin yeteneğini sınıflandırmakta ve analiz etmektedir (Bayraktutan ve Bıdırdı, 2016, s. 15). IMD (2022)'de rekabet edebilirliğin belirlenmesinde 63 ülke değerlendirmeye alınmış olup ekonomik performans, kamu etkinliği, iş etkinliği ve alt yapı olmak üzere dört ana faktör belirlenmiştir (IMD, 2022, ss. 32-34).

Araştırmanın Metodolojisi

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak çalışmanın temel amacı doğrultusunda analizlerin yapılmasında faydalanılacak yöntemlerden bahsedilmiştir. Akabinde uygulamaya yer verilmiş olup sonuçlar incelenmiştir.

Entropi Yöntemi

ÇKKV problemlerinde en zor konulardan biri alternatiflerin sıralanacağı kriterlere doğru ağırlıklar atanmasıdır. Kriterlere ağırlık ataması için kullanılan yöntemlerden biri de Entropi yöntemidir (Hussain ve Mandal, 2016). Yöntem, uzmanların kişisel fikir ve yargılarına başvurmadan kriterlerin önem ağırlıklarının hesaplanmasına imkn sağlamaktadır (Perçin ve Sönmez, 2018, s. 570). Bu açıdan Entropi ağırlık yöntemi, objektif bir ağırlık yöntemidir (Li vd., 2020, s. 5).

Entropi, seçilen kriterlere göre alternatiflerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilerdeki belirsizliğin llmesine dayalı bir yöntemdir (Hağağ vd., 2023). Çalışma kapsamında bu tekniğin seçilmesinin nedeni Yusuf vd. (2022)'ye benzer şekilde ağırlıkların, insan muhakemelerinin doğasında var olan belirsizlik nedeniyle hatalara ve belirsizliğe eğilimli uzman görüşlerinden bağımsız olmasıdır (Yusuf vd., 2022, s. 7). Bu yöntemle hesaplanan ağırlıklar, objektif ağırlıklar olarak da bilinmektedir. Yöntem, karar matrisinin Eşitlik (1) ile normalleştirilmesinden, Eşitlik (2) ile Entropi değerinin hesaplanmasından ve Eşitlik (3) ile ağırlık vektörünün hesaplanmasından oluşmaktadır (Vaid vd., 2022: 2419; Eren ve Gelmez, 2022).

Adım 1: Karar verme matrisinin normalize edilmiş değerleri Eşitlik (1) ile hesaplanır.

$$R_{ij} = \frac{X_{ij}}{\sum_{i=1}^m X_{ij}} \quad (1)$$

$\sum X_{ij}$ değeri, tüm alternatiflerin bir kriterinin tüm değerleri toplanarak hesaplanır.

Adım 2: Entropi değeri Eşitlik (2) ile hesaplanır.

$$e_j = -h \sum_{i=1}^m R_{ij} \ln R_{ij}, j = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

e_j entropi değeri kapsamında; m bir dizi alternatifi temsil etmek üzere

$$h = \frac{1}{\ln(m)} \text{ hesaplanır.}$$

Adım 3: Ağırlıkların elde edilmesi Eşitlik (3) ile hesaplanır.

$$w_j = \frac{1-e_j}{\sum_{j=1}^n (1-e_j)} \quad j=1,2, \dots, n \quad (3)$$

Çeşitlendirme derecesi $1 - e_j = d_j$ olmak üzere w_j , kriterlerin ağırlığını temsil etmektedir.

WASPAS Yöntemi (Weighted Aggregates Sum Product Assessment)

Zavadskas vd. (2012) tarafından WASPAS (Weighted Aggregated Sum Product Assessment) yöntemi geliştirilmiştir (Madic vd., 2014). WASPAS, iki yöntemin kombinasyonu olarak ileri sürülmüştür. Bunlar; WSM (Weighted Sum Model) Ağırlıklı Toplam Modeli ve WPM (Weighted Product Model) Ağırlıklı Ürün Modelleri'dir. WASPAS ile iki yöntem birlikte kullanılarak sıralama doğruluğunun artırılması amaçlanmaktadır (Zavadskas vd., 2013).

Yöntem altı aşamadan oluşmaktadır. Bu adımlar:

Adım 1: Karar Matrisinin Oluşturulması

WASPAS yöntemine karar matrisinin oluşturulması ile başlanır.

Karar matrisi $X=[x_{ij}]_{m \times n}$ Eşitlik (4)'de gösterildiği gibi oluşturulmaktadır.

$$X=[x_{ij}]_{m \times n} = \begin{bmatrix} x_{11} & \cdots & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{21} & \cdots & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \ddots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \cdots & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (4)$$

x_{ij} , i . alternatifin, j . kriterdeki değerini göstermektedir.

Adım 2: Normalize Edilmiş Karar Matrisinin Oluşturulması

Bu adımda, oluşturulan karar matrisi elemanlarının doğrusal normalizasyon işlemi yapılmaktadır (Chakraborty ve Zavadskas, 2014).

Fayda kriterleri için;

$$\bar{x}_{ij} = \frac{x_{ij}}{\max_i x_{ij}} \quad (5)$$

Maliyet kriterleri için ise,

$$\bar{x}_{ij} = \frac{\min_i x_{ij}}{x_{ij}} \quad (6)$$

Eşitlik (5) ve Eşitlik (6) yardımı ile normalizasyon işlemi gerçekleştirilir (Chakraborty ve Zavadskas, 2014).

Adım 3: Ağırlıklı Toplam Yöntemine (WSM) Dayalı i . Alternatifin Toplam Nispi Öneminin Hesaplanması
Adım 3'te Eşitlik (7) ile Ağırlıklı Toplam Yöntemine (WSM) göre toplam nispi önem hesaplanır (Chakraborty ve Zavadskas, 2014).

$$Q_i^{(1)} = \sum_{j=1}^n \bar{x}_{ij} \cdot w_j \quad (7)$$

Adım 4: Ağırlıklı Ürün Yöntemine (WPM) Dayalı i . Alternatifin Toplam Nispi Öneminin Hesaplanması:

WASPAS yönteminin 4. adımında ise WPM yöntemine göre toplam göreceli önemlilik değerleri hesaplanır (Chakraborty ve Zavadskas, 2014).

$$Q_i^{(2)} = \prod_{j=1}^n (\bar{x}_{ij})^{w_j} \quad (8)$$

Adım 5: Toplamsal ve Çarpımsal Metodların Ağırlıklandırılmış Ortak Genel Kriter Değerinin Hesaplanması

Adım 5'te Eşitlik (9) kullanılarak toplamsal ve çarpımsal yöntemlerin ağırlıklı ortak genelleştirilmiş kriter değerleri hesaplanmaktadır (Zavadskas vd., 2012).

$$Q_i = 0.5Q_i^{(1)} + 0.5Q_i^{(2)} = 0.5 \sum_{j=1}^n \bar{x}_{ij} \cdot w_j + 0.5 \prod_{j=1}^n (\bar{x}_{ij})^{w_j} \quad (9)$$

Adım 6: Alternatiflerin Genel Toplam Görelü Öneminin Hesaplanması

WASPAS yönteminde alternatifler sıralanırken yöntemin doğruluğunun ve etkinliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Eşitlik (10), alternatiflerin toplam görelü önemini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

$$Q_i = \lambda Q_i^{(1)} + (1-\lambda)Q_i^{(2)} = \lambda \sum_{j=1}^n \bar{x}_{ij} \cdot w_j + (1-\lambda) \prod_{j=1}^n (\bar{x}_{ij})^{w_j} \quad (\lambda = 0, 0.1, \dots, 1) \quad (10)$$

Kullanılan alternatifler Q değerine göre derecelendirilir. $\lambda=0$ olduğu durumda WASPAS yöntemi WPM'ye dönüştürülürken, $\lambda=1$ olduğuunda ise WSM yöntemine dönüştürülmektedir (Zavadskas vd., 2012, s. 4).

PROMETHEE Yöntemi (Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation)

PROMETHEE yöntemi (Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation), Brans vd. tarafından ileri sürülen ÇKKV yöntemidir (Brans vd., 1986, s. 228). Yöntem diğer çok kriterli karar verme yöntemlerine göre uygulamada oldukça kolay bir sıralama yöntemidir (Albadvi vd., 2007, s. 674). PROMETHEE'nin uygulanabilmesi için iki durumun bilinmesi gerekmektedir. Bunlar (Albadvi vd., 2007, s. 674):

- Dikkate alınan kriterlerin görecelü önemi (yani ağırlıkları) hakkında bilgi,
- Karar vericinin alternatiflerin katkısını her bir ayrı kriter açısından karşılaştırırken kullandığı tercih fonksiyonuna ait bilgidir.

Brans vd. (1986) tarafından geliştirilen PROMETHEE I yöntemi ile kısmi sıralama ve PROMETHEE II yöntemi ile tam sıralama yapılmaktadır. Bu sıralama metodolojisi, kriterler arasındaki ölçek etkilerinin ortadan kaldırılmasını ve kapsamlı bir sıralama yapılmasını amaçlamaktadır. Ancak PROMETHEE, kriterlere ağırlık atamak için rehberlik sağlamamaktadır. Karar vericiler kriter ağırlıklarını belirledikten sonra PROMETHEE yönteminde bu ağırlıklar analiz edilmektedir (Oubahman ve Duleba, 2021, s. 69).

PROMETHEE I ve PROMETHEE II geliştirildikten sonra Brans ve Mareschal tarafından PROMETHEE III ve PROMETHEE IV yöntemleri ileri sürülmüştür. PROMETHEE III, her bir alternatife bir aralık atayarak tam bir aralık sıralaması tanımlamaktadır. PROMETHEE IV ise süreklilik gösteren sonsuz sayıda alternatifle ilgilenmektedir. Daha sonraki yıllarda aynı kişiler tarafından iki yeni yöntem daha ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan ilki kümeleme ve segmentasyon için gruplandırılmış alternatifleri sağlayan PROMETHEE V ve diğeri ise kesin bir değer yerine kriterlere atanan aralık ağırlıklarını ele alan ve insan beynini temsil eden PROMETHEE VI yöntemidir (Oubahman ve Duleba, 2021, ss. 69-70).

Alternatif çiftleri arasındaki üstünlük ilişkisine dayalı bir yöntem olan PROMETHEE yöntemi öncelikle her bir kriterdeki alternatif çiftlerini karşılaştırır. Her bir kriterde alternatif çiftleri arasındaki tercih farkını açıklamak için tercih fonksiyonu kullanır. Tercih fonksiyonları alternatif çiftleri arasındaki sayısal farkla ilgilenir ve karar vericinin bakış açısından tercihe bağlılığı açıklamak için oluşturulur. Bu fonksiyonların değerü 0 ile 1 arasında değişir. Fonksiyonun değerü ne kadar büyükse tercih farkı o kadar artar. Değer sıfır olduğuunda ise, alternatif çifti arasında tercih edilebilir bir fark yok demektir (Zhaoxu ve Min, 2010, s. 416).

PROMETHEE yöntemi 7 adımdan meydana gelmektedir (Dağdeviren ve Eraslan, 2008, ss. 70-72; Brans ve Vique, 1985, ss. 650-652; Ishikawa ve Nemery, 2011, ss. 960).

Adım 1: Karar Matrisinin Oluşturulması

Veri matrisi, Tablo 2.'de gösterildiği şekilde oluşturulur.

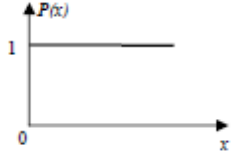
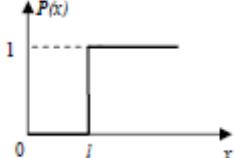
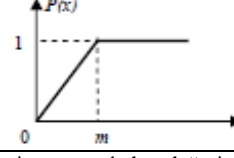
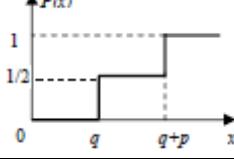
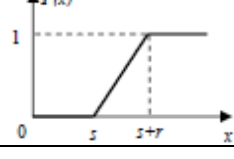
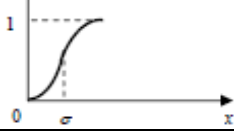
Tablo 2. Veri Matrisi

Kriterler	A	B	C	...	W
f_1	$f_1(a)$	$f_1(b)$	$f_1(c)$...	w_1
f_2	$f_2(a)$	$f_2(b)$	$f_2(c)$...	w_2
...
f_k	$f_k(a)$	$f_k(b)$	$f_k(c)$...	w_k

Adım 2: Kriterler için Tercih Fonksiyonlarının Tanımlanması

Literatürde 6 çeşit (Olağan, U Tipi, V-Tipi, Seviyeli, Lineer ve Gaussian) tercih fonksiyonu bulunmaktadır. PROMETHEE yönteminde kullanılan tercih fonksiyonları açıklamaları ile Tablo 3.'te gösterildiği gibidir (Yaralıoğlu, 2010, ss. 30-32; Brans ve Mareschal, 2005, s. 170; Brans ve Vincke, 1985, s. 651):

Tablo 3. Tercih Fonksiyonları

Tip	Parametreler	Fonksiyon	Grafik, p(x)
Birinci Tip (Olağan)	-	$p(x) = \begin{cases} 0, & \forall x \leq 0 \\ 1, & \forall x > 0 \end{cases}$	
Açıklama: Kriterler için herhangi bir tercihin söz konusu olmadığı durumlarda seçilir.			
İkinci Tip (U Tipi)	l	$p(x) = \begin{cases} 0, & x \leq l \\ 1, & x > l \end{cases}$	
Açıklama: Kriterlerin bir l parametre değerinden yüksek olmasının tercih edildiği durumlarda kullanılır.			
Üçüncü Tip (V Tipi)	m	$p(x) = \begin{cases} x/m, & x \leq m \\ 1, & x \geq m \end{cases}$	
Açıklama: Ortalamanın üstünde değere sahip karar noktalarından yana tercih yapılmak isteniyor, ancak bu değer altındaki değerler de göz ardı edilmek istenmiyorsa üçüncü tip tercih fonksiyonu seçilir.			
Dördüncü Tip (Seviyeli)	q, p	$p(x) = \begin{cases} 0, & x \leq q \\ 1/2, & q < x \leq q+p \\ 1, & x > q+p \end{cases}$	
Açıklama: Kriterler için belirli bir değer aralığının belirleneceği durumlarda seçilir.			
Beşinci Tip (Lineer)	s, r	$p(x) = \begin{cases} 0, & x \leq s \\ (x-s)/r, & s < x \leq s+r \\ 1, & x \geq s+r \end{cases}$	
Açıklama: Kriterler içerisinde ortalama üstündeki değerleri tercih etme durumunda kullanılır.			
Altıncı Tip (Gaussian)	Σ	$p(x) = \begin{cases} 0, & x \leq 0 \\ 1 - e^{-x^2/2\sigma^2}, & x \geq 0 \end{cases}$	
Açıklama: Ortalamadan sapma değerler belirleyici olarsa bu tercih fonksiyonu seçilir.			

Adım 3: Ortak Tercih Fonksiyonlarının Tanımlanması

Alternatif çiftleri tercih fonksiyonları temel alınarak belirlenmektedir. Buna göre a ve b alternatiflerine göre ortak tercih fonksiyonu Eşitlik (11) ile hesaplanır.

$$p(a, b) = \begin{cases} 0 & , f(a) \leq f(b) \\ P[f(a) - f(b)] & , f(a) > f(b) \end{cases} \quad (11)$$

Adım 4: Ortak Tercih Fonksiyonlarından Hareketle Her Alternatif Çifti için Tercih İndekslerinin Belirlenmesi

Eşitlik (12) ile a ve b alternatiflerinin tercih endeksi hesaplanmaktadır.

$$\pi(a, b) = \frac{\sum_{i=1}^k w_i * P_i(a, b)}{\sum_{i=1}^k w_i} \quad (12)$$

Adım 5: Alternatifler için Pozitif (Φ^+) ve Negatif (Φ^-) Üstünlüklerin Belirlenmesi:
Eşitlik (13) ile pozitif üstünlükler, Eşitlik (14) ile de negatif üstünlükler hesaplanır.

$$\Phi^+(a) = \sum \pi(a, x) \quad x = (a, c, d, \dots) \quad (13)$$

$$\Phi^-(a) = \sum \pi(x, a) \quad x = (b, c, d, \dots) \quad (14)$$

Adım 6: PROMETHEE I ile Kısmi Önceliklerin Belirlenmesi:

Kısmi önceliklerin belirlenmesinde a ve b gibi iki alternatife göre aşağıda belirtilen durumlar söz konusudur.

Aşağıdaki koşullardan herhangi biri sağlandığı durumda a alternatifi b alternatifine tercih edilmektedir.

$$i = \Phi^+(a) > \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) < \Phi^-(b) \quad (15)$$

$$ii = \Phi^+(a) > \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) = \Phi^-(b) \quad (16)$$

$$iii = \Phi^+(a) = \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) < \Phi^-(b) \quad (17)$$

Eşitlik (18)'te verilen koşul sağlanıyor ise; a alternatifi b alternatifinden farksızdır.

$$\Phi^+(a) = \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) = \Phi^-(b) \quad (18)$$

Aşağıdaki koşullardan herhangi birinin sağlandığı durumda a alternatifi b alternatifi ile karşılaştırılmaz.

$$i = \Phi^+(a) > \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) > \Phi^-(b) \quad (19)$$

$$ii = \Phi^+(a) < \Phi^+(b) \quad \text{ve} \quad \Phi^-(a) < \Phi^-(b) \quad (20)$$

Adım 7: PROMETHEE II ile Alternatifler için Tam Önceliklerin Hesaplanması:

Hesaplanan tam öncelik değerleri ile tüm alternatifler aynı koşulda değerlendirilir ve ardından tam sıralama belirlenir.

$$\Phi(a) = \Phi^+(a) - \Phi^-(a) \quad (21)$$

a ve b gibi iki alternatif için hesaplanan tam öncelik değeri açısından aşağıda belirtilen durumlar uygulanır.

$\Phi(a) > \Phi(b)$ ise, a alternatifi daha üstündür,

$\Phi(a) = \Phi(b)$ ise, a ve b alternatifleri farksızdır.

Uygulama

Çalışmada ülkelerin rekabet edebilirlik faktörlerinin WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (International Institute of Management Development- IMD)'nün 2022 yılında yayımladığı Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu'ndan elde edilmiştir. Öncelikle 4 kriter (ekonomik performans, kamu etkinliği, iş etkinliği ve altyapı) ve 63 alternatif (ülke) kullanılarak karar matrisi oluşturulmuştur. Kriterlerin ağırlıkları belirlenirken Entropi yönteminin kullanıldığı çalışmada WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri ile de alternatifler (ülkeler) sıralanarak değerlendirilmiştir.

Entropi Yöntemi ile Kriter Ağırlıklarının Hesaplanması

Oluşturulan karar matrisi Tablo 4.'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Karar Matrisi

Alternatifler	Kriterler			
	Ekonomik Performans	Kamu Etkinliği	İş Etkinliği	Altyapı
Arjantin	41.22	0.00	7.03	25.52
Avustralya	61.78	69.97	63.27	72.08
Avusturya	58.57	53.43	68.21	78.33
Bahreyn	52.69	63.91	63.71	49.67
Belçika	61.93	54.29	68.13	71.98
Botsvana	31.43	47.13	24.38	14.96
Brezilya	49.40	12.51	27.98	26.02
Bulgaristan	48.03	39.05	22.43	32.78
Kanada	65.12	66.24	76.65	77.77
Şili	47.71	56.70	42.44	35.73
Çin	71.91	56.95	72.70	71.04
Kolombiya	49.91	24.98	20.42	25.07
Hırvatistan	55.45	41.30	29.45	39.85

Tablo 4 Devamı. Karar Matrisi

Alternatifler	Kriterler			
	Ekonomik Performans	Kamu Etkinliği	İş Etkinliği	Altyapı
Kıbrıs	52.83	59.18	38.35	47.72
Çekya	60.62	60.19	60.01	59.28
Danimarka	62.11	83.80	100.00	90.95
Estonya	55.35	71.63	65.95	59.91
Finlandiya	50.56	77.72	90.95	89.77
Fransa	61.16	47.29	51.98	73.78
Almanya	70.31	63.77	66.97	78.53
Yunanistan	46.95	34.92	36.32	47.70
Hong Kong	61.91	92.32	87.97	74.22
Macaristan	68.77	50.67	29.51	51.44
İzlanda	42.72	71.70	85.25	78.73
Hindistan	56.33	43.55	65.75	35.28
Endonezya	51.52	52.11	59.67	26.70
İrlanda	69.21	76.25	82.60	66.90
İsrail	53.42	56.02	61.65	72.42
İtalya	51.74	35.09	52.44	57.70
Japonya	60.31	47.30	28.39	67.35
Ürdün	16.41	44.12	38.15	25.25
Kazakistan	39.12	59.05	58.85	36.59
Kore Cumhuriyeti	59.15	51.75	55.50	72.68
Letonya	44.45	57.70	48.42	51.95
Litvanya	51.03	59.30	63.45	56.88
Lüksemburg	81.39	74.80	67.30	64.45
Malezya	62.34	50.46	48.18	51.06
Meksika	56.61	24.53	31.68	20.06
Moğolistan	30.05	28.73	14.31	8.57
Hollanda	60.31	75.40	94.39	83.91
Yeni Zelanda	49.64	66.90	50.41	58.46
Norveç	57.53	84.53	83.77	82.89
Peru	52.63	36.49	27.73	18.54
Filipinler	44.74	40.49	46.62	23.68
Polonya	56.28	30.58	22.82	40.68
Portekiz	49.73	45.90	41.28	57.93
Katar	65.95	82.16	73.31	50.82
Romanya	44.23	40.95	28.83	35.62
Suudi Arabistan	55.46	63.96	72.21	52.53
Singapur	81.09	87.63	84.28	76.31
Slovak Cumhuriyeti	45.12	37.44	26.89	41.52
Slovenya	56.80	46.54	40.94	56.45
Güney Afrika	33.97	35.37	26.28	18.26
İspanya	54.28	37.98	46.52	62.81
İsveç	60.06	79.56	97.17	90.91
İsviçre	55.77	92.49	91.07	93.19
Tayvan, Çin	62.79	81.65	89.03	75.91
Tayland	55.05	56.26	59.88	40.35
Türkiye	52.90	27.58	26.87	35.25
Birleşik Arap Emirlikleri	69.70	88.31	70.98	62.53
Birleşik Krallık	58.90	58.92	60.68	72.17
ABD	78.43	58.15	78.27	81.52
Venezuela	1.16	8.69	10.45	4.38

Entropi yönteminin adımları uygulandıktan sonra kriter ağırlıkları Tablo 5.'teki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 5. Entropi Kriter Ağırlık Değerleri

	Ekonomik Performans	Kamu Etkinliği	İş Etkinliği	Altyapı
w_j	0.11686657	0.25369115	0.32204358	0.3073987

Kriter ağırlık değerlerine bakıldığında en yüksek önem derecesine sahip kriterin *iş etkinliği* kriteri olduğu görülmüştür. Bu kriteri *altyapı*, *kamu etkinliği* ve *ekonomik performans* kriterleri takip etmektedir.

WASPAS Yönteminin Uygulanması

Uygulamaya karar matrisinin oluşturulması ile başlanmıştır. Karar matrisi Tablo 4.'te gösterildiği gibidir.

WASPAS yönteminin uygulama adımları tamamlandıktan sonra en son aşamada yöntemin etkinliğini artırmak için λ etkisi incelenmektedir. Alternatiflerin toplam görelî önemini tespit etmek amacıyla sıralama üzerinde λ etkisi Eşitlik (10) ile hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 6'da gösterilmiştir. Uygulamanın sonunda λ 'nın sıralamaya etkisine bakıldığında ise genel olarak Q_i sıralaması ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Tablo 6. WASPAS Yönteminin Performansının Sıralama Üzerindeki λ Etkisi

Alternatifler	$\lambda=0$	$\lambda=0,1$	$\lambda=0,2$	$\lambda=0,3$	$\lambda=0,4$	$\lambda=0,5$	$\lambda=0,6$	$\lambda=0,7$	$\lambda=0,8$	$\lambda=0,9$	$\lambda=1$	Sıralama
Arjantin	0.0000	0.0166	0.0332	0.0498	0.0664	0.0830	0.0996	0.1162	0.1328	0.1494	0.1660	62
Avustralya	0.7193	0.7196	0.7199	0.7202	0.7204	0.7207	0.7210	0.7213	0.7215	0.7218	0.7221	19
Avusturya	0.7016	0.7023	0.7030	0.7037	0.7044	0.7051	0.7059	0.7066	0.7073	0.7080	0.7087	20
Bahreyn	0.6168	0.6171	0.6174	0.6177	0.6180	0.6183	0.6187	0.6190	0.6193	0.6196	0.6199	30
Belçika	0.6906	0.6910	0.6914	0.6918	0.6922	0.6926	0.6930	0.6934	0.6938	0.6942	0.6946	21
Botsvana	0.2727	0.2757	0.2786	0.2816	0.2845	0.2875	0.2904	0.2934	0.2963	0.2993	0.3022	57
Brezilya	0.2545	0.2572	0.2598	0.2625	0.2652	0.2678	0.2705	0.2732	0.2758	0.2785	0.2811	60
Bulgaristan	0.3386	0.3403	0.3421	0.3439	0.3457	0.3475	0.3493	0.3510	0.3528	0.3546	0.3564	52
Kanada	0.7772	0.7773	0.7775	0.7776	0.7777	0.7779	0.7780	0.7781	0.7783	0.7784	0.7785	13
Şili	0.4689	0.4699	0.4708	0.4718	0.4727	0.4737	0.4747	0.4756	0.4766	0.4776	0.4785	45
Çin	0.7235	0.7239	0.7244	0.7248	0.7252	0.7257	0.7261	0.7266	0.7270	0.7274	0.7279	17
Kolombiya	0.2713	0.2730	0.2747	0.2765	0.2782	0.2799	0.2817	0.2834	0.2851	0.2869	0.2886	59
Hırvatistan	0.4048	0.4062	0.4077	0.4091	0.4105	0.4120	0.4134	0.4148	0.4163	0.4177	0.4191	47
Kıbrıs	0.5075	0.5087	0.5098	0.5110	0.5121	0.5133	0.5144	0.5156	0.5167	0.5179	0.5191	42
Çekya	0.6395	0.6397	0.6398	0.6399	0.6401	0.6402	0.6404	0.6405	0.6406	0.6408	0.6409	27
Danimarka	0.9379	0.9382	0.9385	0.9388	0.9391	0.9395	0.9398	0.9401	0.9404	0.9407	0.9410	1
Estonya	0.6840	0.6842	0.6844	0.6846	0.6848	0.6849	0.6851	0.6853	0.6855	0.6857	0.6859	22
Finlandiya	0.8677	0.8684	0.8691	0.8698	0.8705	0.8712	0.8719	0.8726	0.8733	0.8740	0.8747	5
Fransa	0.6150	0.6163	0.6176	0.6190	0.6203	0.6216	0.6229	0.6243	0.6256	0.6269	0.6283	28
Almanya	0.7459	0.7463	0.7468	0.7473	0.7477	0.7482	0.7487	0.7491	0.7496	0.7501	0.7505	16
Yunanistan	0.4302	0.4309	0.4316	0.4324	0.4331	0.4338	0.4346	0.4353	0.4360	0.4367	0.4375	46
Hong Kong	0.8661	0.8665	0.8669	0.8673	0.8678	0.8682	0.8686	0.8690	0.8694	0.8698	0.8702	7
Macaristan	0.4732	0.4762	0.4791	0.4820	0.4849	0.4878	0.4907	0.4937	0.4966	0.4995	0.5024	43
İzlanda	0.7841	0.7849	0.7857	0.7865	0.7873	0.7882	0.7890	0.7898	0.7906	0.7914	0.7922	12
Hindistan	0.5128	0.5144	0.5160	0.5175	0.5191	0.5206	0.5222	0.5237	0.5253	0.5269	0.5284	38
Endonezya	0.4725	0.4750	0.4775	0.4799	0.4824	0.4848	0.4873	0.4897	0.4922	0.4946	0.4971	44
İrlanda	0.7934	0.7936	0.7938	0.7939	0.7941	0.7943	0.7945	0.7946	0.7948	0.7950	0.7952	10
İsrail	0.6638	0.6642	0.6646	0.6650	0.6654	0.6658	0.6662	0.6666	0.6670	0.6674	0.6677	24
İtalya	0.5199	0.5209	0.5219	0.5228	0.5238	0.5248	0.5258	0.5268	0.5277	0.5287	0.5297	37
Japonya	0.4914	0.4952	0.4991	0.5029	0.5068	0.5106	0.5145	0.5183	0.5222	0.5260	0.5299	36
Ürdün	0.3373	0.3386	0.3400	0.3413	0.3427	0.3440	0.3453	0.3467	0.3480	0.3493	0.3507	54
Kazakistan	0.5181	0.5191	0.5201	0.5211	0.5222	0.5232	0.5242	0.5252	0.5263	0.5273	0.5283	39
Kore C.	0.6372	0.6380	0.6388	0.6396	0.6404	0.6412	0.6421	0.6429	0.6437	0.6445	0.6453	26
Letonya	0.5468	0.5471	0.5473	0.5476	0.5478	0.5481	0.5483	0.5486	0.5488	0.5491	0.5493	34
Litvanya	0.6277	0.6277	0.6277	0.6278	0.6278	0.6278	0.6278	0.6278	0.6278	0.6278	0.6278	29
Lüksemburg	0.7447	0.7453	0.7460	0.7467	0.7473	0.7480	0.7487	0.7493	0.7500	0.7507	0.7513	15
Malezya	0.5460	0.5466	0.5471	0.5477	0.5482	0.5487	0.5493	0.5498	0.5504	0.5509	0.5515	33
Meksika	0.2948	0.2970	0.2991	0.3013	0.3035	0.3057	0.3079	0.3101	0.3123	0.3145	0.3167	56
Mogolistan	0.1698	0.1725	0.1751	0.1778	0.1804	0.1830	0.1857	0.1883	0.1910	0.1936	0.1963	61
Hollanda	0.8713	0.8716	0.8719	0.8722	0.8724	0.8727	0.8730	0.8733	0.8736	0.8739	0.8741	6
Yeni Zelanda	0.6041	0.6047	0.6053	0.6059	0.6064	0.6070	0.6076	0.6082	0.6088	0.6093	0.6099	31
Norveç	0.8552	0.8554	0.8557	0.8559	0.8561	0.8564	0.8566	0.8569	0.8571	0.8574	0.8576	8
Peru	0.3023	0.3046	0.3070	0.3094	0.3118	0.3142	0.3165	0.3189	0.3213	0.3237	0.3261	55
Filipinler	0.3881	0.3896	0.3912	0.3927	0.3943	0.3958	0.3973	0.3989	0.4004	0.4020	0.4035	48
Polonya	0.3483	0.3507	0.3531	0.3555	0.3579	0.3603	0.3627	0.3651	0.3675	0.3699	0.3723	51
Portekiz	0.5135	0.5143	0.5151	0.5158	0.5166	0.5174	0.5182	0.5190	0.5197	0.5205	0.5213	41
Katar	0.7110	0.7123	0.7136	0.7148	0.7161	0.7174	0.7186	0.7199	0.7212	0.7225	0.7237	18
Romanya	0.3775	0.3783	0.3792	0.3801	0.3809	0.3818	0.3827	0.3835	0.3844	0.3853	0.3861	50
Suudi Arabistan	0.6573	0.6577	0.6580	0.6584	0.6587	0.6591	0.6594	0.6598	0.6601	0.6605	0.6608	25
Singapur	0.8775	0.8777	0.8780	0.8782	0.8785	0.8787	0.8789	0.8792	0.8794	0.8796	0.8799	4
Slovak C.	0.3791	0.3803	0.3815	0.3827	0.3838	0.3850	0.3862	0.3874	0.3886	0.3898	0.3910	49
Slovenya	0.5179	0.5188	0.5197	0.5207	0.5216	0.5225	0.5235	0.5244	0.5253	0.5263	0.5272	40
Güney Afrika	0.2787	0.2799	0.2811	0.2823	0.2835	0.2847	0.2859	0.2870	0.2882	0.2894	0.2906	58
İspanya	0.5268	0.5280	0.5292	0.5305	0.5317	0.5329	0.5342	0.5354	0.5366	0.5378	0.5391	35
İsveç	0.9134	0.9137	0.9141	0.9145	0.9149	0.9153	0.9157	0.9161	0.9165	0.9168	0.9172	3
İsviçre	0.9283	0.9290	0.9296	0.9302	0.9308	0.9314	0.9320	0.9326	0.9332	0.9338	0.9344	2
Tayvan, Çin	0.8500	0.8502	0.8503	0.8504	0.8505	0.8506	0.8507	0.8508	0.8510	0.8511	0.8512	9
Tayland	0.5519	0.5527	0.5534	0.5541	0.5549	0.5556	0.5563	0.5571	0.5578	0.5585	0.5593	32
Türkiye	0.3398	0.3412	0.3427	0.3441	0.3456	0.3471	0.3485	0.3500	0.3514	0.3529	0.3544	53

Tablo 6 Devamı. *WASPAS Yönteminin Performansının Sıralama Üzerindeki λ Etkisi*

Alternatifler	$\lambda=0$	$\lambda=0,1$	$\lambda=0,2$	$\lambda=0,3$	$\lambda=0,4$	$\lambda=0,5$	$\lambda=0,6$	$\lambda=0,7$	$\lambda=0,8$	$\lambda=0,9$	$\lambda=1$	Sıralama
BAE	0.7688	0.7696	0.7704	0.7713	0.7721	0.7729	0.7738	0.7746	0.7754	0.7763	0.7771	14
Birleşik Krallık	0.6759	0.6763	0.6766	0.6770	0.6774	0.6778	0.6781	0.6785	0.6789	0.6792	0.6796	23
ABD	0.7849	0.7857	0.7866	0.7874	0.7882	0.7890	0.7898	0.7906	0.7914	0.7922	0.7930	11
Venezuela	0.0630	0.0641	0.0651	0.0662	0.0672	0.0683	0.0693	0.0704	0.0714	0.0725	0.0736	63

WASPAS yöntemi ile elde edilen sıralamaya göre bütün λ değerlerinde en yüksek değeri alan ve en iyi alternatif olarak seçilen ülke Danimarka olmuştur. Danimarka'yı İsviçre ve İsveç takip etmiştir. WASPAS yöntemi ile yapılan analiz sonucunda son sırada yer alan ülke ise Venezuela olmuştur.

PROMETHEE Yönteminin Uygulanması

PROMETHEE yöntemi ile alternatiflerin sıralanması amacıyla kolay uygulanabilir ve etkin bir karar destek programı olan "Visual PROMETHEE" programı kullanılmıştır. PROMETHEE yöntemi uygulanmadan önce ilk olarak kriterler için tercih fonksiyonlarına karar verilmiştir. Çalışmada bütün kriterler için 3.tip (V-tipi) tercih fonksiyonu kullanılmıştır. Çünkü kriter değerleri için belirli bir ortalamanın üstünde değerler olması istenmektedir. Aynı zamanda bu değerlerin altındaki değerler de göz ardı edilmeyecektir. Tercih fonksiyonları ile ilgili karar verildikten sonra karar matrisindeki değerler Visual PROMETHEE programına aktarılmıştır. Visual PROMETHEE veri giriş ekranı Şekil 1.'de görüldüğü gibidir.

Şekil 1. *Visual PROMETHEE Veri Giriş Ekranı*

Scenario1	Ekonomik Pe...	Kamu Etkinliği	İş Etkinliği	Altyapı
Unit	unit	unit	unit	unit
Cluster/Group				
Preferences				
Min/Max	max	max	max	max
Weight	0,12	0,25	0,32	0,31
Preference Fn.	V-shape	V-shape	V-shape	V-shape
Thresholds	absolute	absolute	absolute	absolute
- Q: Indifference	n/a	n/a	n/a	n/a
- P: Preference	2,00	2,00	2,00	2,00
- S: Gaussian	n/a	n/a	n/a	n/a
Statistics				
Minimum	1,16	0,00	7,03	4,38
Maximum	81,39	92,49	100,00	93,19
Average	54,19	54,35	54,40	54,02
Standard Dev.	13,30	20,45	23,91	22,71
Evaluations				
Arjantin	41,22	0,00	7,03	25,52
Avustralya	61,78	69,97	63,27	72,08
Avusturya	58,57	53,43	68,21	78,33
Bahreyn	52,69	63,91	63,71	49,67

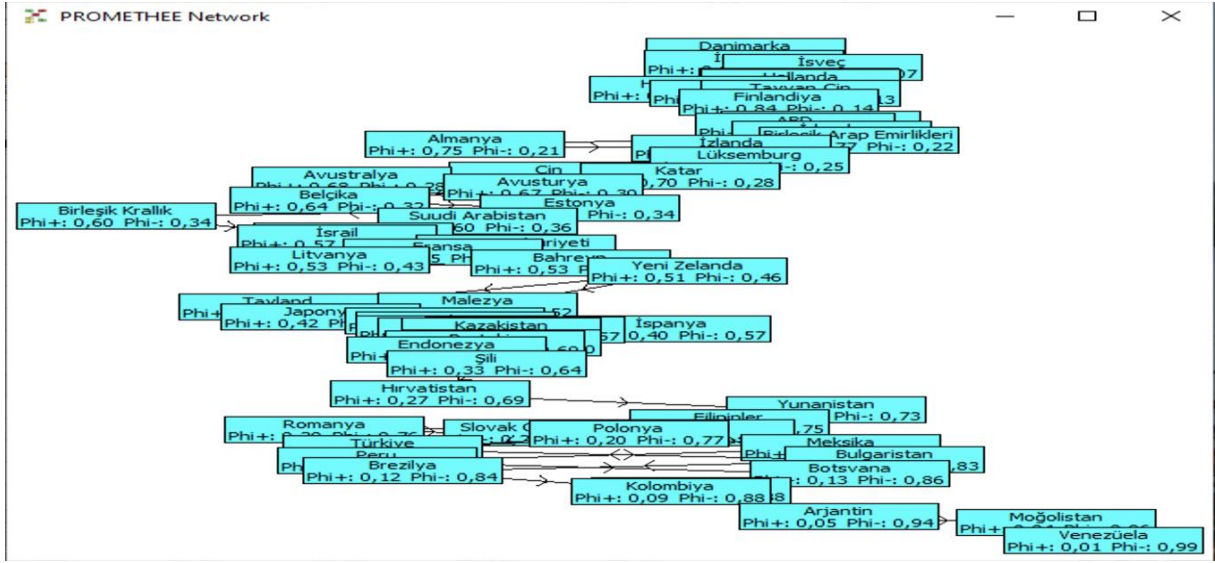
1. Aşama: Kriter Ağırlıklarının Hesaplanması

PROMETHEE yönteminin uygulanmasında Entropi yöntemi ile hesaplanan kriter ağırlıkları kullanılmıştır.

2. Aşama: PROMETHEE I ile Kısmi Sıralama

Bu aşamada karar noktalarına ait pozitif ve negatif üstünlük değerlerinin ikili karşılaştırmaları yapılarak PROMETHEE I yöntemi ile kısmi sıralamalar belirlenmiştir. PROMETHEE I yöntemi uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlara bakıldığında Danimarka'nın diğer ülkelere göre daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır.

Şekil 2. Promethee I Sonucu ile Elde Edilen Kısmi Sıralama



3. Aşama: PROMETHEE II İçin Net, Pozitif ve Negatif Üstünlük Değerlerinin Belirlenmesi

PROMETHEE II yöntemi kullanılarak hesaplanan net üstünlük değeri ile net olarak kıyaslanamayan ülkeler için tam sıralama yapılmıştır.

Şekil 3'te 63 ülkeden ilk 20 ülkenin sıralaması gösterilmiştir. PROMETHEE II sonuçlarına göre Danimarka diğer ülkeler arasında en yüksek net Phi değerine ulaşan ülke olarak birinci sırada yer almıştır. Danimarka'yı sırasıyla İsviçre, İsveç ve Singapur takip etmiştir.

Şekil 3. Pozitif, Negatif ve Net Üstünlük Değerleri

Rank	action	Phi	Phi+	Phi-
1	Danimarka	0,8950	0,9375	0,0425
2	İsviçre	0,8495	0,9148	0,0653
3	İsveç	0,8350	0,9097	0,0747
4	Singapur	0,7791	0,8811	0,1019
5	Hollanda	0,7777	0,8804	0,1027
6	Hong Kong	0,7508	0,8639	0,1130
7	Norveç	0,7330	0,8566	0,1236
8	Tayvan,Çin	0,7323	0,8577	0,1254
9	Finlandiya	0,7000	0,8410	0,1410
10	Kanada	0,6155	0,7999	0,1844
11	ABD	0,6088	0,7958	0,1870
12	İrlanda	0,5787	0,7818	0,2031
13	Birleşik Arap Emirlikleri	0,5540	0,7702	0,2162
14	Almanya	0,5403	0,7524	0,2121
15	İzlanda	0,5248	0,7521	0,2272
16	Lüksemburg	0,4763	0,7283	0,2520
17	Çin	0,4198	0,6944	0,2746
18	Katar	0,4180	0,6972	0,2792
19	Avustralya	0,4015	0,6798	0,2783
20	Avusturya	0,3755	0,6721	0,2967

WASPAS ve PROMETHEE Yöntemleri ile Elde Edilen Sonuçların Karşılaştırılması

WASPAS, PROMETHEE yöntemleri ile uygulanan analizlerin sonuçlarından elde edilen sıralamalar ve IMD'nin 2022 yılı için hazırladığı raporda ortaya çıkan sıralamalar Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7. WASPAS, PROMETHEE ve IMD Sonuç Karşılaştırma Tablosu

Ülkeler	WASPAS	PROMETHEE	IMD Dünya Rekabet Edebilirlik Sıralaması (2022)
Arjantin	62	61	62
Avustralya	19	19	19
Avusturya	20	20	20
Bahreyn	30	30	30
Belçika	21	21	21
Botsvana	57	58	58
Brezilya	60	57	59
Bulgaristan	52	55	53
Kanada	13	10	14
Şili	45	45	45
Çin	17	17	17
Kolombiya	59	60	57
Hırvatistan	47	46	46
Kıbrıs	42	40	40
Çekya	27	25	26
Danimarka	1	1	1
Estonya	22	22	22
Finlandiya	5	9	8
Fransa	28	28	28
Almanya	16	14	15
Yunanistan	46	47	47
Hong Kong	7	6	5
Macaristan	43	37	39
İzlanda	12	15	16
Hindistan	38	36	37
Endonezya	44	44	44
İrlanda	10	12	11
İsrail	24	26	25
İtalya	37	42	41
Japonya	36	34	34
Ürdün	54	51	56
Kazakistan	39	41	43
Kore Cumhuriyeti	26	27	27
Letonya	34	35	35
Litvanya	29	29	29
Lüksemburg	15	16	13
Malezya	33	32	32
Meksika	56	53	55
Moğolistan	61	62	61
Hollanda	6	5	6
Yeni Zelanda	31	31	31
Norveç	8	7	9
Peru	55	56	54
Filipinler	48	48	48
Polonya	51	52	50
Portekiz	41	43	42
Katar	18	18	18
Romanya	50	49	51
Suudi Arabistan	25	24	24
Singapur	4	4	3
Slovak Cumhuriyeti	49	50	49
Slovenya	40	39	38
Güney Afrika	58	59	60
İspanya	35	38	36
İsveç	3	3	4
İsviçre	2	2	2
Tayvan, Çin	9	8	7
Tayland	32	33	33
Türkiye	53	54	52
Birleşik Arap Emirlikleri	14	13	12
Birleşik Krallık	23	23	23
ABD	11	11	10
Venezuela	63	63	63

Tablo 7.'ye göre rekabet edebilirlik açısından her uç durumda da en iyi performansa sahip olan lke Danimarka olmuştur. Uç analize göre en iyi ikinci performansı gösteren lke İsviçre olurken, son sırada ise Venezuela yer almıştır.

Sonuç ve Değerlendirme

Günümüzün yeni ekonomik düzeninde, çoğu alanda ifade edilen rekabet edebilirlik kavramı, ülkelerin dünyadaki yerlerini tespit etmeye ve politikacıların da bu duruma göre politikalar geliştirmesine imkn sağlamaktadır. Bu çalışmada ülkelerin rekabet edebilirlik faktörlerinin ÇKKV yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kullanılan veriler Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü'nün 2022 yılında yayınladığı Dünya Rekabet Edebilirlik Raporu'ndan elde edilmiştir. ÇKKV yöntemlerinden Entropi yöntemi ile kriterler ağırlıklandırılmış, WASPAS ve PROMETHEE yöntemleri ile de 63 ülke sıralanarak değerlendirilmiştir.

WASPAS yöntemi, PROMETHEE yöntemi ve IMD Dünya Rekabet Edebilirlik sıralamaları karşılaştırıldığında rekabet edebilirlik açısından en iyi performansa sahip olan ülke uç sıralamaya göre de Danimarka olmuştur. Danimarka'yı İsviçre takip ederken, uç sıralamaya göre de son sırada yer alan lke Venezuela olmuştur.

Mevcut kriterler üzerinden değerlendirildiğinde, Danimarka ve İsviçre'nin tüm kriterlerde üst sıralarda oldukları görülmüştür. Danimarka ve İsviçre, yüksek refah seviyesi ve gelişmiş ekonomiye sahip ülkelerdir. Ayrıca bu ülkelerin rahat yaşam standartlarına, yüksek düzeyde devlet hizmetlerine ve dış ticarete yüksek bağımlılığa sahip lkeler oldukları söylenebilir (Moller ve Larsen, 2011, s. 183-184). Bu açılardan bakıldığında Danimarka ve İsviçre'nin rekabet edebilirlik açısından en iyi performansa sahip lkeler olması çalışmada uygulanan analiz sonuçlarının da tutarlı olduğunu göstermektedir.

Rekabet edebilirlik açısından son sırada yer alan Venezuela ise gelişmekte olan bir ülkedir. lke, son zamanlarda ekonomik göstergelerde olumlu gelişmeler yaşasa da düşük refah seviyesine sahip bir ülke olma zellini korumaktadır (Yıldızoğlu, 2019). Venezuela'nın yapılan analizler sonucunda rekabet edebilirlik açısından son sırada yer alması sözü edilen bu durumlarla ilişkilendirilebilir.

Türkiye'nin rekabet edebilirlik açısından sıralamasına bakıldığında, WASPAS yöntemine göre 53, PROMETHEE yöntemine göre 54 ve IMD Dünya Rekabet Edebilirlik sıralamasına göre de 52. sırada olduğu görülmüştür. Bu sıralama sonuçları Türkiye'nin rekabet edebilirlik açısından performansını geliştirmesi gerektirdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Türkiye özellikle doğu ve batı bölgeleri arasında gelişmişlik farkını çözerek, bütün bölgelerinin gelişme potansiyellerini, bölgelerin özelliklerine ve niteliklerine göre güçlendirip Őekillendirerek rekabet edebilirlik açısından daha üst sıralara yerleşebilir (Szer, 2015).

Yapılan analizler doğrultusunda ÇKKV yöntemleri kullanılarak yapılan sıralamalar ile IMD Dünya Rekabet Edebilirlik sıralamalarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda ÇKKV yöntemleri ile yapılan sıralamaların IMD (2022)'nin yaptığı çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Daha iyi bir yaşam standartına sahip olmak ve refah seviyelerini yükseltmek amaçıyla rekabet edebilirlik açısından iyi bir performansa sahip olmayan lkeler öncelikle ellerindeki kaynakları, eksiklikleri, tehlikeleri ve fırsatları ortaya koymalıdır (ivi ve Erol, 2008, s. 114). Bu doğrultuda ülkelerin nitelikli işgücü oluşumunu sağlayarak yetkinlik seviyelerini artırmaları, gerekli altyapı desteklerini sağlamaları, etkin bir kurumsal yapıya sahip olmaları, uluslararası arenada rakipleri karşısında ne çıkabilmek amaçıyla ihtiyaçları olan verimlilik düzeylerini artırmaları önem taşımaktadır.

Sonuç olarak modern dünyanın rekabetçi ortamında ülkelerin rekabet edebilirlik düzeylerini artırmaları ve aynı zamanda mevcut potansiyellerini de en iyi Şekilde kullanmaları gerekmektedir. Eğer lkeler potansiyellerini etkin ve verimli olarak kullanamazlarsa, sonuç kaynak israfından ileriye gidemeyecek ve söz konusu lkeler daha düşük bir refah seviyesi ile hayatta kalma mücadelesi verecektir.

Literatürde IMD Dünya Rekabet Edebilirlik faktörlerinin kullanılarak rekabet edebilirliğin analiz edildiği çok az çalışma mevcuttur. Bu doğrultuda bundan sonraki çalışmalarda bu dört faktör ile farklı ÇKKV yöntemleri kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda bu lkeler kümeleme analizi ile benzer özelliklerine göre gruplandırılabilir. Bununla birlikte yine bu veriler işiğında ve farklı istatistiksel yöntemler kullanılarak Türkiye'nin rekabet edebilirlik açısından durumu ve IMD sıralamasının yükselebilmesi için neler yapılması gerektiği ayrıntılı olarak analiz edilebilir.

Etik Beyan

“Ülkelerin Rekabet Edebilirliklerinin Entropi Temelli WASPAS ve PROMETHEE Yöntemleriyle Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırmada hazır veri seti kullanıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makalede yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kuramlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Adalı, E. A. ve Işık, A. T. (2017). Bir tedarikçi seçim problemi için SWARA ve WASPAS yöntemlerine dayanan karar verme yaklaşımı. *International Review of Economics and Management*, 5(4), 56-77.
- Adıgüzel, M. (2013). Küresel rekabet gücünün ölçülmesi ve Türkiye bağlamında bir değerlendirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-21.
- Akçakanat, Ö., Eren, H., Aksoy, E. ve Ömürbek, V. (2017). Bankacılık sektöründe ENTROPİ ve WASPAS yöntemleri ile performans değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 285-300.
- Albadvi, A., Chaharsooghi, S. K. ve Esfahanipour, A. (2007). Decision making in stock trading: An application of PROMETHEE. *European Journal of Operational Research*, 177(2), 673-683.
- Bayraktutan, Y. ve Bıdırdı, H. (2016). Teknoloji ve rekabetçilik: Temel kavramlar ve endeksler bağlamında bir değerlendirme. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8(14), 1-24.
- Bhawsar, P. ve Chattopadhyay, U. (2015). Competitiveness: Review, reflections and directions. *Global Business Review*, 16(4), 665-679.
- Biswas, T. K., Chaki, S. ve Das, M. C. (2019). MCDM technique application to the selection of an Indian institute of technology. *Operational Research in Engineering Sciences: Theory and Applications*, 2(3), 65-76.
- Brans, J. P., Vincke, P. ve Mareschal, B. (1986). How to select and how to rank projects: The PROMETHEE method. *European Journal of Operational Research*, 24(2), 228-238.
- Brans, J. P. & Mareschal, B. (2005). *PROMETHEE Methods*. Multiple Criteria Decision Analysis, State of the Art Survey. Chapter 5. Springer Science: New York, 163-195.
- Brans, Jean-Pierre, Vincke, Philippe (1985). A preference ranking organization method: The PROMETHEE method for MCDM. *Management Science*, 31(6), 647-656.
- Chakraborty, S. ve Zavadskas, E. K. (2014). Applications of WASPAS method in manufacturing decision making. *Informatica*, 25(1), 1-20.
- Charles, V. ve Zegarra, L. F. (2014). Measuring regional competitiveness through data envelopment analysis: A peruvian case. *Expert Systems with Applications*, 41(11), 5371-5381.
- Çivi, E. ve Erol, V. D. (2008). Ulusal rekabet gücünü artırma yolları: Literatür araştırması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 99-114.
- Dağdeviren, M. ve Erarslan, E. (2008). PROMETHEE sıralama yöntemi ile tedarikçi seçimi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(1), 69-75.
- Eren, H. ve Gelmez, E. (2022). Ülkelerin inovasyon performansına göre kümelenmesi; ENTROPİ, COPRAS ve ARAS yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1546-1565.
- Eş, A., & Kök, E. (2020). Banka performanslarının Entropi tabanlı WASPAS yöntemiyle analizi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 233-250.
- Falciola, J., Jansen, M. ve Rollo, V. (2020). Defining firm competitiveness: A multidimensional framework. *World Development*, 129, 104857.
- Fedajev, A., Popovic, G. ve Stanujkic, D. (2019). MCDM framework for evaluation of the tourism destination competitiveness. In *Proc. of 5th International Scientific Conference Innovation as an Initiator of the Development*. MEFkon 2019. Belgrade, Serbia, 112-119.
- Güllü, K. ve Yılmaz, M. (2020). Determination of destination competitiveness of the selected mediterranean destinations by entropy based EDAS method. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 486-509.
- Hagag, A. M., Yousef, L. S. ve Abdelmaguid, T. F. (2023). Multi-criteria decision-making for machine selection in manufacturing and construction: recent trends. *Mathematics*, 11(3), 631.
- Huang, J. H. ve Peng, K. H. (2012). Fuzzy Rasch model in TOPSIS: A new approach for generating fuzzy numbers to assess the competitiveness of the tourism industries in Asian countries. *Tourism Management*, 33(2), 456-465.
- Hussain, S. A. I. ve Mandal, U. K. (2016). Entropy based MCDM approach for Selection of material. *National Level Conference on Engineering Problems and Application of Mathematics*, 1-7, Erişim Tarihi: 23.01.2023.

- Ignatius, J., Behzadian, M., Malekan, H. S. ve Lalitha, D. (2012). Financial performance of Iran's Automotive sector based on PROMETHEE II. In *2012 IEEE International Conference on Management of Innovation & Technology (ICMIT)* (pp. 35-38). IEEE.
- IMD (2022). IMD World Competitiveness Booklet. <https://imd.cld.bz/IMD-World-Competitiveness-Booklet-2022>, Erişim Tarihi: 02.01.2023.
- Ishizaka, A. ve Nemery, P. (2011). Selecting the Best Statistical Distribution with Promethee And Gaia", *Computers & Industrial Engineering*, 61(4), 958-969
- Ju, Y. ve Sohn, S. Y. (2014). Development of a national competitiveness index based on a structural equation model. *Technology Analysis & Strategic Management*, 26(5), 565-579.
- Kaplan, D. E. (2003). Measuring our competitiveness-a critical examination of the IMD and WEF competitiveness indicators for South Africa. *Development Southern Africa*, 20(1), 75-88.
- Karaslan, A. ve Tuncer, G. (2010). Uluslararası rekabet gücünün artırılmasında temel devlet politikaları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 23-45.
- Kilic, H. S., Zaim, S. ve Delen, D. (2015). Selecting "The Best" ERP system for SMEs using a combination of ANP and PROMETHEE methods. *Expert Systems with Applications*, 42(5), 2343-2352.
- Kramulová, J. ve Jablonský, J. (2016). AHP model for competitiveness analysis of selected countries. *Central European Journal of Operations Research*, 24(2), 335-351.
- Li, H., Wang, W., Fan, L., Li, Q. ve Chen, X. (2020). A novel hybrid MCDM model for machine tool selection using fuzzy DEMATEL, entropy weighting and later defuzzification VIKOR. *Applied Soft Computing*, 91, 106207.
- Madic, M., Gecevska, V., Radovanovic, M. ve Petkovic D. (2014). Multi-criteria economic analysis of machining processes using the WASPAS method. *Journal of Production Engineering*, 17(2), 79-82.
- Mardani, A., Jusoh, A., Nor, K., Khalifah, Z., Zakwan, N. ve Valipour, A. (2015). Multiple criteria decision-making techniques and their applications-a review of the literature from 2000 to 2014. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 28(1), 516-571.
- Miç, P. ve Antmen, Z. F. (2021). A decision-making model based on TOPSIS, WASPAS, and MULTIMOORA methods for university location selection problem. *SAGE Open*, 11(3), 215824402111040115.
- Moller, İ. H. ve Larsen, J. E. (2011). *Socialpolitik*. Kobenhavn: Hans Reitzels Forlag.
- Momaya, K. S. (2019). The past and the future of competitiveness research: A review in an emerging context of innovation and EMNEs. *International Journal of Global Business and Competitiveness*, 14(1), 1-10.
- Nadkarni, R. R. ve Puthuvayi, B. (2020). A comprehensive literature review of multi-criteria decision making methods in heritage buildings. *Journal of Building Engineering*, 32, 101814.
- Oubahman, L. ve Duleba, S. (2021). Review of PROMETHEE method in transportation. *Production Engineering Archives*, 27(1), 69-74.
- Perçin, S. ve Sönmez, Ö. (2018). Bütünleşik Entropi ağırlık ve TOPSIS yöntemleri kullanılarak Türk sigorta şirketlerinin performansının ölçülmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 18. EYİ Özel Sayısı, 565-582.
- Rusu, V. D. ve Roman, A. (2018). An empirical analysis of factors affecting competitiveness of CEE countries. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 31(1), 2044-2059.
- Safari, H., Fagheyi, M. S., Ahangari, S. S. ve Fathi, M. R. (2012). Applying PROMETHEE method based on entropy weight for supplier selection. *Business Management and Strategy*, 3(1), 97-106.
- Sala-i-Martin, X., Blanke, J., Hanouz, M. D., Geiger, T., Mia, I. ve Paua, F. (2007). The global competitiveness index: measuring the productive potential of nations. *The Global Competitiveness Report*, 3-50.
- Singh, R. K. ve Modgil, S. (2020). Supplier selection using SWARA and WASPAS-a case study of Indian cement industry. *Measuring Business Excellence*, 24(2), 243-265.
- Sözer, S. (2015). *Türkiye Düzey 2 Bölgelerinin rekabet edebilirliğinin değerlendirilmesi*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Stevans, L. K., Neelankavil, J. P., Mendoza, R. ve Shankar, S. (2012). The economic competitiveness of countries: a principal factors approach. *International Journal of Economics and Finance*, 4(12), 76-90.
- Temür, A. S. (2022). Turizm işletmelerinin Covid-19 öncesi ve Covid-19 sürecindeki finansal performanslarının Entropi temelli EDAS, TOPSIS ve WASPAS yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 418-446.
- Urosevic, S., Karabasevic, D., Stanujkic, D. ve Maksimovic, M. (2017). An approach to personnel selection in the tourism industry based on the SWARA and the WASPAS Methods. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 51(1).
- Vaid, S. K., Vaid, G., Kaur, S., Kumar, R. ve Sidhu, M. S. (2022). Application of multi-criteria decision-making theory with VIKOR-WASPAS-Entropy methods: A case study of silent Genset. *Materials Today: Proceedings*, 50, 2416-2423.
- Yap, J. Y. L., Ho, C. C. ve Ting, C. Y. (2019). A systematic review of the applications of multi-criteria decision-making methods in site selection problems. *Built environment project and asset management*, 9(4), 548-563.
- Yaraloğlu, K. (2010). *Karar verme yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, B. F. ve Yıldırım, S. K. (2019). The evaluation of competitiveness performance for developing eight countries by Grey TOPSIS. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 70-79.

- Yıldızoğlu, E. (2019). Venezuela krizi: Ülke nasıl bu duruma geldi?. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47019657> Erişim Tarihi: 15.05.2023.
- Yusuf, A. A., Ampah, J. D., Soudagar, M. E. M., Veza, I., Kingsley, U., Afrane, S., ... & Buyondo, K. A. (2022). Effects of hybrid nanoparticle additives in n-butanol/waste plastic oil/diesel blends on combustion, particulate and gaseous emissions from diesel engine evaluated with entropy-weighted PROMETHEE II and TOPSIS: Environmental and health risks of plastic waste. *Energy Conversion and Management*, 264, 115758.
- Zavadskas, E., K., Vainiūnas, P., Turskis, Z. ve Tamošaitienė, J. (2012). Multiple criteria decision support system for assessment of projects managers in construction. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, 11(2), 501-520.
- Zavadskas, E., K., Antucheviciene, J., Saparaukas, J. ve Turskis, Z. (2013). MCDM methods WASPAS and MULTIMOORA: Verification of robustness of methods when assessing alternative solutions. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 47(2), 1-5.
- Zhaoxu, S. ve Min, H. (2010). Multi-criteria decision making based on PROMETHEE method. In *2010 International Conference on Computing, Control and Industrial Engineering* (Vol. 1, s. 416-418). IEEE.

EXTENDED ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the competitiveness factors of countries using WASPAS and PROMETHEE methods. Within the scope of the study, rankings have been made by using Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods. In line with the main purpose of the study, the Entropy method have been used primarily to weight the criteria in order to rank the 63 countries in the IMD World Competitiveness Report (2022). Subsequently, 63 countries have been ranked by WASPAS and PROMETHEE methods according to four criteria in IMD (2022), namely economic performance, public efficiency, business efficiency and infrastructure. The obtained results have been compared and interpreted with both WASPAS and PROMETHEE methods and IMD (2022).

Entropy method has been used to determine the weights of the criteria. Considering the weight values, it becomes obvious that the criterion with the highest degree of importance is the criterion of *business efficiency*. This criterion is followed by *infrastructure*, *government efficiency* and *economic performance criteria*.

According to the ranking obtained by the WASPAS method, the country with the highest value in all λ values and selected as the best alternative is Denmark. Denmark is followed by Switzerland and Sweden. As a result of the analysis made with the WASPAS method, the country in the last place is Venezuela.

The “Visual PROMETHEE” program, which is an easily applicable and effective decision support program, has been used to rank the alternatives with the PROMETHEE method. The preference functions for the criteria have been decided before applying the PROMETHEE method. Type 3 (V-type) preference function has been used for all criteria in the study. This is because values above a certain mean are desirable for criteria values. At the same time, values below these values are not ignored. The values in the decision matrix have been transferred to the Visual PROMETHEE program with the decision about the preference functions.

Partial rankings have been determined by the PROMETHEE I method. When the results obtained after applying the PROMETHEE I method are examined, it is revealed that Denmark is more dominant than other countries.

A full ranking is made for countries that are not clearly comparable using the net advantage value calculated using the PROMETHEE II method. According to PROMETHEE II results, Denmark ranks as the first one among other countries as the country with the highest net Phi value. Denmark is followed by Switzerland, Sweden and Singapore, respectively.

Finally, the WASPAS method, PROMETHEE method and IMD World Competitiveness rankings have been compared within the scope of the study. According to the results, the country with the best performance in terms of competitiveness is Denmark according to all three rankings. While Denmark is followed by Switzerland, Venezuela is the last country in the three rankings.

When evaluated over the existing criteria, it becomes clear that Denmark and Switzerland are at the top of all criteria. These countries are countries with high welfare levels and developed economies. It can also be said that these countries have comfortable living standards, high levels of government services and high dependence on foreign trade.

Venezuela, which ranks last in terms of competitiveness, is a developing country. Although the country has experienced positive developments in economic indicators lately, it remains a country with a low level of welfare.

Considering the ranking of Turkey in terms of competitiveness, it is seen that it is in the 53rd place according to the WASPAS method, 54th according to the PROMETHEE method and 52nd according to the IMD World Competitiveness Ranking. These ranking results can be interpreted as an indication that

Turkey needs to improve its performance in terms of competitiveness. Turkey can rank higher in terms of competitiveness, especially by solving the development gap between the eastern and western regions, and by strengthening and shaping the development potential of all its regions according to the characteristics of the regions.

In line with the analyzes made, it has been seen that the rankings made using MCDM methods and the IMD World Competitiveness rankings are largely similar. In this respect, it can be said that the rankings made with MCDM methods support the study of IMD (2022).

As a result, in the competitive environment of the modern world, countries need to increase their competitiveness levels and at the same time use their existing potentials in the best way. If countries cannot use their potential effectively and efficiently, the result will not go beyond the waste of resources and these countries will struggle to survive with a lower level of welfare.

There are very few studies in the literature that analyze competitiveness using IMD World Competitiveness factors. In this direction, comparisons can be made with these four factors by using different MCDM methods in future studies. At the same time, these countries can be grouped according to their similar characteristics with cluster analysis. In light of these data and using different statistical methods, Turkey's competitiveness situation and what needs to be done to increase the IMD ranking can be analyzed in detail.

İş Yaşamında Cinsiyet Temelinde Mobbing Algısı Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması

Ebru DEMİREL¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, iş hayatında mobbing algısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirebilmek için meta analiz yöntemiyle araştırmaktır. Bu kapsamda konu ile alakalı Türkiye’de Türkçe yapılmış 2017-2022 yılları arasında yürütölen 18 çalışma belirlenmiştir. Dahil etme ölçütlerine uygun çalışmaların meta analizinde CMA V4.0 (Comprehensive Meta Analysis 4.0) yazılım programı kullanılmıştır. Araştırma örnekleme grubunu 1757’si kadın, 2202’si erkek oluşturmaktadır. Yapılan meta analiz sonucunda yayın yanlılığının olmadığı, çalışmaların heterojen dağıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri, meta-analize dahil edilen çalışma sayısının 20’nin altında olmasından dolayı Hedge’nin g’sine göre hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Analiz sonucunda, rastgele etkiler modeline göre mobbing algısı kadınlarda erkeklerden yüksek olduğu çıkmıştır. Ancak elde edilen değer önemsiz düzeyde ve istatistiksel olarak anlamsızdır (Hedge $g=0,015$; $p=0,874>0,05$). Yapılan moderatör analizde, iş hayatında mobbing algısının cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklükleri çalışma bölgesinden ve sektörden etkilenmezken, çalışmanın örnekleme grubundan etkilendiği bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, İş Yaşamı, Cinsiyet, Meta Analiz

A Meta-Analysis Study on the Perception of Mobbing Based on Gender in Business Life

Abstract

The aim of this study is to investigate with the meta-analysis method in order to evaluate with a holistic approach whether the perception of mobbing in business life differs according to the gender variable. In this context, 18 studies conducted in Turkey between 2017-2022 on the subject were determined. CMA V4.0 (Comprehensive Meta Analysis 4.0) software program was used in the meta-analysis of studies that meet the inclusion criteria. The research sample group consists of 1757 women and 2202 men. As a result of the meta-analysis, it was determined that there was no publication bias and the studies were distributed heterogeneously. The effect sizes of the studies were calculated and interpreted according to Hedge's g since the number of studies included in the meta-analysis was below 20. As a result of the analysis, it was found that the perception of mobbing was higher in women than in men according to the random effects model. However, the value obtained is insignificant and statistically insignificant (Hedge $g=0.015$; $p=0.874>0.05$). In the moderator analysis, it was found that while the effect sizes of the perception of mobbing in business life calculated according to gender were not affected by the study area and sector, the study was affected by the sample group.

Key Words: mobbing, business life, gender, meta analysis


Atıf İçin / Please Cite As:

Demirel, E.(2023). İş yaşamında cinsiyet temelinde mobbing algısı üzerine bir meta analiz çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1402-1412. doi:10.33206/mjss.1282006

Geliş Tarihi / Received Date: 12.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.08.2023

¹ Öğr. Gör. Dr. – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, ebrudemirel@nevşehir.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5073-0683

Giriş

Mobbing kelimesi ilk defa bir etolog olan Konrad Lorenz tarafından bir grup küçük hayvanın daha büyük tek bir hayvanı tehdit eden saldırıları olarak adlandırılmıştır. Daha sonra, tesadüfen çocukların ders saatleri arasında birbirlerine neler yapabilecekleriyle ilgilenmeye başlayan İsveçli bir doktor, küçük çocuk gruplarının (çoğunlukla) tek bir çocuğa yöneltilen çok yıkıcı davranışlarını “mobbing” olarak tanımlamıştır. Mobbingin bilimsel tanımı ise bir kişinin, bir veya daha fazla kişi tarafından neredeyse her gün ve aylarca süren saldırılara maruz kaldığı, kişiyi potansiyel olarak sınır dışı edilme riskiyle çaresiz bir konuma soktuğu bir sosyal etkileşimi ifade etmektedir (Leymann, 1996, s. 167-168).

Günümüzde mobbing kavramı daha çok iř yaşamında sıklıkla duyduğumuz bir kavram olarak karşımıza çıkan bir davranış Ģeklidir. İř yaşamında mobbing, çalışanları olumsuz bir Ģekilde etkileyen ve üstü örtülü bir Ģekilde dūřmanca tavırların sergilendiği kötü muamele olarak ele alınmaktadır. Mobbing, çalışan bir ekipteki bir bireye karşı tekrarlanan sözlü, fiziksel veya zihinsel baskı ve saldırıları ifade etmektedir. Bu saldırılar, söz konusu kişiyi incitmeye, küçük dūřürmeye veya yok etmeye yönelik olduğu kadar, itibarını zedelemeye, çalışma koşullarını tatsız hale getirmeye ve sabote edilen kişinin kendisinden beklenen performansı tam olarak gösteremeyeceği ölçüde çalışmalarını negatif yönde etkilemeye kadar odaklanmaktadır (Minaravo, 2020). İşyerinde psikolojik Őiddetin ya da mobbingin en yaygın biçimleri sosyal dışlanma, alay etme, kıskançlık davranışı, dayatılan yasaklar ve talepler, ne pahasına olursa olsun itaat gerektirme ve aşağılanmaya maruz kalmadır (Arnejcic, 2016, s. 240).

İř yaşamında mobbingin ortaya çıkmasının nedenlerini araştıran birçok çalışma bu durumun, örgüt yapısından, sosyal gruplardan ya da bireysel nedenlerden kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır (Zapf, 1999; Hogh vd., 2011; Shallcross vd., 2013; Lutgen-Sandvik vd., 2009). Örgüt yapısından kaynaklı mobbingin nedenleri; bir organizasyonun yönetimi ile bağlantılı faktörleri ve yönetimin özelliklerini içermektedir. Çalışma ortamında örgüt, karşılıklı güvensizlik, rekabetçilik, gerginlik ortamı oluşturan kültürün varlığı, bir grubun bütünlüğünü azaltmakta ve karşılıklı dūřmanlığı artırmaktadır. Belirsiz görev dağılımına ilişkin deneyimsiz yönetim personeli tarafından gerçekteştirilen yönetim hataları ve etkili bir ödüllendirme ve ceza sisteminin olmaması da bir işyerinin iklimini etkilemekte ve mobbinge neden olmaktadır. Mobbingin ortaya çıkmasına katkıda bulunan bir başka faktör ise, katı bir Ģekilde belirlenmiş hiyerarşik yapıdır. Böyle bir yapı iř yaşamında çalışanları daha iyi çalışma koşulları ve daha yüksek kazanç talep etmekten caydırmak için de Őiddet uygulayabilmektedir (Gulin, 2019, s. 17).

İř yaşamında mobbingin sosyal gruplardan kaynaklanan nedenleri, dūřmanlık, kıskançlık, grup baskısı, günah keçisi ilan etme isteği, suçunu kapatma gibi faktörler etkili olmaktadır. Mobbingin bireysel nedenleri ise, kişilik yapısı, vasıf, sosyal beceriler, damgalama vb. olarak ele alınmaktadır (Zapf, 1999, s. 71).

Cinsiyet, ırk veya din, belirli bir sosyal gruba ait olma veya farklı siyasi görüşlere sahip olma gibi faktörler de, mobbinge yol açması gerekmeyen ancak onu teşvik eden ve risk faktörleri olan kültürel olarak Őartlandırılmıř ayrımcılık kategoriler olarak ele alınmaktadır (Gulin, 2019, s. 17). Buna göre mobbinge neden olup olmadığı tartışma konusu olan ve mobbingi tetikleme veya daha fazla maruz kalma ihtimali olarak ele alınan cinsiyet faktörü ise birçok araştırmacının konusu olmuştur (Goralewska-Slonska, 2019; Erdis vd., 2021; Kovacic vd., 2017; Çögenli vd., 2017; Alfano vd., 2021). İlgili literatür tarandığında bir kısım çalışma cinsiyetin mobbing algısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşırken (Drabek & Merecz, 2013; Cıranoğlu, 2017; Gülova & Canbuldu, 2021; Simpson & Cohen, 2004; Goralewska-Slonska, 2019); bir kısım çalışma ise cinsiyet değişkeninin mobbing üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Kartal, 2020; Öntürk, 2019; Yücekaya & İmamoğlu, 2020; Köprü, 2022; Aras, 2019). Cinsiyet farklılığının mobbing algısı üzerindeki etkisi olduğu sonucuna ulaşan Drabek ve Merecz (2013) kadınların daha fazla mobbinge maruz kaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Alfano ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada ise kadınlarla karşılaştırıldığında, iş yerindeki olumsuz davranışların kurbanı olmaktan Őikayet eden erkekler daha depresif, paranoyak, içe dönük, kaygılı ve takıntılı, öfke düzeyleri daha yüksek ve benlik saygısı daha düşük olarak çıkmıştır. Eriksen ve Einarsen (2004) ise araştırma sonuçlarında, erkek asistan hemşirelerin kadın meslektaşlarına göre işyerinde zorbalığa daha sık maruz kaldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Cıranoğlu (2017) Gaziantep halı sektöründe tasarımcılar üzerine yaptığı çalışmada kadın tasarımcıların daha fazla mobbinge maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Buna göre ilgili literatür incelendiğinde cinsiyete ilişkin mobbingin ortaya çıkma nedeni olarak elde edilen sonuçların belirsiz olması iş yaşamında cinsiyet yapısının mobbing algısı üzerinde herhangi bir öneminin olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Böyle bir belirsizliğin var olması mobbing algısının cinsiyete göre değişip değişmediğinin incelenmesinin ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası ve ulusal alan yazı incelendiğinde bu konu üzerinde herhangi bir meta analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Yine ilgili literatür incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası alanda cinsiyet temeline göre mobbing algısının çelişkili ve farklı bulguların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışma ile, Türkiye’de ve Türkçe yapılmış çalışmaların meta analiz ile incelenerek genel bir çerçeve ve görüş sunacağı ve belirsizliğin ve çelişkinin ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada iş yaşamında cinsiyet farklılığının mobbing algısı üzerindeki etkisini belirlemek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, birden fazla çalışmadan elde edilen verilerin birleştirilmesi için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Etki büyüklüğü birden fazla çalışmada tutarlı olduğunda, bu ortak etkiyi belirlemek için meta-analiz kullanılmaktadır. Yine etki büyüklüğü bir çalışmadan diğerine değiştiğinde, değişimin nedenini belirlemek için de meta-analiz kullanılabilir. Meta analizde etki büyüklüğünü ölçmek için üç farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar: ortalamalara dayalı etki büyüklükleri, ikili verilere dayalı etki boyutları ve korelasyonel verilere dayalı etki büyüklükleridir (Borenstein vd., 2021). Bu çalışmada cinsiyet farklılığının mobbing algısı üzerinde etki büyüklüğünü ölçmek için standardize ortalamalar farkı kullanılmıştır. Buna göre analize dahil edilen çalışmalarda, ortalama, örneklem büyüklüğü ve standart sapma verilerinin olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması için Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanları taratılmıştır. Bu çalışmada verilere ulaşmak için mobbing anahtar kelimesi kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 265 makale, 886 tez çalışması ortaya çıkmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen verilerin dahil edilme ölçütleri belirlenmiştir. Buna göre meta analiz için dahil edilecek çalışmalara ilişkin kriterler aşağıdaki gibidir:

- Çalışmaların 2017-2022 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların Türkiye’de ve Türkçe yapılmış olması,
- Çalışmaların makale ya da tez olması ve erişime açık olması,
- Çalışmalarda mobbing cinsiyet değişkenine göre incelenmiş olması,
- Meta analiz yapılabilmesi ve etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için çalışmaların örneklem sayısına, ortalamalara ve standart sapma değerlerine sahip olması.

Buna göre belirlenen dahil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar analiz dışında bırakılarak, ölçütlere uygun olan 18 çalışma analize dahil edilmiştir.

Belirlenen çalışmaların kodlama işlemini gerçekleştirebilmek üzere Microsoft Office Excel programında bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu form iki farklı araştırmacı tarafından güvenilirlik sağlamak için kodlanmıştır. Kodlama formunda; çalışmaların kaynakçası, yayın türü, örneklem sayısı, sektör türü, örneklem grubu, çalışma bölgesi, cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları girilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, dahil etme kriterlerine uygun iş yaşamında cinsiyet temeline mobbing algısının düzeyini belirlemek için elde edilen çalışmaların meta analizinde CMA V4.0 yazılım programı kullanılmıştır. Meta analiz kapsamında etki büyüklüğünün ölçülmesinde standardize ortalamalar farkı kullanılmıştır. Çalışmanın etki büyüklüğünü ölçebilmek için analize dahil edilen her çalışmadan örneklem büyüklüğü (kadın/erkek) ve veriler (ortalama ve standart sapma) elde edilmiştir. Meta analiz yapmak için kadın, deney grubu; erkek ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda pozitif etki büyüklüğü elde edilirse kadınların, negatif etki büyüklüğü elde edilirse erkeklerin daha fazla mobbing algısı yaşadığı yönünde yorum yapılacaktır. Standardize ortalamalar farkının etki büyüklüğünün yorumlanmasında genel itibarıyla Cohen’in d’si ve Hedge’nin g’si kullanılmaktadır (Takeshima vd., 2014). Bu analizde örneklem sayısı 20’nin altında olduğu için etki büyüklüğünü ölçmek ve yorumlamak için Hedges’in g’si kullanılmıştır (Eser & Yurtçu, 2020, s. 25). Çalışmada etki büyüklüğünü belirlemede Cohen’in d’si için hazırlanan fakat Hedge’nin g’si içinde kullanılan değerler aşağıda tabloda sunulmuştur (Cohen vd., 2007, s. 521):

Tablo 1. Cohen d Etki Büyüklükleri

Değer Aralığı	Etki Düzeyi
0-0,20	çok zayıf etki
0,21-0,50	zayıf düzeyde etki
0,51-1,00	orta düzeyde etki
>1.00=	güçlü etki

Analiz kapsamında öncelikle yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek için Huni Grafiği, Kendall Tau b Testi (Mazumdar sıra koralasyonları) ve Egger Testi yapılmıştır. Yine araştırma kapsamında heterojenlik testi ve etki büyüklüğü değerleri ölçülmüştür. Heterojenlik testinde sabit etkiler yöntemi ve rastgele etkiler yöntemi olarak iki model bulunmaktadır. Meta analiz, iki istatistiksel modelden birine, sabit etki modeline veya rastgele etkiler modeline dayanmaktadır. Sabit etkiler modeli altında, analizdeki tüm çalışmaların altında yatan tek bir gerçek etki büyüklüğü (dolayısıyla sabit etki terimi) olduğu ve gözlemlenen etkilerdeki tüm farklılıkların örnekleme hatasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Rastgele etkiler modeli altında ise, gerçek etkinin çalışmadan çalışmaya değişebileceğine izin verilmektedir (Borenstein vd., 2021, s. 59).

Bulgular

İş yaşamında cinsiyet temelinde mobbing algısını belirlemek için yapılan meta analiz çalışmasının bulgular kısmında; araştırmada kullanılan verilerin istatistikleri, yayın yanlılığına ilişkin testler, heterojenlik ve etki büyüklüğü ve moderatör değişkenlerine ilişkin analizler incelenmiştir.

Buna göre analizde kullanılan 18 çalışmaya ait istatistik bilgileri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

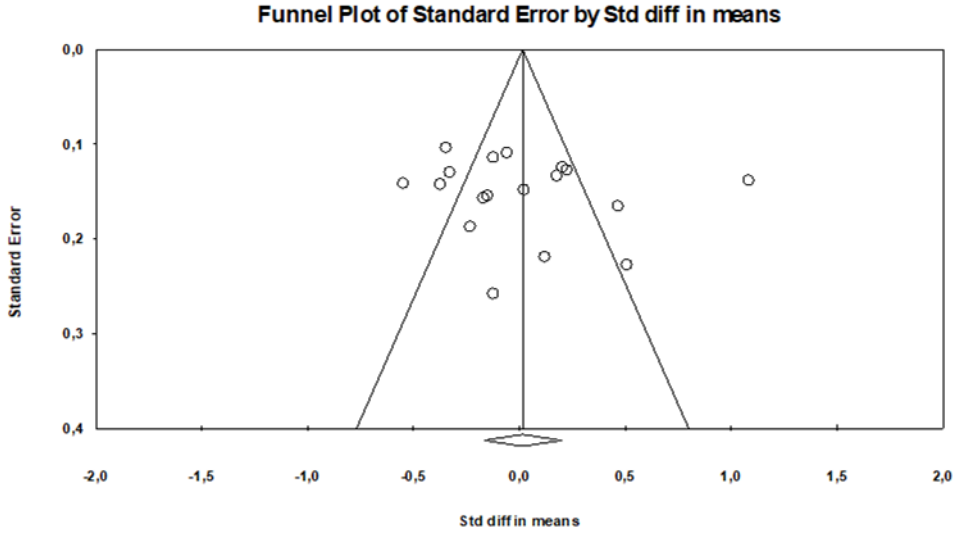
Tablo 2. Çalışmalara İlişkin İstatistikler

Değişken		N (3959)	% (100)
Yayın Türü	Tez	11	61,11
	Makale	7	38,89
Cinsiyet	Kadın	1757	44,38
	Erkek	2202	55,62
Örneklem Grubu	Akademisyen	3	16,67
	Banka Çalışanı	1	5,56
	Enerji Sektörü	1	5,56
	Fabrika Çalışanı	1	5,56
	Kamu Çalışanı (Memur)	3	16,67
	Medya Çalışanı	2	11,10
	Otel Çalışanı	1	5,56
	Öğretmen	2	11,10
	Sağlık Çalışanı	2	11,10
	Tasarımcı	1	5,56
	Tersane Çalışanı	1	5,56
Çalışma Bölgesi	Belirtilmeyen	3	16,67
	Doğu Anadolu	1	5,56
	GDAB	2	11,11
	İç Anadolu	4	22,22
	Karadeniz	2	11,11
	Marmara	6	33,33

Tabloya göre analize dahil edilen 18 çalışma yayın türüne göre incelendiğinde %61,11’i tez, %38,89’u ise makale olarak yer almaktadır. Cinsiyete göre inceleme yapıldığında çalışmada kullanılan verilerin %44,38’i kadın (1757 kişi), %55,62 ise erkek (2202 kişi) olarak görülmektedir. Tabloya göre analizler en çok Marmara bölgesinde (%33,33) gerçekleşmiştir. İkinci sırada ise İç Anadolu bölgesinden veri toplanmıştır (%22,22). Araştırmada en çok kullanılan örnek grubu kamu çalışanı (%16,67) ve akademisyen (%16,67) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın yanlılığı, yayınlanmış literatürde yer alan bir araştırmanın, sistematik olarak tamamlanmış çalışma popülasyonunu temsil etmediğinde meydana gelen bir kavramdır. Başka bir ifadeyle, bir araştırmanın sonuçları, bir alanda yapılmış tüm araştırmaların sonuçlarından farklılık gösterdiğinde, bu araştırmanın okuyucuları ve eleştirilenleri, bu araştırmanın gösterdiği şey hakkında yanlış sonuçlara varma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Rothstein vd., 2005). Bu kapsamda bu çalışmada yayın yanlılığının varlığını tespit etmek için Huni grafiği, Egger testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu (Kendall tau b katsayı) analizleri gerçekleştirilmiştir.



Grafik 1. Meta Analize Dabil Edilen Çalışmaların Huni Grafiği

Grafik 1 incelendiğinde analize dahil edilen 18 çalışmanın büyük çoğunluğu grafiğin üst kısmında simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Huni grafiğinde yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmalar birleşik etki büyüklüğüne göre simetrik olarak dağıtmakta ve grafiğin üst kısmında bir dağılım göstermektedir (Borenstein vd., 2022, s. 95). Buna göre bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı görülmektedir.

Yayın yanlılığının varlığını tespit etmek için yapılan başka bir analiz ise Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları (Kendall tau b katsayı) testi ve Egger testidir. Begg ve Mazumdar'ın sıra korelasyon testi, standartlaştırılmış etki büyüklüğü ile bu etkilerin varyansları (veya standart hatalar) arasındaki sıra korelasyonunu (Kendall's tau) bildirmektedir. Buna göre tau katsayısının sıfır değeri, etki boyutu ile kesinlik arasında hiçbir ilişki olmadığını ve sıfırdan sapmalar ise bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Borenstein vd., 2022, s. 98). Sıra korelasyon testi gibi Egger'in doğrusal regresyon yöntemi ise, huni grafiği tarafından yakalanan yanlılığı nicelleştirmektedir. Begg ve Mazumdar'ın testi sıraları kullanırken, Egger'in yöntemi etki boyutlarının gerçek değerlerini ve kesinliklerini kullanmaktadır (Borenstein vd., 2022, s. 99).

Tablo 3. Kendall Tau b Testi ve Egger Testi

	Değişkenler	Değerler
Kendal'ın Tau b Testi	Tau b	0,13072
	z	0,75755
	p	0,22436
Egger Testi	p	0,47903

Tabloya göre Kendall Tau b ve Egger testlerine göre çalışmalarda yayın yanlılığı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre Kendall Tau b değeri 0,13072 ve p değeri ise 0,05'ten büyük, aynı şekilde Egger testinde de $p > 0,05$ olduğu görülmektedir.

Heterojenlik Testi ve Etki Büyüklükleri Bulguları

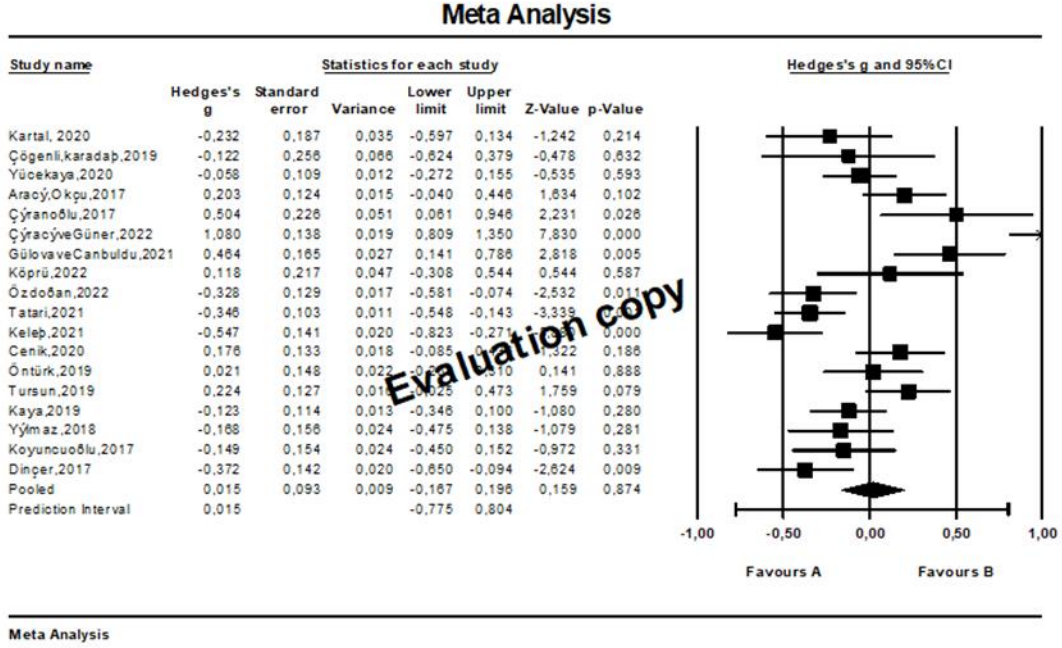
İş hayatında yaşanan mobbing algısının çalışanların cinsiyetine göre etkisini ölçmek için Türkiye'de yapılan Türkçe çalışmalar ve örneklem, ortalama ve standart sapma değerlerine sahip 18 tane çalışma analiz edilmiştir. Çalışmalara ilişkin heterojenlik testi ve etki büyüklükleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. Heterojenlik Testi ve Etki Büyüklükleri

Model	N	%95 Güven Aralığı					Heterojenlik			
		Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Z	Alt Sınır	Üst Sınır	Df(Q)	Q	p	I ²
Sabit Etkiler Modeli	18	-0,011	0,033	-0,331	-0,077	0,054	17	126,776	0,000	86,590
Rastgele Etkiler Modeli	18	0,015	0,093	0,160	-0,167	0,197				

Heterojenlik için Q istatistiği, analizdeki tüm çalışmaların ortak bir etki boyutunu paylaştığı boş hipotezin testini sağlamaktadır. Buna göre tüm çalışmalar aynı gerçek etki büyüklüğünü paylaşıyorsa, Q'nun beklenen değeri serbestlik derecesine eşit olacaktır (çalışma sayısı eksi 1). Yapılan analiz sonucunda Q değeri, 17 serbestlik derecesinde derecesi ve $p < 0,001$ ile 126,778 çıkmıştır. 0,100 alfa kriterini kullanarak, X² tablosunda 17 serbestlik derecesinde kritik değer 24,769 çıkmaktadır. Buna göre Q-istatistik değeri (126,778) 17 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini (24,769) aştığı için etki büyüklüğünün homojen olduğu boş hipotezi reddedebiliriz (Borenstein vd., 2010). Yine heterojenlik testi kapsamında I-kare istatistiği %87'dir, bu bize gözlemlenen etkilerdeki varyansın yaklaşık %87'sinin örnekleme hatasından ziyade gerçek etkilerdeki varyansı yansıttığını göstermektedir. Higgins vd. (2003), %25'lik bir I-kare değerinin küçük bir heterojenliği temsil ettiğini, %50'nin orta derecede ve %75'in büyük bir heterojenliği temsil ettiğini öne sürmektedir (Higgins vd., 2003, s. 559). Buna göre bu çalışmada yüksek heterojenlik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Analizdeki çalışmaların, potansiyel araştırmalar evreninden rastgele bir örneklem olduğu varsayılmakta ve bu analiz, o evrene bir çıkarım yapmak için kullanılmaktadır (Borenstein vd., 2010).

Tablo 4'e göre iş yaşamında mobbingin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için 18 çalışmanın meta analizi sonucu elde edilen değerler kapsamında rastgele etkiler modelinde ortalama etki büyüklüğü 0,015'dir ve %95 güven aralığı alt sınır -0,167 üst sınır 0,197 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre çalışanların mobbing algılarının cinsiyet değişkeninde önemsiz düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda, etki büyüklüğünün ise istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulgusu bulunmuştur ($p=0,874>0,05$). Ortalama etki büyüklüğünün pozitifliği (+0,015) etkinin kadın çalışanların mobbing düzeylerinin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu bilgiler, aynı zamanda Orman grafiği ile de ortaya çıkmaktadır. Orman grafiğinde yer alan çizim, her çalışmayı alt ve üst sınırıyla birlikte bir nokta tahmini olarak göstermekte ve çalışmadan çalışmaya dağılım hakkında bir fikir vermektedir (Borenstein vd., 2022, s. 23). Buna göre analize dahil edilen 18 çalışmanın orman grafiği (forest plot) aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 1. Mobbingin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Orman Grafiği

Şekil 1 iş yaşamında mobbingin cinsiyet algısına göre değişimine ilişkin orman grafiğini göstermektedir. Bu analizde örneklem sayısı 20'nin altında olduğu için etki büyüklüğünü ölçmek için Hedges'in g'si kullanılmıştır. Literatürde, çok küçük örneklem büyüklükleri (< 20) için Hedge g'nin kullanılması önerilmektedir. 20'den büyük örneklem büyüklükleri için ise, Cohen'in d'si kullanılması önerilmektedir (Eser & Yurtçu, 2020, s. 25). Buna göre 18 çalışmaya ilişkin etki büyüklükleri Hedge'nin g'sine göre en küçük -0,547 ile en büyük 1,080 değerleri arasında değişmektedir. Orman grafiğine göre p değeri 0,874 olarak gözükmektedir. Buna göre etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,874>0,05$).

Moderatör Analiz Sonuçları

İş hayatında mobbingin cinsiyet değişkenine göre ilişkisine etki edebilecek örneklem grubuna, çalışma bölgesine ve sektöre ilişkin moderatör analiz sonuçları aşağıda Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Mobbingin Cinsiyet Değişkenine Etkisine İlişkin Moderatör Sonuçları

		%95 Güven Aralığı						Df(g)	Q	P
Değişken	N	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır					
Örneklem Grubu	Akademisyen	3	0,036	0,107	-0,174	0,245	10	39,169	0,000	
	Banka Çalışanı	1	-0,168	0,156	-0,475	0,138				
	Enerji Sektörü	1	-0,372	0,142	-0,650	-0,094				
	Fabrika Çalışanı	1	0,464	0,165	0,141	0,786				
	Kamu Çalışanı (memur)	3	0,310	0,423	-0,520	1,139				
	Medya Çalışanı	2	-0,153	0,228	-0,601	0,295				
	Otel Çalışanı	1	0,176	0,133	-0,085	0,436				
	Öğretmen	2	0,038	0,176	-0,306	0,382				
	Sağlık Çalışanı	2	-0,430	0,109	-0,644	-0,216				
	Tasarımcı	1	0,504	0,226	0,061	0,946				
Tersane Çalışanı	1	-0,232	0,187	-0,597	0,134					
Çalışma Bölgesi	Belirtilmeyen	3	-0,288	0,159	-0,599	0,024	5	8,333	1,139	
	Doğu Anadolu	1	0,224	0,127	-0,025	0,473				
	GDAB	2	0,038	0,176	-0,306	0,382				
	İç Anadolu	4	-0,010	0,136	-0,276	0,257				
	Karadeniz	2	0,614	0,481	-0,328	1,555				
Marmara	6	-0,068	0,125	-0,313	0,178					
Sektör	Kamu	10	0,023	0,137	-0,245	0,291	1	0,018	0,895	
	Özel	8	-0,001	0,122	-0,241	0,239				

Tablo 5 moderatör analiz sonuçlarına göre çalışmanın örneklem grubunun cinsiyete göre etki büyüklüğünü anlamlı derecede etkilediği ve moderatör etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır ($Q=39,169 > X^2=15,987$; $p < 0,001$). Çalışma bölgesi ($Q=8,333 < X^2=9,236$; $p > 0,001$) ve sektörün ($Q=0,018 < X^2=2,706$; $p > 0,001$) hesaplanan etki değerine göre moderatör rol oynamadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre iş hayatında mobbing algısının cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklükleri çalışma bölgesinden ve sektörden etkilenmezken, çalışmanın örneklem grubundan etkilenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada iş yaşamında cinsiyet temelinde mobbing algısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 18 çalışmanın ($N=3959$; kadın=11757, erkek=2202) sonuçları birleştirilerek genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar 2017-2022 yılları arasında Türkiye’de Türkçe olarak yayınlanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında mobbing ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek moderatör değişkenler de meta analiz yöntemiyle araştırılmıştır. Çalışma sonucunda analize dahil edilen her bir yayının etki değerlerinden hareket edilerek, değişkenler arasındaki (mobbing-cinsiyet) genel etki büyüklüğünün ne düzeyde ve yönde olduğu ortaya konulmuş, moderatör değişkenlerin etkisi araştırılmış ve böylece cinsiyet farklılığı ve mobbing algısı arasındaki ilişkiye yönelik ortak ve genel bir yargıya ulaşmak istenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek amacıyla huni grafiği (Hunnel Plot), Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu (Kendall tau b katsayı), Egger testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler sonucunda çalışmalarda yayın yanlılığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Çalışmada standardize ortalamalar farkı kullanılarak etki büyüklüğünü hesaplamak için yapılan heterojenlik testi sonucunda çalışmada yüksek heterojenlik olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaların heterojen olmasından dolayı bu çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Yapılan meta analiz sonucunda etki büyüklüğü 0,015'dir ve %95 güven aralığı alt sınır -0,167 üst sınır 0,197 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre çalışanların mobbing algılarının cinsiyet değişkeninde önemsiz düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Orman grafiği incelendiğinde etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,874 > 0,05$). Ortalama etki büyüklüğünün pozitifliği (+0,015) etkinin kadın çalışanların mobbing düzeylerinin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Analizde ele alınan bireysel çalışmalar incelendiğinde 7 çalışmanın istatistiksel olarak anlamlı çıktığı (Cıranoglu, 2017; Gülova & Canbuldu, 2021; Özdoğan, 2022; Keleş, 2021; Tatari, 2021; Çelik, 2017; Dinçer, 2017); 11 çalışmanın ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı tespit edilmiştir (Kartal, 2020; Yücekaya & İmamoğlu, 2020; Aracı & Okçu, 2017; Çögenli & Karadaş, 2019; Çıracı & Güner, 2022; Köprü, 2022; Aslan, 2022; Fedai, 2022; Cenik, 202; Öntürk, 2019; Tursun, 2019; Kaya, 2019; Yılmaz, 2018; Koyuncuoğlu, 2017). Buna göre elde edilen etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı olarak sonuçlanmadığı için bu durum “iş yaşamında mobbing algısını cinsiyet değişkeni farklılaştırmamaktadır” şeklinde yorumlanmaktadır. Bu sonuç meta-analiz kapsamındaki bireysel çalışmaların 7’sinin sonucuyla uyuşmazken, 11 çalışmanın sonucu ile uyuşmaktadır.

İş hayatında mobbingin cinsiyet değişkenine göre ilişkisine etki edebilecek örneklem grubuna, çalışma bölgesine ve sektöre ilişkin moderatör analizleri sonucunda, iş hayatında mobbing algısının cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklükleri çalışma bölgesinden ve sektörden etkilenmezken, çalışmanın örneklem grubundan etkilendiği ortaya çıkmıştır. Buna göre çalışmanın örneklem grubunun cinsiyete göre etki büyüklüğünü anlamlı derecede etkilediği ve moderatör etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Tasarımcı ve fabrika çalışanları üzerine yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinin diğer örnek grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Bu örneklem grubunda kadın çalışanların daha fazla mobbing algısına maruz kaldığı gözükmemektedir. Ancak bu örneklem grubunun birer tane olması sonuçların genellemesini etkilemektedir.

Sonuç olarak bu çalışma iş hayatında mobbingin cinsiyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını 18 çalışma kapsamında meta analiz yöntemiyle ele alarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular ışığında iş hayatında mobbingin cinsiyet durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmış ve literatürü destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında sadece Türkçe ve Türkiye’de yapılmış çalışmaların birleştirilmesiyle genel ve bütüncül bir çerçeve oluşturulmuş ve çelişkiler ortadan kaldırılmıştır. Ancak bu bulgular değerlendirilirken araştırmanın bazı sınırlıklar dahilinde ele alınması gerektiği de önem taşımaktadır. Buna göre çalışmada sadece nicel veriler ele alınmış ve örneklem sayısı, ortalama ve standart sapma değerlerine sahip yayınlar analize dahil edilmiş, farklı yöntemlerle ve analiz türleriyle (nitel çalışma, AMOS vb.) yapılan yayınlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Yine araştırma kapsamında sadece Türkçe çalışmalar ele alınmış yabancı literatür analize dahil

edilmemiştir. Bu kapsamda gelecekteki çalışmalarda yabancı literatürün de dahil edilerek araştırma yapılması önerilmektedir. Böylece ülkeler arası ya da kültürler arası cinsiyetin mobbing algısı üzerinde herhangi bir farklılık gösterip gösterilmediği belirlenebilir ve bu çalışma ile karşılaştırılmalar yapılabilir. Bu şekilde alana daha fazla katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Etik Beyan

“İş Yaşamında Cinsiyet Temelinde Mobbing Algısı Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Alfano, V., Ramaci, T., Landolfi, A., Presti, A. ve Barattucci, M. (2021). Gender patterns in mobbing victims: differences in negative act perceptions, mmpı personality profile, perceived quality of life, and suicide risk. *Int J Environ Res Public Health*, 18(4).
- Aracı, F. ve Okçu, V. (2017). İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mobbing (yıldıma) yaşama algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 525 – 544.
- Arnejcic, B. (2016). Mobbing in company: levels and typology. *Organizacija*, 49 (4) , 240-250.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to Meta-Analysis* (Second ed.). Wiley.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. ve Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Res Synth Methods*, 1(2), 97-111. <https://doi.org/10.1002/jrsm.12>.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. ve Rothstein, H. (2022). *Comprehensive meta analysis version 3.0*. https://www.meta-analysis.com/pages/cma4_manual.php (Erişim Tarihi: 11.12.2022).
- Cenik, Ç. (2020). *Otel işletmelerinde mobbing davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisi: İstanbul 5 yıldızlı otellerde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Cıranoğlu, M. (2017). Yaratıcı bir meslek grubu olarak tasarımcıların maruz kaldıkları mobbing faaliyetleri: Gaziantep halı sektöründe bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 817-835.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge. 6. Baskı, New York.
- Çıracı, L. ve Güner, A. (2022). İş sağlığında psikososyal faktör olarak mobbingin ofis çalışanları üzerinde etkisinin incelenmesi. *Karadmas İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 6(1), 43-52.
- Çögenli, M. ve Karadaş, Y. (2019). Belediye çalışanlarının karşılaştıkları mobbing davranışları: akşehir belediyesinde ampirik bir çalışma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 33-48.
- Çögenli, M., Asunakutlu, T. ve Türegün, Z. (2017). Gender and mobbing: the case of Turkey. *Journal of Business Research-Türk*, 9(3), 109-121.
- Diñer, H. (2017). *İş yerinde yıldıma ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: enerji sektörü üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı, İstanbul.
- Drabek, M. ve Mercz, D. (2013). Job stress, occupational position and gender as factors differentiating workplace bullying experience. *Med Pr*, 64(3), 283-96.
- Erdi, E., Genc, O. ve Aydınli, S. (2021). Mobbing on construction professionals: causes, consequences, and precautions. *International Journal Of Construction Management*, 21(10), 987-996.
- Eriksen W. ve Einarsen S. (2004). Gender minority as a risk factor of exposure to bullying at work – The case of male assistant nurses. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 473–492. DOI: 10.1080/13594320444000173.
- Eser, M. T. ve Yurtçu, M. (2020). a review of meta-analysis articles in educational sciences conducted between 2010 and 2019 in turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 15-32.
- Góralewska-Słońska, A. (2019). Experiencing mobbing at workplace facing psychological gender and occupational burnout. *Management, Sciendo*, 23(1), 156-173.
- Gulin, W. (2019). Mobbing in the workplace-causes and consequences. *Sciendo*, 21st Century Pedagogy, 1(3), 14-19.
- Gülova, A., K. ve Canbuldu, N. (2021). Çalışanların mobbing (psikolojik yıldıma) davranışına maruz kalma algısı ile kişilik tipleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişki Üzerine Bir Araştırma. *Social Sciences Research Journal*, 10 (1), 147-161.

- Higgins, J., Thompson, S., Deeks, J. ve Altman, D. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ* (Clinical Research Edition), 327, 557–560.
- Hogh, A., Mikkelsen, E. G. ve Hansen, A. M. (2011). Individual consequences of workplace bullying/mobbing, bullying and harassment in the workplace: developments in theory, *Research, And Practice*, 2nd Edition, 107-128.
- Kartal, Ö. (2020). Denizcilik sektöründe mobbing: tuzla tersaneler bölgesi çalışanları üzerinde bir araştırma. *Denizcilik ve Lojistik Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-46.
- Kaya, M. (2019). *Mobbing ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Karaman ilinde bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Keleş, G. (2021). *Sağlık kurumlarında iş stresi, çalışan performansı ve mobbing arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik ampirik araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Sağlık Yönetimi Programı, Ankara.
- Kovacic, A., Podgornik, N., Pristov, Z. ve Raspor, A. (2017). Mobbing in a Non-Profit Organisation. *Organizacija*, 50 (2), 178-186.
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Mobbinge maruz kalmanın demografik faktörlere göre farklılaşması: kilis ili kamu ve özel eğitim kurumlarında bir alan araştırması*. (Tezli Yüksek Lisans Programı). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Köprü, İ. (2022). *Cinsiyet eşitsizliği bağlamında çalışan sorunları ve mobbing: Kayseri medyası örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, Kayseri.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 3(2), 165-184.
- Lutgen-Sandvik P., Namie, G. ve Namie, R. (2009). *Workplace bullying: causes, consequences, and corrections*. In: P. Lutgen-Sandvik i B. Sypher (ed.) *Destructive Organizational Communication*, 27-53, New York: Routledge Press.
- Minárová, M., Benčíková, D., Malá, D. ve Smutný, F. (2020). *Mobbing in a workplace and its negative influence on building quality culture*. *Globalization and its Socio-Economic Consequences 2019*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207405014>.
- Öntürk, Y. (2019). *Akademisyenlere yönelik mobbing davranışları ile iş yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Düzce.
- Özdoğan, D. (2022). *Sağlık çalışanlarının mobbing ve örgütsel sinizme yönelik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Tunceli.
- Rothstein, R., Sutton, A. ve Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, Assessment and Adjustments*. John Wiley & Sons, England.
- Shallcross, L; Ramsay, S ve Barker, M. (2013). Severe workplace conflict: the experience of mobbing. *Negotiation And Conflict Management Research*, 6 (3), 191-213.
- Simpson R, Cohen C. (2004). Dangerous work: the gendered nature of bullying in the context of higher education. *Gender, Work & Organization*, 11(2), 163–186.
- Takeshima, N., Sozu, T., Tajika, A., vd. (2014). Which is more generalizable, powerful and interpretable in meta-analyses, mean difference or standardized mean difference?. *BMC Medical Research Methodology*, 14(30).
- Tatari, M. (2021). *Beyaz yakalı çalışanların işyerindeki mobbing algularının sanal kayıtarma davranışlarına etkisi: iletişim sektörü örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Tursun, B. (2019). *İş yaşamında mobbing: firat üniversitesi akademik ve idari çalışanlarına yönelik bir alan araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Yılmaz, F. (2018). *Mobbingin örgütsel güven ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim Ve Organizasyon Bilim Dalı, Niğde.
- Yücekaya, P. ve İmamoğlu, Ö. (2020). Mobbing ve örgütsel sessizliğin iş performansına etkisi: Çanakkale ilinde bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 16(17), 319-352.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing bullying at work, Bullying at Work Research Update Conference, *International Journal Of Manpower*, 20 (1-2), 70-85.

EXTENDED ABSTRACT

Mobbing refers to a social interaction in which a person is subjected to almost daily and months-long attacks by one or more people, putting the person in a helpless position with the potential risk of deportation. Today, the concept of mobbing is a behavior that we often hear in business life. In business, mobbing is treated as maltreatment, which negatively affects employees and implicitly exhibits hostile attitudes.

Many studies investigating the reasons for the emergence of mobbing in business life reveal that this may be due to organizational structure, social groups or individual reasons (Zapf, 1999; Hogh et al., 2011; Shallcross et al., 2013; Lutgen-Sandvik et al., 2009). Accordingly, one of the reasons that are discussed as whether it causes mobbing and is considered as the possibility of triggering mobbing or being exposed more is the gender factor (Goralewska-Slonska, 2019; Erdis et al., 2021; Kavovic et al., 2017; Çöğenli et al., 2017; Alfano et al., 2021). When the relevant literature is reviewed, some studies have concluded that

gender has an effect on the perception of mobbing (Drabek and Merecz, 2013; Cıranoglu, 2017; Gülova and Canbuldu, 2021; Simpson and Cohen, 2004; Goralewska-Slonska, 2019); while some studies have concluded that the gender variable has no effect on mobbing (Kartal, 2020; Öntürk, 2019; Yücekaya and İmamoğlu, 2020; Köprü, 2022; Aras, 2019).

Accordingly, in this study, meta-analysis method was used to determine the effect of gender difference in business life on mobbing perception. In the study, Google Academic, YÖK National Thesis Center and DergiPark databases were searched to collect data. The inclusion criteria of the data obtained after this stage were determined. Accordingly, the criteria for the studies to be included for meta-analysis are as follows:

- The studies were conducted between 2017-2022,
- The studies have been conducted in Turkey and in Turkish,
- If the studies are articles or theses and they are accessible,
- The fact that mobbing was examined according to the gender variable in the studies,
- The studies have the number of samples, averages and standard deviation values in order to perform meta-analysis and to calculate the effect sizes.

Studies that did not meet the inclusion criteria determined accordingly were excluded from the analysis, and 18 studies that met the criteria were included in the analysis.

Funnel plot, Begg and Mazumdar rank correlation (Kendall tau b coefficient), Egger test analyzes were performed to determine whether the studies included in the study had publication bias. As a result of the tests, no findings related to publication bias were found in the studies.

As a result of the heterogeneity test performed to calculate the effect size using the standardized mean difference in the study, it was revealed that there was high heterogeneity in the study. Due to the heterogeneity of the studies, the random effects model was used in this study. As a result of the meta-analysis, the effect size was 0.015 and the 95% confidence interval was calculated as the lower limit -0.167 and the upper limit was 0.197. According to this value, it was revealed that employees' mobbing perceptions had an insignificant effect on the gender variable. When the forest graph was examined, it was revealed that the effect size was statistically insignificant ($p=0.874>0.05$). Accordingly, since the effect size obtained was not statistically significant, this situation is interpreted as "the gender variable does not differentiate the perception of mobbing in business life". While this result is inconsistent with the results of 7 of the individual studies within the scope of meta-analysis, it is consistent with the results of 11 studies.

As a result of the moderator analyzes of the sample group, study area and sector that may affect the relationship of mobbing in business life according to the gender variable, it was revealed that the effect sizes of the perception of mobbing in business life calculated according to gender were not affected by the study area and sector, while the study was affected by the sample group. Accordingly, it was revealed that the sample group of the study significantly affected the effect size by gender and had a moderator effect. The effect sizes of the studies on designers and factory employees were higher than the other sample group.

In conclusion, this study aims to evaluate whether mobbing differs according to gender in business life with a holistic approach by considering it with the meta-analysis method within the scope of 18 studies. In the light of the findings, it was concluded that mobbing in business life did not differ according to gender and it was found to support the literature.

Tarım ve Hayvancılık Sektöründe Çalışan Afgan Göçmenlerde Ekonomik Konumlanma ve Entegrasyon: Trakya Bölgesi Örneği

Yılmaz KARA¹ ve Fethiye KAYA TİLBE²

Öz

Son yıllarda Afganistan'dan Türkiye'ye yönelik gerçekleşen göç hareketlerinde yaşanan hızlı artış ve medyanın gündeminde fazlaca yer alması, Afgan göçüne yönelik akademik ilgiyi de arttırmaya başlamıştır. Ancak halen Afgan göçünün arka planını ve göçmenlerin Türkiye'deki yaşam ve çalışma koşulları ile entegrasyon eğilimlerini anlamaya dönük derinlikli çalışmalara olan ihtiyaç sürmektedir. Bu çalışma, Trakya bölgesinde (Edirne, Tekirdağ, Kırklareli) tarım ve hayvancılık sektöründe görünürlük kazanan Afgan göçmenlerin çalışma dinamiklerini ve ekonomik entegrasyon eğilimlerini incelemeyi amaç edinmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada, yöntemsel olarak nitel araştırma deseni kullanılmıştır. 18 Afgan göçmenle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde veriler, Trakya bölgesinin sektörel düzeyde geçmiş çalışma deneyimlerine benzer iş olanakları sağladığı için Afgan göçmenler tarafından öncelikli olarak tercih edildiğini, çalışma koşulları ve işverenlerce sunulan olanaklar açısından negatif beklenti boşluğunun oluşmadığını göstermektedir. Bu koşullar, entegrasyon eğilimlerinin olumlu seyretmesini sağlasa da düzensiz göçmenlik statüsünün yarattığı belirsizlik ve temel hizmetlere erişim kısıtı, uzun vadede entegrasyon süreci açısından risk oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Afgan Göçmenler, Ekonomik Konumlanma, Entegrasyon, Tarım ve Hayvancılık Sektörü, Trakya Bölgesi

Economic Positioning and Integration of Afghan Immigrants Working in Agriculture and Livestock Sector: The Case of Thrace Region

Abstract

In recent years, the rapid increase in migration movements from Afghanistan to Turkey and its high media coverage have increased academic interest in Afghan migration. However, there is still a need for in-depth studies to understand the background of Afghan migration and the living, working conditions and integration tendencies of migrants in Turkey. This study aims to examine the working conditions and economic integration tendencies of Afghan migrants who have gained visibility in the agriculture and livestock sector in the Thrace region (Edirne, Tekirdağ, Kırklareli). The authors used qualitative research design to conduct the research. The data obtained from 18 in-depth interviews with Afghan migrants show that the Thrace region is primarily preferred by Afghan migrants. As it provides job opportunities similar to their past work experiences at the sectoral level, and there is no negative expectation gap in terms of working conditions and opportunities offered by employers. Although these conditions ensure a positive trend in integration tendencies, the uncertainty created by the irregular migration status and the restriction of access to basic services pose a risk for the integration process in the long term.

Key Words: Afghan Migrants, Economic Positioning, Integration, Agriculture and Livestock Sector, Thrace Region


Atıf İçin / Please Cite As:

Kara, Y. ve Kaya Tilbe, F. (2023). Tarım ve Hayvancılık Sektöründe Çalışan Afgan göçmenlerde ekonomik konumlanma ve entegrasyon: Trakya bölgesi örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1413-1424. doi:10.33206/mjss.1342523


Geliş Tarihi / Received Date: 13.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.09.2023

¹ Yüksek Lisans Mezunu - İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ylmaz.kara35.64@gmail.com,

 ORCID: 0009-0003-8953-6353

² Dr. Öğr. Üyesi - İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal Hizmet Bölümü, fethiye.tilbe@iuc.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3188-9477

Giriş

Afganistan, uzun yıllardan bu yana savaşlar, iç çatışmalar, istikrarsızlıklar ve güvenlik sorunları nedeniyle dünyanın birçok ülkesine göç veren bir ülke haline gelmiştir. Birçok Afgan vatandaşı, mülteci, sığınmacı veya düzensiz göçmen olarak farklı ülkelerde yaşamlarını idame ettirmeye çalışmaktadır. Türkiye de Afgan göçmenlerin varış noktalarında öne çıkan başat ülkelerden biridir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan ve Temmuz 2023 tarihi itibarıyla yılın ilk yedi ayında Türkiye’de yakalanan düzensiz göçmelerin uyruklara göre dağılımını gösteren verilere göre, Afgan göçmenler 101.847 kişi ile ilk sırada yer almaktadır. Benzer şekilde, 2022 yılında Türkiye’de en çok uluslararası koruma başvurusunda bulunan göçmen grubu 19.400 ile Afgan göçmenlerdir ve ilk sırada yer almaktadır. Türkiye’de Afganistan kökenli göçmenlerin varlığı uzun yıllara dayansa da son on yılda, pandemi döneminde düşüşler görülmeyle birlikte, artan biçimde düzensiz göç hareketleriyle öne çıkmaktadır. Bu değişim hem göçmen politikaları açısından hem de göçmenlerin çalışma ve yaşam koşullarının değişen dinamiklerini anlamaya yönelik çalışmalara olan ihtiyacı arttırmıştır.

Afgan göçüne ilişkin alanyazın incelendiğinde, farklı şehirler ya da ilçeler özelinde, Afganların çalışma ve yaşam koşulları ile sosyo-kültürel olarak toplumla kurdukları ilişkiler temelinde sınırlı sayıda çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Uzun yıllardır İstanbul Zeytinburnu’nda yerleşik olan Afganistan Türklerinin sosyo-kültürel ve ekonomik ortama kurdukları ilişkiyi inceleyen Çakırcı Özservet (2013), ilçe nüfusunun çokça göçmen barındırmasından dolayı göç süreci sonunda göçmenlerin bu ilçeye kolaylıkla uyum sağladıklarını, Afganistan’ı ise kendi vatanları gibi benimsemediklerini bulgulamıştır. Denizli ilinde yaşayan Suriyeli, İranlı ve Afgan olmak üzere üç farklı mülteci grubunun yaşam memnuniyetini analiz etmek için derinlemesine görüşme ve anket yöntemini birlikte kullandıkları çalışmalarında Maqul, Güneş ve Akin (2021), Afgan ve Suriyeli mültecilerin, İranlı göçmenlere kıyasla Türkiye’deki yaşamlarından daha memnun olduklarını bulgulamışlardır. Çalışma aynı zamanda, köken ülkesi ile aynı dine mensup bir ülkede yaşayan eğitimsiz ve erkek mültecilerin diğer göçmenlere göre daha memnun olduğunu göstermektedir.

İstanbul Beykoz Karasu Mahallesi örnekleminde gerçekleştirdiği araştırmalarında Bozok ve Bozok (2018), Afganistan uyruklu göçmen çocukların yaşamlarını sürdürme deneyimlerine odaklanmıştır. Çalışma, sömürü koşullarında çalıştırılan Afgan çocukları, dahil oldukları işgücü piyasasında hayatta kalabilmek için stratejiler geliştiren özneler olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Alakuş ve Uzan da (2020), Türkiye’de düzensiz statüde bulunan Afgan göçmenlerin iş gücü istismarına dayalı insan ticareti mağduru olma potansiyellerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Kars ilinde ikamet eden Afgan göçmenlerin yaşam şartları ile karşılaştıkları problemlere odaklandığı çalışmasında Geyik Yıldırım (2018), daha iyi koşullarda yaşamlarını idame ettirebilmek için çıktıkları göç yolculuğunda yine yoksulluğa maruz kaldıkları ifade etmiştir. Düzensiz Afgan göçmenleri, nöbetleşe dışlanma zincirinde son halka olarak tanımladığı çalışmasında Tümtaş (2022), Türkiye’deki etno-kültürel gruplarla birlikte Suriyelilerin de düzensiz Afgan göçmenleri dışladıklarını ortaya koymaktadır. Güler’in (2020) Uşak ilinde yerleşik Afgan göçmenlerin ekonomik yaşamdaki aktiflik düzeylerini incelediği çalışmasının bulguların ise göçmenlerin Afganistan’daki savaştan ziyade ekonomik nedenlerle göç ettiğini, Türkiye’deki temel sorunlarının başında zorlu hayat şartları ve işgücü piyasasında sunulan düşük ücretlerin geldiğini ortaya koymaktadır.

Ancak alanyazında tarım ve hayvancılık alanında çalışan Afgan göçmenlere odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Afgan göçmenlerin, köken ülkelerindeki ağırlıklı faaliyet alanının tarım ve hayvancılık olması, Türkiye’deki ekonomik faaliyetlerinde de o alana yönelmelerini beraberinde getirmektedir. Yakın zamana kadar Türkiye’de tarımsal işgücü açığı, yurtiçindeki mevsimlik tarım işçileri ve söz konusu alanda bilgi birikimi ve deneyimi olmayan farklı göçmen grupları tarafından kapatılmaya çalışılmaktaydı. Akademik yazındaki boşluğa karşın gündelik yaşam içinde, Türkiye’nin farklı kırsal alanlarının yanı sıra Trakya bölgesinde de tarım ve hayvancılık alanında belirgin biçimde Afgan göçmenlerin ağırlıklı olarak görünürlük kazandığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla çalışma, söz konusu olgusal gerçekliği akademik alana taşıma ve alanyazındaki boşluğu doldurma gayesiyle yola çıkarak Türkiye’deki Afgan göçmenlerin ekonomik entegrasyonunu geniş bir yelpazede ele almaktadır. Kavramsal olarak “istekler-yetkinlikler” yaklaşımını benimseyen çalışma, göçmenlerin ekonomik entegrasyonunu ve göç başarısını göç öncesi süreçteki arzuları, beklentileri ve kapasitelerini de dahil edilerek analiz etmektedir. Kuşkusuz uyum sürecini belirleyen etmenler, göçmenlerin beklentileri ve kapasitelerinden bağımsız değildir.

Kavramsal Çerçeve: “İstekler-Yetkinlikler” Yaklaşımı ve Ekonomik Entegrasyon

Alanyazın gittikçe artan biçimde farklı göçmen kategorilerinin iç içe geçerek karma göç akışı oluşturabileceğinin altını çizmektedir (Castles, Cubas, Kim ve Ozkul, 2012). Örneğın ekonomik güdülerle göç serüvenine katılan bazı göçmen kadınlar, insan ticareti mağduru olabilmektedir. Bazıları ise, göç güdüsü ekonomik nedenlere dayansa da genellikle mülteci statüsünü üstlenmeye çalışarak oturma ve çalışma izni gibi yasal statü sorununu aşmaya çalışabilirler. Mayblin (2019) bu grubu, ekonomik fırsatlar tarafından belirli bir ülkeye çekildikleri için, samimiyetsiz sığınmacılar ve kılık değiştirmiş ekonomik göçmenler olarak tanımlamaktadır. Ancak bu iki güdü bazen daha masum biçimde belirebilir. Savaş ve çatışma bölgelerinden, görece daha güvenli alanlara doğru hareket eden göçmenler güvenlik güdüsünü öncelikle birlikte ekonomik güdünün de eşlik ettiği bir arkaplana sahip olabilir. Bu sınıflandırma, göçmenlerin göç sonrası süreçteki entegrasyon deneyimlerini, göç alanyazınında son yıllarda ortaya atılan “istekler-yetkinlikler” yaklaşımı çerçevesinde incelerken kritik önem kazanabilir. Çünkü Cortes’e (2004) göre bu gruplar arasındaki heterojenlik, ev sahibi ülkelerde algılanan refah ve iyi oluş haline ilişkin başarı düzeylerini etkileyebilecek farklı güdülerin onları yönlendirdiği anlamına gelir. Ancak göçmenlerin entegrasyonuna odaklanan çoğu çalışma analizini, yerli halk ve göçmenler arasındaki fark ve benzerlikler temelinde yürütür (Chen, Kosec ve Mueller, 2019). Oysa göçmenlerin mevcut entegrasyon ve refah düzeyi ile göç öncesi beklentileri veya arzuları arasındaki boşlukları gösteren farklı bir çerçeve, benzer koşullardaki göçmenlerin neden farklı entegrasyon deneyimlerine sahip olduğunu daha iyi açıklayabilir (Boccagni, 2017). Entegrasyon kuramlarından farklı olarak “istekler-yetkinlikler” yaklaşımı, göçmenler ve yerli halk ikilemindeki karşılaştırmaları devre dışı bırakarak göçmenlerin isteklerini merkeze alır ve onları yaşamları üzerinde etkin özneler olarak kabul eder (Carling 2002; 2014)

Carling (2002) tarafından, göç edenlere karşı istemsiz hareketsizleri (göç etmeyenler) açıklamak için kullanılan istek-yetkinlik modeli daha sonra Carling ve Schewel (2018) ile De Haas (2014) tarafından Sen’in ‘yetkinlik yaklaşımı’na bağlanarak geliştirilmiştir. Esasen göçün belirleyicileri ve göç kararını incelemek için kullanılmakla birlikte bazı araştırmacılar göçmenlerin entegrasyon deneyimleri ve refah düzeylerini incelerken de kullanmışlardır (Boccagni, 2017; van Heelsum, 2017; Gosselin ve diğerleri, 2018; Borselli ve van Meiji, 2020). Entegrasyon deneyimlerini istekler-yetkinlikler yaklaşımıyla ilişkilendiren literatür, göçmenlerin ev sahibi ülkelerdeki refahının ve iyi oluş halinin, onların göç öncesi beklentilerinin ve entegrasyon engellerini aşma kapasitelerinin bir fonksiyonu olduğunu kavramsallaştırırlar. Daha açık bir ifadeyle, göç sonrası süreçte göçmenlerin beklentilerinin karşılanma düzeyi ile onların ev sahibi ülkedeki entegrasyon düzeyi ve iyi oluş halleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Copestake ve Camfield’a (2010) göre, beklentilere kıyasla ulaşılan esenlik/refah farkı beklenti boşluğu oluşturur. Negatif bir beklenti boşluğu, algılanan iyi oluş halinin ve entegrasyon eğiliminin düşük düzeylerde seyrettiğine işaret edebilir (Obi, Slosse, Bartolini, Desein and D’Haese, 2023). Konut, istihdam, eğitim ve sağlık hizmetlerinin sağlanması entegrasyonun farklı boyutlarından sadece biri olan yapısal boyuta işaret etmesine karşın Wang ve Ning (2016) bu boyutu entegrasyonun ilk adımı olarak tanımlar. Schunk (2014) ise bu boyutun sürecini “konumlanma” olarak adlandırır.

Bu çalışma, konumlanma kavramı çerçevesinde daha spesifik bir odak belirleyerek, düzensiz Afgan göçmenlerin ekonomik konumlanmaları üzerinden olguyu incelemektedir. Buradaki ekonomik konumlanma kavramını hem işgücü piyasasındaki çalışma koşulları hem de refah düzeylerine atıfla kullanıyoruz. Daha açık ve kapsayıcı olarak ifade etmek gerekirse kavramsal ve kuramsal yönüyle bu araştırma, göçmenlerin göç öncesi süreçteki beklentilerini de göz önünde bulunduran istekler-yetkinlikler yaklaşımını temel alarak göçmenlerin ekonomik konumlanmalarının entegrasyon sürecini ve algılanan göç başarısını nasıl biçimlendirdiğini analiz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, tarım ve hayvancılık sektöründe çalışan düzensiz Afgan göçmenlerin ekonomik konumlanmalarının entegrasyon sürecini ve algılanan göç başarısını nasıl biçimlendirdiğini incelemek ve anlamak için nitel araştırma deseni kapsamında derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trakya bölgesinde (Edirne, Kırklareli, Tekirdağ) tarım ve hayvancılık işlerinde istihdam edilen düzensiz Afgan göçmenler oluşturmuştur. Çalışmamızda amaca dönük örneklem kullanılmış olup düzensiz statüde yer alan göçmenlere ulaşmada sıkıntı yaşandığında, görüşme yapılan katılımcıların yardımıyla aynı statüde olan göçmenlere ulaşılmıştır. Böylece bir bilgi sağlayıcının önerisi ve yönlendirmesiyle katılımcı grubunun kartopu şeklinde büyümesi sağlanmış ve görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşme yerinin seçimi,

göçmenin kendi isteği doğrultusunda belirlenmiş olup büyük çoğunluğu göçmenlerin çalışma ortamında gerçekleştirilmiştir. Kalan kısmı ise kahvehanelerde, şehir çöplüğünün yakınlarında ve göçmenlerin barındıkları alanlarda gerçekleşmiştir.

Mart-Haziran 2022 tarihleri arasında, 4 aylık zaman diliminde 18 Afgan göçmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 30 ila 45 dakika arasında süren görüşmeler, katılımcıların rızasıyla kayıt altına alınmış ve yazıya dökülmüştür. Tüm görüşmeler Türkçe gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümü erkek olup, 18 ile 35 yaşları arasındadır. Görüşmeler tematik olarak analiz edilmiştir. Bulguların sunumu boyunca alıntılarda ve katılımcıların söylemlerine göndermelerde görüşmeci sırasına göre verdiğimiz kodlar (G1-G18) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formunda ve bulguların analizinde şu üç ana tema ve süreç üzerinde durulmuştur: i) göçmenlerin göç öncesi süreçteki beklentileri, beceri ve kapasiteleri ii) göç sonrası süreçteki çalışma deneyimleri, refah algıları iii) gelecek öngörülerini ve planları. Bu üç ana tema, göçmenlerin entegrasyon deneyimlerinin kuramsal ve kavramsal arkaplana uygun biçimde yorumlanmasında geniş bir çerçeve sunacaktır.

Bulgular

Sosyo-Demografik Bulgular

Araştırma kapsamında tamamı erkek olan toplam 18 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 35 yaş arasındadır. Ayrıca katılımcıların her birine görüşmeye katılım sırasına göre G1, G2, G3, ..., G18 şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca görüşme için seçilen Afgan göçmenlerin yaşları ve Türkiye’de bulunma süreleri göz önünde bulundurularak azami çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeye katılan Afgan göçmenlere ait sosyo-demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Afgan Göçmenlerin Sosyo-demografik Özellikleri*

Görüşmeci	Yaş	Medeni	Eğitim Durumu	Anadil	Etnik	Türkiye’ye Gelis
G1	23	Bekar	-----	Farsca	Tacik	2018
G2	25	Nisanlı	Lise	Pestuca	Afgan	2019
G3	21	Nisanlı	Okur vazarlığı yok	Pestuca	Afgan	2020
G4	18	Nisanlı	Lise	Pestuca	Afgan	2021
G5	19	Nisanlı	Okur vazarlığı yok	Pestuca	Afgan	2020
G6	35	Evli	İlkokul	Pestuca	Afgan	2019
G7	18	Nisanlı	Ortaokul	Pestuca	Afgan	2022
G8	18	Bekar	Ortaokul	Pestuca	Afgan	2021
G9	23	Nisanlı	İlkokul terk	Pestuca	Afgan	2017
G10	22	Evli	Üniversite	Pestuca	Pestun	2022
G11	18	Bekar	İlkokul	Pestuca	Pestun	2021
G12	27	Nisanlı	Ortaokul	Pestuca	Pestun	2016
G13	22	Evli	Dini okul 6 yıl	Pestuca	Pestun	2017
G14	20	Bekar	İlkokul	Pestuca	Pestun	2016
G15	23	Nisanlı	Dini okul 5 yıl	Pestuca	Pestun	2017
G16	21	Bekar	İlkokul	Pestuca	Pestun	2017
G17	26	Evli	İlkokul	Pestuca	Pestun	2017
G18	24	Bekar	İlkokul	Pestuca	Pestun	2016

Katılımcıların 1’i kendisini Tacik, 8’i Afgan ve 9’u da Pestun olarak tanımlamıştır. Dini inançlarına ilişkin soruyu katılımcıların tamamı İslam olarak yanıtlamıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara etnik kimlik ve dinsel inançlarına dair sorular sorulmasındaki amaç, Afganistan kökenli katılımcıların göç etmek için Türkiye’yi özel olarak tercih etme sebeplerinden birinin dini inanç çerçevesinde şekillenebileceği argümanından kaynaklanmıştır. Katılımcıların Türkiye’yi tercih etme nedenlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar, bu argümanı doğrular niteliktedir.

Yaş dağılımları analiz edildiğinde; görüşmecilerin 15’inin 18-25, 3’ünün de 26-35 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde; görüşmecilerin 2’sinin okuryazarlığının olmadığı, 1’inin ilköğretim terk olduğu, 6’sının ilköğretim mezunu, 3’ünün ortaokul mezunu, 2’sinin lise mezunu, 2’sinin dini okul çıkışlı ve 1’inin de üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Göç Öncesi ve Göç Sürecine İlişkin Bulgular: İstekler-Yetkinlikler

Türkiye her ne kadar 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme’ni (Cenevre Sözleşmesi) coğrafi kısıtla kabul ederek Avrupa dışından gelenlere mülteci statüsü vermese de, Afgan göçmenler, şartları taşıması halinde Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) kapsamında tanımlanan şartlı mülteci ya da ikincil koruma statülerinden yararlanabilmektedir. Ancak bu kapsamdaki Afganların şartlı mülteci statüsünden yararlanabilmesi için zulüm korkusunun ve tehdit riskinin haklı sebebe dayanıp dayanmadığını ispatlayabilmesi gerekmektedir. İkincil Koruma statüsünde ise kriter zulüm

korukusu değil, yaşam hakkı ve işkence yasağıdır. Dolayısıyla bu “koruma talebiyle ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi dūřuncesi arasında bir bağlantı gerekli değildir” (Çörtöęlü Koca, 2022). Afgan göçmenlerin ölkemize İran ve Pakistan üzerinden giriş yapması, uluslararası koruma başvurularının kabul edilemez başvuru olarak değerlendirilmesine neden olabilmektedir (A.g.e, 2022).

Araştırma kapsamında katılımcılardan aldığımız cevaplar, yasadışı yollarla Türkiye’ye ulaşan 18 Afgan göçmenin, Türkiye’ye ulaşmak için kullandıkları aracı ölkelerin aynı olduğunu göstermektedir. Türkiye’ye gelebilmek için katılımcılar bazen yürüyerek ve bazen de otobüsle Pakistan, İran ve Van güzergâhını takip ettiklerini belirtmişlerdir. Van’dan ise otobüsle, çoğunlukla doğrudan İstanbul’a gittiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca G10 Erzurum’dan otobüse bindiğini ve Bulgaristan sınırında bırakıldığını belirtmiştir. “3 ay oluyor geledi. Yürüyerek Pakistan, İran, Van’a geldim. Otobüs Türkiye’de 2 ay kapalıydı, Erzurum’dan bindim, Bulgaristan sınırına bıraktular.” (G10)

Göç yolculuğuna kimlerle çıktıkları sorulduğunda katılımcıların neredeyse tamamı ya yalnız ya da bir arkadaş grubuyla Türkiye’ye geldiklerini ifade etmişlerdir. Afgan göçünü konu alan alanyazın da bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Afgan erkeklerin çoğunlukla bu süreci aile üyeleri olmaksızın yalnız deneyimlemesinin temelde üç nedeni olduğu tartışılmaktadır (Çörtöğlü Koca, 2022; Karadağ, 2021). Birincisi, uzun ve tehlikelerle dolu zorlu bir göç süreci olması, bunun temel nedeni olarak görölmektedir. Meşakkatlı göç yolculuğu ve beraberinde getirdiği tehlikeler ancak erkek göçmenlerin dayanma kabiliyeti (kısmen) gösterebileceği bir duruma işaret etmektedir. Bu olgu ise göç arzusunun göçün gerçekleşmesi için tek kriter olmadığını, bunun yanı sıra bazı yetenek ve kabiliyetler barındırdığını açıkça göstermektedir. İkincisi, Afgan göçmenlerin hem Taliban hem de rejim tarafından savaşmaya zorlanmalarındır. Üçüncüsü, Afganistan’daki ekonomik sorunlar, erkek göçmenlerin öncelikli göçüne neden olmaktadır. Ev sahibi ölkede bir süre çalışıp aşari refah düzeyine erişen göçmenler, ancak bu durumda aile üyelerini yanına getirebilmektedir.

Nitekim saha araştırması verileri, iç savaşın yanı sıra ekonomik nedenlerin, göç etme kararında oldukça belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan 18 Afgan göçmenin göç sebepleri Tablo 2’de verilmiştir. Tabloda, her iki grupta da yer alan katılımcılar için iki neden de göç kararında belirleyici olmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Afganistan’dan Göç Etme Sebepleri

<i>Göç Sebebi</i>	<i>Katılımcılar</i>
İç savaş	G3, G4, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G15, G16, G18
Ekonomik Nedenler	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G11, G13, G14, G15, G16, G17, G18

Tabloya göre katılımcıların 2’si salt iç savaş nedeniyle, 8’i ekonomik nedenlerle, 9’u ise hem iç savaş hem de ekonomik sebeplerden dolayı ölkelerinden ayrılma kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. İç savaşın göç motivasyonunda belirleyici olduğunu ifade eden göçmenler, ailelerini yanlarında getirememeye gerekçelerini zorlu göç yolculuğuna dayandırmışlardır. Türkiye’yi hedef ölkeler olarak seçmelerinin nedeni sorulduğunda, katılımcıların çoğu gerekçe olarak Türkiye’nin maddi olanakların iyi olmasını göstermiştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcıların Türkiye’yi Tercih Etme Nedenleri

<i>Türkiye’yi tercih etme sebebi</i>	<i>Katılımcılar</i>
Para kazanmak/Türkiye’nin maddi olanaklarının iyi olması	G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G11, G12, G13, G14, G15, G18
Müslöman bir ölkeler olması	G9, G11, G12, G18
Arkadaş tavsiyesi/Türkiye hakkındaki iyi duyular	G7, G10, G13, G14, G16

Katılımcıların tamamına yakını daha önce Türkiye’den başka bir ölkeler göç etmediklerini belirtmişlerdir. Yalnızca G6 kodlu görüşmeci Türkiye’den evvel İran’a göç etmiş ve bir süre orada çalışmıştır. Türkiye hakkındaki duyularının genelde arkadaş tavsiyesine dayandığını ya da okul çağında ders kitaplarında yer verilen haliyle şekillendiğini söyleyen katılımcılar, temelde olumlu algılarının yine Müslöman bir ölkeler olmasına ve iyi maddi olanaklar sunmasına dayandığını ifade etmişlerdir. Türkiye’yi tercih etme gerekçelerine ilişkin katılımcılardan bazıları ifadeleri şöyledir:

“Çalışmak için geldim para kazanmak için. Ev yapmak için kazanacaktım. Evi yapacam, gidince de diğünöü yapacam. Kurbandan sonra kesin döneceğim.” (G2)

“Daha önce İran’da çalıştım. Türkiye iyi, para veriyorlar, her şey veriyorlar. Millet dedi Türkiye’de iyi para var. Sizin Almanya gibi.” (G6)

“Türkiye hakkında kötü bir şey duymadım, iyi dediler hep.” (G7)

“Türkiye mesela Müslümanız onun için geldim. Başka yere biz gidemeyiz, onun için geldik.” (G9)

“Bizim eski devlet gitti, ondan sonra boş kaldık. Arkadaşlar vardı öğrendik burayı.” (G10)

“Türkiye Müslüman ülke çalışmaya para kazanmaya geldim.” (G11)

“Çalışmak için geldik, Müslüman bir ülke diye geldik.” (G12)

“Türkiye iyidir, çalışma vardır orda onu konuşuyorlardı. Bu da evet etkiledi beni.” (G13)

“Türkiye hakkında bilgim vardı, arkadaşlarla konuştuk, etkilendim. Çalışmaya geldik, para kazanmaya.” (G14)

“Müslüman bir ülke dedim, çalışma için, bize iyi geliyor dedim, onun için geldim, duymuştum ufakken böyle bir Müslüman ülke var, yardım ediyor.” (G18)

Göçmenlerin, göç öncesi işgücü piyasasındaki konumları ve geçim koşulları, göç edilen yerdeki ekonomik konumlanmaları ve işgücü piyasasına adapte olmaları açısından büyük öneme sahiptir. İstihdam biçimi göçmenlerin gelir düzeyinde belirleyici bir unsurdur. Göçmenlerin göç öncesi süreçteki beklentileri, uyum sürecinin anlaşılması bakımından vazgeçilmez bir koşuldur (Heckmann, 2015). Benzer biçimde, istekler-yetkinlikler yaklaşımının çerçevesini biçimlendirdiği kuramsal arkaplana göre de, göç öncesi edinilen beceri ve yetenekler, göç sonrası sürecin biçimlenmesinde ve dolayısıyla entegrasyon deneyimlerinde belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların köken ülkelerindeki çalışma deneyimlerine baktığımızda büyük çoğunluğunun tarım ve hayvancılık sektöründe yer aldıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Katılımcıların Afganistan’daki Geçim Kaynakları

<i>Afganistan’da Geçim Kaynağı</i>	<i>Görüşmeciler</i>
Çiftçilik	G1 G2 G4 G6 G12 G15 G16 G18
Hayvancılık	G3 G6 G8 G9 G13 G14 G17
Askerlik	G7
Doktor	G10
Öğrenci (Çalışma deneyimi yok)	G11

Elde edilen veriler Afgan göçmenlerin Trakya bölgesinde neden tarım ve hayvancılık işlerinde görünür olduğunu kanıtlar niteliktedir. Tablo 4, araştırmaya katılan 18 Afgan göçmenden 8’inin Afganistan’da çiftçilik, 7’sinin hayvancılık ve ikisinin de askerlik ve doktorluk yaptığını göstermektedir. Buna göre, katılımcıların göç öncesi geçim kaynakları ve yaşam tarzları ile göç sonrası işgücü piyasasındaki konumlarının örtüştüğü söylenebilir. Bu durum, iş gücü piyasasına katılım açısından göçmenlerin entegrasyon sürecinin olumlu seyretmesinde önemli bir etkidir (Sonraki bölümde ayrıntılı tartışılmaktadır).

Ancak ifade etmek gerekir ki, geçmiş çalışma deneyimleri tarım ve hayvancılığa dayanan Afgan göçmenler, yalnızca Trakya bölgesinde ikamet edenlerden ibaret değildir. İstanbul gibi metropollerde çalışan göçmenler için de benzer geçmiş çalışma deneyimine sahip olma durumu oldukça olasıdır. Ancak metropollerin geniş istihdam olanakları sunması, göçmenleri iş ayrımı yapmaksızın o bölgelere çekmektedir. Nitekim Afganistan Ankara Büyükelçisi Ramin, 23 Haziran 2023 Tarihli röportajında şu ifadelerle yer vermektedir:

“Afganistan coğrafyası itibarıyla Afganlar, Türkiye’de hayvancılık ve tarım sektöründe yararlı oluyor. Genellikle Türklerce iş olarak pek tercih edilmediği için çoban olarak çalışıyorlar. Çünkü kendi ülkelerinden bu tecrübeye sahipler. Türkiye’nin hayvancılıkla uğraşan bölgelerinde Afganistan kökenli çobanlar görebilirsiniz. Afganistan ile Türkiye arasında bu konuda kalıcı mekanizma kurulması önerimiz var. Türk hükümeti seçim öncesinde mesela Afgan çobanlara çalışma izni verilmesi çalışması yapmak istemedi çünkü suçlama olacağı görüşüyle. Belki artık bu yönde yasal düzenleme yapılabilirse ‘kaçak işçi’ statüsü yerine resmi çalışma olanağı verilmesi düşünülecektir. Böylece denetim altında, kayıtlı işçi olarak çoban Afganlar olduğunda yasa dışı hareketlilik azabilecektir”

Ekonomik Konumlanma, Refah ve Algılanan Göç Başarısı

Katılımcıların 4’ü dışında geri kalan tamamının bekar erkeklerden oluştuğu Tablo 1’de görülmektedir. Evli olan Afgan göçmenler de aile üyelerini geride bırakarak göç ettiği için Türkiye’de yalnız yaşamakta ve çalışmaktadır. Dolayısıyla Trakya bölgesindeki tarım ve hayvancılık sektörüne odaklanan çalışmanın

örnekleme yalnızca erkeklerden olmaktadır. Ancak ifade etmek gerekir ki, 18 katılımcıdan 12'si, erkek kardeşinin, eniştesinin ya da amca çocuklarının da Türkiye'de olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde onlar da göç yolculuğuna eş ve çocukları olmadan çıkmışlar ve yine büyük ölçüde Kırklareli, Edirne ve Tekirdağ'ın farklı ilçelerinde ya da köylerinde çalışmaktadırlar. Bölgeye yayılan akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri, iş bulma sürecinin en önemli unsurudur. Katılımcıların tamamı iş arama süreçlerinde tanıdıkları, arkadaşları ve sosyal medya vasıtasıyla iş bulduklarını, iş bulma sürecinde bir sorun yaşamadıklarını ve işsiz kaldıkları dönemlerin olmadığını ifade etmişlerdir. İş bulma süreci ve çalışma lokasyonunun belirlenmesinde, akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri ile mevcut mesleğin devam ettirilmesi önemli rol oynamaktadır. Hedeflediğimiz araştırma kapsamında tarımsal faaliyetlerde görünürlük kazanan Afgan göçmenlerin Trakya bölgesini tercih etmesindeki en önemli sebeplerden biri tarımsal faaliyetler konusunda, bu bölgede aktif olarak iş imkânlarının yaygın ve çalışma koşullarının kendileri açısından uygun olmasıdır. Katılımcılar, çalışma koşullarından memnun oldukları için Türkiye'deki çalışma yaşamlarını genel olarak Trakya bölgesinde sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca G4, G13 ve G16 Trakya bölgesine gelmeden Ankara ve İstanbul ve Gebze'de çalıştıklarını belirtmişlerdir. G4 Ankara'da yıkama işi yaptığını, G13 Ankara'da büyükbaş hayvan işinde çalıştığını, G16 ise İstanbul ve Gebze'de depoda görevli olduğunu ancak zor olduğu için işi bırakarak Afganistan'da yaptığı çiftçilik işini sürdürmek üzere Tekirdağ'a geldiğini söylemiştir. Geri kalan görüşmecilerin tamamı doğrudan Trakya bölgesine gelerek, bir kısmı yer değiştirmeden, bir kısmı ise Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ'ın farklı ilçe ve köylerinde tarım ve hayvancılık (koyun ve hindi gütmeye işi) işleri yapmışlardır. Bölgenin seçilme gerekçesi sorulduğunda katılımcılar, arkadaşlarının bölgede rahat iş bulunabildiğini ve işverenlerin iyi koşullarda çalıştırdıklarını söylediğini ifade etmişlerdir. Bölgede istihdam olanaklarının iyi olması, görece iyi ücret ödenmesi ve köken ülkelerinde deneyimledikleri tarım ve çobanlık işini yapmaya uygun bir alan sunması Afgan göçmenlerin bölgeye yerleşmesinde belirleyici olmuştur. Bu nedenlerin yanı sıra, bölge halkının Afgan göçmenlere karşı olumlu tutumu da pek çok göçmen tarafından vurgulanmıştır.

"İşimi yapıyorum, kimse karışmıyor, burda rahatım yani çok." (G3)

"Trakya iyi para veriyor. İstanbul'da Ankara'da bir sürü bozuk işler var. Bu taraflar iyi." (G5)

"Mecburiyet. Para güzel veriyorlar" (G8)

"Çobanlık işi olduğu için geldim. Ben hep çobanlık yaptım (...) Patronun Allah razı olsun. Aynı kendi annem babam gibi, paramızı veriyö." (G9)

"Bizim bi arkadaş burda çalışıyordu, dedi burda iş var gel." (G12)

"Adamları hoştur yani, para veriyor. Ondan sonra çobanlık yapıyorum, hakkını veriyor yani." (G13)

"Hayvancılık yapıyorlardı, biz de hayvancılık yapmak için geldik." (G14)

"Çobanlık ve hayvancılık işleri olduğu için geldik." (G15)

"Milleti iyi ve karlıdır." (G16)

"Bu bölgeye geldik çünkü insanlar iyi davranıyor bize. Çobanlık var, orda (Afganistan) çobanlık yaptığım için." (G17)

Katılımcıların geneli yaptıkları işle ilgili bir rahatsızlık duymadığını, aksine bildikleri işi yaptıkları için işlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak Afganistan'da tıp eğitimi alan ve doktor olan G10, mevcut işyerinde bir sorun yaşamamasına karşın yaptığı işin geçmiş eğitimiyle uyumlu olmamasından duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmektedir:

"Arkadaşım bulunduğu için bu işi yapıyorum, ordaki (Afganistan) eğitimimle uyumlu değil. Memnun değilim ama mecburum" (G10)

Çalışma koşulları ve ücret düzeyleri açısından beklentilerinin ne derece karşılandığını anlamaya dönük yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar ile katılımcılar, işverenlerce sunulan barınma, yemek ve kıyafet gibi ücret dışı ek imkanlara sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu yolla para biriktirip memleketlerine gönderme imkanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın gerçekleştirildiği Mart-Haziran 2022 döneminde aldıkları ücretleri gösteren tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Katılımcıların Aylık Ücret Düzeyleri

<i>Katılımcı</i>	<i>Aylık Ücret (TL)</i>
G9	3000 altı
G5, G10, G15, G16, G17	3000
G3, G4, G6, G7, G11	3500
G1, G2, G8, G12, G13, G14, G18	4000

Türkiye’de ilgili dönemde (Ocak 2022) asgari ücret aylık brüt 5.004 TL, net 4.253,4 TL iken göçmenlerin net asgari ücretin altında bir ücret aldığı tablodan açıkça görülmektedir. İşverenlerce sağlanan barınma imkânı ve yemek yardımı göçmenler açısından telafi edici bir unsur olarak algılanmaktadır. Bazı katılımcılar, barınma ve yemeğin yanı sıra kıyafet gibi diğer ihtiyaçlarının da işverenlerce ayrıca sağlandığını ifade etmiştir.

“Her şeyimi işveren karşılıyor. Para biriktiriyorum, aileme gönderiyorum.” (G7)

“2800 kazanıyorum aylık. Başka gelirim yok. Para biriktiriyorum, babama gönderiyorum. Göndermezsem konuşmuyor, kızıyor bana.” (G9)

“3000 TL kazanıyorum. Başka gelirim yok, birazını kendime alıp diğerini gönderiyorum.” (G10)

“3000 TL alıyorum ama tüm ihtiyaçlarım patrondan.” (G17)

“4000 TL kazanıyorum, çoğunu babaya gönderiyorum.” (G13)

Katılımcıların tamamı, kazançlarının büyük bölümünü Afganistan’daki ailelerine gönderdiklerini ve geride kalan aile üyeleriyle kurdukları iletişimde temel konunun para olduğunu belirtmiştir. Gönderilen paraların temel gerekçesini ise ya geride kalan aile üyelerinin temel ihtiyaçlarının giderilmesi ya da başlık parasının ödenmesi için yapılan birikim oluşturmaktadır. 18 katılımcıdan 10’u, sevdiği kişiyle evlenebilmesi için istenen başlık parasını ödeyebilmek için çalıştığını belirtmiştir. Katılımcıların ifadesine göre ödedikleri başlık parası tutarı 300.000 ila 600.000 Afgan Afganisi arasında değişmektedir ve bu tutarları ödeme güdüsü Türkiye’de çalışmalarının temel gerekçesidir. Bir kısmı bu ödemeyi yapabildiğini, bir kısmı ise yapmak üzere büyük ölçüde birikim yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmecilerden bazılarının ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Başlık parasını burda kazandım, gönderdim. Şimdi nişanlıyım. Nişan parası gönderdim. Başlık parası 600 bin ödedim. Sizin paramızla en azından 100—125 bin, o kadar. Sadece başlık parası. Buraya izin filan verirlerse kimlik filan, onu buraya getirecem” (G9)

“Nişanlımı parayla aldım. 300 bin Afgan parası verdim. / İstanbul’da Afganlı bi adam var. Bizim paramızdan alıyor biraz, 1000 TL’den 15 TL kesiyor, ordaki postaneye gönderiyor.” (G12)

“400 milyar (400 bin Afgan parası) eşimi alırken verdim. Parayı İstanbul’da bir adam var, ona gönderiyoruz, onun kimliği var, o da Afganistan’a gönderiyor.” (G13)

“Parayla aldım nişanlımı, 500 bine, Türkiye’de kalıp onu da getirmek istiyorum.” (G15)

Genel olarak göç öncesi beklentilerinin karşılandığını ifade eden katılımcılar için en büyük entegrasyon engeli yasal bir statü elde edememeleridir. Bu durum başta sağlık hizmetlerine erişimlerinin önünde büyük bir engel oluştururken, görünür olma korkusuyla sosyal yaşama katılmalarını da engellemektedir. Göçmenler tarafından dile getirilmeyen diğer pek çok entegrasyon engelinden biri de güvencesiz çalışmadır. Ancak göçmenlerin, Afganistan’daki yaşam koşullarıyla Türkiye’deki yaşam koşullarını kıyaslamaları memnuniyet düzeylerinin yükselmesiyle sonuçlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’nin farklı kırsal alanlarının yanı sıra Trakya bölgesinde de tarım ve hayvancılık alanında, her geçen gün Afgan göçmenlerin ağırlıklı olarak görünürlük kazandığı gözlemlenmektedir. Çalışma, söz konusu olgusal gerçekliği akademik alana taşıma ve alanyazındaki boşluğu doldurma gayesiyle yola çıkarak Türkiye’deki Afgan göçmenlerin ekonomik entegrasyonunu geniş bir yelpazede ele almaktadır. Göçmenlerin mevcut entegrasyon ve refah düzeyleri ile göç öncesi beklentileri, arzuları ve yetkinlikleri arasındaki boşlukları gösteren bir çerçeve olarak “İstekler-yetkinlikler” yaklaşımını kullanan çalışma, Afgan göçmenlerin Türkiye’deki ekonomik konumlanmalarını ve entegrasyon eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı erkek göçmenlerden oluşmaktadır. Bu bulgu ve sahada gerçekleştirilen gözlemler, Trakya bölgesinde tarım ve hayvancılık alanında çalışan göçmenlerin

genellikle eş ve çocukları olmadan yalnız göç eden erkek göçmenlerden olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, katılımcıların yarısından fazlasının Türkiye’de bir erkek akrabasının olduğunu, bu akrabalık ilişkilerinin hem g sürecinde hem de g sonrası iş bulma sürecinde yaşamlarını biçimlendirici bir etkiye neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkiye’de yerleşik diğer akrabaların da genellikle Tekirdağ, Kırklareli ve Edirne’nin ilçelerinde yerleşik olduğu ve Trakya bölgesinde birbirlerine yakın konumlandıkları görülmüştür. Kuşkusuz bu durum, göçmenlerin ev sahibi lkede hem maddi ve fiziksel hem de psikolojik bir destek oluşturma çabası ve hayatta kalma mücadelesini kolaylaştıran bir strateji olarak görülebilir. Nitekim katılımcıların tamamı iş arama süreçlerinde tanıdıkları, arkadaşları ve sosyal medya vasıtasıyla iş bulduklarını, iş bulma sürecinde bir sorun yaşamadıklarını ve işsiz kaldıkları dönemlerin olmadığını ifade etmişlerdir. Iř bulma süreci ve çalışma lokasyonunun belirlenmesinde, akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri ile mevcut mesleğin devam ettirilmesi önemli rol oynamaktadır.

Araştırma kapsamında tarımsal faaliyetlerde görünürlük kazanan Afgan göçmenlerin Trakya bölgesini tercih etmesindeki en önemli sebeplerden biri tarımsal faaliyetler konusunda, bu bölgede aktif olarak iş imknlarının yaygın ve çalışma koşullarının kendileri açısından uygun olmasıdır. Bulgular, Trakya bölgesinde ikamet eden ve tarım ve hayvancılık işi yapan Afgan göçmenlerde genel olarak negatif bir beklenti boşluğu gelişmediğini göstermektedir. Kayıtdışı konumlarına ve kimliksiz oluşlarının özellikle sağlık hizmetlerine erişimde yarattığı sıkıntıya karşın temel g güdülerinin Türkiye’de karşılık bulması, göçmenleri gelecek açısından umutlu kılmaktadır. Katılımcılardan 15’i Afganistan’a ya da başka bir ülkeye gitmek istemediğini, yasal statü verilmesi durumunda ailelerini Türkiye’ye getirmeyi hedeflediklerini belirtmiştir.

Trakya bölgesinde tarım ve hayvancılık işlerinde çalışan göçmenlerin entegrasyon süreçlerinin, kayıt dışı göçmenlik statülerine rağmen olumlu seyir izlemesinde birden çok neden etkilidir. Birincisi, göçmenlerin Afganistan’da edindikleri beceri ve deneyimlerini Türkiye’de sürdürme imkanına sahip olmaları temel nedenlerden biridir. Bu bulgu, istekler-yetkinlikler yaklaşımının göçmenlerin g öncesi süreçte edindiği beceri ve yetkileriyle g başarısının ilişkili olduğu argümanıyla örtüşmektedir. Buna göre yetenek ve becerilerin göç sonrası süreçte etkin biçimde kullanılabilmesi, yüksek öznel iyi oluşla sonuçlanmaktadır. Nitekim alanyazın, negatif beklenti boşluğunun, düşük öznel iyi oluş haliyle ilişkili olduğuna yönelik yeterince kanıt sunmaktadır (Knight ve Gunatilaka, 2010; Mhnen, Leinonen ve Jasinskaja-Lahti, 2013; Stillman, Gibson, McKenzie ve Rohorua, 2015; Chen vd., 2019). İkincisi, temel g güdüsü ekonomik refah olan göçmenler açısından Trakya bölgesindeki tarım ve hayvancılık işlerinde var olan işgücü açığı, Afgan göçmenler için elverişli bir istihdam alanı sunmakta ve işsiz kalmamalarına olanak sağlamaktadır. Bölge halkının tarım ve hayvancılık işlerinde çalışmak istememesi ve bölgedeki göçmen işgücüne olan ihtiyaç, göçmenler açısından rekabetin olmadığı bir istihdam alanı yaratmaktadır. Ekonomik dışlanma ve ayrımcılık deneyimlemeyen göçmenlerin iyi oluş halinin ve entegrasyon deneyimlerinin olumlu seyretmesi olağandır.

ncs, her ne kadar katılımcıların tamamı asėari ücret sınırının altında ücret alsa da işverenlerce sunulan ek yardımlarla, g öncesi süreçteki beklentilerini karşılayacak birikimi yapabildikleri için bir hayal kırıklığı yaşamamaktadırlar. Hem katılımcıların ifadesi hem de alandaki gözlemlerimiz, genel olarak “algılanan g başarısı”nın sağlandığını göstermektedir. Nitekim alanyazın, kendileri ve aileleri için asėari düzeyde fayda sağlayamamanın ve devam eden sefaletin, göçmenlerin hayal kırıklığı yaşamasında çok önemli bir etken olduğunu göstermektedir. (Becchetti ve Rossetti, 2009; Genicot ve Ray, 2017). Dördüncüsü, Türkiye’nin Mslman bir ülke olması ve dini inanç benzerliği, göçmenler açısından geleceğe yönelik kalma arzularını ve mutlu olma ihtimallerine yönelik inançlarını pekiştiren bir unsurdur.

Sonuç olarak, bu göçmen grubunun Afganistan’dan, ülkedeki refah yoksunluğu ve çatışma kaynaklı düşük yaşam doyumunu nedeniyle g ettikleri dşnldğinde, g yolculuğunda karşılaştıkları zorluklar da göz önünde bulundurulursa, kurumsal bir belirsizlik içinde yaşarken dahi Türkiye’de daha yüksek yaşam doyumuna sahip olmaları beklenebilir (Brzozowski ve Coniglio, 2021). Kuşkusuz sektörel, bölgesel, kültürel, ekonomik ve dahası pek çok faktör, göçmenlerin hem ekonomik refahını hem de çalışma koşullarını ve genel toplumsal uyumlarını etkileyebilir. Bu nedenle, farklı bölgelerde ve farklı sektörlerde yapılacak alışmalar, Afgan göçmenlere ilişkin alanyazını biimlendirecektir. Göçmenlerin kalış süreleri arttıkça, entegrasyon sürecini biçimlendiren deneyimlerinin de birikimli bir biçimde artacağı varsayıldığında ilerleyen süreçlerde yapılacak araştırmaların önemi açıktır.

Son olarak, becerileri ve kapasitelerine yönelik arkaplanları açısından Türkiye’de tarım ve hayvancılık alanındaki işgücü açığını besleyebilecek bir grup olarak Afgan göçmenleri politika desteğinden mahrum

bırakmak, göçün getirdiği kalkınma fırsatlarının baltalanmasına neden olacaktır. Afgan göçmenlerin entegrasyon kısıtlamalarını azaltan bilinçli bir politika, hem insan hakları bağlamında göçmenler açısından hem de kalkınma perspektifinden toplum için faydalı olacaktır.

Etik Beyan

“*Tarım ve Hayvancılık Sektöründe Çalışan Afgan Göçmenlerde Ekonomik Konumlanma ve Entegrasyon: Trakya Bölgesi Örneği*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahriyat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri İstanbul Topkapı Üniversitesi Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 09.03.2022 tarih ve 2022/02 sayılı toplantısında alınmıştır. Tüm katılımcılardan araştırmaya katılmaları ve verilerinin bilimsel bir çalışmada kullanılması için bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın organize edilmesinden tamamlanmasına kadar geçen sürede yazarların her birinin katkısı yüzde elli oranında gerçekleşmiş olup eşit düzeydedir.

Çatışma Beyanı

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Not

Bu makale, Fethiye Kaya Tilbe danışmanlığında yürütülen Yılmaz Kara’nın “İnsani Güven(siz)lik Bağlamında Göçmen Entegrasyonu: Trakya Bölgesinde Afgan Göçmenler Üzerine Fenomonolojik Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezi kapsamında elde edilen verilerin bir kısmından yararlanılarak farklı bir kuramsal arka plan ve tema çerçevesinde kurgulanmıştır.

Kaynakça

- Alakuş, E. ve Uzan, Y. (2020). İnsan Ticaretine Konu Olma Potansiyeli Bakımından Türkiye’nin Afgan Düzensiz Göçmen Gerçeği. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 92-117.
- Bartram, D., Poros, M. V., and Monforte, P. (2017). Göç Meselesinde Temel Kavramlar. İttr Ağabeyoğlu Tuncay (Çev.), Ankara: Hece Yayınları.
- Becchetti, L., ve Rossetti, F. (2009). When money does not buy happiness: The case of “frustrated achievers”. *The Journal of Socio-Economics*, 38(1), 159-167.
- Boccagni, P. (2017). Aspirations and the subjective future of migration: Comparing views and desires of the “time ahead” through the narratives of immigrant domestic workers. *Comparative Migration Studies*, 5, 4. <https://doi.org/10.1186/s40878-016-0047-6>
- Borselli, M. ve van Meijl, T. (2020). Linking migration aspirations to integration prospects: The experience of Syrian refugees in Sweden. *Journal of Refugee Studies*. 34(1), 579-595.
- Bozok, N. ve Bozok, M. (2018). “Göçmen İstekleri” Yaklaşımı Işığında Beykoz, Karasu Mahallesi’ndeki Refakatsiz Afgan Göçmen Çocukların Yaşamlarını Sürdürme Mücadeleleri. *Moment Dergi, Yaratıcı Endüstriler ve Yaratıcı Emek*, 416-440.
- Brzozowski, J. ve Coniglio, N. (2021). International migration and the (un)happiness push: Evidence from Polish longitudinal data. *International Migration Review*, 55(4). <https://doi.org/10.1177/01979183211004835>
- Carling, J. (2002). Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2 (1), 5–42.
- Carling, J. (2014). The Role of Aspirations in Migration. Determinants of International Migration Conference, University of Oxford, 23–25 Eylül 2014. <https://jorgencarling.org/2014/09/23/the-role-of-aspirations-in-migration/>. Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2023.
- Carling, J. ve Collins, F. (2018). Aspiration, Desire and Drivers of Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 44(6). <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384134>. 909-926.
- Carling, J. ve Schewel, K. (2018). Revisiting aspiration and ability in international migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 945–963.
- Castles, S., Cubas, M. A., Kim, C. ve Ozkul, D. (2012). “Irregular migration: Causes, patterns, and strategies”. I. Omelaniuk (Ed.), *Global perspectives on migration and development*. *Global Migration Issues*, 1, 117–151.
- Chen, J., Kosec, K. ve Mueller, V. (2019). Moving to despair? Migration and wellbeing in Pakistan. *World Development*, 113, 186–203
- Copestake, J. ve Camfeld, L. (2010). Measuring multidimensional aspiration gaps: A means to understanding cultural aspects of poverty. *Development Policy Review*, 28(5), 617–633.

- Cortes, K. E. (2004). Are Refugees Different from Economic Immigrants? Some Empirical Evidence on the Heterogeneity of Immigrant Groups in the United States. *The Review of Economics and Statistics*, 86(2), 465-480.
- Çakırer Özservet, Y. (2013). İstanbul Zeytinburnu İlçesinde Afgan Türklerinin Ulusötesi Kentleşme Ağlarının Analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 2(2013), 163-181.
- Çörtoğlu Koca, S. (2022). Türkiye’de Düzensiz Göçmen Olarak Bulunan Afganların Hukuki Statülerine İlişkin Değerlendirmeler. *Public and Private International Law Bulletin*, 42(2), 873-912.
- de Haas, H. (2014). Migration theory, Quo Vadis. *Oxfords University International Migration Institute Working Papers*. <https://www.migrationinstitute.org/publications/wp-100-14>. Erişim Tarihi: 10 Haziran 2023.
- Genicot, G., ve Ray, D. (2017). Aspirations and Inequality. *Econometrica*, 85(2), 489-519.
- Geyik Yıldırım, S. (2018). Göç ve Afganlar: “İstikrarlı Mülteciler”. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 128-159.
- Gosselin A, Desgrées du Lou A, Lelièvre E, Lert F, Dray-Spira R, Lydié N; Parcours Study Group (2018). Understanding Settlement Pathways of African Immigrants in France Through a Capability Approach: Do Pre-migratory Characteristics Matter? *Eur J Popul.*, 34(5), 849-871.
- Güler, H. (2020). Afganlı Göçmenlerin Göç Süreçleri ve İşçilik Deneyimleri: Uşak İli Örneği. *Çalışma ve Toplum*, 3(66), 1461-1482.
- Karadağ, S. (2021). İstanbul’un Hayaletleri Güvencesizliğin Kıyısında Afganlar. *Göç Araştırmaları Derneği Yayını*. <https://gocarastirmalaridernegi.org/tr/calismalar/arastirmalar/istanbul-un-hayaletleri-guvencesizligin-kiyisinda-afganlar/192-istanbul-un-hayaletleri-guvencesizligin-kiyisinda-afganlar-raporu-yayinlandi>. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2023
- Knight, J. ve Gunatilaka, R. (2010). Great expectations? The subjective wellbeing of rural-urban migrants in China. *World Development*, 38(1), 113-124.
- Maqul, S. A., Güneş, S., and Akin, T. (2021). The Comparative Analysis of Life Satisfaction Among Syrian, Iranian, and Afghan refugees in Turkey: The case of Denizli. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2376-2393.
- Mayblin, L. (2019). Imagining asylum, governing asylum seekers: Complexity reduction and policy making in the UK Home Office. *Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Mähönen, T. A., Leinonen, E. ve Jasinskaja-Lahti, I. (2013). Met expectations and the wellbeing of diaspora immigrants: A longitudinal study. *International Journal of Psychology*, 48(3), 324-333.
- Obi, C., Slosse, W., Bartolini, F., Dessen, J., and D’Haese, M. (2023). Understanding Integration Experience and Wellbeing of Economic-Asylum Seekers in Italy: the Case of Nigerian Immigrants. *Int. Migration & Integration* 24, 189-210 (2023).
- Schunk, R. (2014). “Immigrant Integration, Transnational Activities and the Life Course”. M. Wingens, M. Windzio, H. d. Valk ve C. M. Aybek içinde (Ed.), *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*, pp. 259-282, Dordrecht:Springer.
- Stillman, S., Gibson, J., McKenzie, D. ve Rohorua, H. (2015). Miserable migrants? Natural experiment evidence on international migration and objective and subjective wellbeing. *World Development*, 65, 79-93.
- Tümtaş, M. S. (2022). Nöbetleşe Dışlanma Zincirinde Son Halka: Düzensiz Afgan Göçmenler. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 12, 217-228.
- van Heelsum, A. (2017). Aspirations and frustrations: Experiences of recent refugees in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2137-2150.
- Wang, M., Ning, Y. (2016). The Social Integration of Migrants in Shanghai’s Urban Villages. *China Review*, 16(3), 93-120.

EXTENDED ABSTRACTs

Afghans have been migrating to many countries all around the world for many years due to wars, internal conflicts, instability, and security problems. Afghans are trying to make a living in different countries as refugees, asylum seekers, or irregular migrants. Turkey is also one of the main destinations for Afghans. According to the data published by the Directorate General of Migration Management in July 2023, in the distribution of irregular migrants apprehended in Turkey in the first seven months of the year by nationality, Afghan migrants ranked first with 101,847 people. Similarly, among the migrant groups that applied for international protection in Turkey in 2022, Afghans ranked first with 19,400 people. Although the presence of migrants of Afghan origin in Turkey dates back many years, they have increasingly come to the fore with irregular migration movements in the last decade. Although declines have been observed during the pandemic period. This change has increased the need for studies both in terms of migration policies and to understand the working and living conditions of migrants and their changing dynamics. However, there are still insufficient studies in the literature to understand the background of Afghan migration to Turkey and the living and working conditions of migrants in Turkey. No one did a research focusing on Afghan migrants working in agriculture and livestock sector in Turkey. The fact that the employment area of Afghan migrants in their countries of origin is mainly in the agriculture and livestock sector brings about their orientation towards that field in their economic activities in Turkey. Until

recently, the agricultural labor deficit in Turkey was tried to be filled by seasonal agricultural workers and different migrant groups who lacked skills in this field. Despite the gap in the academic literature, it is observed in daily life that Afghan migrants have gained visibility in the agriculture and livestock sector in different rural areas of Turkey as well as in the Thrace Region. Therefore, the study addresses the economic integration of Afghan migrants in Turkey in a wide range of areas, intending to bring this phenomenal reality to the academic field and fill the gap in the literature. Conceptually adopting aspirations-capabilities approach, the study analyses the economic integration and migration success of migrants by including their aspirations, expectations, and capabilities in the pre-migration process. Undoubtedly, the factors determining the integration process are not independent of the expectations and capabilities of migrants. The literature linking integration experiences with the aspirations-capabilities approach conceptualizes that migrants' well-being in host countries is a function of their pre-migration expectations and capabilities to overcome integration barriers. The literature linking integration experiences with the aspirations-capabilities approach conceptualizes migrants' well-being in host countries as a function of their pre-migration expectations and their ability to overcome integration barriers. According to Copestake and Camfield (2010), the difference in well-being achieved compared to expectations creates an expectation gap. A negative expectation gap may indicate low levels of perceived well-being and integration propensity (Obi, Slosse, Bartolini, Dessein, and D'Haese, 2023).

The results of the research show that Afghan migrants residing in the Thrace region and working in the agriculture and livestock sector generally do not develop a negative expectation gap. Despite the difficulties created by their informal status, especially in accessing health services, Afghans' basic migration motives have been fulfilled in Turkey. It makes migrants hopeful for the future. 5 of the participants stated that they do not want to go to Afghanistan or another country. Moreover, they want to bring their families to Turkey if they are granted legal status. There are multiple reasons for the positive progress of integration processes despite they don't have any documents. Firstly, one of the main reasons is that migrants have the opportunity to maintain the skills and experiences in Turkey that they acquired in their country of origin. This finding is in line with the argument that the aspirations-capabilities approach links migrants' capacity and skills with migration success. Accordingly, the effective utilization of talents and skills in the post-migration process results in high subjective well-being. As a matter of fact, the literature provides sufficient evidence that a negative expectation gap is associated with low subjective well-being (Knight ve Gunatilaka, 2010; Mähönen, Leinonen ve Jasinskaja-Lahti, 2013; Stillman, Gibson, McKenzie ve Rotorua, 2015; Chen, Kosec ve Mueller, 2019). Secondly, for migrants whose main migration motive is economic prosperity, the labor shortage in the agriculture and livestock sector in the Thrace region offers a favorable employment area for Afghan migrants and allows them not to remain unemployed. The fact that the people of the region do not want to work in agriculture and animal husbandry and the need for migrant labor in the region creates an employment area where there is no competition for migrants. The reluctance of local people to work in the agriculture and livestock sector and the need for migrant labor in the region create an employment area where there is no competition for migrants. It is usual for migrants who do not experience economic exclusion and discrimination to have positive well-being and integration experiences.

Thirdly, although all of the participants earn wages below the minimum wage limit, they do not experience any disappointment as they were able to make savings to meet their expectations in the pre-migration process with the additional assistance offered by their employers. Both the discourses of the participants and our observations in the field show that "perceived migration success" has been achieved in general. The literature shows that the inability to provide a minimum level of benefit for themselves and their families and continued misery is a very important factor for migrants to experience disappointment (Becchetti ve Rossetti, 2009; Genicot ve Ray, 2017). Fourthly, the fact that Turkey is a Muslim country and the similarity of religious beliefs is a factor that reinforces the migrants' desire to stay and their belief in the possibility of being happy in the future.

As a result, considering that this group of migrants migrated from Afghanistan due to low life satisfaction caused by the lack of welfare and conflict in the country, considering the difficulties they faced during the migration journey, it can be expected that they would have higher life satisfaction in Turkey, even while living in institutional uncertainty. (Brzozowski ve Coniglio, 2021). Undoubtedly, sectoral, regional, cultural, economic, and many other factors can affect both the economic well-being and working conditions of migrants and their integration. Therefore, further studies in different regions and sectors will shape the literature on Afghan migrants.

Türkiye’de Serbest Bölgelerin Performanslarının CRİTİC Tabanlı WASPAS ve GİA Uygulamaları ile Değerlendirilmesi

Gülhan DURAN¹

Öz

Serbest bölge uygulamaları, ülkelerin ticaret hacmini arttırmak ve dış ekonomi politikalarını geliştirmek adına uygulanan faaliyet alanlarıdır. Ülkelerin dış ticarete avantaj sağlamak için kurduğu bölgelerin pozitif etkilerinin olması beklenmektedir. Son yıllarda serbest bölge uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye ekonomisi açısından da gelişmeler göstererek önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Araştırmanın temel amacı; Türkiye’de yer alan serbest bölgelerin performanslarını değerlendirmektir. Araştırmada; Ekonomi Bakanlığı’nın belirttiği Serbest Bölgeler verileri kullanılmaktadır. Microsoft Excel programı yardımı ile CRİTİC yöntemi ile ağırlıkları hesaplanarak WASPAS ve GİA yöntemleri ile sıralama analizi yapılmaktadır. Örneklem 2022 yılı verileri kapsamında ele alınmakta ve çalışma evreni on sekiz serbest bölgeden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara; ağırlıklı olarak serbest bölgeleri etkileyen faktörün ithalat değişkeni olduğu tespit edilmiştir. İhracat performansları açısından ilk sırada Ege Serbest Bölgesi yer alırken, Rize Serbest Bölgesi son sırada yer aldığı görülmektedir. Değerlendirme sonucu olarak, Türkiye’nin dış ticaretine serbest bölgelerin önemli katkılar sağladığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kriterli Karar Verme, Serbest Bölge Performansı, CRİTİC, WASPAS, GİA.

Evaluation of The Performance of Free Zones in Turkey with CRITICAL Based WASPAS and GIA Applications

Abstract

Free zone practices are areas of activity applied to increase the trade volume of countries and to improve foreign economic policies. It is expected that the regions established by the countries to gain advantage in foreign trade will have positive effects. In recent years, free zone applications have been increasing their importance day by day by showing developments in terms of the Turkish economy as well as all over the world. The main objective of the research is to evaluate the performance of free zones in Turkey. In the research Free Zones data specified by the Ministry of Economy are used. With the help of Microsoft Excel program, sorting analysis is done with WASPAS and GIA methods by calculating weights with the CRITICAL method. The sample is covered in 2022 data and the working universe consists of eighteen free zones. In the findings obtained, it was determined that the factor affecting mainly free zones is the import variable. While the Aegean Free Zone ranks first in terms of export performances, it is seen that the Rize Free Zone ranks last. As a result of the evaluation, it is stated that free zones have made important contributions to Turkey’s foreign trade.

Key Words: Multi-Criteria Decision Making, Free Zone Performance, CRİTİC, WASPAS, GİA.

Atıf İçin / Please Cite As:

Duran, G.(2023). Türkiye’de serbest bölgelerin performanslarının CRİTİC tabanlı WASPAS ve GİA uygulamaları ile değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1425-1442. doi:10.33206/mjss.1286634

Geliş Tarihi / Received Date: 23.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.08.2023

¹ Dr. – Türkiye - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Hikmet Tolunay MYO, gulhanduran15@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-5924-7724

Giriş

Ülkelerin coğrafi olarak tanımladığı siyasi sınırlar aynı zamanda o ülke için gümrük sınırı olarak tanımlanmaktadır. Her ülkenin gümrük sınırlarına uyguladığı gümrük politikaları ve yasalara göre vergilendirdiği sistemleri vardır. Farklı bir ülkeden gelen ürünler bu gümrük sınırlarından aşarak ülkeye girdiğinde, ilgili gümrük yasalarına göre vergilendirilmektedir. Gümrük mevzuatından muaf birer yabancı ülke konumunda kabul edilen serbest bölgeler, bu durumun bir istisnası olarak gösterilmektedir. Serbest bölgelerde, her türlü imalat, montaj, sergileme, demontaj, test, paketleme, depolama ve paket açma gibi işlemler gerçekleştirilmektedir (Kibritçioğlu, 1997, s. 75). Serbest bölgelerde yer alan firmaların sektör sınırlandırması olmadığı gibi firmalar; ithal donanım, ara mallar, hammadde ve malzemeler için vergilerden muafiyet, idari işlem ve döviz işlemlerinde serbestisinin yüksek seviyelerde gerçekleşmesi gibi çeşitli olanaklara sahip olduğundan dolayı pozitif dışsal ekonomiler ortaya çıkarır. Ayrıca sendika, birlik faaliyetlerinin olmamasında ilave maliyet olanaklarını ortaya çıkarmaktadır. (Hamilton ve Svensson, 1982, s. 45). Dünya da çeşitli ülkelerde kurulmuş olan bu uygulama ihracatı artırma amacıyla kiralık alanlar olarak tanımlanmaktadır. Serbest bölge uygulamalarının belli bir sınırlama ve standardizasyonu olmadığı gibi her ülkenin avantajını göz önünde bulundurduğu alanlardır (Akça, 1998, s. 1). Serbest bölgeler, dış ticaret mevzuatlarının uygulama alanından kaynaklanan kısıtlamalardan muaf tutularak önemli kazançlar elde etmektedir. Bu amaçla ülkeler transit ticareti geliştirmek, ithalat ve ihracat zorluklarını kaldırmak en önemlisi de yabancı sermaye girişinin önünü açmak için uygulama alanı oluşturmaktadır.

Geçmişten günümüze farklı isimler ile kullanıldığı görülmektedir. 1950’li yıllarda “*Serbest Üretim Bölgesi*” adı verilen endüstriyel faaliyetlerin gerçekleştirildiği ticaret liman alanlarında kurulan ve ülkelere kabul görmüş sömürge toplumları ile yaygınlaşan alanlar olarak nitelendirilmektedir (Thoman, 1956, s. 6). Serbest bölgeler, kuruluş amaçlarına göre çeşitlendirilebilir ve bazı kriterlere göre de sınıflandırılabilir. Bahsedilen çeşitlendirme üretim, ticaret, tüketim ve finansman alanları ya da dış ve iç piyasaya yönelik aksiyonlar geliştirme yönünden ele alınmaktadır (Özçelik ve Yadigar, 2003, s. 1). Serbest bölgeler, gelişmiş toplumlar ve gelişmekte olan toplumlar açısından ayrımı da söz konusudur. Bunlar; serbest ticaret ve serbest üretim bölgelerinden oluşmaktadır. Ülkelerin ekonomik özellikleri neticesinde iç piyasayı ya da dış piyasayı canlandırma çabaları neticesinde serbest üretim bölgeleri ve serbest tüketim bölgelerinden bahsetmek mümkündür (Demirtaş, 2006, s. 9).

Tablo 1. Serbest Bölgelerin Kurulum Çeşitleri (Demirtaş, 2006, s. 9)

<i>Kurulum Çeşitleri</i>	<i>Bölgeler</i>
Serbest Üretim Bölgeleri	Serbest Yatırım Bölgesi
	Serbest İhracat Bölgesi
	İkiz Fabrika Bölgesi
	Özel Ekonomik Bölgeler
Serbest Ticaret Bölgesi	Serbest Liman Bölgesi
	Antrepo Bölgesi
	Transit Bölgesi
Serbest Tüketim Bölgesi	Gümrüksüz Satış Mağazaları Bölgesi
	Serbest Çevre Bölgesi
	Serbest İthalat Bölgesi
Serbest Bankacılık ve Sigortacılık Bölgesi	Serbest Bankacılık Bölgesi (Kıyı Bankacılığı)
	Serbest Sigortacılık Bölgesi

Serbest bölgelerde üretim odaklı faaliyetler, gelişmekte olan ülkelerde görmek mümkündür. Özellikle, serbest yatırım, ihracat ve özel ekonomik alanlar oluşturularak üretim ve dış ticareti canlandırmak için hedefler belirlenmektedir. Gelişmiş ülkeler serbest bölgelerde daha çok depolama, gümrüksüz ithalat ve re-eksport işlemlerinin gerçekleştirildiği alanlar olarak ele almaktadır (İnan, 2007, s. 12). Serbest tüketim bölgeleri turizm sektörünün canlı olduğu limanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca iç piyasaya hizmet eden üretim alanları için kullanıldığı görülmektedir. Serbest finansman bölgeleri, gerçekleştirilen ticaret faaliyetleri ile birlikte yatırımcı banka ve finansörler tarafından geliştirilen bir faaliyet alanı olarak kullanılmaktadır (Orhan, 2003, s. 120). Serbest bölgelerin kurulum amacı gereği dış ticaretin canlandırılması ve ülke ekonomisine katkıları araştırmacılar tarafından değerlendirilmektedir. Çalışmada bundan dolayı Türkiye’de kurulu bulunan on sekiz serbest bölgenin performansları değerlendirilmektedir. “*Çok Kriterli Karar Verme*” yöntemleri ile yapılan değerlendirme çalışmasında değişkenler; istihdam, ithalat, ihracat, serbest bölgelerin sahip oldukları alanlar, kayıtlı firma sayısı dâhil edilerek gerçekleştirilmektedir.

Değerlendirme sonucunda her serbest bölgenin performansının birbirinden farklı olduğu sonucu görülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Serbest bölge uygulamaları ticaret merkezleri olarak belirlenen limanlarda ortaya çıkmaktadır. Yunanistan'ın Delos adası MÖ. 166'da ilk belgelenmiş serbest ticaret bölgesidir. Aynı zamanda Pire ve Challis limanları da ilk örnekleri arasında yer almaktadır (Erkan ve Tatlıdil, 1990, s. 7). Başlangıç tarihi ve nitelikleri tam olarak bilinmeyen serbest bölgelerin ise daha çok serbest şehir uygulamaları literatür de yer almaktadır. İlk Çağ'da komşu ülkeler ve diğer ülkeler ile ticari ilişkiler içerisinde giren ilk topluluk Fenikeliler olarak bilinmektedir (Zeytinoğlu, 1976, s. 28). Özellikle Akdeniz'in doğusu ve güney kıyılarında ticaretin canlı olduğu noktalardan Kartaca ve Sur şehri diğer yerlerdeki ticaretten farklı uygulamaların hâkim olduğu ticaret merkezleri olarak tanımlanarak, liman ve koloni ticaretinin canlı olduğu bölgeler olarak bilinmektedir (Thoman, 1956, s. 12). Orta Akdeniz'de konumu itibari ile transit ticaretin canlandığı Rodos bölgesinde buğday pazarı ve mali hizmetlerin tahsis edildiği yerler belirlenerek ve İskenderiye ile rekabet ortamı doğmasına neden olmuş bundan dolayı serbest bölge olarak nitelendirilmektedir (Pirene, 1982, s. 110-114). Ada ülkeleri olan bu şehirler o dönemin şartlarında donanmaya sahip olduğu sürece koruna bilmektedir. Roma'nın hâkimiyetinde olan bu merkezler Bergama'yı da dâhil ederek büyük ekonomi merkezleri olarak faaliyetleri sürdürmüş, Roma İmparatorluğu döneminde sağlanan ticaret ağı sayesinde Antakya, İskenderiye, Nil, Umman ve Kızıl denize kadar uzanan birçok limanı da içine alarak ticaret ağını oluşturmuştur. Batı da Fransa'da yer alan Marsilya'nın da bu ticaret ağına dâhil olması sayesinde dünyanın merkezi konumuna gelen serbest alanlar ilan edilmiştir (Erdoğan, 1985, s. 11-12). Batı Roma İmparatorluğu yıkılana kadar süren bu ticaret ağı Almanya'nın kuzeyin de Hamburg, Bremen, Lübeck ve İskandinavya'ya kadar uzanmaktadır (Erdoğan, 1988, s. 344). Sonuç olarak ortaya çıkışı tam olarak bilinmeyen serbest bölgelerin geçici depolama ve transit noktaları olarak bilinen liman kentleri olduğu söylenebilir (Taylar, 2008, s. 22). Tarihçiler Batı Roma İmparatorluğu'nun 476 yılında yıkılması ile orta çağın başladığını belirtmektedir. Orta Çağ'da yaşanan istilalar ve savaşlardan dolayı ülkeyi koruyacak politikalar geliştirilerek savaşçı asker yetiştirmek ve finanse etmek için feodalite rejimi doğmuştur (Savaş, 2007, s. 87).

Orta çağ döneminde feodalitenin hüküm sürmesi kapalı ev ekonomisinin uygulanması sebebi ile ticaretin önemini yitirmesine ve serbest şehir uygulamalarına ara verilmesine sebep olmuştur. Feodalite rejiminin çeşitli siyasal ve ekonomik sebepler ile 11. yüzyıldan sonra yıkılması sebebi ve haçlı seferleri ile Avrupalıların zengin doğu medeniyetleri ile ticari ilişkiler kurmaya zorlamıştır. Bu durumdan faydalanan Akdeniz kolonileri ve özellikle İtalyan şehirleri faydalanmıştır. Canlı birer ticaret merkezi konumuna erişmiştir (Thoman, 1956, s. 13). Bu kent ve limanlarda nitelikli ticari ilişkileri geliştirmek ve basitleştirmek amacı ile ticaretlere ayrıcalıklar tanınmış ve gümrük sınırları dışında bırakılarak vergilendirilmemiştir (Taylar, 2008, s. 23). 15, 16 ve 17. yüzyıllarda Akdeniz'deki başlıca serbest ticaret şehirleri; İtalya'da, Ancona, Messina, Cenova, Civita-Vecchia, Fransa'da; Marsilya, Avusturya – Macaristan'da; Triyeste, Flume'dir. 1762'de Fransa Dunkirk'i, 1784'de Bayonne, Lorient'i serbest şehir haline getirmiştir İngiltere ise 1705'de Cebelitarık'ı serbest şehre dönüştürmüştür (Toroslu, 2000, s. 3-4). Bu dönemde Rönesans ve Reform hareketleri, coğrafi keşifler, deniz keşifleri, icat ve buluşlar dönemi etkili olması "Merkantilizm" adı verilen ekonomik akımı ortaya çıkarmıştır (Kazgan, 1980, s. 26). Bu dönemde güvenlik duvarları ve gümrük uygulamaları oluşturularak sıkı tedbirler alınmıştır. Bazı Limaları bağımsız kılarak gümrük dışı bırakarak ticaret faaliyetlerine izin verilmiştir (Dirimtekin, 1977, s. 18). İngiltere, 1841'de Hong Kong'u Çin'den alarak 1898 yılında Çin ile anlaşma yapmış 99 yıl serbest liman olarak kiralamıştır (Alpar, 1985, s. 18). İngiltere ardından Singapur ile de anlaşma yapmıştır. Romanya'da 1870'li yıllarda Tuna nehrinin Karadeniz'e döküldüğü yerde Sulina şehrinde de aynı uygulamayı gerçekleştirmiş 1978'de serbest bölge olarak ilan etmiştir (Basmacı, 1987, s. 3). Serbest bölgeler kanuni uygulamaları özellikle birinci dünya savaşından sonra önemli adımlar atılmıştır. Temel uygulama düzenlemeleri 1929 ekonomik bunalım dönemi sonucunda yaşanan çöküşün azaltılması için ülkelerce kabul görmüş ve serbest bölgeler önem kazanmıştır (Erdoğan ve Ener, 2005, s. 16-17). On dokuzuncu yüzyılda serbest bölgeler kimlik kazanmıştır. Bu durum sanayi devrimin yarattığı etki ile paralellik göstermektedir. Yatırımlar portföy yatırımları olarak ortaya çıkmış fakat ikinci dünya savaşının gerçekleşmesi portföy yatırımlarının önemini azaltmış ve yabancı sermaye yatırımlarına öncelik verilmesine yol açmıştır. Bu dönemde çok uluslu şirket yapısının canlanmaya başladığı söylenebilir (Alpar, 1980, s. 3). Çok uluslu şirketler teknoloji ve kaynakların üretim faktörleri ile entegre bir şekilde uluslararası dolaşımı sağlamaya imkân vermektedir. Gelişmiş ülkeler sendikal baskılar ve artan işçi ücretlerinin üretim maliyetlerine yansması sonucunda gelişmekte olan

ülkelere yatırım yaparak bu durumun önüne geçmeye çalışmaktadır (Karluk, 1977, s. 184). 1950’li yıllarda ihracata yönelik kalkınma politikaları hız kazanmış serbest üretim bölgeleri ev sahibi ülkelere de benimsenmiştir (Erdogan, 1985, s. 18). Yabancı sermayeyi çekebilmek ve teknoloji transferini sağlama bilmek adına gelişmekte olan ülkeler serbest bölgeler için kaynak tahsisini arttırmıştır. 1960’lı yıllarda ilk adımları atılan bu uygulamalar Doğu Asya’da birçok ülke tarafından benimsenmiştir (Takeo, 1978, s. 30-35). 1970’li yıllarda Tayvan’ın elde ettiği başarı ile Güney Kore’de Masan’ı serbest üretim bölgesi olarak tahsis etmiş, Filipinler de Batan Serbest Bölgesini kurmuştur. Son olarak da Malezya bundan faydalanmak için Bayan Lepas Serbest Üretim Bölgesini kurmuştur (Erdogan, 1985, s. 20). Doğu Asya ülkelerinde yaşanan ekonomik kalkınma Bahreyn, Brezilya ve Dominik Cumhuriyeti ülkelerince de benimsenmiştir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 39). Sonuç olarak 1970’li yıllarda 131 adet serbest bölge faaliyetlerini sürdürürken 1980’li yıllarda 362’ye yükselmiştir. 1985 de ise 450’ye ulaşmıştır (Erdogan, 1985, s. 21). Günümüzde artan işçilik giderleri ve rekabet koşullarının sertleşmesi harcamaları en aza indirmeyi hedefleyen firmalar, serbest bölgelere büyük ilgi duymaktadır (Yıldız, 2000, s. 30). Türkiye’de serbest bölgeleri Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemleri ve cumhuriyet sonrası dönemler şeklinde iki bölümde incelemek mümkündür. Bu alanda her iki dönemde de ciddi girişimlerde bulunulmuş ancak elde edilen sonuçlar her zaman bekleneni karşılamadığı görülmektedir (Erdogan, 1985, s. 89). 1908 yılından sonra ilk girişim hareketi olarak serbest bölge düşüncesi benimsenerek İttihat ve Terakki tarafından ilan edilmiş ancak proje durdurulmuştur (Yıldız, 2000, s. 37). Dönemin yöneticileri birinci dünya savaşının etkilediği transit ticaret olanaklarının geri geleceği düşüncesi ile adımlar atmış olsa da yabancı şirketlerin aracılığı ile gerçekleştirilecek olan bu girişim hareketine kapitülasyonların etki edeceği ve olumsuz sonuçlar getireceği gerekçesiyle desteklenmemiştir (Fröbel vd., 1982, s. 217). Cumhuriyetin ilanından sonra azınlıkların ülkeden çekilmesi ile birlikte yeni iş alanları doğmuştur. Ancak dış dünya ile bağlantılar yabancılar aracılığı ile kurulması, Türk tüccarlar açısından dezavantaj niteliğindedir. Bundan dolayı Türk tüccarlar ürünlerini yabancılara naklederek ticarete devam etmek zorunda bırakılmaktadır. 1923 -1929 yılları arasında yaşanan bu duruma son verip şartların değiştirilmesi yönünde devletin tedbirlerini arttırmasına neden olmaktadır (Erdogan, 1985, s. 90). İlk rapor komisyon tarafından 1926 yılında hükümete sunulmaktadır. 1927 yılında 1132 sayılı “Serbest Mıntika Kanunu” yürürlüğe konulması ile birlikte Türkiye’de çıkarılan ilk serbest bölge kanunu yayınlamıştır. İlk serbest bölge uygulaması 1929 yılında, kanuna dayalı olarak “Ford Motor Company”nin yer aldığı Tophane Rıhtımında konumlanmıştır (Alpar, 1985, s. 40). Dünyada yaşanan ekonomik buhran döneminin etkisi ile 1930 yılında da Türkiye’de de yabancı sermayeden yararlanma konusunda isteksizlik ve gerekli altyapı yetersizlikleri nedeni ile serbest bölge uygulamaları yerini başarısızlıklara bırakmıştır (Erdogan, 1985, s. 94). 1950’li yıllarda ise Türkiye ekonomisi dışa açılmaya başlayarak ithalat ve ihracat oranlarında artış gözlemlenmiştir. Bu işlemlere paralel olarak 1953 yılında “Serbest Bölgeler Kanunu”, 1956 yılında ise “Serbest Bölgeler Nizamnamesi” yürürlüğe konulmuştur (İncekara, 1986, s. 50-51). Kanun yürürlüğe girmesi ile İstanbul Tuzla Liman’ı ve İskenderun Liman’larında uygulamalar gerçekleştirilmiş fakat başarısız olmuştur (Pakdemirli, 1983, s. 7).

1980 dönemi sonrasında bakanlar kurulu kararıyla 12 Kasım 1983’te Antalya ve Mersin’de Serbest Bölge uygulamaları resmi olarak başlatılmıştır. 1985 yılında hız kazanan serbest bölge uygulamaları 3218 sayılı “Serbest Bölgeler Kanunu” ile yürürlüğe konulmuştur (Akça, 1998, s. 3). 20. yüzyılın getirileri arasında dış ticaret politikaları uluslararası ekonomik ve ticaret bütünleşmelerinin sağlanması gerektiğini ve uluslararası organizasyon ve örgütler aracılığı ile etkili olacağını göstermektedir. Ancak istenilen hedefler ülkelerin farklı ekonomik ve sosyal yapıları sahip olması ülkeleri aynı çatı altında toplamasını zorlaştırmaktadır. Avrupa Birliği, bu durumda sosyal ve ekonomik içerikli birçok konunun ele alınması ve belirlenmesini şartlar çerçevesinde değerlendirmektedir (Öztürk, 2003, s. 41). 4458 sayılı Gümrük Kanunu bu bölgeleri gümrük alanının bir parçası olarak görmektedir. Türkiye Serbest Bölgelerde 1980 sonrası uygulama alanı geliştirmiş ve ülkenin dış ticaret içindeki payını hızla arttırmaktadır (Çoban ve Bayram, 2012, s. 400). Türkiye’de yer alan serbest bölgeler harita üzerinde işaretli konumları ile şekilde gösterilmektedir.



Harita 1. Türkiye Serbest Bölgeler Haritası (www.ekonomibakanligi.gov.tr, 2021)

Serbest Bölgelerin gösterildiği haritada buldukları yerlerin genellikle liman, havalimanı ve sınır kapıları ile ticaret bölgelerine yakın bölgelerde kurulmuş oldukları görülmektedir. Serbest bölgelerin Türkiye’de kurulduğu bölgelerde kurulum amacı ve hedeflenen başarının elde edilmemesi sebebiyle kapatılmıştır. Bunlar arasında Mardin Serbest Bölgesi örnek gösterilebilir. Bununla beraber serbest bölge sayısının artırılmasına yönelik planlanan projeler arasında; Karaman Serbest Bölgesi, İzmir Aliğa Yenilenebilir Enerji Serbest Bölgesi, Aydın Serbest Bölgesi ve 3. Havalimanına kurulacak lojistik ve e-ticaret serbest bölgelerinin yapım projeleri hızla devam etmektedir (Ekonomi Bakanlığı, 2018, s. 1).

Çalışmada, serbest bölgelerin dış ticaret üzerinde etkileri birçok yazar tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak yapılan değerlendirme çalışmalarında serbest bölgelerin verileri tablolar halinde herhangi bir ekonometrik veya istatistiksel analiz yapılmadan yorumlanarak aktarıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise serbest bölgelerde üretimin avantajları ve dezavantajlarının belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Serbest bölgelerin ülke refahına etkisini inceleyen Hamada, sermaye ve emek yoğun malların üretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuzlukları şu şekilde ifade etmektedir. Kurduğu model de temel varsayımları, ölçek ekonomisinin olmadığı iki göreceli malın biri sermaye yoğun diğeri emek yoğun faktörlere bağı olduğunu varsaydığı bir ekonomiyi ele almaktadır. Yabancı sermayenin söz konusu olmadığı serbest bölgenin seçilmesi ve uluslararası fiyatların geçerli olduğu bu noktada sermaye ve emek yoğun malların üretilip kar elde edilemeyeceğini tespit etmeye çalışmaktadır. Kurulu serbest bölgeye serbestçe sermaye ve emek aktarılabilirdiğini fakat yabancı yatırımcı olmadığı için ülkenin herhangi bir alanında da emek ve sermaye yoğun malın üretilmesinin mümkün olduğunu bundan dolayı ülke ekonomisine etkisinin olmayacağını göstermektedir (Hamada, 1974, s. 228). Rodriquer Hamada’nın çalışmasından yola çıkarak yaptığı çalışmada makro ekonomik veriler üzerinde sonuçların geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Rodriquer’e göre serbest bölgeler yabancı sermaye akışına açık alanlar olması ve ev sahibi ülke tüm üretim faaliyetlerini yerine getirmesi söz konusu olmadığını savunmaktadır. Üretim faaliyetleri serbest bölge tarafından yönetilen bir yapıda olması ev sahibi ülke ile sınırlandırılmamalı yatırımcıların dâhil edildiği alanlar olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Rodriquer, 1976, s. 385).

Hamilton ile Svenson ise serbest bölgelerin farklı bölgeler için tüketim, refah ve üretim yeri seçimleri, korumacı politika tutumları varsayılarak analiz çalışmasında bulunmaktadır. Hamada yabancı yatırımların etkisini iç piyasa koşulları ile ele almıştır ve serbest bölgeye yapılan yatırımların etkisinin olmadığını savunmaktadır. Hamilton ve Svenson, korumacı politikalar ile üretilen sermaye yoğun malları için serbest bölgelerde sermaye ithalatı yapılarak refahın artırılabilirdiğini savunmaktadır (Hamilton ve Svenson, 1982, s. 48-53). Bir diğerk çalışmada Miyagiwa tarafından gerçekleştirilmiştir. Gelişmekte olan ülkelerin serbest bölgelerde sanayileşme politikasını uyguladığı ihracat odaklı bir strateji izlemenin ülkenin refahına etkileri modellenmektedir. Serbest bölgenin hükümet politikaları ile kurulduğunu ve ihracat sübvansiyonlarının kullanılabilirdiğini savunmaktadır. Sanayi üretimi tarifeler ile korunuyorsa ve üretimi başka bir sanayi ürününe aktarılacak koşulu ile serbest bölgelere taşıyorsa ihracata konu olan ürünlerin ülkelerin refahına katkı sağlayabileceğini savunulmaktadır (Miyagiwa, 1986, s. 337). Görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda serbest bölgelerin kurulum amaçları ve yarattığı avantajlardan faydalanılarak birçok amaca hizmet etmesi hedeflenmektedir. Aşağıda yer alan tabloda Serbest Bölgeler ile dış ticaret ilişkisini ele alan çalışmalar yer almaktadır.

Tablo 2. Serbest Bölgelerin Değerlendirildiği Çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Konu	Sonuç
Karaduman ve Yıldız	2002	Nitel	Türkiye’de serbest bölgeler, dış ticaret ve yabancı sermaye kullanımı ele alınmaktadır.	Çalışmada; serbest bölgelerin Türkiye’nin dış ticaret hacmine %12’lik katkı sağladığı, ancak yabancı sermaye girişi açısından potansiyellerinin altında kaldıklarını vurgulanmaktadır.
Khalifa	2003	Zaman Serisi	Serbest bölgelerin Mısır’ın dış ticaret ve yabancı yatırımları üzerindeki etkisi ele alınmaktadır.	1992-2001 döneminin baz alındığı çalışmada; serbest bölgelerde gerçekleşen ihracatın, dış pazarlara yapılmış olması olumlu etkilerken, yerel pazarların ihracatından beş kat fazla olduğu belirtilmektedir.
Jayanthakumaran	2003	Fayda-Maliyet Analizi	Altı Asya ülkesinde yer serbest bölgelerinin performansları ele alınmaktadır.	Sri Lanka, Çin, Güney Kore, Malezya, Filipinler ve Endonezya’nın ele alındığı çalışmada, Filipin dışında diğer ülkelerin SB etkin olduğu belirtilmiştir. SB fırsat maliyetleri getiri sağlamakta ve istihdam açısından bölgelerin yarar sağladığı tespit edilmektedir.
Jenkins	2005	Tobit Regresyon Modeli	Kosta Rica’da serbest bölgelerin sosyo-ekonomik etkileri ele alınmaktadır.	Çalışmada; geleneksel ihracat yöntemlerini terk eden firmaların ihracat gelirleri arttığı ve niteliksiz kadın gücüne istihdam sağlandığı belirtilmektedir.
Tetsu	2006	Nitel	Gelişmekte olan ülkelerde serbest bölge kurmanın etkileri ele alınmaktadır.	Çalışmada; serbest bölge etkilerini kırsal ve kentsel olarak ele almış, geri-bağlantılar kurma ve genel denge modeli çerçevesinde açıklamış, ülkelerin gelirlerinin arttığı ve işsizliğin azaldığı açıklanmaktadır.
Uzandaç	2008	VAR Analizi / Eş Bütünleşme Testi	Türkiye’de serbest bölgelerin dış ticareti ele alınmaktadır.	1996-2007 dönemini ele alan çalışmada; Türkiye ihracatını serbest bölge ihracatı pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir.
Teyler ve Negrete	2009	Panel Veri Analizi	Gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerin ekonomik büyüme – serbest bölge kullanımı ele alınmaktadır.	1961-1999 döneminde 87 ülke üzerinde değerlendirme yapılan çalışmada, serbest bölgelerin ticareti ve ekonomik büyüme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkin olduğu belirtilmektedir.
Hao	2010	Granger Nedensellik Testi	Waigaoqiao serbest bölgesi ticareti ve ekonomik büyüme ilişkisi ele alınmaktadır.	1996-2009 dönemlerinin dahil edildiği çalışmada ticaret ve ekonomik büyüme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
Kavlak	2012	Meta Analiz	Türkiye’de serbest bölgelerin ekonomik etkileri ele alınmaktadır.	Çalışmada; serbest bölgeleri doğrudan yabancı yatırımları çekme, ihracatı uyarıcı etkiler ve teknoloji transferlerini artırma faaliyetlerini gerçekleştirerek ülke ekonomisine katkılar sunduğu belirtilmektedir.
Tiefenbrun	2013	Meta Analiz	ABD’de de yer alan serbest bölgelerin katkıları ele alınmaktadır.	Çalışmada; ABD ekonomisi ve serbest bölgelerin katkıları mukayeseli ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre serbest bölgelerde imalat faaliyetleri son on yılda dört kat artarak ülke ekonomisine pozitif katkı sağladığı belirtilmektedir.
Vicens ve Feliberty	2013	Panel Veri Analizi	ABD’de serbest bölgelerde ihracat yoğunluğu ilişki ele alınmaktadır.	2005-2010 dönemi ele alınmaktadır. Çalışma iki aşamalı ele alınarak hem mikro ekonomik hem de makro ekonomik yani eyalet düzeyi ve ülke düzeyi açısından ele alarak pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmektedir.
Siroen ve Yücer	2014	Çekim Modeli	DTÖ üye ülkelerinin serbest bölge ticareti ele alınmaktadır.	2008 yılı verileri ile Dünya Ticaret Örgütüne üye 122 ülkenin serbest bölge ticaret verileri ele alınmaktadır. Ülkelerin GSYİH, ortak kültür, sömürge geçmişi, mesafe ve gümrük tarifeleri açısından serbest bölgeleri ticaretlerini ele almış ve ticarete etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir.

Tablo 2 Devamı. Serbest Bölgelerin Değerlendirildiği alışmalar

<i>Yazar</i>	<i>Yıl</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Konu</i>	<i>Sonuç</i>
Bakan ve Gökmen	2014	Zaman Serisi	Gaziantep Serbest Bölgesi'nin uluslararası ticareti ele alınmaktadır.	2001-2012 dönemini ele alan çalışmada; bölgenin ticarete katkılar sağlamasına rağmen beklenen etkiyi ve potansiyeli oluşturamadığını belirtmektedir.
Yerenkhan	2015	Veri Zarflama Analizi	Türkiye serbest bölge ve serbest bölge performansları ele alınmaktadır.	Çalışmada; Türkiye'de yer alan serbest bölgelerin, yerli işletme sayısı, yabancı işletme sayısı ile istihdam ve ticaret hacmi veri zarflama modeli ile ele alınmaktadır. Aralarında pozitif ilişki belirtilmektedir.
Demirci ve Tarhan	2016	Veri Zarflama Analizi	Türkiye serbest bölgelerin ticaret hacmi ele alınmaktadır.	Çalışmada; Türkiye'de yer alan serbest bölgelerin istihdam, yüz ölçümü ve ticaret hacmi veri zarflama modeli ile ele alınmaktadır. Elde edilen bulgular pozitif yönlüdür.
Öncel ve Demirtaş	2017	ARDL Modeli	Türkiye'de serbest bölgelerin dış ticarete etkisi ele alınmaktadır.	2000-2015 dönemini kapsayan çalışmada; kısa ve uzun dönemli ilişki olduğu belirtilmektedir.
Petekkkaya	2018	Veri Zarflama Analizi	Türkiye serbest bölge performansları ele alınmaktadır.	Çalışmada; girdi değişkeni istihdam ve yüz ölçümü, çıktı değişkeni olarak ticaret hacmi ele alınmaktadır. Etkin olmayan serbest bölgeler belirlenerek değişkenler belirtilmektedir.
Azadegan ve Dahmardeh	2018	Veri Zarflama Analizi	İran'ın serbest bölgeler dış ticareti ele alınmaktadır.	Çalışmada; İran'da yer alan serbest bölge ihracat, yabacı geçiş, yabacı yatırım verileri ile yurtiçi yatırım, firma sayıları, istihdam rakamları kullanılarak veri zarflama modeli yapılmaktadır. Aralarında ilişki pozitif yönlü olduğu belirtilmektedir.
Kokoç ve Temel Gencer	2019	Veri Zarflama Analizi	Türkiye serbest bölge performansları ele alınmaktadır.	Çalışmada; serbest bölgelerin kullanım alanı, firma sayısı, yatırım tutarları ile ticaret hacmi ve istihdam rakamları girdi çıktı modeli oluşturularak ele alınmaktadır.
Ömürbek ve şimşek	2019	Veri Zarflama Analizi	Türkiye serbest bölgelerin ticaret hacmi ele alınmaktadır.	Çalışmada; Türkiye'de yer alan on bir serbest bölgenin etkin olmadığı ve yedisinin etkin olduğu belirlenmektedir.

Çalışmalarda da görüldüğü gibi dış ticaret performans değerlendirme çalışmaları çok kriterli karar verme yöntemlerinden "Veri Zarflama Analiz" yöntemi ile değerlendirildiği görülmektedir. Çalışmada farklı olarak CRITIC tabanlı WASPAS ve GİA yöntemi kullanılarak çok kriterli karar verme yöntemleri açısından farklı bir bakış açısı ile değerlendirme yapmak ve Türkiye'de yer alan serbest bölgelerin ülke ekonomisine katkıları değerlendirilerek ağırlıklarının sıralanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma kapsamında sırasıyla uygulanan yöntemler CIRITIC, WASPAS ve GIA çok kriterli karar verme yöntemleri olarak belirlenmektedir. Ayrıca çalışmada kullanılan Microsoft Excel programı ile veriler uygun şekle getirilerek analiz çalışması gerçekleştirilmektedir.

Evren - Örnekleme

Serbest bölgeler kurulum amacı gereği ülke ekonomilerine katkıları hem dış ticaret hem de istihdam açısından büyük öneme sahiptir. Çalışmada, Türkiye'de bulunan serbest bölgelerin dış ticaret verileri de dahil olmak üzere kurulum alanı, istihdam ve kayıtlı firma sayıları ile performans değerleri belirlenmekte ve ülke ekonomisine katkıları ele alınmaktadır. Faaliyette bulunan on sekiz serbest bölgenin ithalat ve ihracat verileri, istihdam, kurulum alanı, kayıtlı firma sayısı performans değerlendirme kriterleri içerisinde kabul edilmektedir.

Serbest bölgelere ait parametre değişkenler şu şekildedir;

- Serbest bölgelerden gerçekleşen ihracat
- Serbest bölgelere gerçekleşen ithalat,
- Serbest bölgelerin kurulum alanı,

- Serbest bölgelerde istihdam,
- Serbest bölgelerde kayıtlı firma sayıları.

Ekonomi Bakanlığı tarafından yayınlanan istatistik verileri analiz çalışmasında kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan ve CRITIC tabanlı GIA ile WASPAS yöntemleridir. Yöntemler, diziler arasındaki ilişkiyi mantıksal ve sayısal olarak değerlendirerek ele almaktadır. Bu işlemler arasındaki ilişkiyi niceliksel olarak ele almaktadır. Analiz sonucunda derece değerleri “0” ile “1” arasında değerlendirilmektedir (Feng ve Wang, 2000, s. 137).

Veri Toplama Araçları

Türkiye’de serbest bölgeler 1980 yıllarda uygulama alanı bularak faaliyet alanları oluşturmaktadır. 3218 sayılı kanunla 2017 yılından itibaren toplam on sekiz serbest bölge faaliyetlerini sürdürmektedir. Bölgelerde; üretim, gümrükleme, depolama, antrepo, yabancı sermaye yatırımları, ihracat, ithalat, istihdam ve lojistik faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Bölgelere ait başlıca veriler aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Türkiye Serbest Bölgeler 2022 Verileri (www.ekonomibakanligi.gov.tr., 2022)

Bölgeler	İstihdam (Kişi)	Dış Ticaret (1000 \$)	İhracat (1000 \$)	İthalat (1000 \$)	Kayıtlı Firma (Sayı)	Kullanılan Alan (m2)	Konteyner Elleçleme (Ton)
Mersin Serbest Bölgesi	10.748	2.520.963	198.133	36.778	400	600.000	42.044.065
Antalya Serbest Bölgesi	5.352	840.024	61.098	4.956	81	464.867	5.523.653
Ege Serbest Bölgesi	20.428	3.849.145	280.561	103.813	167	2.500.000	76.491.191
Atatürk Havalimanı Serbest Bölgesi	1.473	3.639.047	29.544	16.514	160	188.900	2.158.323
Trabzon Serbest Bölgesi	20	1.233	2.111	3.986	-	20.000	2.331.717
Deri ve Endüstri Serbest Bölgesi	5.167	2.019.244	177.515	58.024	300	540.000	36.394.195
İzmir Menemen Deri Serbest Bölgesi	4.771	675.711	39.202	50.455	181	960.000	9.390.012
Rize Serbest Bölgesi	2	8	361	104	2	0	0
Samsun Serbest Bölgesi	169	159.315	2.494	2.515	33	73.150	12.995.840
Trakya Serbest Bölgesi (Çatalca)	3.251	1.343.521	102.600	13.406	303	387.500	32.258.501
Kayseri Serbest Bölgesi	5.686	1.063.312	162.746	95.857	141	3.250.000	0
Avrupa Serbest Bölgesi	4.600	2.016.312	138.050	206.573	100	2.000.000	1.521.423
Gaziantep Serbest Bölgesi	241	61.617	11.523	101	27	1.299.711	0
Adana Yumurtalık Serbest Bölgesi	1.049	1.279.498	30.827	78.871	52	4.600.000	66.843.001
Bursa Serbest Bölgesi	11.484	1.709.448	156.853	96.093	90	908.000	14.291.871
Denizli Serbest Bölgesi	80	58.126	2.198	1.017	-	-	-
Kocaeli Serbest Bölgesi	3.376	739.066	66.217	42.835	19	7.908	80.275.745
TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezi	1.656	82.220	1.571	1.787	51	2.500.000	4.711.048

Verilerin Analizi

CRITIC Yöntemi: Çok kriterli karar verme yöntemleri arasında yer alan CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemi, verilerin ağırlığının yani önem derecelerinin tespitinde kullanılmaktadır (Diakoulaki vd., 1995, s. 764). Ele alınan değişkenlerin ağırlıklı önemlerinin belirlenmesi ile etkileme alanlarının tespiti yapılarak diğer çok kriterli karar verme yöntemlerinin uygulanmasında çatışma, zıtlık ve çelişki yoğunluğunun tespitine yardımcı olmaktadır (Zardari vd., 2015, s. 33). Basit hesaplama tekniği olarak da sınıflandırılan bu yöntem, karar problemlerine dahil olan kriterleri için standart sapma ve kriterler arası korelasyonu da dahil ederek kriter ağırlıklarını belirlemektedir (Orakçı ve Özdemir, 2017, s. 64). Yöntemin adımları aşağıda gösterildiği gibidir:

Tablo 4. Çalışma Kapsamında CRITIC Yöntemi²

CRITIC Yöntemi	
1	Karar Matrisinin Oluşturulması; $(Max(x_{11}: x_{i1}))$, $(Min(x_{11}: x_{i1}))$
2	Karar Matrisinin Normalize Edilmesi; $r_{ij} = x_{ij} - x_{jmin} / x_{jmax} - x_{jmin}$ $i = 1, \dots, m; j = 1, \dots, n$
3	Korelasyon Matrisinin Oluşturulması; $V_{jk} = \frac{\sum (x_{ij} - \bar{x}_j)(x_{ik} - \bar{x}_k)}{mi=1 \sqrt{\sum (x_{ij} - \bar{x}_j)^2 \sum (x_{ik} - \bar{x}_k)^2}}$ $m_i=1$ $i=1(j, k, = 1, \dots, n)$
4	C _j Değerinin (Kriterlerin İçerdiği Bilgi Miktarının) Hesaplanması; $C_j = \sigma_j \sum (1 - V_{jk})$
5	Kriter Ağırlıklarının Hesaplanması; $w_j = c_j / \sum (C_k)_{k=1}^n$ $(j, k = 1, 2, \dots, n)$

WASPAS Yöntemi: 2012 yılında Zavadakas vd. tarafından geliştirilmiş WASPAS (Weighted Aggregated Sum Product Assessment) bir karar verme yöntemidir (Madic vd., 2014, s. 80). WASPAS yöntemi Ağırlıklı Çarpım Yönteminin (Weighted Aggregated Sum Product Assessment) WPM ve Ağırlıklı Toplam Yöntemi (Weighted Sum Model) WSM yöntemlerinin bütünleşmiş halini temsil etmektedir (Karabasevic vd., 2016, s. 5). Basit hesaplama yöntemi olarak da sınıflandırılan yöntem, sıralama ve sınıflandırma çözümünde kullanılmaktadır. Yöntem aynı zamanda yapılan sıralamanın doğruluğunu güvenilirlik düzeyinde belirtmektedir (Brauers ve Zavadkas, 2012, s. 4).

Tablo 5. Çalışma Kapsamında WASPAS³

WASPAS Yöntemi	
1	Karar Matrisinin Oluşturulması; $(Max(x_{11}: x_{i1}))$, $(Min(x_{11}: x_{i1}))$ Normalize Karar Matrisinin Oluşturulması;
2	Fayda kriterleri için, $x_{ij} = x_{ij} / max_{i} x_{ij}$ Maliyet kriterleri için, $x_{ij} = min_{i} x_{ij} / x_{ij}$
3	Ağırlıklı Toplam Modeline (WSM) göre i. Alternatifin görelî önem değerinin hesaplanması; $Qi(1) = \sum \bar{x}_{ij} \cdot w_j$
4	Ağırlıklı Çarpım Modeline (WSM) göre i. Alternatifin görelî önem değerinin hesaplanması; $Qi(2) = \Pi (\bar{x}_{ij}) w_j$
5	WPM ve WSM için ağırlıklandırılmış ortak genel kriter değerinin hesaplanması; $Qi = 0.5Qi(1) + 0.5Qi(2) = 0.5 \sum \bar{x}_{ij} \cdot w_j_{nj=1} + 0.5 \Pi (\bar{x}_{ij}) w_j$
6	Alternatiflerin genel toplam görelî öneminin hesaplanması; $Qi = \lambda Qi(1) + (1 - \lambda) Qi(2) = \lambda \sum \bar{x}_{ij} \cdot w_j_{nj=1} + (1 - \lambda) \Pi (\bar{x}_{ij}) w_j_{nj=1}$ $(\lambda = 0, 0.1, 0.2, \dots, 1)$

GLA Yöntemi: Gri İlişkisel Analiz Yöntemi, Çok Kriterli Karar Verme yöntemlerinden biridir. Gün geçtikçe farklı disiplinler ve daha fazla alanlarda tercih edilen bir yöntemdir (Başdeğirmen ve Tunca, 2017, s. 328). Deng tarafından geliştirilen Gri İlişkisel Analiz, Gri sistemler bütününü inceleyen analiz yöntemidir. Analiz temelinde, çoklu faktörler ve değişkenleri farklı kümeler bütününden seçerek karmaşık ilişkilerin çözümünde kullanılmaktadır (Sallehuddin vd., 2008, s. 433). Teorinin temelinde kriterler arasındaki ilişkiyi ve karmaşıklığı nicel bir ayrımla belirleyerek kriterler arasında ilişki kurmaktadır. Bu sayede benzerlikleri ve değişkenlerin seviyelerini belirlemektedir (Li, 2007, s. 24-25). Analizin temel hedefi veri serilerini belirleyerek geometrik benzerliğe ilişkin karşılaştırmayı gerçekleştirmektir (Dai vd., 2014, s. 3). Analizin gerçekleştirilmesi beş aşamadan oluşmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda işlem sıralarına verilmektedir

²A_i: i. Karar AlternatifiC_j: j. Değerlendirme Kriterix_{ij}: j. Değerlendirme Kriterine Göre İ. Alternatifin Değerix_{jmax}: j. Kriteria Göre Karar Alternatiflerinin Maksimum Değerix_{jmin}: j. Kriteria Göre Karar Alternatiflerinin Minimum Değerir_{ij}: j. Değerlendirme Kriterine Göre İ. Alternatifinin Aldığı Değerp_{jk}: Herhangi Bir J Kriteri İle K Kriteri Arasındaki İlişki Katsayılarıσ_j: j. Kriterin Standart Sapma Değeri (J= 1,2,...,N)w_j: j. Değerlendirme Kriterinin Ağırlığı (J= 1,2,...,N)³ : Karar alternatifi sayısı (i=1,2,...,m)

n: Değerlendirme Kararı Sayısı (j=1,2,...,n)

x_{ij}*: j. Değerlendirme Kriterine Göre i. Alternatifin Aldığı Değer (j=1,2,...,n)x_{ij}*: j. Değerlendirme Kriterine Göre i. Alternatifin Aldığı Normalize Edilmiş Değer (j=1,2,...,n)w_j: j. Değerlendirme Kriterinin Ağırlığı (j=1,2,...,n)

Tablo 6. Çalışma Kapsamında GİA⁴

GİA Yöntemi	
1	Karar Matrisinin Oluşturulması; ($Max(x_{11}: x_{i1})$), ($Min(x_{11}: x_{i1})$) Karar Matrisinin Normalize Edilmesi;
2	$Xi'(j) = xi(j) - \min xi(j) / \max xi(j) - \min xi(j)$ $xi' = \max xi(j) - xi(j) / \max xi(j) - \min xi(j)$
3	Referans Seviyesinin Belirlenmesi; $x_0' = (x_0'(1), x_0'(2), \dots, x_0'(m))$
4	Mutlak Değer Matrisinin Oluşturulması; $\Delta 0i(j) = x_0'(j) - xi'(j) \quad i = (1, 2, \dots, m) \quad j = (1, 2, \dots, n)$
5	Farklı Seriler İçin Gri İlişkisel Katsayıların Hesaplanması; $\gamma 0i(j) = \Delta \min + \delta \Delta \max \Delta 0i(j) + \delta \Delta \max$
6	Gri İlişkisel Derecelerin Hesaplanması; $\Gamma 0i = 1/n \sum \gamma 0i(j) \quad nj = 1 \quad i = (1, 2, \dots, n)$ $\Gamma 0i = \sum wi \cdot \gamma 0i(j) \quad nj = 1 \quad i = (1, 2, \dots, n) \quad (i = (1, 2, \dots, n))$

Analiz öncelikle tüm alternatif kriterlerin dâhil edilerek performanslarının karşılaştırılabilmesine olanak sağlamaktadır. Gri ilişkisel analiz derecesi olarak nitelendirilen bu durum ideal amaç dizini olarak tanımlanmaktadır. İlişki dizini alternatif sıralamanın bir göstergesi ve önem derecelerinin sıralanmasında kullanılmaktadır (Kuo vd., 2008, s. 80).

Bulgular

1. CRITIC Yöntemi ile Serbest Bölgelerin Performans Bileşenlerinin Önemlilik Derecelerinin Tespiti

Araştırmada ilk olarak parametreler CRITIC yöntemine göre serbest bölgelerin performans bileşenlerine ait değerlerinden oluşan karar matrisi oluşturulmuştur. Söz konusu karar matrisi değerlerinin normalize değerleri ve ağırlıklandırılması (r_{ij}) aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 7. CRITIC Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Karar Matrisi

KOD	İhracat (1000 \$)	İthalat (1000 \$)	İstihdam (Kişi)	Kayıtlı Firma (Sayı)	Kullanılan Alan (m ²)
MESBAŞ	198.133	36.778	10.748	400	600.000
ASBAŞ	61.098	4.956	5.352	81	464.867
ESBAŞ	280.561	103.813	20.428	167	2.500.000
İSBİ	29.544	16.514	1.473	160	188.900
TRANSBAŞ	2.111	3.986	20	0	20.000
DESBAŞ	177.515	58.024	5.167	300	540.000
İZBAŞ	39.202	50.455	4.771	181	960.000
RİSBAŞ	361	104	2	2	0
SASBAŞ	2.494	2.515	169	33	73.150
İSBAŞ	102.600	13.406	3.251	303	387.500
KAYBAŞ	162.746	95.857	5.686	141	3.250.000
ASB	138.050	206.573	4.600	100	2.000.000
GASBAŞ	11.523	101	241	27	1.299.711
TAYSEB	30.827	78.871	1.049	52	4.600.000
BUSEB	156.853	96.093	11.484	90	908.000
DENSER	2.198	1.017	80	0	0
KOSBAŞ	66.217	42.835	3.376	19	7.908
TUBİTAK MAM	1.571	1.787	1.656	51	2.500.000

Karar matrisi ve karar matrisi normalizasyon değerleri ağırlıklandırılarak değerler parametreler bazında birbirleri ile ilişkilendirilerek katsayıları 1 değerinden çıkartılır, aynı zamanda ilişki katsayı değerlerinde de aynı işlem uygulanarak hesaplanır.

⁴ Max Xi(j)-J: Kriteri İçin Mak Değer
Min Xi(j)-J: Kriteri İçin Minimum Değer
Xi(j)-: Normalizasyondan Önceki Değer
Xi'-: Normalizasyondan Sonraki Değer
T: Gri İlişkisel Derece
Wi: Kriter Ağırlığı
Y: Gri İlişkisel Katsayı

Tablo 8. CRITIC Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Karar Matrisinin Normalizasyonu

KOD	İhracat (K1)	İthalat (K2)	İstihdam (K3)	Kayıtlı Firma (K4)	Kullanılan Alan (K5)
MESBAŞ	0,29418	0,82236	1,0000	0,9477	0,9869
ASBAŞ	0,78324	0,97649	0,7963	0,7124	0,9150
ESBAŞ	0,00000	0,49769	0,8889	0,8235	1,0000
İSBİ	0,89585	0,92051	0,8580	0,8497	0,8954
TRANSBAŞ	0,99375	0,98118	0,8642	0,8235	0,8954
DESBAŞ	0,36776	0,71946	0,8642	0,8039	0,8954
İZBAŞ	0,86138	0,75612	0,8148	0,9085	1,0000
RİSBAŞ	1,00000	0,99999	0,8395	0,0000	0,9477
SASBAŞ	0,99239	0,98831	0,7407	1,0000	0,9150
İSBAŞ	0,63512	0,93556	0,7901	0,8562	0,8889
KAYBAŞ	0,42047	0,53623	0,7284	0,8497	0,7843
ASB	0,50860	0,00000	0,8210	0,7386	0,9020
GASBAŞ	0,96016	1,00000	0,7099	0,7908	0,8301
TAYSEB	0,89127	0,61850	0,0000	0,6797	0,7712
BUSEB	0,44150	0,53508	0,6296	0,6732	0,7190
DENSER	0,99344	0,99556	0,5988	0,6928	0,0000
KOSBAŞ	0,76497	0,79303	0,7469	0,6667	0,6667
TUBİTAK MAM	0,99568	0,99183	0,6173	0,7516	0,6797

Hesaplanan değerler standart sapmaları (ζ) ile ilişki katsayı değerleri 1 değerinden çıkartılarak C_j değerleri hesaplanır. Hesaplanan C_j değerleri üzerinden dış ticaret performans değerine en çok etki eden değişkeni tespit ederek önemlilik derecesine göre (w_j : ağırlık katsayıları) belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

Bu kapsamda tespit edilen değerler Tablo 'da sunulmuştur.

Tablo 9. Parametreler Arasındaki İlişki Katsayısı (p), $1-(p)$, Standart Sapmalar, C_j ve w_j Değerleri

İlişki Matrisinin Oluşturulması (p)					
	K1	K2	K3	K4	K5
K1	1,0000	0,9324	0,7123	0,8692	0,8931
K2	0,9324	1,0000	0,7312	0,9222	0,9212
K3	0,7123	0,8692	0,8931	0,8556	0,7572
K4	0,8692	0,9222	0,7892	1,0000	0,9373
K5	0,8931	0,9212	0,7572	0,9373	1,0000
1-(p)					
	K1	K2	K3	K4	K5
K1	0,0000	0,0676	0,2877	0,1308	0,1069
K2	0,0676	0,0000	0,2688	0,0778	0,0788
K3	0,2877	0,1308	0,0000	0,1444	0,2428
K4	0,1308	0,0778	0,2108	0,0000	0,0627
K5	0,1069	0,0788	0,2428	0,0627	0,0000
Standart Sapmalar, C_j ve w_j Değerler					
Standart Sapma (ζ)	0,2746623120	0,295701556	0,2756127	0,27531416	0,249495504
C_j	0,21805032	0,32701294	0,139074168	0,158195518	0,1581801495
w_j	0,1924	0,2886	0,1227	0,1395	0,1396
Rank	2	1	4	5	3

Elde edilen sonuçlara göre Tablo 9'da yer alan performans bileşenlerinin önemlilik dereceleri sırasıyla; İthalat (0,295701556), İhracat (0,2746623120), Kullanılan Alan (0,249495504), İstihdam (0,2756127) ve Firma (0,27531416) yer almaktadır.

2. WASPAS Yöntemi ile Serbest Bölgelerin Performans Bileşenlerinin Önemlilik Değerlerinin Tespit Edilmesi

Araştırmada parametreler CRITIC yönteminde elde edilen ağırlık ortalamaları ile değerlendirilmeden önce karar matrisi normalize edilmiştir.

Tablo 10. WASPAS Yöntemi Kapsamında Normalize Edilen Değerler

KOD	K1	K2	K3	K4	K5
MESBAŞ	0,29418	0,82236	1,0000	0,9815	0,9955
ASBAŞ	0,78324	0,97649	0,9234	0,8981	0,9705
ESBAŞ	0,00000	0,49769	0,9582	0,9375	1,0000
İSBİ	0,89585	0,92051	0,9466	0,9468	0,9637
TRANSBAŞ	0,99375	0,98118	0,9490	0,9375	0,9637
DESBAŞ	0,36776	0,71946	0,9490	0,0000	0,9637
İZBAŞ	0,86138	0,75612	0,9304	0,9676	0,0000
RİSBAŞ	1,00000	0,99999	0,9397	0,9514	0,9819
SASBAŞ	0,99239	0,98831	0,9026	1,0000	0,9705
İSBAŞ	0,63512	0,93556	0,9211	0,9491	0,9615
KAYBAŞ	0,42047	0,53623	0,8979	0,9468	0,9252
ASB	0,50860	0,00000	0,9327	0,9074	0,9660
GASBAŞ	0,96016	1,00000	0,8910	0,9259	0,9410
TAYSEB	0,89127	0,61850	0,8817	0,8866	0,9206
BUSEB	0,44150	0,53508	0,8608	0,8843	0,9025
DENSER	0,99344	0,99556	0,8492	0,8912	0,9365
KOSBAŞ	0,76497	0,79303	0,9049	0,8819	0,8980
TUBİTAK MAM	0,99568	0,99183	0,8561	0,9120	0,8934
	K1	K2	K3	K4	K5
Ağırlıklar	0,1924	0,1967	0,1886	0,1227	0,1395

Belirlenen ağırlıklı ortamlar da en çok etki eden girdinin İthalat (K2) olduğu ve önem sırasına göre İhracat (K1) ve İstihdam (K3) değerleri gelmektedir. CRITIC yöntemi kapsamında ağırlıklı toplam (Q1) ve ağırlıklı çarpım (Q2) yöntemleri belirlenerek serbest bölgelere ait ağırlıklı dereceler belirlenmektedir.

Tablo 11. Ağırlıklı Toplam (Q1) ve Ağırlıklı Çarpım (Q2) Yöntemine Göre Bölgelerin Toplam Nispi Önemlilik Ortalaması WSPM

KOD	WSM (Q1)	WPM (Q2)	WSPM AVERAGE	RANK
MESBAŞ	0,9426	0,9426	9,4262	6
ASBAŞ	0,9116	0,9116	9,0162	11
ESBAŞ	0,9869	0,9873	9,8708	1
İSBİ	0,9051	0,9049	9,0496	12
TRANSBAŞ	0,9102	0,9101	9,1018	14
DESBAŞ	0,9550	0,9545	9,4478	4
İZBAŞ	0,9113	0,9114	9,1134	10
RİSBAŞ	0,8692	0,8695	8,6934	18
SASBAŞ	0,8792	0,8792	8,7922	15
İSBAŞ	0,9297	0,9295	9,2961	9
KAYBAŞ	0,9438	0,9441	9,4396	5
ASB	0,9614	0,9613	9,6134	2
GASBAŞ	0,9023	0,9026	9,0244	13
TAYSEB	0,9355	0,9358	9,3563	7
BUSEB	0,9496	0,9498	9,5966	3
DENSER	0,8734	0,8736	8,7350	17
KOSBAŞ	0,9342	0,9338	9,3402	8
TUBİTAK MAM	0,8781	0,8773	8,7770	16

Söz konusu bölgelerin katsayıları WSPM (λ), bölgelerin ağırlıklı toplam WSM(Q1) ve çarpım yöntemlerine WPM(Q2) göre toplam nispi önemlilik derecesi değerleri üzerinden bölgelerin performans değerleri tespit edilir. Elde edilen bulgulara tabloda ortalama değer olarak verilmektedir. WASPAS yöntemine göre bölgelerin performans değerlerindeki ilk 3 bölge Ege Serbest Bölgesi (9,8708), Avrupa Serbest Bölgesi (9,6134) ve Bursa Serbest Bölgesi (9,5966) yer almaktadır. Son üç bölge ise TUBİTAK Marmara Araştırma Merkezi (8,7770), Denizli Serbest Bölgesi (8,7350), Rize Serbest Bölgesi (8,6934) yer almaktadır.

3. GİA Yöntemi ile Serbest Bölgelerin Dış Ticaret Bileşenlerinin Önemlilik Değerlerinin Tespit Edilmesi

Araştırmada parametreler CRITIC yönteminde elde edilen ağırlık ortalamaları ile değerlendirilmeden önce karar matrisi normalize edilmiştir. Araştırmada parametreler CRITIC yönteminde elde edilen ağırlık ortalamaları ile değerlendirilmeden önce karar matrisi normalize edilmiştir. Daha sonra normalize edilen değerler ve daha önce CRITIC yöntemi kapsamında tespit edilen bölgelerin performans bileşenlerinin

önemlilik dereceleri ağırlıklandırılmış normalize değerlerin hesaplanması gerekmektedir. Buna göre hesaplanan değerler aşağıda Tablo 12’de açıklanmıştır.

Tablo 12. Uzaklık Matrisi

<i>KOD</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	<i>K4</i>	<i>K5</i>
MESBAŞ	0,70582	0,17764	0,58245	0,9477	0,9869
ASBAŞ	0,21676	0,02351	0,17953	0,7124	0,9150
ESBAŞ	1,00000	0,50231	1,00000	0,8235	1,0000
İSBİ	0,10415	0,07949	0,26226	0,8497	0,8954
TRANSBAŞ	0,00625	0,01882	0,06580	0,8235	0,8954
DESBAŞ	0,63224	0,28054	0,71552	0,8039	0,8954
İZBAŞ	0,13862	0,24388	0,08103	0,9085	1,0000
RİSBAŞ	0,00000	0,00001	0,00000	0,8627	0,9477
SASBAŞ	0,00761	0,01169	0,01870	1,0000	0,9150
İSBAŞ	0,36488	0,06444	0,29206	0,8562	0,8889
KAYBAŞ	0,57953	0,46377	0,19702	0,8497	0,7843
ASB	0,49140	1,00000	0,46901	0,7386	0,0000
GASBAŞ	0,03984	0,00000	0,18805	0,0000	0,8301
TAYSEB	0,10873	0,38150	0,18805	0,6797	0,7712
BUSEB	0,55850	0,46492	0,40798	0,6732	0,7190
DENSER	0,00656	0,00444	0,00603	0,6928	0,8170
KOSBAŞ	0,23503	0,20697	0,13531	0,6667	0,7059
TUBİTAK MAM	0,00432	0,00817	0,01496	0,7516	0,6928

Tablo 13. Gri İlişki Katsayısı

<i>KOD</i>	<i>K1</i>	<i>K2</i>	<i>K3</i>	<i>K4</i>	<i>K5</i>
MESBAŞ	0,41466	0,73785	0,31597	0,3454	0,3363
ASBAŞ	0,69758	0,95509	0,42390	0,4124	0,3533
ESBAŞ	0,33333	0,49885	0,25000	0,3778	0,3333
İSBİ	0,82761	0,86283	0,39611	0,3705	0,3583
TRANSBAŞ	0,98765	0,96373	0,46913	0,3778	0,3583
DESBAŞ	0,44160	0,64058	0,29146	0,3835	0,3583
İZBAŞ	0,78294	0,67215	0,46252	0,3550	0,3333
RİSBAŞ	1,00000	0,99998	0,50000	0,3669	0,3454
SASBAŞ	0,98501	0,97715	0,49082	0,0000	0,3533
İSBAŞ	0,57811	0,88583	0,38698	0,3687	0,3600
KAYBAŞ	0,46316	0,51880	0,41770	0,3705	0,0000
ASB	0,50434	0,33333	0,34037	0,4037	0,3566
GASBAŞ	0,92620	1,00000	0,42086	0,3873	0,3759
TAYSEB	0,82138	0,56721	0,42086	0,4238	0,3933
BUSEB	0,47237	0,51818	0,35512	0,4262	0,4102
DENSER	0,98705	0,99120	0,49700	0,4192	0,3797
KOSBAŞ	0,68024	0,70724	0,44041	0,4286	0,4146
TUBİTAK MAM	0,99143	0,98392	0,49263	0,3995	0,4192

Çalışmanın devamında normalize değerler ve ağırlıklandırılan değerler parametreler bazında birbirleri ile olan ilişki katsayıları ve ilişki katsayıları değerlerin 1 değerinden çıkarılmış değerleri hesaplanarak yer verilmektedir. Bu kapsamda tespit edilen değerler Tablo 14’de sunulmaktadır. GİA yöntemine göre sıralamaları yapılan değişkenler, tamamıyla birbirleri ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 14. Yöntemleri Sıralama ve Oranlama Analizi

<i>KOD</i>	<i>WASPAS</i>	<i>GİA</i>	<i>Ekonomi Bakanlığı Sıralaması</i>
MESBAŞ	6	6	3
ASBAŞ	11	11	10
ESBAŞ	1	1	1
İSBİ	12	12	2
TRANSBAŞ	14	14	17
DESBAŞ	4	4	4
İZBAŞ	10	10	12
RİSBAŞ	18	18	18
SASBAŞ	15	15	13
İSBAŞ	9	9	8
KAYBAŞ	5	5	9

Tablo 14 Devamı. Yöntemleri Sıralama ve Oranlama Analizi

KOD	WASPAS	GIA	Ekonomi Bakanlığı Sıralaması
ASB	2	2	5
GASBAŞ	13	13	15
TAYSEB	7	7	7
BUSEB	3	3	6
DENSER	17	17	16
KOSBAŞ	8	8	11
TUBİTAK MAM	16	16	14

Ekonomi bakanlığı tarafından yayınlanan sıralamaya göre karşılaştırılan veriler CRITIC tabanlı WASPAS ve GIA yöntemine göre farklı ortalamalar ve sıralama sunmaktadır. Fakat sıralamalar değerlendirildiğinde bölgeler arasında birbirine yakın değerlerde bir değişim görülmektedir. WASPAS ve GIA yöntemleri ile uygulanan sıralamanın anlamlı çıkması çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Serbest Bölge performansları açısından değerlendirilen bölgeler, ağırlıklı olarak ithalat değişkeninin etkisi ile değişim gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15. CRITIC Tabanlı WASPAS ve CRITIC Tabanlı COPRAS Yöntemleri

Arasındaki İlişki Değerleri (**p<.01)

Yöntemler	LPI	WASPAS	GIA
LPI	1	-----	-----
WASPAS	0,995**	1	-----
GIA	0,995**	0,998**	1

Tablo 15 incelendiğinde; CRITIC tabanlı WASPAS ve GIA yöntemleri arasındaki ilişkilerin tümü, anlamlı, pozitif yönlü ve çok yüksek seviyededir. Önerilen yöntemler sonuçlarına göre sıralamada ilk üç de yer alan bölgeler şunlardır; ESBAŞ, ASB ve BUSEB yer almaktadır. Önerilen yöntemlere göre sıralama ile orijinal sıralama arasındaki korelasyon Spearman Rho korelasyonu ile ölçülmüştür ve Spearman Rho korelasyon katsayısı 0,995 olarak bulunmuştur; bu da gösteriyor ki sıralamalar arasında çok yüksek korelasyon vardır. Sonuç olarak, önerilen yöntemin doğru sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir.

Analizlerden elde edilen sonuçlara göre sadece “Ege Serbest Bölgesi” orijinal sıralamadaki en üst sıradaki yeri ve en son sırada yer alan “Rize Serbest Bölgesi”nde bir değişim görülmemektedir. Genel olarak incelendiğinde serbest bölgelerin dış ticaret performansları sıralamasında değişiklikler mevcut olup yüksek performans gösteren serbest bölgelerin dış ticaret ve öz sermaye değerlerinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle “Avrupa Serbest Bölgesi” yapılan analizde ikinci sırada yer alırken dış ticaret sıralamasında beşinci sırada yer almaktadır. Sıralamada “Atatürk Havalimanı Serbest Bölgesi” ikinci sırada yer alırken analiz sonucunda on ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Faal konumda bulunmayan serbest bölgeler sıralamanın altında yer alırken birçok araştırmacının da tespit ettiği bölgeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Petekkaya (2018), veri zarflama yöntemini kullandığı çalışmasında; etkin olarak bulunan bölgeler, Ege Serbest Bölgesi, Avrupa Serbest Bölgesi, Mersin Serbest Bölgesi olarak belirtirken, Rize Serbest Bölgesi, Trabzon Serbest Bölgesi, İstanbul Deri Endüstrisi Serbest Bölgesinin etkinlik derecesinin daha az etkin olarak belirtmektedir. Benzer tabanlı sonuçlar çalışmada elde edildiği görülmektedir. Yöntem farklılığı ve verilerin değerlendirilmesi noktasında farklılıklar göz önüne alındığında benzer sonuçların görülmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gelişmekte olan ülkelerin ortak özelliği olarak belirtilen iktisadi kalkınmanın finansmanını sağlamak için dış ticarete avantaj elde etmek önem arz etmektedir. Dış ticaret açısından avantaj sağlamanın araçları arasında gösterilen serbest bölge uygulamaları, Türkiye açısından da önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de 1987’de kurulmaya başlayan serbest bölgeler dış ticareti geliştirme için önemli bir aracı olurken, yabancı sermayenin ülke ekonomisine çekebilmek amacıyla teşvikler ve özendirme tedbirlerinin sağlandığı faaliyet alanlarını sunmaktadır. Yabancı sermayenin geliş sebepleri arasında, emeğin nispeten ucuz olması, hammaddenin ucuz, gümrük işlemlerinde kolaylıklar ve vergi muafiyetleri gibi olumlu avantajlar gösterilebilir. Aynı zamanda avantajlar her ülke açısından farklı değerlendirilmektedir. Özellikle bazı ülkeler, teknoloji transferlerini ön planda tutarken, bazı ülkeler ucuz işgücü, bazıları da ihracat artışlarını ön planda tutmaktadır. Sonuç olarak serbest bölgelerden hedeflenen beklentiler, yabancı sermaye girişini arttırmak, istihdamı olumlu yönde arttırmak, teknoloji girişini sağlamak ve dış ticaret hacmini arttırarak

ülke ekonomisine katkı sağlamaktır. Türkiye’de bu açıdan değerlendirildiğinde coğrafi konumu ve jeopolitik önemi ile beraber değerlendirildiğinde faaliyette bulunan on sekiz serbest bölgenin dış ticaret performansları değerlendirme konusu olmaktadır. Faaliyette bulunan serbest bölgeler kurulduğu bölgelerin özellikleri ve gereksinimlerine göre çeşitlenirken bazı kriterler açısından cazibe noktaları olarak da görülmektedir. Bu amaçla değerlendirilmesinde ÇKKV yöntemlerinden olarak yararlanılmıştır. Uygulamanın ilk bölümünde performans değerlendirme kriterlerine ilişkin önem ağırlıkları, CRITIC yöntemi ile tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmanın amacı da bu doğrultu da Türkiye’de yer alan serbest bölgelerin CRITIC tabanlı WASPAS ve GIA yöntemlerine göre performans değerlerini tespit etmek ve tespit edilen değerleri sıralamaktır. Elde edilen bulgulara göre, dış ticaret verileri sıralamasından farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Çalışmanın modeli; Başdeğirmen ve Tunca (2017) yararlanılarak oluşturulmaktadır. Mikro düzeyde lojistik sektörü firmaların sıralamasını değerlendiren çalışmadan farklı olarak Türkiye’de yer alan serbest bölgelerin performans verilerinden yararlanılmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre sadece “Ege Serbest Bölgesi” orijinal sıralamadaki en üst sıradaki yeri ve en son sırada yer alan “Rize Serbest Bölgesi’nde” bir değişim gözlenmemiştir. Bu durum çalışmanın değerlerinin normal dağılıma uygun ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak değerlendirildiğinde Türkiye için serbest bölgelerin özellikle ihracatı artırma yönünde önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bu potansiyeli daha iyi kullanmak amacıyla söz konusu bölgelerin daha işlevsel hale getirilmesi ve bunu gerçekleştirmek için mevcut yasal ve kurumsal düzenlemelerin gözden geçirilerek hem ihracatçı hem de ithalatçının ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap verebilecek düzenlemelerin hayata geçirilmesi önemli görülmektedir. Serbest bölgeler dünyada ticaret hacmini giderek arttırdığı göz önüne alındığında, Türkiye’de üretim, istihdam ve dış ticarete katkı sunabilecek yeni serbest bölgelerin kurulması veya mevcut serbest bölge uygulamalarının kapsamlarının genişletilmesi suretiyle daha etkin hale getirilmeleri bu bağlamda sunulabilecek diğer öneriler arasında yer almaktadır.

Çalışmanın Türkiye’de yer alan serbest bölgelerin performansları alanında tek bir yıla ait veriler ışığında ele alınması sebebiyle tespit edilen bulguların genellenebilmesi için kapsamlı verilerden yararlanılması düşünülebilir. Aynı zamanda sadece “WASPAS ve GIA” yönteminden yararlanılan çalışmada, diğer Çok Kriterli Karar Verme yöntemlerinden de yararlanılarak sonuçlar değerlendirilebilir.

Etik Beyan

“Türkiye’de Serbest Bölgelerin Performanslarının CRITIC Tabanlı WASPAS ve GIA Uygulamaları İle Değerlendirmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çıkar çatışması içermemektedir.

Kaynakça

- Alpar, C. (1985). *Dünyada ve Türkiye’de Serbest Bölgeler*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Akça, Y. (1998). Serbest Bölgeler ve Serbest Bölge Faaliyetlerinin Esasları. *DTM Dergisi*, 3(1), 54-67. <http://www.foreigntrade.gov.tr/ead/DTDERGI/nisan98/serbestb.htm>.(12.12.2022)
- Azadegan, E. ve Dahmardeh, N. (2017). Comparison of the Efficiency of Free Zones of Iran with Window Data Envelopment Analysis. *Specialty Journal of Accounting and Economics*, 3(3), 38- 46.
- Bakan, S. ve Gökmen S. (2014). Serbest Bölgeler ve Dış Ticaret İlişkisi: Gaziantep Serbest Bölgesi Örneği. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 13(51), 34-51.
- Basmacı, A. (1987). *Serbest Bölgeler ve Türkiye Uygulaması* (Yüksek lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başdeğirmen, A. ve Tunca, M.Z. (2017). Lojistik Sektöründe Faaliyet Gösteren İşletmelerin Finansal Performanslarının Gri İlişkisel Analiz ile Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 327-340.
- Brauers, W. K. ve Zavadskas, E. K. (2012). Robustness of MULTIMOORA: a method for multi-objective optimization. *INFORMATICA*, 23(1), 1-25.
- Çoban, O. ve Bayram, Ö. (2012). Serbest Bölgeler ve Türkiye Ekonomisine Etkileri. *1st International Conference on Sustainable Business and Transitions for Sustainable Development*, 387-402.
- Dai, J., Liu, X., ve Hu, F. (2014). Research And Application For Grey Relational Analysis İn Multigranularity Based On Normality Grey Number. *The Scientific World Journal*, 2(1), 1-10.

- Demirci, A. ve Tarhan, D. B. (2016). Serbest Bölgelerin Dış Ticaretteki Önemi ve Türkiye’deki Serbest Bölgelerin Etkinliklerinin Veri Zarflama Analizi ile İncelenmesi. *Toros Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 31-53.
- Demirtaş, E. (2006). *Türkiye’de Vergisel Açından Serbest Bölgeler* (Yüksek lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diakoulaki, D., Mavrotas, G. ve Papayannakis, L. (1995). Determining objective weights in multiple criteria problems: The CRITIC method. *Computers & Operations Research*, 22(7), 763-770.
- Dirimtekin, H. (1976). Uluslararası İlişkiler Dış Ticaret (Ders Notları). *İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi*, 12(1), 17-18.
- Erdoğan, E. (1985). *Serbest Bölgeler ve Türkiye’de bir Model Denemesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, S. (1988). Serbest Bölgeler: Dünyada ve Türkiye’de. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(4), 337-359.
- Erkan, H. ve Tatlıdil, R. (1990). *Serbest Bölgelerde Uygulanacak Teşvik Tedbirlerinin Sektörlere Katkıları Yönünden Değerlendirilmesi*, Ankara: TOBB Yayınları.
- Erdoğan, E. ve Ener, M. (2005). *Küresel Pazarların Ekonomik Üsleri, Serbest Bölgeler, Teori Uygulama ve Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türkiye’deki Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekonomi Bakanlığı. (2018). *ABD Doğrudan Yabancı Yatırımlar*. <https://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/disliiskiler/ulkeler/ulkedetail/ABD/html-viewer-ulkeler?contentId=UCM%23dDocName%3AEK> (12.12.2022).
- Feng, C.M. ve Wang, R.T. (2000). Performance Evaluation for Airlines Including the Consideration of Financial Ratios. *Journal of Air Transport Management*, 1(2), 133-142.
- Frobel, F., Heinrichs, J. ve Kreye, O. (1982). *Uluslararası Yeni İş Bölümü ve Serbest Bölgeler*, İstanbul: Belge Yayınları.
- Hamada, K. (1974). An Economic Analysis of the Duty Free Zone. *Journal of International Economics*, 4(1), 1116-1197.
- Hamilton, C. ve Svensson Lars, E.O. (1982). On The Welfare Effects Of A Duty- Free Zone. *Journal Of International Economics*, 13(1), 45-64.
- Hao, S. (2010). Study on Relationship Between Trade Development of Waigaoqiao Free Trade Zone and Economic Growth in Shanghai. *Orient Academic Forum*, 2(1), 61-64.
- İnan, D. (2007). *Türkiye’deki Serbest Bölgelerde İhracata Yönelik Üretimin Rekabet Avantajı* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İncekara, A. (1986). *Dünyada ve Türkiye’de Serbest Bölge Uygulaması ve Mevzuatı*, İstanbul: Temel Yayınları.
- Jayanthakumaran, K. (2003). Benefit-Cost Appraisals of Export Processing Zones: A Survey of the Literature. *Development Policy Review*, 21 (1), 51-65.
- Jenkins, M. (2005). Economic and Social Effects of Export Processing Zones in Costa Rica, *International Labour Office*, Geneva. http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/multi/documents/publication/wcms_101038.pdf, (12.12.2022).
- Karabasevic, D., Stanujkic, D., Urosevic, S. ve Maksimovic, M. (2016). An Approach To Personnel Selection Based on SWARA and WASPAS Methods. *Journal of Economics, Management and Informatics*, 7(1), 1-11.
- Karaduman, N. ve Yıldız Z. (2002). Serbest Bölge Uygulamalarının Dış Ticarete ve Yabancı Sermayeye Katkıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-152.
- Karluk, R. (1997). *Türkiye Ekonomisi: Tarihsel Gelişim Yapısal ve Sosyal Değişim*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kazgan, G. (1980). *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kavlak, M. E. (2012). *Economic Impacts of Free Zones In Turkey: A Questionnaire Study Conducted with Firms Operating in Turkish Free Zones Regarding The Perception Of The Firms On The Success Of Free Zones*. (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khalifa, M. M. (2003). Evaluation of the Role of the Free Zones in Egypt in Developing Exports and Attracting Foreign Investments. *Partnership in Development Research Briefs*, 21. http://www1.aucegypt.edu/src/pdr/Research_Briefs/021_Magdi_Khalifa.pdf. (11.12.2022).
- Kıbrıçoğlu, A. (1998). Porter’in Rekabetçi Avantajlar Yaklaşımı ve İktisat Kuramı. *Future’s Technologies*, 48(12), 75-88.
- Kokoç, F. ve Temel Gencer, C. (2019). Türk Serbest Bölgeleri Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi ile Belirlenmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 8(2), 810-827.
- Kuo, J.Y., Chiang, T.C., Hsu, R.Y., Lu, A.H., Huang, Y.C., Lee, C.C. ve Lai, Y.T. (2008). Utilizing Grey Rational Analysis Method to Investigate the Evaluation of the Equipment Suppliers. *International Conference on Advanced Information Technologies*, 12(3), 122-156.
- Li, Y. (2007). *Design for Product Adaptability* (Yüksek Lisans Tezi), Alberta University of Calgary.
- Madic, M., Gecevska, V., Radovanovic, M. ve Petkovic, D. (2014). Multi-Criteria Economic Analysis of Machining Processes Using the WASPAS Method. *Journal of Production Engineering*, 17(2), 79-82.
- Miyagiwa, K. F. (1986). A Reconsideration of the Welfare Economics of a Free Trade Zone. *Journal of International Economics*, 21(1), 123-136.
- Orakçı, E. ve Özdemir, A. (2017). Telif Edici Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Türkiye ve AB Ülkelerinin İnsani Gelişmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 61-74.
- Orhan, A. (2003). Serbest Bölgelerin Sağladığı Avantajlar: KOSBAS Örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 117-131.

- Ömürbek, N. ve Şimşek, A. (2019). Serbest Bölgelerin Etkinlik Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *3. Uluslararası Bölgesel Kalkınma ve Üniversitelerin Rolü Sempozyumu (3rd International Regional Development and The Role of Universities Symposium - IRD.ARUS'19)*, Bandırma – Balıkesir.
- Öncel, A. ve Demircan, Ş.C. (2017). Serbest Bölgelerin Dış Ticarete Etkileri: Türkiye Üzerine ARDL Modeli İle Ampirik Bir Uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12(1), 65- 82.
- Özçelik, M. ve Yadıkar, B. (2003). Serbest Bölgeler. *DTM Dergisi*, Özel Sayı – Ekim, <http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ozelsayiekim/meltem.htm>. (10.11.2022).
- Öztürk, L. (2003). Avrupa Birliği Sürecinde Serbest Bölgeler. *Dış Ticaret Dergisi*, 8(1), 61-76.
- Pakdemirli, E. (1983). Türkiye’de Serbest Bölgeler. *İzmir Ticaret Odası Dergisi*, 3(7), 111-121.
- Petekmaya, Ş. (2018). Türkiye’deki Serbest Bölgelerin Veri Zarflama Analizi ile Performanslarının Değerlendirilmesi. *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, III (2), 109-134. <http://www.betajournals.org>.(09.10.2022).
- Pirene, H. (1982). *Orta Çağ Kentleri Kökenleri ve Ticaretin Canlanması*, İstanbul: Dost Kitabevi Yayınları.
- Rodriguez, C. A. (1976). A Note on the Economics of the Duty Free Zone. *Journal of International Economics*, 6(1).
- Sallehuddin, R., Shamsuddin, S. M. ve Hashim, S. Z. (2008). Application of Grey Relational Analysis for Multivariate Time Series. *Eight International Conference on Intelligent Systems Design and Applications*, 432-437.
- Savaş, V. F. (2007). *İktisatın Tarihi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Siroen, J. M. ve Yücer A. (2014). “Trade Performance of Free Trade Zones”, *Document De Travail*, No.DT/2014/09, 1-28.
- Takeo, T. (1977). Free Trade Zones In Southeast Asia. *Monthly Review*, 29(9), 30–35.
- Taylar, Y. (2008). *Türk Vergi Hukukunu Açısından Serbest Bölgeler*, Ankara: Maliye ve Hukuk Yayınları.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1987). *Dünyada ve Türkiye’de Serbest Üretim Bölgelerinin Doğuş ve Dönüşümü*, Ankara: Yurt Yayınları.
- Tetsu, K. (2006). Regional Development and Rural-based Export Processing Zones in Developing Countries. *International Economic Journal*, 20(3), 369-383.
- Teyler, W.G. ve Negrete, A.C.A. (2009). Economic Growth and Export Processing Zones: An Empirical Analysis of Policies to Cope with Dutch Disease. *LASA Congress*, Rio de Janeiro, June 11-14.
- Thoman, R. S. (1956). *Free Ports And Foreign Trade*, Cambridge: Cornell Maritime Pres.
- Tiefenbrun, S. (2013). U.S. Foreign Trade Zones of the United States, Free-Trade Zones of the World, and their Impact on the Economy. *Journal of International Business and Law*, 12(2), 148-222.
- Toroslu, M.V. (2000). *Serbest Bölgeler*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Uzandaç, H. G. (2008). *Serbest Bölgelerin Dış Ticaret Üzerindeki Etkileri: Türkiye Uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Vicens Feliberty, M.A. (2013). The Performance of the United States Foreign Trade Zones and Their Impact on Export Intensit (A Panel Data Approach). *New Mexico State University*. <http://search.proquest.com/docview/1449802170>. (11,02.2022).
- Yerenkhan, M. (2015). *Türkiye’de Serbest Bölge Uygulamaları ve Serbest Bölgelerin Performanslarının Veri Zarflama Analizi ile Karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, Z. (2000). *Türkiye’de Serbest Bölgeler ve Mersin Serbest Bölgesi: Bir Durum Değerlendirmesi*. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Yayınları.
- Zardari, N. H., Ahmed, K., Shirazi, S. M. ve Yusop, Z. B. (2015). Weighting Methods and Their Effects on Multi-Criteria Decision Making Model Outcomes in Water Resources Management. *Springer International Publishing*, 2(3), 109-145.

EXTENDED ABSTRACT

The political boundaries defined by countries geographically are also defined as the customs border for that country. Each country has customs policies that it applies to its customs borders and systems that it taxes according to the law. When goods from a different country enter the country by crossing these customs borders, they are taxed according to the relevant customs laws. Free zones, which are considered as foreign countries exempt from customs legislation, are shown as an exception to this situation. In free zones, all kinds of fabrication, assembly, display, disassembly, procedures such as testing, packaging, storage and unpacking are carried out. In addition to the fact that the companies located in the free zones do not have sector restrictions, companies have various possibilities such as exemption from taxes for imported equipment, intermediate goods, raw materials and materials, administrative processing and exchange controls at minimum levels. It can also benefit from opportunities such as union activities or repression. This application, which has been established in various countries in the world, is defined as rental areas for the purpose of increasing exports. Free zone practices have no specific limitations and standardization, and they are areas where each country considers its advantage. Free zones earn significant gains by being exempt from restrictions arising from the scope of implementation of foreign trade legislation. For this purpose, countries create an application area to improve transit trade, remove import and export difficulties, and most importantly, open the way for foreign capital entry.

After the 1980 period, with the decision of the Council of Ministers, the Free Zone applications were officially started in Antalya and Mersin on November 12, 1983. In 1985, the fast-paced free zone practices were put into effect with the “Free Zones Law” numbered 3218. among the benefits of the 20st century, foreign trade policies show that international economic and trade integration must be achieved and will be effective through international organizations and organizations. However, the fact that countries have different economic and social structures makes it difficult for them to unite under the same roof. In this case, the European Union considers the consideration and determination of many social and economic issues within the framework of the conditions. The Customs Law No. 4458 considers these areas as part of the Customs area. Turkey has developed a practice area in the Free Zones after 1980 and is rapidly increasing the share of the country in foreign trade.

It is important to obtain an advantage in foreign trade in order to ensure the financing of economic development, which is stated as a common feature of developing countries. Free zone practices, which are shown among the means of providing advantages in terms of foreign trade, also have an important place for Turkey. While the free zones established in Turkey in 1987 are an important means of developing foreign trade, they offer areas of activity where incentives and incentives are provided in order to attract foreign capital to the country’s economy. Among the reasons for the arrival of foreign capital, positive advantages such as the relatively cheap labour, cheap raw material, ease of customs processing and tax exemptions can be shown. At the same time, the advantages are evaluated differently in each country. In particular, some countries prioritize technology transfers, while some countries prioritize cheap labor and others prioritize export increases. As a result, the expectations aimed at free zones are to increase the foreign capital inflow, increase employment in a positive way, provide technology entry and contribute to the country’s economy by increasing the volume of foreign trade. When evaluated from this point of view in Turkey, the foreign trade performance of the eighteen free zones in operation is evaluated together with its geographical location and geopolitical importance. While the free zones in operation vary according to the characteristics and requirements of the regions in which they are established, they are also seen as attractive points in terms of some criteria. For this purpose, it was used as CKKV methods in its evaluation. In the first part of the application, the severity weights for performance evaluation criteria were determined by the CRITICAL method. The aim of the study is to determine the performance values of the free zones in Turkey according to the CRITICAL based WASPAS and GIA methods and to rank the values determined. According to the findings obtained, it is seen that different results are obtained from the ranking of foreign trade data. The model of the study is created by taking advantage of Basımirmen and Tunca (2017). Unlike the study that evaluates the ranking of the logistics sector companies at the micro level, the performance data of the free zones located in Turkey are used. According to the results obtained from the analyses, only the “Aegean Free Zone” was the top place in the original ranking and no change was observed in the “Rize Free Zone”, which was the last. This indicates that the values of the study are suitable and reliable for the normal distribution. As a result, it can be concluded that free zones have a significant potential for Turkey to increase exports in particular. In order to make better use of this potential, it is important to make these regions more functional and to implement regulations that can respond quickly to the needs of both exporters and importers by reviewing the existing legal and institutional regulations in order to realize this. Considering that free zones are increasing the volume of trade in the world, the establishment of new free zones that can contribute to production, employment and foreign trade in Turkey or the expansion of the scope of existing free zone practices are among the other suggestions that can be presented in this context.

It can be considered to use comprehensive data to generalize the findings determined by the study in the field of performance of free zones in Turkey in the light of data for a single year. At the same time, the results can be evaluated by using only the “WASPAS and GIA” method and other Multi-criteria decision making methods.

Change Management In Machine Mold Industry: A Research In Bursa

Nilüfer RÜZGAR¹

Abstract

Change is an inevitable consequence of globalization. Especially in production sector, organizations that cannot adapt to the changes and make innovations, cannot last their life spans long. In addition, without professional management of changes, the possibility of chaotic situations emerges. Thus, the employees resist change and adopt negative perceptions towards change. In production sector there is a wide variety of industrial branches; therefore it constitutes importance to make researches on specific branches, especially on which requires contemporary technology use. Therefore, machine mold industry comes afore in the context that technology changes in an accelerating pace and not only keeping up with these changes but also keeping employees adapted to the constant changes without hesitation is crucial. In this context, the purpose of this study is to find out the attitudes of machine mold industry employees towards organizational change. In the scope of the research, the white collar employees that work in machine mold businesses that are active in Bursa City Nilüfer District Organized Industrial Zone, Türkiye, has been defined as sample. The data gathered is analysed via SPSS 22.0 packet programme and according to the findings there is not a statistically significant difference between demographical qualities of participants and the all dimensions of the scale ($p > 0,05$).

Key Words: Change, Change Management, Production Sector, Machine Mold Industry

Makina Kalıp Endüstrisinde Değişim Yönetimi: Bursa'da Bir Araştırma

Öz

Değişim, küreselleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak iş hayatında süreklilik göstermektedir. Özellikle üretim sektöründe değişimlere uyum sağlayamayan ve yenilik üretemeyen örgütler ömürlerini uzun süre koruyamamaktadırlar. Buna ek olarak, değişiklikler profesyonel bir biçimde yönetilmediği takdirde, kaotik durumların ortaya çıkma olasılığı da oluşmakta ve bu durum da tehlike arz edebilmektedir. Böylece, çalışanlar değişime direnmekte ve değişime karşı olumsuz algılar benimseyebilmektedirler. Üretim sektöründe çok çeşitli sanayi dalları bulunduğu bilinmektedir. Bu nedenle belirli branşlarda, özellikle çağdaş teknoloji kullanımını gerektiren alanlarda detaylı araştırma yapılması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada da teknolojinin artan bir hızla değişmesi bağlamında makine kalıp sektörü öne çıkmakta ve sadece bu değişimlere ayak uydurmak değil, aynı zamanda çalışanların sürekli değişimlere tereddütsüz ayak uydurabilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, makine kalıp sektörü çalışanlarının örgütsel değişime yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma kapsamında Türkiye'nin Bursa İli Nilüfer İlçesi Organize Sanayi Bölgesi'nde faaliyet gösteren makine kalıp işletmelerinde görev yapan beyaz yakalı çalışanlar örneklem olarak belirlenmiştir. SPSS 22.0 paket programında analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların demografik özellikleri ile kullanılan ölçeğin tüm boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Değişim, Değişim Yönetimi, Üretim Sektörü, Makine Kalıp Endüstrisi

Atıf İçin / Please Cite As:

Rüzgar, N.(2023). Change management in machine mold industry: A research in Bursa. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1443-1457. doi:10.33206/mjss.1270527

Geliş Tarihi / Received Date: 24.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.08.2023

¹ Assist. Prof. Dr. – Bursa Technical University, Faculty of Humanities and Social Sciences, nilufer.ruzgar@btu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9598-3390

Introduction

According to Heraclitus, “the only thing that does not change is change itself” (Göksel & Yıldız, 2021). In this sense, it can be understood that change is like a law. People, societies, organizations, everything changes. It is not possible to prevent continuous change, and it has become a necessity to adapt to change. Developments in many fields such as social, political, cultural, economic areas expose people and society to a constant and rapid change. The systems, information, technologies, methods and techniques used are constantly changing and at a dizzying pace. In the face of the speed and importance of these developments, organizational structures need change in order to survive; because of the fact that organizations, like people, have to adapt to changing conditions in order to continue their vital activities. Organizations that are in communication and interaction with their environment receive inputs from their environment and send their outputs to the environment. In this case, it has become a necessity for them to carry out the organizational arrangements they need in response to the changes coming from the internal and external environment in order to maintain their existence (Zengin & Bekmezci, 2021).

Change causes the existing balance to deteriorate in any phenomenon or event and brings uncertainty with it (Güçlü and Şehitoğlu, 2006). What to do in case of uncertainty; to identify trends and to determine which direction the market is evolving. Organizations that have gained enough flexibility will be able to keep up with these changes and seize opportunities. Every business has what Drucker describes as “business theory”. Such a theory focuses on assumptions about customers, competitors, values, markets, strengths and weaknesses. The biggest problem with existing organizations is that these assumptions are not constantly rethought. To survive, existing organizations must reinvent their theory of work (Allaham Vural, 2021).

In this sense, the main purpose of this research is to reveal the attitudes of machine mold industry employees towards organizational change; considering the fact that in machine industry, the rapid change is inevitable and reacting and managing these changes professionally constitutes great importance. In this context, the purpose of this study is to find out the attitudes of machine mold industry employees towards organizational change. When the literature is scrutinized, it is seen that there is a lack of researches on this specific industry. On the other hand, machine mold industry can be accepted as the most rapidly changing industry in the sense that technology and thus the ways of performing jobs change in a high pace. Therefore this situation can cause employees to be more delicate towards change and can cause managers to act more professionally in terms of managing change in order to make employees adopt changes willingly. With this purpose, the white collar employees that work in machine mold businesses that are active in Bursa City Nilüfer District Organized Industrial Zone, Türkiye, has been defined as sample. A survey form that consists demographical questions and the “Scale of Attitude Towards Organizational Change” that is developed by Kurşunoğlu and Tanrıöğen (2006) is delivered to the potential participants via e-mail. 144 employees have participated to the research and the gathered data analysed via SPSS 22.0 package programme. According to the analysis results, it is found out that there is not a statistically significant difference ($p > 0.05$) between the demographic characteristics of the participants (gender, age, marital status) and all other dimensions of the scale.

Organizational Change

In the dictionary of the Turkish Language Institution (TDK), “to change” is defined as “to enter another form or situation, to transform”, and change is defined as “the whole of the changes in a time period” (Türk Dil Kurumu, 1983). There are also different definitions of change in the literature. Philosophically, Hegel defines change as something that already exists in itself, as something that goes beyond itself within its semantic concept and reaches its own infinity (Yeniçeri, 2002). Koçel (2014) defines change as “change means bringing something from one level to another”. It can also be defined as changing the positions of individuals and objects, as well as changing the knowledge and abilities of individuals and even bringing the activities of organizations to a different state from the current situation. Güçlü & Şehitoğlu (2006) define change as the process of making decisions and implementing these decisions in order to be able to produce new ideas individually or organizationally at a level that can meet those needs by restructuring the organization in case the current situation is no longer adequate in the face of the needs of environmental conditions. Change, in the light of these definitions, can be defined as the transition of all elements and features from one state to another at the individual and organizational level as required by environmental conditions (Sucu, 2020).

Organizational change means coming to a different situation from the current situation in matters related to organizational activities (Çalışkan, 2007). Organizational change is the adaptation of organizations to the environmental conditions (Sabuncuoğlu & Tuz, 1998). It is the change of the basic structure of the organization, the processes it carries out, and the behaviors (Balci, 1995).

Organizational change is a comprehensive process that includes the change of different elements. For example *cultural change*, refers to the change in the tangible and intangible assets of the organization. The change of tangible assets is easier than other elements and can change very quickly. However, the beliefs, attitudes, value judgments and behaviors of employees, which are intangible, are more difficult to change and take time. *Structural change* means reorganizing the structure of the organization in order to achieve its goals and distribute its resources according to the current situation. *Process change*, means the preparation of new process maps, taking into account the purpose and performance criteria, in order to meet customer demands and requests. *Person-oriented change*, means that managers and employees are equipped with new knowledge and skills and prepared for new jobs and tasks so that all planned changes can take place (Akdemir, 2016).

Change is also closely related to the concept of differentiation. It is defined as the differences in the cognitive and emotional orientations of different unit managers. It is stated that organizations can respond to different demands from the environment thanks to these differentiations and thus can adapt to all different environmental conditions (Sherehiy, Karwowski & Layer, 2007). This view was supported by a global survey conducted by McKinsey & Company (2008), which revealed that businesses that can provide continuous change, can survive (Burnes & Jackson, 2011; Sucu, 2020).

To sum up, damages, failures, financial problems, inefficiency, mistakes made in management practices, changes in partnership/ownership structure, business combinations, growth, changes in business methods, problems arising from personnel and innovations within the organization are among the reasons that push the organization to change (Koçel, 2018). Change can sometimes begin with the simultaneous emergence of several of these forces. However, whatever the source of the force pushing for change, this power structure is sometimes destructive and sometimes even traumatic (Hill, 2003; Hill, 2015; Mengi, Doğan & Ayrancı, 2020).

Organizational Change Types

Organizational change includes different points of view. The main points are explained below (Koçel, 2018):

Planned Change

Planned change is the intentional activity of the organization. In this sense, there are change leaders who lead the change process. In this context, the “Planned Change Model” (Lewin, 1951) constitutes importance and is widely used in organizations. In this model, a number of factors that increase or decrease intra-organizational efficiency are considered. The forces that support and facilitate change are referred to as “driving forces” and those that prevent them are referred to as “limiting forces”. According to Lewin, the combination of these forces within the organization ensures the formation of an organizational balance. In this context, there are three stages (Güteryüz & Kurt Yılmaz, 2020):

The first stage is the *unfreezing stage*. This stage involves the reduction of the forces related to the protection at the level of the organization. It is the efforts to convince the employees about the necessity and urgency of change and that the changed conditions will be better than the current conditions (Tokat & Kara, 1999).

The second stage is the *change stage*. At this stage, the steps that lead to the change are implemented, such as organizational structure, technology, existing strategies, organizational culture and habits or employee behaviors (Özkara, 1999).

The last stage is the *re-freezing stage*. At this stage, it is aimed to maintain the continuity of the new situation reached because of the change (Özkalp & Kirel, 1990). The organization remains in a new balance and with desired behaviors (Bumin, 1990; Erdogan, 2002).

Unplanned Change

Unplanned change, on the other hand, refers to the change that the purpose, direction and stages of the change are not designed in advance; therefore, the organization faces this unwelcomed change and has to comply with it. These types of changes happen spontaneously (Mengi, Doğan & Ayrancı, 2020).

In addition, there are three main types as *micro and macro change*, *proactive and reactive change* and *active and passive change* (Mengi, Doğan & Ayrancı, 2020):

Macro and Micro Change

Micro change, refers to the change made on any subject at any level within the organization. Macro change means that the entire organization is subject to change.

Proactive and Reactive Change

Proactive change means that the organization is ready via the measures taken beforehand for a situation before it occurs. Active change, on the other hand, refers to the actions that are taken when the need for change occurs. Proactive change is a set of conscious actions that improve the efficiency and competitiveness of organizations.

Active and Passive Change

Active change, refers to the fact that the organization both affects and changes its outer environment via the innovations. Passive change refers to the organizational changes within an organization to keep up with the changes and developments occurring in its external environment.

Organizational Change Management

It is stated that the subject of change management emerged as a subject that management scientists focused on in order to predict the changes to be realized in all elements of the organizations due to the increasing competitive conditions in the 1970's and 1980's. Since the early 2000's, with the development of communication, the disappearance of time and space differences, the importance of the concept of ethics and the fact that information has become the basic value, the changes have changed their nature and necessitated faster and radical solutions. Change management is defined as the series of actions taken to understand and guide change in a business. In order to manage change well, first of all, it is necessary to know the organizational change process steps and the applications that can be used in these steps (Kerman & Öztop, 2014). In the past, change management was considered as a program or project with a definite start and end time, but now it is defined as a process in which businesses try to adapt to a dynamic and complex environment (Eser, 2017). In addition, May and Stahl (2017) in their study determined that change management practices are a prerequisite for achieving sustainable competitive advantage and that the deficiencies that may be experienced in the practice may constitute an obstacle to gaining competitive advantage. In a different definition, change management means the management of the process of changing individuals, teams and the organization or reshaping the organization with other different ways of working by turning organizational resources, organizational processes, budgets and all other elements towards the direction of change (Bhatt, 2017).

There are various studies and developments in change management (Bhatt, 2017; Sucu, 2020):

In 1960 Everett Rogers, in the work called "dissemination of innovations", stated that change should be understood in terms of time, communication channels and its effect on human relations.

In 1980 Robert Marshak stated that a completely different process emerged under the name of "restructuring" for change management.

In 1982 Julien Phillips published a model about change management.

In 1993 Daryl Conner focused on employee performance in terms of technological innovations and the adoption of new techniques.

In 2000 Linda Ackerman Anderson tried to determine the responsibilities of the people who will manage the change and the results that the change will create for people.

In 2010 Christina Dean expressed change management as a "formal profession".

In 2016 The Association of Change Management Professionals started to give “expert of change management” certificates that are accredited via the constitution.

Change management is to understand the changes, to keep up with the changes, to see the opportunities that the change will reveal and to turn this situation into the benefit of the organization (Çalar, 2005). In other words, it is the set of strategies and activities that allow the transition from the current situation to the targeted situation (Karamazakcadik, 2007). Change management aims to work towards achieving the goals of the organization by using processes, tools and techniques that will manage human resources correctly. The basis of all interventions in this direction, is to increase the success of the organization. However, although this is the main goal, change may not always result in efficiency and effectiveness (Çalar, 2005). This may be due to the adverse effect that change can have on the culture of the organization. The risk of change management to demotivate employees and decrease their moral values can bring this failure. Poor management of this process can also cause the management to lose control. As a result of all these, the organization may become unable to carry out its activities and experience a serious loss of reputation (CIPFA, 2015).

The more necessary change management is, the harder it is to implement. The main reason for this, is that the people responsible for change management can focus on factors such as organizational culture, motivation of the personnel and leadership style, and ignore the following factors that are important for change (Sirkin, Keenan & Jackson, 2009):

Duration is the time period between reviewing processes. The shorter the time interval between reviewing processes, the better.

Integrity refers to the qualifications of the project team. The more the team has control over the subject to be changed, the purpose and scope of the change, the stronger the communication and cooperation between the team members, the more the people in the team have the necessary competencies and the sense of belonging, the more successful the change management will be.

Loyalty expresses the commitment of top management and department managers to the program. The more the top management embraces the change and the more examples are set to the staff, the smoother and more fluid the process will be.

Effort is the effort that must be spent in order the personnel to adapt to the new processes. Personnel should be informed about this issue and should be equipped with the necessary training. The less effort required for change, the easier the change process will be.

Communication, persuasion and training activities should be given importance during change periods and the importance of the element of trust should be taken into account in managing change (Mengi, Doğan & Ayrancı, 2020).

In order to manage the change, the leader who will manage the change program should be determined first. Since the change will spread from the top to the lower levels in the organization, the change must be adopted by the top management first. In addition to the leader, other responsibilities for the activities to be carried out should also be determined. These activities in the exchange program should involve everyone on the team. In addition, every idea should be evaluated regardless of its source (Akçakaya & Yücel, 2007).

Hammer and Champy (1998) identify the members of the group that will lead the change as *leader*, *process owner*, *administration committee* and *change management agent* (Batmas, 2020).

Leader

The success of the change depends on how the leader manages the change. Individuals in the organization can resist change in order to maintain stability. Individuals need time to accept change. However, the rate at which each individual absorbs and adapts to change is not the same. For this reason, a leader who wants to make change successfully should approach each individual in the organization individually (Rosen, 1998). The leader motivates the members of the organization by making suggestions and increases the energy in the organization (Bass, 1990). A leader who is successful in managing emotions can prevent the harmful effects of stress, tension, fear, hostility and similar negative emotions in the organization. While the leader prevents negative emotions from harming the organization, he can also ensure that positive emotions increase the energy in the organization (Barutçugil, 2004).

Process Owner

After determining the main processes in change, the leader assigns process owners to manage these processes. Process owners can often be a popular middle-level manager who has power in the organization. Process owners should be people who are not disturbed by change, who do not give up on the uncertainties that come with change, and who can struggle against difficulties. What process owners should do can be listed as follows (Oktay, 2004):

- To provide the necessary resources throughout the change
- To overcome possible bureaucratic problems
- Collaborating with managers involved in the change process
- To motivate the team

Administration Committee

Although its existence is optional, it is the community of top executives. Senior executives on the administration committee are usually the process owners, but it is not necessary that everyone on the administration committee be a process owner. It is the administration committee that plans the reengineering strategy in general terms. While the issues that go beyond the change team and cannot be resolved by the change team come to the administration committee, the committee listens to the problems that occur among the process owners and resolves them (Akçakaya & Yücel, 2007).

Change Management Agent

The change agent is the person who reports directly to the leader and heads the reengineering team. It undertakes two main tasks: *supporting each of the process owners and their teams, ensuring that they can work, and controlling and coordinating the activities in the reengineering process*. The agent can take part in determining the insiders and the outsiders. In addition, assisting and advising new process owners about the problems they may encounter are among the duties undertaken by the change agent (Akçakaya & Yücel, 2007).

The Difficulty of Change and Resistance to Change

Many people do not want change for various reasons. For this reason, some individuals try to prevent changes secretly, while others explicitly try to prevent change. This is due to the fact that these individuals are “accustomed to”. While people want to maintain the current situation from time to time, they sometimes yearn for change by getting bored of monotony. How people will react to change is related to the change itself. The nature and form of the change to be made and on whom the change will affect determine how the individuals in the organization will respond to the change.

Sabuncuoğlu & Tüz (1998) have expressed how people’s attitudes towards change will be and how people will act in the face of change as a result of these attitudes (Batmas, 2020):

Response as a Result of Attitude

Acceptance

- Unwilling to cooperate
- Unhelpful

Helping under pressure from management

- Staying passive
- Uncaring at all
- Not doing that is told
- Not learning

Passive Resistance

- Not doing as much as possible
- Slowdown
- Making mistakes on purpose

- Breaking
- Active Resistor*
- Sabotage
- Quitting job

Methodology

The purpose of this study, is to find out the attitudes of machine mold industry employees towards organizational change. The fact that technology is changing in even moments, affects all organizations regardless of the sector. On the other hand, industries such as machine mold industry, have to give much more quick responds to the changes in technology when compared to other industries. This situation makes organizations adopt a culture that embraces various changes, which urges employees to adopt these changes willingly. In this context, change sometimes can cause negative feelings such as the fear of losing job. Furthermore, employees can resist change, which causes organizational failure. Therefore, employees' attitudes and perceptions towards change in machine mold industry is thought to be very important in the context of organizational success. In this sense, as it is impossible to reach all the employees in the industry in terms of time and budget, white collar employees that work in machine mold organizations that are active in Bursa City Nilüfer District Industrial Organized Zone, Türkiye, are taken as sample. In the district, according to the information that is gathered from the managers, there are approximately 40 organizations with different scales and approximately 200 white collar employees. In this sense, according to 95% reliability level and 5% error margin, the sample is defined as 132. In the scope of the research, a survey form that consists demographical questions and the "Scale of Attitude Towards Organizational Change" that is developed by Kurşunoğlu and Tanrıoğen (2006) is prepared and delivered to the potential participants via e-mail. The ethical commission permission of Bursa Technical University with the date and number 17.06.2022/2022-10, is also delivered to the participants. The mentioned scale has been used by Kılınç (2018), in the dissertation that researches the attitudes of secondary school teachers' towards change. Therefore, the items in the scale that consists "school", are altered as "business". The Scale of Attitude Towards Organizational Change consists 59 items and 5 dimensions. 144 responds are collected and the collected data analyzed via SPSS 22.0 package programme. The reliability of the scale is found as ,874

Data Collection Tool

Scale of Attitude Towards Organizational Change. The scale is developed by Kurşunoğlu and Tanrıoğen (2006) as 59 items and 5 dimensions. Kılınç (2018), used the scale in a dissertation that focuses on the attitudes of secondary school teachers' towards change. For his reason, the word "school" that takes place in the items of the scale, are changed as "business".

Analaysis of Data

Makalenin verilerin analizi ile ilgili bilgiler burada yer alacak. Makalelerde yazı karakteri olarak "Garamond" yazı karakteri kullanılmalıdır. Özel bir yazı tipi (font) kullanılması gerektiren makalelerde, kullanılan yazı tipi de yazıyla birlikte gönderilmelidir. Makale sayfa düzeninde üst, sağ ve sol kenarlardan 2,5 cm, alttan 1,5 cm boşluk bırakılmalıdır. Makale metni "Garamond" yazı karakteri, 11 punto büyüklüğünde, tek satır aralığı, önce ve sonra 6 nk aralık bırakılarak yazılmalıdır. Metin tek sütun olarak yazılmalıdır. Her bir paragraf en az üç cümleden oluşmalıdır. Paragraflar 0,75 cm'lik girinti ile başlamalı, paragraf aralarında boşluk bırakılmamalıdır.

Findings

In this section, the findings of the analysis of the gathered data is presented in detail via tables. Findings consist demographical findings, reliability findings, descriptive statistics findings, factor anlaysis findings and comoarative statistics findings.

Demographical Findings

According to demographical findings, 44 (%30,6) participants are women, 100 (%69,4) participants are men. In terms of marital status, 101 (%70,1) participants are married and 43 (%29,9) participants are single. As for age groups, 26 (%18,1) participants are in 18-29 age group, 31 (%21,5) participants are in 30-

39 age group, 42 (%29,2) participants are in 40-49 age group, 29 (%20,1) participants are in 50-59 age group and 16 (11,1) participants are in 60+ age group.

Hypothesis

H₀: There is no statistically significant difference between the socio-demographic (gender, age, marital status) characteristics of machine mold industry employees and their attitudes towards Organizational Change. $h_0: \mu_1 > \mu_2$

H₁: There is statistically significant difference between the socio-demographic (gender, age, marital status) characteristics of machine mold industry employees and their attitudes towards Organizational Change. $h_1: \mu_1 > \mu_2$

Reliability Findings

The questionnaire form consists of two parts. The first part includes demographical questions, and the second part includes the Scale of Attitude Towards Organizational Change developed by Kurşunoğlu and Tanrıöğen (2006). According to the factor analysis, the items of the scale gather under 5 dimensions. According to the reliability analysis of the scale, the cronbach's alpha value is 0,874. The value of reliability analysis (0,874) is accepted as good ($0,70 \leq \alpha < 0,90$), with reference to the study of Kılıç (2016).

Table 1. Cronbach's Alpha Value of the Scale

Scale	Cronbach's Alpha Value	Number of Items
Attitude Towards Organizational Change	,874	59

Descriptive Statistics

The descriptive statistics results of the Scale of Attitude Towards Organizational Change show that the most important item according to the participants is the 49th statement with a mean of 4,19, "Organizational change must be scientific". Secondly, the 4th statement "The need for change should be explained to everyone working in the business", the 18th statement "In order for the change to be implemented, it should be determined whether the human resources in the business are sufficient or not", the 24th statement "Environmental factors that may contribute to the process need to be included in the change plan", the 27th statement "Objective evaluation criteria to be used for evaluation should be developed", the 36th statement "While implementing the change process, all relevant units in the business should work in coordination", the 42th statement "A comparison should be made of what the change process brings to the organization with what it takes", the 53rd statement "Organizational change must be measurable" and the 56th statement "Organizational change should be understandable" with an average of 4,13.

On the other hand, the least important items for the participants is the 9th statement "Those who support and do not support the change process should be identified" and 31st statement "Change must begin voluntarily" with an average of 2,88.

Table 2. Descriptive Statistics

Items		Totally Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally Agree	\bar{x}	Standard Deviation
1. Why the change was made should be clearly known to the employees	fi	6	5	25	67	41	3,916	,98591
	Y.fi	4,2	3,5	17,4	46,5	28,5	7	
2. Employees' complaints should be taken into account when determining the need for change.	fi	7	6	11	85	35	3,937	,96236
	Y.fi	4,9	4,2	7,6	59,0	24,3	5	
3. While determining the need for change, the performance of the employees should also be considered.	fi	13	16	31	65	19	3,423	1,13174
	Y.fi	9,0	11,1	21,5	45,1	13,2	6	
4. The need for change should be explained to everyone working in the business	fi	-	-	20	84	40	4,138	,63258
	Y.fi			13,9	58,3	27,8	9	
5. In determining the need for change, the views of the external environment should also be taken.	fi	18	50	25	29	22	2,909	1,28962
	Y.fi	12,5	34,7	17,4	20,1	15,3	7	

.... Table 2. Descriptive Statistics

Items		Totally Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally Agree	\bar{x}	Standard Deviation
6. The need for change in all aspects of the business, not just in one, should be identified	fi Y.fi	- -	- -	25 17,4	85 59,0	34 23,6	4,062 5	,63926
7. While determining the need for change, the change process carried out by the surrounding businesses should also be examined as an example.	fi Y.fi	13 9,0	20 13,9	32 22,2	51 35,4	28 19,4	3,423 6	1,20940
8. The identified need for change must be in accordance with the purpose, principles and rules of the sector.	fi Y.fi	- -	- -	43 29,9	53 36,8	48 33,3	4,034 7	,79696
9. Those who support and do not support the change process should be identified	fi Y.fi	19 13,2	45 31,3	26 18,1	41 28,5	13 9,0	2,888 9	1,21822
10. While determining the change, the employees who will be affected by the change should be determined.	fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
11. When preparing the change plan, it should be determined when and where the change will take place.	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815
12. The benefits to be obtained as a result of the change should be determined	fi Y.fi	16 11,1	8 5,6	15 10,4	61 42,4	44 30,6	3,756 9	1,25852
13. Factors that will adversely affect the change process should be considered in advance.	fi Y.fi	15 10,4	13 9,0	12 8,3	70 48,6	34 23,6	3,659 7	1,22995
14. All steps to be taken in the process of change should be considered in advance	fi Y.fi	7 4,9	7 4,9	14 9,7	77 53,5	39 27,1	3,930 6	1,00107
15. An alternative plan should be prepared in cases where the plan is unsuccessful.	fi Y.fi	12 8,3	7 4,9	13 9,0	54 37,5	58 40,3	3,965 3	1,20264
16. The people who will be most affected by the change should be determined	fi Y.fi	12 8,3	7 4,9	13 9,0	54 37,5	58 40,3	3,965 3	1,20264
17. In the change plan, the mission and objectives of the business should be clearly stated.	fi Y.fi	- -	- -	25 17,4	85 59,0	34 23,6	4,062 5	,63926
18. In order for the change to be implemented, it should be determined whether the human resources in the business are sufficient or not.	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
19. Strategies to be used in the change process should be determined	fi Y.fi	13 9,0	20 13,9	32 22,2	51 35,4	28 19,4	3,423 6	1,20940
20. Personnel who will be affected by the change should be included in the preparation of the change plan.	fi Y.fi	- -	- -	43 29,9	53 36,8	48 33,3	4,034 7	,79696
21. Scientific data should be used in the planning of change	fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
22. It is useful to pre-determine the employees who will play a role in the change process.	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815
23. While preparing the change plan, all factors that will positively affect the change should be considered.	fi Y.fi	16 11,1	8 5,6	15 10,4	61 42,4	44 30,6	3,756 9	1,25852
24. Environmental factors that may contribute to the process need to be included in the change plan	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
25. When planning the change process, previous experience should also be used.	fi Y.fi	7 4,9	6 4,2	11 7,6	85 59,0	35 24,3	3,937 5	,96236
26. How and when the change process will be evaluated should be planned in advance.	fi Y.fi	6 4,2	5 3,5	25 17,4	67 46,5	41 28,5	3,916 7	,98591

.... Table 2. Descriptive Statistics

Items		Totally Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally Agree	\bar{x}	Standard Deviation
27. Objective evaluation criteria to be used for evaluation should be developed	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
28. Employees should be trained on change as change is implemented	fi Y.fi	- -	- -	43 29,9	53 36,8	48 33,3	4,034 7	,79696
29. While the change process is being implemented, the previously prepared plan should not be deviated from.	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815
30. Studies should be carried out so that everyone working in the business is interested in change.	fi Y.fi	16 11,1	8 5,6	15 10,4	61 42,4	44 30,6	3,756 9	1,25852
31. Change must begin voluntarily	fi Y.fi	19 13,2	45 31,3	26 18,1	41 28,5	13 9,0	2,888 9	1,21822
32. There should be sufficient resources for change	fi Y.fi	11 7,6	13 9,0	11 7,6	66 45,8	43 29,9	3,812 5	1,18244
33. Implementation of change should not be rushed	fi Y.fi	10 6,9	8 5,6	14 9,7	62 43,1	50 34,7	3,930 6	1,13835
34. While implementing the change process, help should be sought from people and institutions outside the business.	fi Y.fi	6 4,2	5 3,5	25 17,4	67 46,5	41 28,5	3,916 7	,98591
35. While implementing the change process, the work of all staff should be monitored	fi Y.fi	13 9,0	16 11,1	31 21,5	65 45,1	19 13,2	3,423 6	1,13174
36. While implementing the change process, all relevant units in the business should work in coordination	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
37. The process of change needs to be constantly monitored	fi Y.fi	13 9,0	20 13,9	32 22,2	51 35,4	28 19,4	3,423 6	1,20940
38. Factors that hinder the planned change process should be removed immediately	fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
39. The work of the personnel involved in the change process should be constantly supervised.	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815
40. At the end of the change process, an overall assessment of the process should be made.	fi Y.fi	12 8,3	8 5,6	13 9,0	60 41,7	51 35,4	3,902 8	1,19040
41. Evaluation of the change process should be done with predetermined criteria	fi Y.fi	- -	- -	43 29,9	53 36,8	48 33,3	4,034 7	,79696
42. A comparison should be made of what the change process brings to the organization with what it takes.	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
43. evaluation of the change process needs to be done in a team effort	fi Y.fi	12 8,3	8 5,6	21 14,6	49 34,0	54 37,5	3,868 1	1,21900
44. According to the results of the evaluation of the change process, the change process should be replanned.	fi Y.fi	16 11,1	8 5,6	15 10,4	61 42,4	44 30,6	3,756 9	1,25852
45. Organizational change should be done for the happiness of the employees	fi Y.fi	6 4,2	5 3,5	25 17,4	67 46,5	41 28,5	3,916 7	,98591
46. Organizational change must be made to comply with the requirements of the age.	fi Y.fi	7 4,9	6 4,2	11 7,6	85 59,0	35 24,3	3,937 5	,96236
47. Organizational change must be done for the satisfaction of customers	fi Y.fi	10 6,9	13 9,0	41 28,5	56 38,9	24 16,7	3,493 1	1,09030
48. Organizational change must be purposeful	fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
49. Organizational change must be scientific	fi Y.fi	- -	- -	20 13,9	76 52,8	48 33,3	4,194 4	,66140
50. Organizational change must be made to keep the system alive	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815

.... Table 2. Descriptive Statistics

Items		Totally Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally Agree	\bar{x}	Standard Deviation
51. Organizational change must be made to adapt to changing conditions	Fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
52. Organizational change must be continuous	fi Y.fi	6 4,2	5 3,5	25 17,4	67 46,5	41 28,5	3,916 7	,98591
53. Organizational change must be measurable	fi Y.fi	-	-	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
54. Organizational change must be flexible	fi Y.fi	13 9,0	20 13,9	32 22,2	51 35,4	28 19,4	3,423 6	1,20940
55. Organizational change should be realistic (not utopian)	fi Y.fi	16 11,1	20 13,9	15 10,4	64 44,4	29 20,1	3,486 1	1,26815
56. Organizational change should be understandable	fi Y.fi	-	-	20 13,9	84 58,3	40 27,8	4,138 9	,63258
57. Organizational change should encompass all subsystems of the business	fi Y.fi	17 11,8	18 12,5	23 16,0	60 41,7	26 18,1	3,416 7	1,25436
58. Organizational change must be economic	fi Y.fi	-	-	43 29,9	53 36,8	48 33,3	4,034 7	,79696
59. Organizational change must be legal	fi Y.fi	13 9,0	20 13,9	32 22,2	51 35,4	28 19,4	3,423 6	1,20940

Factor Analysis

According to the factor analysis (Table 3), it was seen that the Scale of Attitude Towards Organizational Change was collected under 5 dimensions. These dimensions have been named as *structure*, *planning*, *scope*, *criteria* and *procedure*. While *structure* dimension explains the Change Management Scale with a percentage of 21,143, the dimension of *planning* explains with a percentage of 19,545. The dimension of *scope* explains the scale with a dimension of 18,433 and the dimension of *criteria* with a percentage of 18,103. As for the *procedure* dimension, it explains the scale with a percentage of 17,939. The cumulative percentage of all 5 dimensions was found as 95,163.

Table 3. Explained Total Variance

Component	Calculated Sum of Squares			Rotated Sum of Squares		
	Total	%Variance	Cumulative%	Total	%Variance	Cumulative%
1	7,261	25,931	25,931	5,920	21,143	21,143
2	6,341	22,467	48,577	5,473	19,545	40,688
3	5,450	19,466	68,043	5,161	18,433	59,121
4	4,399	15,712	83,755	5,069	11,799	77,224
5	3,194	11,408	95,163	5,023	17,939	95,163

Comparative Statistics

The Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used to analyze whether there was a statistical difference in the answers given by the participants according to their socio-demographic findings regarding the dimensions obtained as a result of the factor analysis (Table 4). According to the analysis results, there is a statistically significant difference ($p < 0.05$) only between age characteristic and structure dimension and marital status characteristic and procedure dimension. On the other hand, it is found out that there is not a statistically significant difference ($p > 0.05$) between the demographic characteristics of the participants (gender, age, marital status) and all other dimensions of the scale.

Hence, H_1 hypothesis, *there is statistically significant difference between the socio-demographic (gender, age, marital status) characteristics of machine mold industry employees and their attitudes towards Organizational Change* $h_1: \mu_1 > \mu_2$, is **rejected**,

H_0 hypothesis, *there is not a statistically significant difference between the socio-demographic (gender, age, marital status) characteristics of private primary school teachers and their attitudes towards Organizational Change* $h_0: \mu_1 > \mu_2$, is **accepted**.

Table 4. Comparative Statistics

Variable	Dimension	Test	Statistics	P
Gender	Structure	Mann-Whitney U	1930,500	,201
	Planning		2093,000	,631
	Scope		2143,500	,806
	Criteria		1971,000	,292
	Procedure		1934,500	,228
Age	Structure	Kruskal-Wallis	13,181	,010
	Planning		3,651	,455
	Scope		5,783	,216
	Criteria		9,279	,054
	Procedure		8,959	,062
Marital Status	Structure	Mann-Whitney U	2134,000	,858
	Planning		1981,500	,390
	Scope		2018,000	,501
	Criteria		2149,500	,919
	Procedure		1711,000	,036

Conclusions and Discussion

Considering the constantly changing environmental conditions today, it is possible to say that the change occurring within the organizations is an endless dynamic process. This means that every organization should have a culture and climate that facilitates adaptation to change (Eser, 2017). Today, with the intense effect of globalization, organizations constantly face with changes in social, economic, legal and technological fields. Organizations that do not adapt to these changes may experience ineffective and effective use of resources, extra costs, loss of reputation, loss of time and resistance to change, and as a result, the existence of the organization may be endangered. In this context, the concept of managing change emerges and this situation brings about many difficulties. The ability to cope with these challenges brought about by change is important in terms of creating an effective, efficient and economical work environment in organizations and ensuring sustainability (Mengi, Doğan & Ayrancı, 2020).

According to the analysis results of the current study, there is a statistically significant difference ($p < 0.05$) only between age characteristic and structure dimension and marital status characteristic and procedure dimension. In this sense, it can be concluded that the importance of the structure of the organization and the structure of potential change differ among age groups. While younger groups do not put much importance on the structure, the elder groups are more interested in the structure of both organization and change. In addition, married employees seem more doubtful towards change, which can stem from the fact that their responsibility in their families. They can feel that change can cause them to lose their jobs. On the other hand, it is found out that there is not a statistically significant difference ($p > 0.05$) between the demographic characteristics of the participants (gender, age, marital status) and all other dimensions of the scale. In this sense, it can be concluded that the participants in general are highly aware of the cruciality of change and change management in the organization. This situation imply that the participants of the current study can contribute to the changes in their organizations, which makes them a part of the change and therefore they can easily adapt and embrace change. In addition, the fact that they give importance to more than one item in the first and the second place, implies that the participants consider change management as a whole concept; which consists the organization, the human resources and the external environment. In addition, it can also be concluded that change management is a crucial subject for these employees and they believe that both change and change management concepts are crucial for the organizations. Therefore it should be handled both professionally and scientifically according to them. Furthermore, the fact that the least important items for the participants is the 9th statement "Those who support and do not support the change process should be identified" and 31st statement "Change must begin voluntarily", implies that the participants believe that being a part of the change is not a choice, but a must. Therefore it can be concluded that they do not give importance to the employees who do not support change or who are not willing to take part in the change process. In addition, as afore mentioned, it can once again be implied that they act as change agents in their organizations.

This study focuses on machine mold industry. On the other hand, both all industries in the production sector and service sector need to face change and the point is to be able to manage it carefully with a devoted human resource. In this sense, the fact that there is a lack of researches in the literature that consists machine mold industry, constitutes a limitation for the current research. Therefore a

comparison among similar researches lacks in the current research. In this context, for the future researches if the sample is expanded, in addition to similar researches in the similar industry(ies), more effective results can be found out. In addition, if the other industries are researched, it is thought that this would give the chance of drawing a wider frame. Furthermore, not only the private sector but also the public sector is important in terms of finding out the attitudes of the employees towards change management. In this sense, it would also be possible to make a comparison between private and public sectors in the context of change management. In addition, organizations should be more aware of the inevitability of change and should draw a frame in order to manage it professionally. Planned changes are again can be in the first place rather than radical and/or unplanned changes, which can cause panic among employees. Not only employees but also managers should have education on change management. Furthermore, the management should give importance to empowerment in this process, which consists employees' as decision makers. Therefore, there will be a unity and harmony in the organization with a devoted human resource, which is the most important resource of an organization.

Ethical Declaration

During the writing process of the study titled “*Change Management In Machine Mold Industry: A Research In Bursa*”, scientific rules, ethical and citation rules were respected; no falsification was made on the collected data and this study was not submitted to any other academic publication platform for evaluation. The ethics committee approval required for the research was obtained from Bursa Technical University Research Ethics Committee dated 17.06.2022 and numbered 2022-10. Participants were notified in advance that the data would be used only for scientific purposes and voluntariness was adopted as a basis.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

References

- Akçakaya, M. & Yücel, N. (2007). Değişim mühendisliği ve Türk kamu yönetiminde uygulanabilirliği. *Sayıştay Dergisi*. 66-67. 3-34.
- Akdemir, A. (Ed.). (2016). *Örgütlerde stratejik yönetim*. (1. Baskı). Ankara: Orion Kitabevi.
- Allaham Vural, M. (2021). Yönetimin yeni yüzü: Değişim yönetimi. *Yıldız Social Sciences Institute Journal*. 5(1). 65–69.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yay. No:18.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. 19(3). 19-31.
- Batmas, H.K. (2020). *Konaklama işletmelerinde inovasyon ve değişim yönetimi hakkında nitel bir araştırma*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). T.C. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bhatt, R. (2017). Theoretical perspective of change management. *Clear International Journal of Research in Commerce and Management*. 8(2). 34-36.
- Bumin, B. (1990). *İşletmelerde organizasyon geliştirme ve çatışma yönetimi*. Ankara: Gazi
- Burnes, B. and Jackson, P. (2011). Success and in organizational change: An exploration of the role of values. *Journal of Change Management*. 11(2). 133–162.
- Çalar, İ. (2005). *Türk işletmeciliğinde değişim ve değişim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çalışkan, A. (2007). *Organizasyonel değişim yönetimi ve Azerbaycan Cumhuriyeti'ndeki Türk menşeli işletmelerde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- CIPFA (The Chartered Institute of Public Finance & Accountancy). *Auditing for Change Management and Transformation*. <https://www.cipfa.org/policy-and-guidance/publications/a/auditing-for-change-management-and-transformation-online>.
- Erdogan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eser, G. (2017). Değişim yönetimi uygulamalarında başarı faktörlerinin belirlenmesi ve uygulamaya yönelik bir model önerisi. *Business and Economics Research Journal*. 8(4). 815-834.
- Göksel, A. G. & Yıldız, L. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları: Spor Bilimleri Fakültesi örneği. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*. 6(1). 1-14.
- Güçlü, N. & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13). 240-254.
- Güteryüz, İ. & Kurt Yılmaz, B. (2020). Change management in Turkish literature: A bibliometric analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*. 11(40). 380-416.
- Hammer, M. & Champy, J. (1998). *Değişim mühendisliği, iş idaresinde devrim için bir manifesto*. İstanbul: Sabah Yayınları.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager*. USA: Harvard Business School Press.
- Hill, L. A. (2015). *Değişimi yönetmek*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Karamazakcadık, A. (2007). Sayıştay'da değişim yönetimi. *Sayıştay Dergisi*. (65). 43-51.

- Kerman, U. & Öztop, S. (2014). Kamu çalışanlarının örgütsel değişim yönetimine yönelik algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(19). 89-112.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa güvenilirlik kat sayısı. *Journal of Mood Disorders*. 6(1).
- Kılınç, A. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği* (17. B.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kotter, J. (1999). Değişimi yönetmek: Dönüşüm çabaları neden başarısız kalıyor? *Harvard Business Review*.
- May, G. & Stahl, B. (2017). The significance of organizational change management for sustainable competitiveness in manufacturing: Exploring the firm archetypes. *International Journal of Production Research*. 55(15). 4450-4465.
- Mengi Tarhan, B., Doğan, S. & Ayrancı, B. (2020). Değişim Yönetiminde İç Denetçinin Rolü. *Muhasebe ve Denetim Bakışı*.(61). 147-164.
- Oktay, H. (2004). *Değişim yönetimi ve kurum kimliği üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (1990). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkara, B. (1999). *Evrimci ve devrimci örgütsel değişim*. Afyon: İleri Ofset.
- Rosen, R. H. (1998). *İnsan yönetimi*, (Çev.: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yay.
- Sayılı, H. (2002). *Örgütsel değişimde psikolojik sözleşme iblalleri ve bir uygulama örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sherehiy, B., Karwowski, W. & Layer, J. K. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*. 37(5). 445-460.
- Sirkin, H., Keenan, P. & Jackson, A. (2013). *Değişimi yönetmenin zor yanı*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Sucu, M. (2020). Değişim yönetimi ile ücret ve ödüllendirme sistemi arasındaki ilişki: Sivil havacılık sektöründe faaliyet gösteren yer hizmetleri işletmelerinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 57. ·
- Tokat, B. & Kara, H. (1999). Yeniden yapılanma (Restructuring) stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2). 237-252.
- Türk Dil Kurumu (1983). *Türkçe Sözlük* (7. B.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Nobel, Ankara.
- Zengin, Ş. & Bekmezci, M. (2021). İşletmelerde değişim yönetimi ve inovasyon. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(15). 10-28.

EXTENDED ABSTRACT

Herakleitos'a göre “değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” (Göksel ve Yıldız, 2021). Bu anlamda değişimin bir yasa gibi olduğu anlaşılabilir. İnsanlar, toplumlar, organizasyonlar, her şey değişir. Sürekli değişimi engellemek mümkün olmayıp, değişime uyum sağlamak bir zorunluluk haline gelmiştir. Sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik birçok alanda meydana gelen gelişmeler, insanları ve toplumu sürekli ve hızlı bir değişime maruz bırakmaktadır. Kullanılan sistemler, bilgiler, teknolojiler, yöntemler ve teknikler sürekli değişmekte ve baş döndürücü bir hızla değişmektedir (Zengin ve Bekmezci, 2021).

Yeterince esneklik kazanan kuruluşlar bu değişimlere ayak uydurabilecek ve fırsatları değerlendirebilecektir. Her iş, Drucker'ın “iş teorisi” olarak tanımladığı şeye sahiptir. Böyle bir teori, müşteriler, rakipler, değerler, pazarlar, güçlü ve zayıf yönler hakkındaki varsayımlara odaklanır. Mevcut örgütlerdeki en büyük sorun, bu varsayımların sürekli olarak yeniden düşünülmemesidir. Dolayısıyla mevcut örgütlerin ayakta kalabilmeleri için iş teorilerini yeniden icat etmeleri gerekmektedir (Allaham Vural, 2021).

Bu anlamda bu çalışmanın temel amacı, makine kalıp endüstrisi çalışanlarının örgütsel değişime yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu anlamda sektördeki tüm çalışanlara zaman ve bütçe olarak ulaşmak mümkün olmadığından, Türkiye'nin Bursa İli Nilüfer İlçesi Organize Sanayi Bölgesi'nde faaliyet gösteren makine kalıp endüstrisinde faaliyet gösteren örgütlerde çalışan beyaz yakalı çalışanlar örneklem olarak alınmıştır. Teknolojinin günümüzde neredeyse dakikalar içinde değişmekte olduğu gerçeği, özellikle makine kalıp endüstrisi gibi teknoloji yoğun çalışan sektörlerde sürekli değişim ihtiyacını hissettirmekte ve değişimi yönetme ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında demografik sorulardan ve Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Değişime Yönelik Tutum Ölçeği”nden oluşan bir anket formu hazırlanarak potansiyel katılımcılara e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Söz konusu Ölçek, Kılınç (2018) tarafından ortaokul öğretmenlerinin değişime yönelik tutumlarını araştıran tezinde kullanılmıştır. Bu nedenle ölçek maddelerindeki “okul” ifadeleri “iş” olarak değiştirilmiştir. Örgütsel Değişime Yönelik Tutum Ölçeği 59 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılardan 144 cevap toplanmış ve toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ,874 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Değişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin betimsel istatistik sonuçları, katılımcılara göre en önemli maddenin 4,19 ortalama ile 49. madde olan "Örgütsel değişim bilimsel olmalıdır" olduğunu göstermektedir. İkinci olarak 4. ifade "İşletmede çalışan herkese değişim ihtiyacı anlatılmalıdır", 18. ifade "Değişikliğin uygulanabilmesi için işletmedeki insan kaynağının yeterli olup olmadığı belirlenmelidir", 24. ifade "Sürece katkı sağlayabilecek çevresel faktörlerin değişim planında yer alması gerekir", 27. ifade "Değerlendirmede kullanılacak objektif değerlendirme kriterleri geliştirilmelidir", 36. ifade "Değişim sürecini uygularken, işletmedeki tüm ilgili birimler koordinasyon içinde çalışmalıdır", 42. ifade "Değişim sürecinin kuruma getirdikleriyle karşılaştırılması yapılmalıdır", 53. ifade "Örgütsel değişim ölçülebilir olmalıdır" ve 4,13 ortalama ile 56. ifade "Örgüt değişikliği anlaşılır olmalı" maddesidir.

Bu noktada altı çizilmelidir ki katılımcılara göre kendileri için büyük önem arz eden birden fazla madde bulunmaktadır. Bu, değişim yönetiminin bu çalışanlar için çok önemli bir konu olduğu anlamına geldiğini işaret etmektedir. Ayrıca katılımcıların değişim yönetimini örgüt, insan kaynakları ve dış çevre olarak bir bütün olarak değerlendirdikleri de anlaşılabilir.

Katılımcılar için en az önemli ölçek maddesi ise, 2,88 ortalama ile 9. madde olan "Değişim sürecini destekleyenler ve desteklemeyenler belirlenmelidir" ve 31. madde olan "Değişim gönüllü olarak başlamalı" maddesidir.

Buradan, katılımcıların değişimin bir parçası olmanın bir tercih değil, bir zorunluluk olduğuna inandıkları sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla değişimi desteklemeyenlere veya değişim sürecinde yer almak istemeyenlere önem vermedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testleri analiz sonuçlarına göre, sadece yaş özelliği ile yapı boyutu ve medeni durum özelliği ile prosedür boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < 0,05$) bulunmaktadır. Öte yandan, katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum) ile ölçeğin diğer tüm boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,05$) bulunmuştur.

Yunus Emre ve Kierkegaard'da Benliğin Oluşumu

Orhan BASAT¹

Öz

“Yunus Emre ve Kierkegaard'da Benliğin Oluşumu” isimli çalışmamız her iki düşünürün temel eserlerini merkeze alarak, insanın hür seçişlerle ne ise o olan/olması istenen benliğin nasıl oluşturulduğunu incelediğimiz bir çalışmadır. Yunus Emre'de tümel aklın rehberliğinde Tanrısal isteğe uygun tasarlanan benlik, Kierkegaard'da öznellik adı ile küçümsenen tüm insanî edimlerin Tanrısal temelle ele alınıp imkânlar evreninde hür seçişle benliğin inşa edildiği felsefeye dönüşür. İki düşünürün benlik mimarisin de önceliği maddeye karşı öznenin, nesnellığe karşı oumlu insanî niteliklerin öne çıkarılması oluşturur. Kierkegaard ve Yunus Emre'de dış dünyanın pozitivist ele alınışının ya da aşırı rasyonalist reçetelerin zaman üstü ve yanılmaz addedilen ilkelerine karşı aklın kişiye has öz niteliklerini nesne veya donuk ilkelere feda edilmeden düzenlenmesi esastır. Duyuş ve deyiş güçleriyle iki mümtaz düşünürün ideolojiler ya da aşırı rasyonalist felsefeler içerisinde insanı, onun benliğin maddeye karşı erimeden nasıl gerçekleştirilebileceğini çalışmamızda göstermeye gayret ettik.

Anahtar Kelimeler: Yunus Emre, Kierkegaard, Benlik, Akıl, Gönül

The Formation of The Self in Yunus Emre and Kierkegaard

Abstract

Our study, titled "The Formation of Self in Yunus Emre and Kierkegaard" is a study in which we examine how the self is formed by free choices, by focusing on the basic works of both philosophers. The self, which was designed by the divine will in Yunus Emre under the guidance of the universal mind transforms into a philosophy in which the self is built by free choice in the universe of possibilities, by handling all human acts that are despised under the name of Kierkegaard subjectivity with a divine basis. The priority of the self-architecture of both philosophers is to emphasize the subject versus the matter, and the positive human qualities versus objectivity. According to Kierkegaard and Yunus Emre, it's essential to regulate the personal qualities of the mind without sacrificing its characteristics to objects or dull principles against the positivist approach of the external world or the principles of extreme rationalist prescriptions that are considered timeless and infallible. In our study, we tried to reveal how two distinguished philosophers, with their powers of feeling and expression, can realize the human being within ideologies or ultra-rationalist philosophies without melting their ego against matter.

Key Words: Yunus Emre, Kierkegaard, Personality, Reason, Soul

Atıf İçin / Please Cite As:

Basat, O.(2023). Yunus Emre ve Kierkegaard'da benliğin oluşumu. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1458-1472. doi:10.33206/mjss.1269661

Geliş Tarihi / Received Date: 17.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.08.2023

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir-Burhaniye Celal Toraman Anadolu Lisesi, orhanbasat@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-1848-1506

Giriş

“Yunus Emre ve Kierkegaard’da Benliğin Oluşumu” isimli alışma, Kierkegaard ve Yunus Emre’nin ne çıkan eserleri üzerinden benliğin oluşumunu nasıl temellendirdiklerinin incelendiği bir çalışmadır. İlk olarak Danimarka’lı varoluş filozofu Kierkegaard’ın yaşamına kısaca değinerek başladığımız çalışmada özellikle egzistansiyalist düşünürün geçmişinin izleriyle neredeyse tüm eserlerinde, kimi zaman müstear isimleri tercih etmesinde, bazen babasının acımasız dini eğitiminin teolojisine yansımada, kimi zaman ise Ortodoks Kilise inancını eleştirilerinde karşılaşmıştır.

Kierkegaard’ın felsefe tarihine en önemli mirası, yalıtılmış insan kurgusundan varoluşunun idraki ile bireyin kendi özünü yine kendisinin gerçekleştirebileceğini insanlara hatırlatmasıdır diyebiliriz. Bilimlerin nesnelci bakışının felsefeye ihracıyla ya da keskin rasyonalist yanılmazcılığın cenderesinde öznelliğe, inanca dolayısıyla ‘ben olma’ imknına kapalı felsefelerle hapsedilmış insanı o felsefenin merkezine koyar. Felsefenin yönünü yaşam içerisinde insana çevirmesiyle de Heidegger, Jaspers, Camus, Sartre gibi varoluşun önde gelen isimlerini etkilemiştir.

Çalışmada zce değinilen bir diğer husus Kierkegaard’ın yaşadığı ağı etkileyen Hegel’cilik eleştirisidir. Düşünsel yeteneği, insani ilgileri, sanatı yani insanın hr seiş imknlarıyla geliştirebileceği benlik aynalarını, eleştiriden yalıtılmış aklın tarihi ilerleyişi içerisinde standart prensiplere mahkm eden Hegel’ci rasyonaliteye itirazı vardır. O, zm teklifini insanı duygularından, inancından yalıtın aydınlanmanın akıl görüşüne karşı kutsal kitap odaklı varoluş felsefesinin verdiği zgr birey seişini düşüncesinin temelinde koyma teklifiyle yapar. Yunus gibi Kierkegaard’da yaşamdan uzak yorumlanmış inancı yaşamın içerisine çekmiş ve gözlem gücüyle felsefeyi teoriler yığını olma konumundan alıp yaşamın canlılığına katmıştır. Modernizmin insan ilişkilerine, doğaya bakışta getirdiği determinizmin düşüncelere de uygulanması nedeniyle umutsuzluk, kaygı, yalnızlık girdabına sürüklenen insanın bunalımını onun tespiti ve zm önerisiyle yeniden fark etti insanlık.

Kierkegaard’ın felsefesindeki ana tema olan varoluşun en aktif etkisini Hıristiyanlığa yeniden anlam kazandırma da görürüz. O, çok sert bir din eğitimi almış olsa da kendi felsefesinin, insanın benliğini gerçekleştirmesinin yegne yolunun sağlıklı bir din anlayışı olduğunu ifade etmiştir.

Yunus Emre’nin yaşamına kısaca değinerek başladığımız çalışmamızın ikinci bölümünde benliğin ne ise o olan insani öz doğasının temel bileşenlerinden olan akıl ve gönül kavramlarına reflektif bir bakış getirdik. Onun akıl ve gönülden ne anladığını, üç kısma ayırdığı aklın tasavvuf felsefelerindeki “İlm-el Yakıyn, ayn el yakıyn, hakk-al yakıyn” makamları ile ilişkisine kısaca değinerek tümel aklın, hakk-al yakıyn basamaklarının benliğin oluşumundaki muteber rolünü ortaya koyduk.

Yunus’ta Tanrı’nın meknı kalptir. Ona dıştan değil içten bakan ulaşır. “alap aşkı candaydı bu bilişik andaydı” deyişiyle ruhi imarın ancak Tanrısal bilmeye temel olan aşk ile kazanılabileceğini işaret eder. Maddeden bakan maddeyi, gönülden gören gönülleri görür. Eğer ki Tanrısal bir yeti olan aklın rehberliğine başvurulmazsa benliğin yn insani olandan uzaklaşmayı, dünyaya yönelimi doğurur. Bunu mesnevisinde harikulde sembollerle anlatan Yunus “rahmanı” ve “şeytani” başlık altında topladığı her bir niteliğe ona karşı gelen duyguyu koyar. İlgili z varlıkların mücadelesi insanın neyi? Niye? Nasıl? Tercih ederek benliğini gerçekleştirebileceğinin bir tasviridir. O’nun yolu tek insana değil tüm insanlara çevrili bir yolculuktur. İradesini yaşam içerisinde tüm insanlığa eviren birey aklını da soyut kalıplarla değil “yaratılanı yaratandan ötürü hoş gördüğü” evrensel bir etik ilkeyi epistemolojik kurgusunun temelinde koyar.

Her iki düşünürün benliğin oluşumuna dair benzer ve farklı yönlerini serimlediğimiz sonuç bölümünde yaşamdan koparılmış akla itirazı görürüz iki dşnrde de. Bedeni ile dış dünya ile biçimsel benzerlik taşıyan insan bedene ait olan hazlardan, öznelliğe kapıyı kapatan nesnelliklerden, menfi duygulardan imani bir sıçrayışla kurtulacaktır.

Kierkegaard’da Benliğin Oluşumu

Kierkegaard’ın Yaşam yks

19. yüzyılın ilk çeyreği Danimarka’nın da içinde olduğu birçok Avrupa lkesi için siyasi, askeri, iktisadi ve sosyal alkantların yaşandığı bir dönemdir. Özellikle Napolyon Bonaparte’ın yayılmacılık politikası nedeniyle sert savaşlar yaşanmaktadır. Bu savaşlar ekonomik, toplumsal ve siyasi etkilerini özellikle İngiltere, Almanya, Polonya ve Danimarka gibi ülkelerde yoğun olarak hissettirir. Kierkegaard’ın doğduğu yıl olan 1813’de Danimarka Devlet Bankası iflasını açıklamıştı. Bozulmuş bir ekonomik yapı ve bunun topluma ve bireye yakıcı yansımalarının görüldüğü bu dönemde lke -Danimarka- süratle ekonomik

hasarlarını sarmaya çalışır. On sekizinci yüzyılda elde ettiği tüccar ulus kimliğini yeniden elde etme yolunda adımlar atar. (Hannay, 2013, s. 25-27)

Søren Abbye Kierkegaard, 1813 yılında Danimarka'nın Kopenhag kentinde yedi kardeşin en küçüğü olarak dünyaya gelir. Başta annesi olmak üzere aile üyelerinden birçoğunu genç yaşta kaybeder. (Kierkegaard, 2002a, s. 5) Bu yakın kayıpları zaten içe kapalı Soren'in daha da sessizliğe bürünmesine neden olur. Çobanlık yapan babasının sonraları tüccarlığa yönelmesiyle küçüklüğünde maddi sıkıntı yaşamayan Kierkegaard, asıl problemi babasının zaman zaman aşırıya kaçan eğitiminde yaşar. Baba, hayatının bir döneminde Tanrı'ya isyan etmiş ardından ise Tanrı'ya kendini affettirmek için radikal bir mistisizm içine girmiştir. Tanrı'ya yönelmenin nedeni olarak da yaptığı ikinci evlilik gösterilir.

“Servetini bile dinsizliğin ve günahın bedeli olarak görüyordu ve sanki servet eski hatalarının işareti ve ilelebet borçlu kaldığına dair acımasız paradoksun daima canlı tanığıymış gibi, onu maddi servetlere boğmuş olan bu Tanrı'nın kendisini tek tek çocukları aracılığıyla cezalandıracağına inanıyordu.”(Cauly, 2006, s.10)

Eğitimsiz anne ve sert tabiatlı baba etkisi altında çocukluk geçiren Kierkegaard, bir yandan annesinin sessizliğine üzülürken diğer taraftan babasının başarısız geçmiş özleminin kendisinde telafi denemesinin ağır yükünü taşır. Melankolik doğasının nedeni bu olsa gerektir.*

Oğlun içe dönük yaşamının nedeni oğul ve babanın karşılıklı suçluluk hissidir. “Baba kendini oğlunun melankolisinden dolayı suçlu hissederken, oğul da kendini babaninkinden dolayı suçlu hissediyordu. Bu durum onların birbirlerine açılmasını ilelebet engelleyecekti.”(Cauly, 2006, s. 10-11) Dolayısıyla baba Tanrı'ya karşı kendini affettirmek için sonraki yaşamını oğluna adar. Ona, Hıristiyan öğretiyi olanca sertliğiyle aşılır. Müsamaha onun eğitiminde yoktur. Kierkegaard'ın insan ve dünyaya bakışında, varoluş felsefesinde aile bireylerinin teker teker kaybının ne kadar etkisi varsa bundan daha çok babasının şiddetli dini eğitiminin rolü vardır. Özgün bir felsefe geleneğinin kurucusu olsa da eserlerinde çocukluk ve gençlik döneminin acı izleri görülür. Örneğin baba evinde çalışma odasının duvarında asılı duran İbrahim ve oğlunun resmi ileriki yaşlarda kaleme alacağı “Korku ve Titreme” adlı eserine yansır,

Çocuk olma hakkını yitirmiş bu çocuk günahla damgalanmış yaşamın simgesidir. Oyuncak yoktur, yalnızca eğitsel amaçlı oyunlar vardır. Örneğin, babasıyla birlikte çalışma odasına kapanıp resimlere bakarlar. Bu resimler arasında, çarمیhta acı çeken İsa'nın ve İshak'a bıçak çekmiş olan İbrahim'in resmi de yer almaktadır. “Ben dolaysızlık diye bir şey tanımadım,” diyecektir daha sonra Kierkegaard, “dar anlamda, insani açıdan bakılırsa, yaşamadığım da söylenebilir. (Cauly, 2006, s. 11)

Kierkegaard'ın çağında yaşanan Hıristiyanlığın yozlaşmış karakteri karşısında pes etmeden bozuk Hıristiyan inancının yenilenmesi gerektiğine duyduğu sarsılmaz inancı ve İbrahim isminin hakikat arayışı manasının izlerini Soren'in yaşamında derinden görürüz.**

Kierkegaard Felsefesinde Umutsuzluk Kavramı

Kierkegaard felsefesinde umut ve umutsuzluk kavramları bir aradadır. Ancak umudun doğasını bilen için umutsuzluk bir yanılsamadır. “Ben'in hastalığı olan umutsuzluk, ‘Ölümcül hastalık’ budur. Umutsuz kişi ölümcül bir hastadır. Başka herhangi bir hastalıktan daha fazla olarak, bu hastalık varlığın en saygın özüne saldırır ama insan bu yüzden ölemez. Burada ölüm, hastalığın sonu değildir, bitmeyen bir sondur.” (Kierkegaard, 1973,s. 47)

O, gerçek bir seçim yapmadığından varoluşunu yitirenlerin benliğini de yitirdiğine dikkat çeker. “Çağımızın en temel yoksunluğu kişiliğin yok edilmiş olmasıdır. Günümüzde hiç kimse bir kişilik olmaya cesaret edemez. Herkes ötekiler karşısında, belki de ötekilere muhalif olarak, ben olmaktan ödelekçe bir insan fobisi içinde korkar.” (Kierkegaard, 2005, s. 771)

*Cauly, Kierkegaard'ın babasına olan düşkünlüğünü ve onun gölgesinde kalmasının nedenini suçluluk (Tanrı tarafından lanetlendiğine inanır) psikolojisinde ki baba figürüyle silik anne imajına bağlar. Bir zamanlar hizmetçi olduğu evde anne olan Anna Lund, Kierkegaard'ın belleğinde bir iz bırakamaz. “...hizmetkârın oğlu” dur. Bu eğitimsiz anne hakkında tek laf etmez. Kierkegaard'ın gözünde annesi, kocasının solgun gölgesi gibidir ve baba, en küçük oğlunun gözünde, zekânın tüm prestijini taşıyan biridir ve onun “büyülü sanatında (Trolddomskonst) “her şey mümkündür.” (Cauly, 2006, s,9)

**Cemalnur Sargut İbni Arabi sözlüğünde ‘İbrahim’ isminin anlamını, ‘hakikati arayışla geçen bir ömür’ vurgusuyla, onun - Kierkegaard- olgunlaşma serüveninin izdüşümü olarak imler. Cemalnur Sargut, Hz İbrahim, Nefes Yayınları, İstanbul, 2017, s. 25).

Bilinci edebi bir bilinçten, evreni merhamet ve paylaşım yerine savaştan, vahşi bir kargaşadan, her şeyin altında doymak bilmez iştiha arayan birey için yaşam, umutsuzluktan başka bir şey değildir. Bu ise ancak hastalıklı benlerin bir yaşamıdır.

Hekimlerin dedikleri gibi nasıl tam olarak sağlıklı bir insan yoksa yakından bakıldığında, içinde bir tedirginliğin, bir bozukluğun, bir uyumsuzluğun, nereden kaynaklandığı bilinmeyen veya hatta bilmeye cesaret edilemeyen bir korkunun, dış bir olaydan kaynaklanan bir korkunun veya kendiliğinden olan bir korkunun bulunmadığı ve umutsuzluktan bağışık tek bir insanın da olmadığı söylenebilir; Böylece hekimlerin bir hastalıktan söz ettikleri zaman kuluçka dönemini anmaları gibi, insan ruhunda ender olarak açıklanamayan bir korkunun içsel varlığını ortaya koyduğu bir hastalıktan geçer. (Kierkegaard, 1973, s.43)

Varoluş filozofuna göre varoluş hayatın anlamı demektir. Bu anlamın içerisinde umut gibi umutsuzluk da vardır. Benliğin mimarisinde yaşamın her iki cephesinin farkında olmanın önemi büyüktür. Umutsuzluk “ben” in en büyük tehlikelerinden biridir. Çünkü o umutsuzluk duygusunun bozucu etkisine kapılırsa, Tanrı buyruğunu yerine getirme azminden, kendisini dolayısıyla benliğini gerçekteştirmeden uzaklaşır.

“Aynı şekilde, sıradan insan tinsel hastalık olarak umutsuzluğun, genelde bir hastalık olarak şeyden farklı bir diyalektik olduğunu görmez. Ama bu diyalektiği yeterince anladığımızda, hâlâ binlerce insanı umutsuzluk kategorisinin içine aldığını görürüz.” (Kierkegaard, 1973, s.47)

Ben bilinci Tanrı fikriyle olgunlaştığından Tanrı’yı unutturacak, ona yönelmeye engel olacak olan şeyler bilinçten, kalpten temizlenmelidir.

“Umutsuzluk ben bilincinin oranı ölçüsünde yoğunlaşır; ama ben, kendi ölçüsü oranında ve ölçü Tanrı olduğunda sınırsız bir biçimde yoğunlaşır. Ben. Tanrı fikriyle büyür ve bunun karşılığında, Tanrı fikri ‘ben bilinciyle’le büyür.” (Kierkegaard, 1973, s. 159)

Umutsuzluğun Tanrı’ya ulaşmayı engellemesi ‘ben’in inşasını engelleyen nesnellige, maddeye rızaya/itaate neden olması dolayımıyladır.

“Umutsuzluk içinde (çünkü günah) beden ve kanın bozukluğu olmayıp (zihnin bu bozukluğa rıza göstermesidir) ve Tanrı karşısında olmaktır.” (Kierkegaard, 1973, s.163)

Kierkegaard, Sokratesvari deyişle bilgi ile erdemi, bilgisizlikle erdemsizliği özdeş görür.

“Günah işlemek bilmemektir.” (Kierkegaard, 1973, s.176)

Bilgisizlik, kişiye olması/yapılması gerekenden uzaklaştırdığından ‘ben’den kopuşa götürür.

Günah işlemek, iyilikten kopmaktır; ama günahattan umutsuzluğa düşmek, ikinci bir kopuştur ve günahattan, bir meyveden olduğu gibi son şeytanî güçleri çıkarır; bu durumda, kendi sonucu içinde ele alınan cehennem bu sertleşmesi veya katılaşması içinde, sadece pişmanlık ve bağışlama adını alan her şeyi faydasız ve verimsiz olarak ele almaya değil, aynı zamanda onlarda bir tehlikeyi görmeye mecbur kalınmaktadır. (Kierkegaard, 1973, s. 219)

Kierkegaard’da “ben” kavramı benlięin, ona ait olanın sečilmesi ancak Tanrı’ya baęlanmakla gerçekteřebilir ki bu da sonsuzla sonlunun bilinçli sentezi demektir. Ama bu kendilik süregendir. Oluřum hâlindeki somutun bir sentezidir. Ancak kendi olamayan ben, haberi olsun ya da olmasın umutsuzluęunu sürdürür. Bununla beraber varoluřun her durumunda "ben" oluřum hâlinindedir. Lakin “ben” bir olanak olarak vardır, sečilme, atılımla gerçekteřen. Çünkü o, yalnızca olması gerekendir. O hâlde diyebiliriz ki kendi hâline gelmeyi bařaramayan ‘ben’ kendi deęildir; bu ise kendi olmamak yani umutsuzluktur.

“Sonsuzluğun umutsuzluğu budur. Bir insan mükemmel bir biçimde görünürde insanî, geçici bir yaşam sürebilir, başkalarının övgüleri ile şerefe, itibara ve dünyasal tüm amaçların ele geçirilmesine doğru yol alabilir.” (Kierkegaard, 1973, s. 68-69)

Umutsuzluğun eline düşen kişi kendi olma yolundan sapmış kişidir. Filozofumuz, isimleri tarihe mâl olmuş şahsiyetlerin kendileri olmayı tercih etmediklerinden dolayı ben’siz olduklarını ifade eder.

...Çünkü yüzyılımız, söylendiği gibi sadece kendi cinsinin dünyaya adanmış, yeteneklerini kullanan, paraları yığan, söylendiği gibi başarıya ulaşmış insanlarından, önceden öyle olacakları görülen artistlerden olmuştur. Bunların isimleri belki tarihe geçecektir, ama gerçekten kendileri mi idiler? Hayır, tinsel olarak, ‘ben’leri -her şeyi tehlikeye atacak ‘ben’leri- Tanrı karşısında mutlak olarak ‘ben’leri yoktu. Ne kadar bencil olsalar da ‘ben’leri yoktu. (Kierkegaard, 1973, s.69)

Kierkegaard'da Varoluş

Kierkegaard'a göre Aristoteles'ten beri felsefe hep "arkhe"lerle, idealarla ilgilenmiş, mantıksal bir yoldan ilerlemeye çalışmıştır. Burada filozofların mantıksal kurgudan sıyrılması gerektiğini söyleyen Kierkegaard onların daha çok bireyin hayatına yönelmelerini salık verir. En büyük eleştiriyi ise Hegel'e, Hegel'ciliğe yapar. Spekülatif bir düşünür olan Hegel, düşünce ile gerçekliği ayırır. Daha doğru bir söylemle gerçek olan akılsal olandır Hegel'de. Bu ise var olmayı unutturan tehlikelerden birisidir. Çünkü Hegel ya da rasyonalist öğretiler yaşam durakları yerine dondurulmuş, zaman üstü olduğu varsayılan akıl duraklarını önceler. Bunu Kierkegaard reddeder.

Kierkegaard'a göre soyut düşünceler ile ya da doğa bilimlerinde yapıldığı gibi nesnellikle bireyin varoluşu anlaşılabilir. Bu anlamda varoluş tanımını modern anlamda kullanan ilk filozoftur Kierkegaard. O, varoluşu; "somut, öznel ve uyanık insan yaşamıdır" diye kısaca açıklamıştır. İkinci olarak da nesnelleştirmeye karşı çıkar. Nesnel düşünceden bahsedildiğinde kişisel isteğin, arzunun, özce tüm insani duyguların yok olduğuna inanır. "Nesnel düşünmenin" en önemli savunucusu olan Hegel'e bu nedenle karşı çıkar. Öznel düşünme ise varoluşun iç yönünü, benliğin içeriğini ortaya koyar.

Kierkegaard, nesnel düşünce yüzyılı diyebileceğimiz Aydınlanma Çağı hakkındaki olumsuz fikirlerini "sonluluk" kavramının altında toplar. Çünkü insan, Tanrısal olanla sonlu olanın yani temporal olan ile eternal sferlerin sentezidir. (Kierkegaard 2013a, s. 15) Kierkegaard'a göre birey sonlu bir yaşam sürüp varoluşsal benliğini kazanmaya çalışırken edindiği bilgiler ve geçirdiği süreçler sonucu kendi içinde gerçek benliğe, sonsuzluğa ulaşmaktadır. Hegelci düşüncenin tekili değil bireysel yaşanmışlığı göz ardı ederek tümeli ön planda tutması, akıl çağının bireylerini duygu ve tutkudan yoksun olarak ele alması, benliğin oluşumunun önünde en önemli engeldir. Kierkegaard, felsefesinde, bilginin tümüyle objektif, duygudan arınmış bir şey olduğunu savunan görüşlere karşı, kişinin, ne kadar nesnellik iddiasında olunursa olunsun insanın her zaman için öznel yanıyla insan olduğunu savunur.

O, üç aşamalı bir varoluştan söz eder. (Kierkegaard, 1973, s.16) Bunlardan ilki "estetik aşaması"dır. Bu basamak değer yargılarının ortaya çıkışı aşamasıdır. Kişinin konuyu hangi kriterlere göre değerlendirdiği ve bu değerlendirmelerin daha doğru bir şekilde nasıl yapılabileceği üzerinde durulur bu aşamada. İkincisi "etik aşama"dır. Bu basamakta düşüncenin ahlâk kurallarına uygun olup olmadığı sorgulanır. Toplumlar tarafından belirlenmiş ahlâk kuralları bireyin iyi birey ve topluma dâhil olabilmesini sağlamaktadır. Sonuncu aşama ise "dinsel aşama"dır. Burada Kierkegaard, düşünce sistemini Tanrı'nın istediği ilkelere göre oluşturur. (Kierkegaard, 2002a, s.463) Döneminde kilise ile olan tartışmalarından yola çıkarak, Hıristiyanlığı gerçek anlamda yaşayan insanların olmadığını söyleyen Kierkegaard, düşüncenin temelini de Tanrı'nın buyruğunu doğru bir şekilde uygulanması gerektiği üzerine kurmuştur.

Kierkegaard "Felsefe Parçaları Ya Da Bir Parça Felsefe" eserine; "Ebedi bir bilinç için tarihsel bir başlangıç noktası verilebilir mi; böyle bir başlangıç noktası nasıl tarihsel bir ilgi konusundan fazla bir şey olabilir; tarihsel bilgi üzerine ebedi bir mutluluk inşa edilebilir mi?" sorusu ile başlar. (Kierkegaard, 2013b, s.5) O, felsefesini daha önce bahsedildiği gibi başta Hegel olmak üzere tüm özcü, sistemci felsefelerle karşı yeni bir bakış, ele alış, okuyuş, hissediş, tavır olarak önceler. O, akla değil aklın değişmez doğrular ürettiği iddiasına karşıdır. Rasyonalizm denince akla gelen ilk düşünür olan Sokrates ve onun felsefesine duyduğu büyük saygı onun akıl karşıtı olmadığını kanıtlarından sadece birisidir. Sokrates felsefesine duyduğu saygının kökeninde onun felsefesinin inanca, etiğe, sanata verdiği imkân yatar. Aklın diyalektik kullanımında insanın kendine, kendi akıl işleyişine tanınan olanak Sokrates felsefesine duyduğu saygının diğer nedenidir. İbrahim'in eylemine gerekçe yaptığı inanç ilkesini sorgularken yaptığı kavramsal düşünme buna en güzel örnektir. "Sözünü ettiğim bu adam, bu olay hakkında bu ve buna benzer biçimlerde düşündü. Moriah'daki dağa yaptığı her seyahatten evine dönüşünde yorgunluk içinde çöktü, ellerini kavuşturdu ve dedi ki, "İbrahim kadar yüce kimse olmadığına göre, İbrahim'i kim anlayabilir ki?" (Kierkegaard, 2002a, s.52)

Başkalarının kendi duyu, akıl, gönül pencerelerinden oluşan düşünceler üzerine düşünmelerini gerçek anlamda “düşünme” olarak görmez Kierkegaard. Onun düşünmeden anladığı zaman ve mekân üstüne çıkarılan ve kesin dayanaklar oldukları ileri sürülen rasyonaliteye karşı aktif bir düşünmedir. Düşünme, felsefe diye, bireysel düşünceleri öteleyen, her biri başkasının bakış açısından süzülen öğretileri insanın anlam arayışında yanılmaz ve tekçi öğretiler olarak sunulmasınadır itirazı.

Kierkegaard felsefesi, benliğin kendisine yabancılaşmadan nasıl oluşabileceğinin somut bir felsefesidir. Yaşanan devrimler -1688 ve 1789- ve bunların ortaya çıkardığı sosyo-ekonomik yeni durum iki akıl kullanımı doğurur. Biri eleştirel diğeri ise deneysel akıl. Ancak aydınlanmanın akıl tekliflerinden olan katı, olguya refakat ettirilen akıl yorumu ona göre akli radikalleştirmiştir. Klasik felsefe geleneği bu dönemde onun eserlerinde ki şairanelik ile içeriksel dönüşüme uğrarken aynı zamanda felsefi geleneğin bilindik yazın ürünlerinden farklı bir biçimselliğe dönüşümünü de onun eserlerinde görürüz. Klasik felsefe tarihinin özcü (essence) felsefeleri yerini onun da katkısıyla varoluşa (existence) bırakır. Felsefi deyişin içerik olarak teorilerden, formüllerden yaşamışlığa dönüşümünün ardından bu içsel başkalaşımın kendini en iyi hangi biçimde ifade edilebileceği şekil arayışına evrilmiştir. Bu ise klasik felsefe metinlerinin şeklen dışında biçim olan sanatsal biçimlerle felsefe yapma imkânı doğurur. “Bu anlatım biçimi birçok okuyucuya yalın gelebilir! bu biçim onlara tasarlanıp gerçekleştirilemeyecek kadar kuru gelebilir, spekülâtif bir kesinliğe sahip olamayacak kadar fazla aydınlatıcı görünebilir. Çok fazla aydınlatıcı mı bilmiyorum; çok mu kuru zannetmiyorum ve eğer bu biçim gerçekten öyleyse bu bana göre büyük eksiklik olurdu.” (Kierkegaard, 1973, s.17)

Kierkegaard ile felsefeye giren varoluş kavramı, kendisi ne ise o olan, değişmeyen, dönüşmeyen özcü felsefe anlayışlarına karşı değişene, başka türlü de olabilir olana yer açan bir kavram olarak felsefe dünyasına “merhaba” der. Varoluşa bu olanağı veren ise insanın doğadan “özgür” bir varlık olarak ayrılmasıdır. Çünkü doğanın temel niteliği “nedensellik” Oysa birey aklı, tutkuları, duyguları, inançları ve düşün-eylem çokluklarına sahiptir. Seçim varlığı olarak ortaya konulan bu yeni felsefede varoluş, insan varoluşu donuk değil dinamik ve biteviye değişen bir dinamığe sahiptir. Değişime imkân veren ise insanı doğadan ayıran tinselliğidir. İnsanın tinselliğinin sonsuz imkânlarını ise doğal determinizmin sınırlı, katı zorunluluğu karşısında idrak ederiz. İnsanın kendisini ve dış dünyayı olanaklar manzumesi olarak görmesi benliğin oluşumunda önemli bir merhaledir.

Seçimde, seçimin yapılmasında kişinin duyduğu enerji, samimiyet ve duygu, doğru seçim yapmaktan daha önemlidir. Böylelikle kişilik kendisini kendi içsel sonsuzluğunda ilan eder ve güçlenir. Bu yüzden bir kimse yanlış seçse bile, seçmede kullandığı enerji sayesinde, seçtiğinin yanlış olduğunu keşfedebilir. Seçimin tamamen içe dönük bir kişilikle gerçekleştirilmesi ölçüsünde, kişinin mizacı arınır... (Kierkegaard, 2013b, s.15)

Olanaklar içinde oluşunu fark edişle birlikte neyi, niye seçeceğine dair düşünceler gerçekleştirilmeye başlayacak olan insan kendi düşünüşüyle hem kendini hem de ötekini seçeceği yola girer. “Bir kimse, ancak seçmekten başka hiçbir yararlı seçeneği olmayacak bir tarzda kavşak noktasına getirilirse doğru olanı seçer.” (Kierkegaard, 2013a, s.17)

Her yaşam biriciktir. Bu ona mahsusluğu, biricik olmayı varoluşun olanaklarının insana sağladıklarıyla öreri. Bu örgü benzetmesinde ip ile akıl, duygu, inanç, tutku gibi tüm insanlarda olması bakımından ortak olan şeyleri anlıyoruz. Ancak ilgili kavramların bireysel yaşamlardaki görünümü değişebilmektedir. İmkân olarak varoluş, bir kişide onun, ona ait olanların, onca imkânlar içinde onun istediği gibi düzenlenmesiyle somutlaşır. Tüm rasyonel, nesnel, evrenselci sistemlerin determine ettiği akıl, nesne ele alışlarının onların sistem öncüllerini kabul ettiğimizde sonuç dedikleri gibi olacaktır. Ancak bu dedüktif sistemler, insan doğasını, yaşamın rengarenkliğini ihmal ederler aynı zamanda. Böylece insanın hayatı, kendi duygu yaşamışlıkları, arzu, tutku, his, idrak kullanımları göz ardı edilir. Öznelliğin küçümsendiği, nesnellığın göklere çıkartıldığı mezkûr sistemler bizi onların hakikat dediği ve kullanımını gösterdiği şeylere göre

yaşamamızı salık vererek bunun dışındaki tavırları hor görürler. Kendinde olan muhteşem özellikleri fark edemeyen insan için bu sistemlerin kesinlikleri aslında bir kolaylıktır. Aklını, yaşamını ilkelere teslim etmenin verdiği rahatlık dolayımından gelen bir konfor.

Kierkegaard varoluşu akılla kavramaya çalışan tüm sistemlere, filozoflara, varoluşun akılla kavranılamayacağından ötürü karşıdır. Örneğin Hegel'in tüm var olanı açıkladığını iddia ettiği sistemi, emprist sistemlerin nesne/duyu odaklı felsefelerinin ya da Marksçı tarih tezlerinin varoluşu anlayamadığı dolayısıyla da açıklayamayacağı görüşündedir. Bu sistemler -emprist ve Marksist- tekelci hakikat görüşlerine sahiptir. Oysa ona göre ebedi hakikat önceden verilmemiştir. Hakikat ancak insanın yaşantısında, seçimlerinde, ilişkilerinde, anlarında elde edebilme olanağının olduğu ve bu olanaklılığın sürekli devam edegeldiği bir şeydir. Önceden belirlenmemiştir o. Deneyimin heybesini dolduran insanın kendisiyse bu yolculuk hem kendi, hem genel, hem de sonsuzun sentezinin terkiibiyle olacaktır. Zaman içinde, benim zamanım içinde, kendi yaşadıklarımı, duygularımı, algılarımı, inançlarımı, inkârımı, imanımı, çelişkilerimle yaşadığım tecrübelerimle yani benle başlar bu serüven. "Korku ve titreme" de İbrahim'in Doriah dağına doğru yolculuğu onun felsefesinin ipuçlarını verir. O, hem bu eserinde hem de tüm yaşamında kendi anlam, tavır yolunu, yaşadıklarını serimlemiştir. O yalnızca bir anlatıcı değil aynı zamanda etkin bir yaşayıcıdır da. Kendi anları içinde, klasik felsefenin hakikat dediği kavramın aslında verilmemiş doğasını anlama öyküsü, kişinin seçerek yaşarken inşa ettiği ben'in serüvenidir. Yaşadığını, yaşarken seçtiklerini, seçimle değiştirdiği, sorguladığı, üzüldüğü isyan ettiği fakat sonunda kendince anlam oluşturmasıyla varoluşun değişken doğası betimlenir. O, Eski Ahit'te geçen İbrahim'in kendi bireysel yaşamı üzerinden varoluşun güçlüğünü resmeder. İmani hakikat varoluş serüveninin kutup yıldızıdır.

"İbrahim, "buradayım!" dedi. Tanrı, "İshak'ı, sevdiğin biricik oğlunu al, Moriah bölgesine git!" dedi, "orada sana göstereceğim bir dağda oğlunu yakmalık sunu olarak sun" (Kierkegaard, 2002a, s. 49)

Hız. İbrahim'in kendi varoluş yolculuğu imani hakikate bir örnektir. İbrahim, Tanrı'dan bir çocuk ister. Karşılığında da ona kurban sözü verir. Tanrı bu duayı kabul eder. İbrahim verdiği sözü unutunca Tanrı ona verdiği sözü hatırlatır. İbrahim, Tanrı'nın nasıl böyle korkunç bir şeyi kendinden isteyebileceğini düşünerek isyan eder. Ardından verdiği sözü ve Tanrı'ya duyduğu sevgiyi hatırlayarak tazelenir. Defalarca sözünü yerine getirmeyi dener. Bazısında isyanla, kiminde pişmanlıkla, bazısında yalvarma ile sözü yerine getiremeyerek döner evine. Sözü yerine getirmek için çıktığı yolda bu sefer oğul İshak inancı sorgular. Şüphenin kemirdiği İshak, babasının Tanrı sevgisinin doğurduğu ona verilen söze itaatın şart olduğu düşüncesini anlayamaz. Babanın mutlak inancı oğulda önce şaşkınlığı, sonra sorgulamayı, devamında da isyanı doğurur. Bunu gören İbrahim oğulda inanca dair açılan yol üzerinde ki bu engeli kaldırmak için hamle yapar.

...Çocuk, benim senin baban olduğuma inanıyor musun? Ben bir putperestim. Bunun Tanrı'nın emri olduğuna mı inanıyorsun? Hayır, bu benim arzum." Sonra İshak titredi ve ıstırap içinde inledi, "Cennetteki Tanrı'm bana merhamet et, İbrahim'in Tanrısı bana merhamet et; eğer yeryüzünde benim bir babam yoksa o zaman sen benim babam ol." Ancak soluk arasında İbrahim kendi kendine, "Cennet'teki Tanrı'm, sana şükürler olsun; İshak'ın sana inancını kaybetmesinden, bir canavar olduğuma inanması daha iyidir. (Kierkegaard, 2002a, s. 51)

Kierkegaard'da kişinin benliğinin oluşmasında imanın lüzumuna dair inancının değerini trajik bir örnekle anlatarak umutsuzluğu olumsuzlaması Tanrı'ya olan inancı kaybetme korkusundandır. İbrahim, oğlunun Tanrı'ya inancını kaybetmesinden öyle korkar ki bu korku onda kendine saygıyı öteleyecek ancak Tanrı'ya olanı muhafaza ettirecek yukarıda ki eylemi yapmaya sürükler.

"Önemli olan bilgi yığını değil, insanın bu içsel eylemi, Tanrısal yanıdır." (Kierkegaard, 2005, s.52)

Tanrı sonu kendinde bitecek yolda insandan, hazlarından, hatta bedeninden vazgeçmeyi dileyebilir. Dilemiştir de. Bunu anlamak kolay mıdır? Hayır. İşhak'a bu durumu anlatmanın, onun içinde ki Tanrı sevgisini kaybettirmeden bunu yapmanın yolu vardır. Çünkü Tanrı'ya saygıyı, sevgiyi kaybetmeden, yapılması zor olanın yaptırılması için yollar, alternatifler vardır. Buna bir örneği Kierkegaard şöyle verir. “Çocuğun süttten kesilmesi gerektiğinde anne memesine kara sürer, zira çocuğun emmesi yasakken memenin hoş görünmesi utanç verici olurdu. Böylece çocuk, memenin değiştiği ama annenin her zamanki gibi sevgi dolu bakışları ve sevecenliğiyle aynı kaldığına inanır.” (Kierkegaard, 2002b, s. 50)

Kaygı

İdeolojiler çağı içten, samimi insanın yapay sistemlere mahkûm edildiğinde hayatının bir savaşa dönüştüğünün örnekleriyle doludur. Katı ideolojik öğretiler yaşam içerisinde karşılaşılan kişisel tecrübeleri ihmal ederek onlarca değişmeyen genel ilkeler koyarlar. Kimi teolojik içerikli ideolojilerde de imana, itaate nazaran isyanın, inkârın insanı şiddetli girdaplara sürükleyeceğine vurgu yaparlar. Dolayısıyla sihirli formüllerle bir çırpıda gerçekteleceği vaat edilen imana sorgusuz teslim olmayı ister bu dogmatik öğretiler. Hâlbuki insan hayatını, insanın özneliğini dışlayan bu sistemler varoluşun her bireydeki farklı görünümelerini dışlayarak hayatın canlılığından uzak soyut prensiplere uyanın erdeminden bahsederek insanı kendine, benliklerine yabancılaştırırlar. Sonuçta ise dünya, hayata, yaşanmışlıklara hiç de benzemeyen bu sistemlere uyan insanların yaşadığı kaygı alanına döner. “Kaygı” kavramı Kierkegaard'ın yaşamında hayalet gibi onu takip eder. “Kaygı, düş gören tinin nitelik kazanmasıdır.” (Kierkegaard, 2013b, s.53) Kaygının ne olduğunun anlaşılması bireyin ve toplumun derinliğine anlaşılmasını sağlayacaktır. Ona yönelik yapılan olumsuzlamalar doğru değildir. “Kaygı, hem pay almak istediğimiz, hem de karşısında durduğumuz bir “pathos”tur.” (Kierkegaard, 2013b, s.54) Hayatın içerisinde olan bu duygu insanı, eylemlerini anlamak için kişiye yol gösterir. “Suçlu olan kişi, kaygı aracılığıyla masumiyetini korur. Çünkü onu suça iten kendisi değil, yabancı bir güç olan kaygıdır. Sevmediği bu güç onu kaygılanmaya iter. Ama gene de suçludur; korktuğu halde sevmekten vazgeçemediği kaygıya sürüklenmiştir.” (Kierkegaard, 2013b, s.54) Böylece kaygı her şeyin onun etrafında döndüğu bir temel etken olarak görülür. Modern psikolojinin belirli düzeyde olduğunda pozitif etkisi nedeniyle olumladığı kaygıyı Kierkegaard tinselliğe verdiği olanak ile beden ve ruh arasındaki ilişkinin görünür kılınmasını sağlamasıyla olumlar. “Tin kendisine kaygı ile bağlanır. Kaygıyı çıkarın, tin ayakta duramaz; bu durumda tin, kendisini kendi dışında bulur. İnsan da hiçbir zaman bitkisel olanla bir tutulamaz, çünkü tin ona bir nitelik olarak yüklenmiştir. Kaygıdan kaçmaya çalışır, yapamaz, çünkü onu sever; kaygıyı gerçekten sevmek ister, yapamaz, çünkü ondan kaçmaya çalışır.” (Kierkegaard, 2013b, s.55)

Kierkegaard felsefesinde onun geçmişinden izler görmek mümkündür demiştik. Kaygı kavramı da kendi yaşanmışlıklarından satırlara dökülen bir kavramdır. Örneğin baba figürü. Babasının en genç ve gözde oğlu Kierkegaard onun düşüncesinde onun hayallerini gerçekteleştirebileceği bir kişidir. “Yaşamı, böylece, geçmiş hataların işareti ve tanığı olacaktır. Tıpkı antik tragedyalarda olduğu gibi, babasının inancını sanki o gerçekteleştirmek zorundaymışçasına cereyan eder her şey, tıpkı vaktiyle İbrahim'in yaptığı gibi, bu oğlu gözünün yaşına bakmadan Tanrı 'ya kurban vermek gerekir. Babanın en küçük oğluyla ilişkileri, görünmez bir anlaşmanın izini ebediyen taşıyacaktır, “Baba kendini oğlunun melankolisinden dolayı suçlu hissederken, oğul da kendini babasınınkinden dolayı suçlu hissediyordu. Bu durum onların birbirlerine açılmasını ilelebet engelleyecekti (Cauly, 2006, s.10) Onun çocukluk ve ilk gençlik yıllarında babasından aldığı katı resmi din anlayışının onda yarattığı her iki türden kaygı izlerini ve bunlardan kurtulma arayışlarına neredeyse eserlerinin tümünde tanıklık ederiz. Örneğin çocukluk ve gençliğinin geçtiği evinin duvarında İşhak'ın boğazına dayadığı bıçakla resmedilen İbrahim'in davranışı bundan dolayı onun zihninde, duygularında, kaleminde hayat bulmuştur. “Örneğin, babasıyla birlikte çalışma odasına kapanıp resimlere bakarlar. Bu resimler arasında, çarmıhta acı çeken İsa'nın ve İşhak'a bıçak çekmiş olan İbrahim'in resmi de yer almaktadır. “Ben dolaysızlık diye bir şey tanımadım,” diyecektir daha sonra Kierkegaard, “dar anlamda, insani açıdan bakılırsa,

yaşamadığım da söylenebilir.” (Cauly, 2006, s.11) Dolaysızlığın, kişisel olanın doğasına geçişin dolaylı, dışsal etkilerin farkına varmanın ardından geldiği açıktır. O, babasından öğrendiği şeylerin neredeyse delilik olduğunu kendi iç anlam yolculuğu sırasında fark eder. “Baba ona katı ve uzlaşmaz bir Hıristiyanlık aşlamaya özen gösteriyordu. Bu eğitim öyle sert ve sadeydi ki, Kierkegaard’ın bir gün dediği gibi, “insani açıdan bir delilik” olarak görülebilirdi.” (Cauly, 2006, s.11) Kierkegaard benliği tanıma ve içeriklemede bu geçmişin izlerini fark etmesi önemlidir. O, bu anlamda dini otoritenin gerçeklerden uzak hakikat anlatılarını sorgulamayı ihmal etmeyecektir.

Burada samimi bir Protestan olan Kierkegaard’ın Hıristiyanlık’ın yaşamdan uzak ritüellerini, ilkelerini sadece yazıları ile serimlemediğinin altını tekrar çizmek gerekir. O, Danimarka Kilisesinine yaşarken de mesafe koymuştur. Örneğin ‘asli günah’ ile ilgili Ortodoks anlayışın yanlışlığına vurgu yapar, “İlk Günah sayısal anlamda bir günah demekse, ne birey ne de türün kendisi için, hiçbir tarih ondan başlayarak gelişemez ve günahın kendi tarihi de olamaz.” (Kierkegaard, 2013b, s.41)

Korku ve Titreme kitabını kaleme alan ve İbrahim'in hikâyesini anlatan Kierkegaard, İbrahim'i didaktik ve şiirsel bir üslupla yazarak, hem varoluşun hem de imanın, yani kısaca benliğin evrelerini göstermeye çalışmıştır. “Doğru imanı” herkese göstermeye çalışan Kierkegaard, bireyin imana ulaşmasının çeşitli evreleri geçerek mümkün olabileceğini dile getirmiştir. Kierkegaard'a göre imana ulaşmak için İbrahim'i örnek almak gerekmektedir.

Yunus Emre'de Benliğin Oluşumu

Yunus Emre Yaşamı ve Eserleri

Kierkegaard felsefesinin ana kavramlarını onun benlik oluşumu merkezli incelememizden sonra Yunus Emre'de benliğin oluşumu başlıklı incelememize başlayabiliriz. Yunus’un doğum ve ölüm tarihleri konusunda Yunus araştırmacılarının farklı görüşleri vardır.* Genel kabul edilen görüşe göre Yunus Emre 1239’da doğmuş ve 1321’de ölmüştür.

Yunus Emre’nin yaşadığı dönem savaşların ve kuraklığın neden olduğu sosyo-ekonomik sarsıntının en şiddetli hissedildiği dönemdir (Evlıyaoğlu, 1963, s.6) O’nun şiirleri üzerinden insan ve evren telakkisini, felsefesini incelerken kısaca değinilip geçilen toplumsal, ekonomik, siyasal alt üst oluşlara, dönüşümlere karşın -belki de sayesinde- kavramsal düşünmeye verdiği önemi ve bu

*Abdülbâkî Gölpinarlı, Türkmen yücesinin doğum yılını 1240 olarak işaret eder. Buna gerekçe olarak Mevlana’yı gençlik çağında görmesi ve onun meclislerinde bulunduğu işaret eden mısralarını gösterir. Gölpinarlı, “Yunus Emre, Hayatı ve Bütün Şiirleri”, s. 27. “Yunus Emre’nin hayatı ve kimliğine dair hemen hemen hiçbir şey bilinmemektedir. Timurtaş ise, “Bilinen hususlar onun Risalet-ün Nushiyye adlı eserini hicri 707 (m.1307-1308) yılında yazmış olması ve hicri 720 (m.1320-1321) tarihinde 82 yaşında iken vefat etmesidir. Böylece 638 (m.1240-1241) yılında doğduğu anlaşılan Yunus Emre XIII. Yüzyılın ikinci yarısıyla XIV. Yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır.”, der. Prof. Dr. Faruk Timurtaş, “ Yunus Emre Divanı”, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1980, s.1.

Talat Halman Yunus’un doğum ve ölüm tarihleri hakkında, “Yunus Emre’nin doğum yılını ve yerini gösteren hiçbir belge yok. Ölümünden çok sonra yazılmış olan Vilâyetname/Manakıb-ı Hacı Bektaş-ı Veli’deki bir kayda göre, Eskişehir’de ki Sivrihisar’ın güneyinde Sanköy’de doğmuş olabilir....Yaşamına ilişkin tek güvenilir yazılı kaynak, Yunus’un Risaletü’n Nushiyye başlıklı mesnevisidir. Sonunda verilen tarih 1307 olduğuna göre, demek ki o yıl hayattaydı. Çok sonraki bazı söylentilere ve kaynaklara göre, Yunus öldüğünde 82 yaşındaymış. Ölümü 1321 ise, doğumu 1239 olarak düşünülebilir.” Açıklamasında bulunur. Talat Halman, “A’dan Z’ye Yunus Emre”, Yky, İstanbul, 2003, s.10.

Hacı Bektaş-ı Veli’nin “Vilâyet-Name’sinde Yunus ile ilgili bölüm için, Menâkıb-ı Hünkâr Hacı Bektaş-ı Veli, Vilâyet-Name, Hazırlayan Abdülbâkî Gölpinarlı, İnkılap Kitabevi, 1958, İstanbul. S. 21

Ahmet Yaşar Ocak hoca ise Yunus’un 13. Yüzyılda doğup 1321 de vefat ettiğini ifade eder. Türk Sufiliğine Bakışlar, İletişim Yayınları, 2018, İstanbul, s.103

Turan Alptekin, “Yunus Emre’nin yaşamı üzerine, tarihsel tek bilgi, bir geç dönem belgesi olduğu (İnebahtı) deniz Savaşı’na uzanan olayların sıralanışıyla anlaşılan yazma bir kitapta bulunuyor. Bu el yazması Fevaid mecmuası, Hicri 720 (1320) tarihinde 82 yaşında ölen bir Yunus Emre’nin yaşamış olduğunu bildiriyor; adı gelenekle birleşen birinden, 1238 yılında Babai Ayaklanması arifesinde doğmuş, Köseadağ Savaşı sonunda (1243) beş yaşında olabilecek bir kişiden söz ediyor.” Editör Ahmet Yaşar Ocak, “Yunus Emre”, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2012, s.93.

Prof. Dr. Mehmet Aydın, O’nun ölüm yılı olarak 1321’i işaret eder. Mehmet Aydın, Türklerin Felsefe Kültürüne Katkıları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara, 1985, s.24.

Prof. Dr. Umay Günay hoca, “XIII. Yüzyılın ikinci yarısıyla XIV. Yüzyılın ilk çeyreğinde M. 1240-41-1320-21 tarihleri arasında yaşamış olan Yunus Emre...” Yunus Emre Seksiyonu, IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları, Ankara, 1991, s.29.

hissedişleri, duyuşları şairane bir biçimde ele alışını akılda tutmak ve takdir etmek lüzumludur kanaatimizce.

Yunus Emre'nin bilinen iki eseri vardır. Bu anıt yapıtlar "Divan ve Risaletü'n Nushiyye" eserleridir. Divan'ındaki şiirlerinden bazılarının 'başka bir Yunus'a ait' olduğu iddiası olmasına karşın Risaletü'n Nushiyye kitabının sonuna yazılan tarih ve addan dolayı Yunus araştırmacıları ittifakla bu eserin Yunus'a ait olduğunu kabul ederler. (Fuat, 1976, s.40-41)

Köprülü, Yunus'un Divân'ı ile ilgili;

"Eskiden beri halk arasında pek çok okunduğu için 'Yunus Divânı' nın eski nüshalarına tesadüf edilememiştir. Bugün ona isnat edilen divanların – tıpkı Ahmet Yesevi'nin 'Divan-ı Hikmet' i gibi – sonraki zamanlarda perestışkârlarından biri tarafından toplanıp tertip edildiği ve ona, Yunus'a, ait olmadığı her suretle açık olan bazı parçaların da – belki de sırf Yunus tesiri altında yazıldığından dolayı – ilave olunduğu anlaşılıyor." şerhini düşer. (Köprülü, 2004, s.288)

Yunus Emre'ye olan ilgi, yaşadığı dönem ve sonrasında sadece tekke ve zaviyelerde o da kısmen olmasına karşın Cumhuriyet dönemi ile artmıştır.

"Yunus Emre gerçekte kimdir, diye sorduğumuzda, insanlar buna birbirinden çok farklı cevaplar vereceklerdir. Çünkü toplumu farklı ideolojik kesimlere bölünmüş Türkiye'de, herkesin sade Yunus Emre değil, ülkenin tarihinde değişik açılardan iz bırakmış diğer önemli şahsiyetler hakkında da birbiriyle zıt algılamaları ve değerlendirmeleri vardır. Bu ise yıllardan beridir -adeta sıradanlaşmış- sosyolojik bir olgu haline gelmiştir." (Ocak, 2018, s.7)

Üzerinde ittifak edilen bir diğer nokta ise Yunus Türkçe'sinin duruluğudur. Risaletü'n Nushiyye ve Divanındaki her satır Türklerin ve Türkçenin tarihidir. (Günümüzde Türk Dili, 1974, s. 12)

Yunus'ta Akıl ve Gönül İlişkisi

Yunus'a göre insan nedir? Nasıl bir bedensel ve içsel doğaya sahiptir? O'nun varlığa bakışındaki orijinalliği anlamak istiyorsak önce insan doğasının öz varlıklarını o nasıl anlıyor, bunu bilmeliyiz. O'na göre insan özce beden ve ruh -gönül, akıl- varlığıdır. Bedeniyle doğanın bir parçası olan insan gönlü ile – tabii ki aklın yardımıyla- maddeden ayrılır. Bu tür bilmenin temelini yaratıcının rehberliği oluşturur. İnsanî öz varlıkların tanınması aynı zamanda ilgili kıymetlerin nasıl tanzim/tahlil edilip davranışlara tesir edeceğini de şart koşar.

Yunus, insan olmak bakımından insanı diğer varlıklardan ayıran özelliğinin akıl olduğunu söyler. Yunus'a göre akıl doğruyu yanlıştan ayırabilme gücünü Tanrı'dan aldığından, onun geneli kucaklayan ilkelerini de kutsal kitaptan almalıdır. Bu ise aklın, tümel aklın, refakatinde maddi dünyanın yıkıcı, tahrip ediciliğinin idrakiyle kendine ve çevreye yönelmeyi isteyen arayışa götürür. Yunus'ta insanın kendi aklını tanziminde epistemolojik apaçık ilk prensibini, tümel aklın -küllü akıl- isteğine uygun etik ve estetik ilgi oluşturur. Çünkü tümel akıl maddeye, ötekine sadece epistemolojik yaklaşımla değil aynı zamanda eylemlerde 'olması gerekeni' istemenin ön koşulu yaparak etik, estetik tasarımı da sağlayacak güvenceyi Yüce'nin ilk ilkesinden alır. Yapılması gereken tümel aklın olumsal niteliklere sahip olan sıfatları olumsuz olana karşı nasıl düzenleneceğini bilerek fonksiyonel hale getirmektir.

O, aklın varlık evreni ile ilişkisinin düzenlenmesini tikel akıl (aklı maaş); bu tikel/cüzi aklın varlık evreninde gerçekleştireceği eylemlerin hakikatle uygunluğunun tespit edildiği araçsal akıl (akl-ı maad) ve kendisini, dış dünya varlıklarını onunla bilip, buna uygun şekilde yaşamını tasarlayacağı tümel akıl (akl-ı küll)'olarak üç kategoride inceler.

Gel imdî aydayım birkaç nasihat
Bu akl-ı cüzî'den sâna iyi baht
Kalır daşra bu şardan Akl-ı Ma'ıř
Bakar bû yola Ak-ı Cüz'i bakış. (Gölpınarlı, 1979a, s.85)

Üçlü akıl görüşü tasavvuftaki üç makama denktir. Bunlar, İlm-el Yakıyn, ayn el yakıyn, hakk-al yakıyn makamlarıdır.**

Yunus, aklın yapısı ve işleyişini ise sembollerle anlatır. Aklın doğru ya da yanlış kullanımı insanın kendi elindedir. Yunus, aklın doğru kullanımını rahmanî, yanlış işleyişini ise şeytanî diye isimlendirir. İnsan bu ikisinden birini seçmede özgürdür. Aklın rahmanî olana ulaşması gönülle iş birliği yaparak mümkündür. Burada 'olması gereken' -etik- ile episteme dayanışması görülür. Nesnelere evrenine nazaran bilincin önemi ve önceliği Tanrı'nın içte, gönülde, gönülle yer tutmasındandır.

“Çalap aşkı candaydı bu bilişik andaydı” (Gölpınarlı, 1979b, s.441)

Tanrı'nın mekânı olan gönülden bakan merhameti, paylaşmayı, diğerkâmlığı, tevazuunun mekânından baktığından gönülleri görür. “Sûfinin kalbi ilâhi sevginin bütün lezzetleriyle konakladığı yerdir.” (Sühreverdi,1990, s.23) Bu mekân, kendini ötekenden ayırmayan, kendisi için istediğini tüm insanlık için isteyen müminin yeridir artık.

“Cümle yaradılmışa bir göz ile bakmayan
Şer'in evliyâsıysa hakikatte âsidir”

Aklın rehberliğinin cana değil mala çevrilmesiye maddi olanın gönlü/ruhu kuşatmasını, kibri, hırsı, açgözlülüğü, öfkeyi doğurur.

“Bin kez hacca vardın ise bin kez gazâ kıldın ise
Bir kez gönül kırdın ise gerekse var yollar doku” (Gölpınarlı, 1979b, s.327)

“Ben gelmedim da'vi için benim işim sevi için
Okumagıl ilmin yüzün ilme amel gerek güzin” (Gölpınarlı, 1979b, s.436)

Bilincin özgünlüğü arkasında dış dünyaya ve insanı maddi zevklere götüren haz, makam, mevki, şöret gibi dünyalık olanın ve maddenin etkisiyle erimemesine, ona karşı kendi ilkelerini oluşturabileceği inancına bağlıdır. Öznenin kendi dışındaki dünyadan ontolojik olarak farklılığının ve bağımsızlığının teminatı olan aklın bu tür kullanımı onu dış dünyadan yalıtmaz. Aksine dış dünya karşısında ben'e, bilince etkin bir hüviyet kazandırır. Öyleyse yapılması gereken maddi dünyanın tüm çekiciliğine karşı direnmektir.

“Seversen dünyeyi mihnet bulâsın” (Gölpınarlı, 1979b, s.446)

Onun hakikat anlayışı eylem-söylem birlikteliği arar. Aksi davranışları eleştirir.

“Benim gibi mücrim kul bir dahı isteyibul
“Sakingil kim bulardan olmayasın.
Ki nefis divanına yazılmayasın.” (Tatçı, 2001, s.25)

“Dilimde ilm-i usûl dileğim dünya sever.” (Gölpınarlı, 1979b, s, 34)

“Dünyanın muhabbeti ağulu aşâ benzer.”
Âhirin sanan kişi ağulu aştan geçer” (Gölpınarlı, 1979b, s.188)

Yunus, insana dair olumsuzlukları toprak ve su ile kötüye ait nitelikleriyse hava ve ateş ile sembolleştirir. Kişinin kendisini bilmesinin, tevazuunun, saygının, merhametin, hoşgörünün simgeleri toprak ve su olumsuzlukları taşıyan kavramlar iken ateş ve hava ise doğru, güzel

**Gölpınarlı tasavvuf felsefesi ve antikitenin akıl anlayışı hakkında şunu der, “Akl-ı Küll (tümel akıl), Yunan felsefesine göre yaratıcı kudretin aktif kabiliyetidir. Bu kabiliyetten pasif bir kabiliyet doğmuştur ki buna Nefs'i Küll denir. Bu iki kabiliyetten dokuz gök ve onların cirimleri olan yıldızlar meydana gelmiştir. Her göğün aktif kabiliyetine akıl, pasif kabiliyetine de nefis denir. Sûfilere göre Akl-ı Küll, Tanrı'nın ilk taayyünüdür; zâtında bütün mevcudatın, ilmî suretlerle sabit oluşudur ki, buna “Hakıybet-i Muhammediyye” denir...” (Gölpınarlı, 1979a, s.518) Tasavvuf felsefelerinde masivâdan yani dünyadan uzak durulması tavsiye edilir. “Bunca varlık var iken gitmez gönül darlığı” (Gölpınarlı, 1979a, s.419) Bu, inanç/iman merkezli üç izdüşümdür. Bunlar, İlm-el Yakıyn, ayn el yakıyn, hakk-al yakıyn, fakülteleridir. Gölpınarlı,2010, s. 4) Tasavvuf felsefesinde kalbin temizlenmesi hedefi dünya olanın yönünü tevhide çevirmesi için elzemdir.(Sühreverdi, 2000, s. 74)

olmayanın taşıyıcılığını yaptıklarından istenmeyen duyguların sembolleridir. Tanrı, iyiye ve kötüye götüreceği yolu seçmeyi insana bırakmıştır. İki sıfatın da insanda izdüşümü vardır. Tââmâya karşı kanaati, kibire karşı tevazuu, cimriliğe karşı paylaşmayı, öfkeye karşı sabır gücünü kullanmak insanın elindedir. Fakat öncelikle yapılması gereken kalbinden dünya sevgisini çıkarmak olmalıdır.

“İsâ yarım iğneyle yol bulmadı hazrete

Benim bunca mata’la nerde sığisar rahtım” (Gölpınarlı, 1979b, s.364)

“İsa- iğne, Halk rivâyetine göre, İsâ, göğre ağarken yakasında dünya mallarından bir iğne bulunduğu için dördüncü katta bırakılmıştır.” (Gölpınarlı, 1979b, s.517)

Aklın iyi hasletleri elde etmesi için onun yol göstericiliğine gereksinim duyar insan. Karşılaşılan her biricik insan ilişkilerinde doyumsuz maddi isteklerden, hazlardan, sevgiden uzaklaşmak için tümel aklın yardımı zorunludur. Rahmanî olana yaklaşmanın yoluna akla biçtiği casusluk görevi ile başlar. Çünkü nefsin bedensel hazza yönelik tatminsiz isteklerine râm olmaması için yolu, çabayı bilmesi aklın sayesinde olacaktır.

“Akıl câsuslara söyler divanda

Yürün bulun düzenlik safı kanda” (Gölpınarlı, 1979b, s.69)

“Akıl câsusunu nedir göstereyin”

”Akıl der câsusa, Yort imdi gerü

Kanâata haber benden değirü” (Gölpınarlı, 1979b, s.55)

İnsanın ne ise o olan düşünsel, duygusal, inançsal doğasını olgunlaşması yani benliğini inşa etmesi işte tümel aklın etkin eylemselliği sayesinde mümkündür. Bu farkındalıkla kişinin kendi öz benliğini gerçekleştirme yoluna girmesi ona ben olmanın, bana ait olan potansiyel niteliklerimi kendi düşüncelerimle, hissedişlerimle, inanmam ile tercihlere ve devamında ‘ben imarı’ na götürecektir. Ben’in bu tür ele alınıp işlevsellik kazanmasında rehber ise elbette ki Tanrı’dır.

Bu amaca ulaşmak için diğer hamleyi dış dünya ile biçimsel ortaklık taşıyan bedensel olan varlığımın dünyaya dair arzu ve isteklerini cisimsel olmayan yanıyla -tinselliği, ruhu- dizginlemekle yapar. Arzu ve isteklerin adeta ‘giriş kapısı’ olan duyuları o gönülle irtibatlandırır. Kişinin dış dünyaya açılan pencereleri olan duyulardan gelen ham malzemeye nasıl anlam verileceğini/verilmesi gerektiğini gönülleşen aklın yardımıyla yapabilir. Ona göre dıştan büyük olan iç bu özelliğini aşkın varlığın mekânı olma hasletiyle taşır. Bu ise bilincin gönülleşmesini sağlar.

“Can bir ulu kimsedir beden onun atıdır.” (Gölpınarlı, 1979b, s.351)

Can yolunu seçen canlaşacak, madde yolunu seçenler ise dünyalaşacaktır.

“İmdi bilgil ki hangi yoldansın; hangisinin sözün tutarsın, onun bölüğündensin” (Gölpınarlı, 1979, s.49).

“Ne sever isen ol yânâyâ yeden” (Gölpınarlı, 1979b, s.51)

“Çü gene geldi akl öğütler ânı

Bize gelenlerin kurtuldu cânı.” (Gölpınarlı, 1979b, s.52)

Dünya -maddeye sahiplik isteği ve türevleri- arzusu bitmeyen bir istektir. Bu arzu nesnelere ele geçirmek için ise birçok araç kullanır. Bu da kıymetler -değer- hiyerarşisinin alt-üst olmasına neden olur.

“Müselmanlar zamâne yatlı oldu

Helâl yenmez haram kıymetli oldu...

Peygamber yerine geçen hocalar

Bu halkın bâşına zahmetli oldu” (Gölpınarlı, 1979b, s.21)

O'nda irşad ve ikaz edilmeye layık başkası değildir. Onun deyiş ustalığının harikuladeliği ögüdü önce kendisine vermesindedir. (Özbay-Tatçı, 2001, s.38)

İradesini aklın/gönlün rehberliğinde kullananın ödülüyse özünü bilmedir.

“İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir
Sen kendini bilmezsin ya nice okumaktır” (Gölpınarlı, 1979, s.320)

“İlim okumaktan gerek kendözünü bilmektir” (Gölpınarlı, 1979b, s.326)

Sonuç

Yunus'ta, bilincin özerkliğini ve benliği nerede temellendireceğini “şu gözümde bakan nedir?” ifadesinde görürüz. Yaratılan içerisinde insan aklıyla hem kendisini hem de dış dünyayı Tanrısal isteğe uygun anlamlandırmayı akıl sayesinde gerçekleştirir. Akla bu gücü veren ise hem Kierkegaard'da hem de Yunus'ta Tanrı'dır.

Benliğin inşasında insan, dış dünyanın çekiciliğinin ve bozucu iç öz niteliklerin varlığını aşmayı başarabilecek kabiliyettir. Bu yeteneği insana Tanrı vermiştir. Özgür olma bilincine sahip her birey bunun gerektirdiği seçim imkânını Tanrı'nın isteğine uygun olana yönelme ile başardığında kendisi olma yoluna girecektir. O, bu bilişle umutsuzluk ve kaygının yaşamın iki yüzü olduğunun idrakine varacaktır. İnsan bu iki kavramının nesnelere karşılaştığında nasıl mücadele edeceğinin, nasıl aşacağını yolunu da Tanrı göstermiştir.

Kierkegaard estetik, etik ve dini olmak üzere üç aşamalı bir varoluştan söz ederken Yunus aklı maaş, akl-ı maad ve akl-ı küll olmak üzere üç akıl türünden söz eder. Her bir varoluşsal ve akıl basamağı ikisinde de etik, estetik ve dinî yaşamın bir yönünü karşılar.

Kierkegaard'da varoluşun ilk aşaması olan estetik aşama, değer yargılarının değerlendirildiği bir düzlemdir. Yunus'ta ise aklın varlık evreni ile ilişkisinin düzenlenmesini sağlayan ilk düzlem tikel akıldır. Kierkegaard'da etik aşama bireyin düşüncesinin ahlâk kurallarına uygun olup olmadığını sorguladığı, toplum tarafından belirlenmiş ahlâk kurallarına kişinin “iyi birey” olabilmesi ve onun iyi olana dâhil olabilmesini sağlama amacı taşıyan bölümdür. Kierkegaard'ın etik aşamasına Yunus Emre'de araçsal akıl dediğimiz ve tikel/cüzi aklın varlık evreninde gerçekleştireceği eylemlerin hakikatle uygunluğunun tespit edildiği aşama karşılık gelir. Yunus'ta epistemolojik temelli uygunluk fikrinin temeli, davranışların olması istenene göre şekillendiği etik ilkeye dayanır. Kierkegaard'da sonuncu basamak “dinsel aşama”dır. Kierkegaard bu basamağı insanların düşüncelerini Tanrı'nın istediği ilkelere göre oluşturmaya gayret ettiği aşama olarak imler. Hakiki düşüncenin temeli o'nda, Tanrı'nın buyruğunu doğru bir şekilde uygulamak gerektiği üzerine kurulur. Yunus'ta tümel akıl yani Küllî akıl ise aklın, gönlün, Tanrı'nın buyruklarına göre kendini ve evreni düzenleme cehdinde olduğu tevhide basamaktır.

Yunus'ta varoluş filozofu Kierkegaard ile benzer olarak benliğin gerçekleşmesi, olanaklar içerisindeki insanın dış dünyanın yapı bozucu etkisinin farkında olup Tanrısal özün mekânı olan içi buna göre tanzim etmesiyle olacaktır. Yunus'ta öznenin bilinç varlığı olarak ortaya çıkışı bu manada dıştan farklı olan iç'in yapı bozucu hazlara, arzu ve isteklere karşı sevgiyi, aşkı, merhameti önceleyen -ki Yunus bunları rahmanî sıfatlar olarak isimlendirir- seçişi ile olacaktır.

Obje, dış dünya odaklı yaklaşımın -nesnelci bakış- hâkimiyetinden kurtulma iki düşünürün benliğin otonom varoluşu için gerekliliği açıktır. Düşünülmüş olanı yeni cümlelerle düşünme olarak ortaya koyan ezberlere karşıdır iki düşünür de. Kierkegaard'ın düşünmeden anladığı aklın zaman ve mekân üstü olduğu varsayılan ve doğruluğundan kuşku dahi duyulmayan rasyonalist aşırılığı aşarak özgür irade ile Tanrısal isteğin refakatinde seçim yapacak düşünürdür. Yunus'ta ise “Yaratılanı yaratandan dolayı hoş görme” fikri “başka türlü de olabilirsiniz” imkânını kişiye sunduğundan ve dahi yanılmamayı sadece Tanrı'ya hasrettiğinden -aklın kimi zaman hazlara mağlup olabileceği olgusundan- tümel aklın evrensel teşne tasarımıyla benliğin gerçekleştirilmesinin imkânını verir.

Yunus Emre, nesne evreninin, tüm var olanların var olmalarının epistemolojik temellendirilmesini yüce varlığa bağlarırken onların insan için anlam nesnelere olmalarını ise aklın verili -tümel akıl- hakikati doğru değerlendirebilme terkihiyle olanaklı olduğunu söyler. Bunu “Can gözüyle bakan görür Yunus gözüyle gördüğün” diye ifade eder. İçindeki inancı ile Tanrı arayışını kendisi yapar insan. Yani hakikati görünen nesnelere dışında arama Yunus ve Kierkegaard’da ortak nokta.

Kierkegaard, korku, titreme, kaygı, umutsuzluk, hastalık, günah gibi karamsar görünen duyguları ele alırken, bu kavramları sadece olumsuzlamak için değil bireyin seçimlerini yaparken bu duyguların yaşamın içinde bulunduğunu bilerek seçimlerini yapabileceğini göstermeye çalışmıştır. Örneğin Kierkegaard, “İbrahim, imanını kendisi oluşturmuş, sonsuz Tanrı’nın varlığına birilerinin öğretmesiyle değil, bizzat içindeki imanı sayesinde ulaşmıştır.” diyerek insanın özünü, benliğini oluşturmasının verili reçeteler misali ideolojiler ya da düşünceleri yaşamına rehber yapmasını değil kendi hür atılımı ile yaptığı seçimlerle benliğini oluşturabileceğini vurgular.

Etik Beyan

“Yunus Emre ve Kierkegaard’da Benliğin Oluşumu” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çıkar çatışması içermemektedir.

Kaynakça

- Cauly, Olivier. (2006), *Kierkegaard*, Türkçesi: Işık Ergüden, Ankara: Kültür Kitaplığı
- Evlıyaoğlu, G. (1963), “*Anadolunun İç Aydınlığı Yunus Emre*”, İstanbul: Yağmur Yayınları
- Gölpınarlı, A. (1979a), “*Yunus Emre*”, İstanbul: Varlık Yayınları
- Gölpınarlı, A. (1979b), *Yunus Emre Hayatı ve Bütün Şiirleri*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi,
- Gölpınarlı, A. (2010), “*Yunus Emre Divân ve Risâletü’n Nushıyye*”, İstanbul: Derin Yayınları
- Günümüzde Türk Dili. (1974), Ankara: Türk Dil Kurumu Tanıtma Yayınları Açık Oturumlar Dizisi: 4
- Halman, T. (2003), “*A’dan Z’ye Yunus Emre*”, İstanbul: Yky
- Hannay, Alastair. (2013), *Kierkegaard*, Çeviren: Nur Nirven, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2013a), *Felsefe Parçaları Ya Da Bir Parça Felsefe*, Çeviren: Doğan Şahiner, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2013b), *Kaygı Kavramı*, Danca Aslından Çeviren: Türker Armaner, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2002a), *Korku ve Titreme*, Çeviren: İbrahim Kapaklı Kaya, İstanbul: Anka Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2002b), *Either/Or, A Fragment of Life*, England: Penguin Books
- Kierkegaard, Søren. (2005), *Günlüklerden Ve Makalelerden Seçmeler*, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, İstanbul: Anka Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2013), *Evliliğin Estetik Geçerliliği*, Tercüme: İbrahim Kapaklıkaya, İstanbul: Adım Ajans
- Kierkegaard, Søren. (1973), *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*, Çeviren: M. Mukadder Yakupoğlu, Ankara: Doğubatı Yayınları
- Kierkegaard, Søren. (2013), *Kişiliğin Gelişiminde Etik- Estetik Dengesi*, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, İstanbul: Araf Yayınları
- Köprülü, M. Fuad. (2004), “*Türk Edebiyatı Tarihi*”, Ankara: Akçağ Yayınları
- Köprülü, M. Fuat. (1976), “*Yunus Emre-Yaşamı, Sanatçı Kişiliği, Yapıtları*” Ankara: s.40-41 De Yayınevi
- Ocak, Ahmet Yaşar. (2018), “*Türk Şiirliğine Bakışlar*”, İstanbul: İletişim Yayınları
- Özbay, H. –Mustafa. T: (2001), *Yunus Emre- Makalelerden Seçmeler*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Sargut, C. (2017), *Hız İbrahim*, İstanbul: Nefes Yayınları
- Sühreverdi, (2000), “*İrşadü’l Müridin*”, İstanbul: Hecgân Yayınları
- Sühreverdi, (1990), “*Tasavvufun Esasları*”, İstanbul: Vefa Yayıncılık
- Yunus Emre Seleksiyonu, (1991). “*IV. Milletlerarası Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*”, Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları:162 Seminer Kongre Bildirileri Dizisi: 33

EXTENDED ABSTRACT

The study of “The Formation of the Self in Yunus Emre and Kierkegaard” focuses on the well-known works of thinkers. Yunus Emre lived in the 13th century and Kierkegaard lived his short life of 42 years in

the 19th century in Denmark influenced the era in which they lived, but they influenced more the epochs and philosophers after them. While Yunus Emre expressed his thoughts with his poems, Kierkegaard achieved this effect by writing his thoughts with philosophical texts and essays.

The state of 'becoming me' is a journey that begins in Kierkegaard with the realization of the subjectivity of a person who is conscious of being free in the face of the objects of the outside world. A person who knows that he is free and that he is responsible for his thoughts and actions should take this responsibility by realizing himself as he wants. As for how this responsibility gives a duty to a person, Kierkegaard states that the formation of the self is possible by free breakthroughs and choices by divine will.

The construction of the self in Yunus Emre is possible with understanding how to make sense of own consciousness and body existence by focusing on which principle and by seeing all that exists as one with the universal mind of the heart. Yunus Emre discusses the mind in three parts partial, instrumental, and universal. The particular mind is the type of mind that regulates the human relationship with the universe of beings. The instrumental mind, on the other hand, is the mind in which the conformity of the arrangements of the particular mind in the universe of being with reality is tried to be ensured. Finally, the universal mind is the type of mind in which it is realized that all that exists is from God. This stage is the unification –monotheism- stage.

Kierkegaard clearly states in his diaries that his task was to explain Christianity. He expresses his main thought as an understanding that the meaning of existence and what the inner self means have been forgotten due to the rapid increase in knowledge. He especially criticizes the process of modernization that transformed Western societies and the uniformization of Hegel and Hegelian reason, one of the philosophies that caused it, and their philosophies. He says this extreme rationalist attitude and the scientific view of reason make us forget existence. For this reason, in his philosophy, he touches on the importance of the realization of existence by the divine will, which he says takes place in three stages ethically, aesthetically, and religiously.

Starting from this sentence, Kierkegaard primarily criticizes the negative impact of modernism on the individual in his philosophy. In the century of sciences, scientific reason, and ideologies, he proposes to abandon the definition of all existence in fictional, abstract, and objective terms. He criticizes the teachings and methods of the sciences that alienate one's subjective reality and existence during this period in which they claim to explain everything. What needs to be done is to achieve the orientation of the forgotten existence to human beings with the consciousness of freedom again.

The priority of the self-architecture of both philosophers is to emphasize the subject versus the matter, and the positive human qualities versus objectivity. According to Kierkegaard and Yunus Emre, it's essential to regulate the personal qualities of the mind without sacrificing its characteristics to objects or dull principles against the positivist approach of the external world or the principles of extreme rationalist prescriptions that are considered timeless and infallible. In our study, we tried to reveal how two distinguished philosophers, with their powers of feeling and expression, can realize human beings. The supreme value he attributed to people, his demand to reach the secret of creation and his model of equipping humans with divine love light the way for today's people within ideologies or ultra-rationalist philosophies without melting his ego against matter. Yunus Emre addresses both his age's people and today's people with his Divan and other works.

As a result, the self, designed by the divine will under the guidance of the universal mind – akl-ı kull- in Yunus Emre, turns into a philosophy in which all human actions, despised by the name of subjectivity in Kierkegaard, are considered a divine basis and the self is built by free choice in the universe of possibilities. Now, the inner, heart, subjectivity, that is, the self, which belongs to human beings, has been based on the Divine principle with the consciousness of freedom.

Bedensel Engelli Sporcu ve Sedanter Bireylerin Normal Gelişim Gösteren Bireylere Karşı Tutumları: Tersine Bir Yaklaşım

Hasibe ÇİL¹ ve Ekrem Levent İLHAN²

Öz

Bu çalışma bedensel engeli sahip sporcu ve sedanter bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanılmasıyla yürütülmüştür. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup çalışmaya toplam 6 yetişkin bireyin katılımı sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanmış olan 8 soru katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların isteği üzerine yüz yüze ya da online toplantı yoluyla tamamlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayıyla birlikte ses kaydına alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma için güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik oranının %87 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bedensel engelli sporuna ilişkin görüşler teması 3 engel grubuna göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren bireylere karşı tutum temasında sporcular için aile bireyelerine, arkadaşlara ve antrenörlere ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Sedanter bireylerde ise aile bireyelerine, arkadaşlara ve sosyal çevreye ilişkin olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Çalışmada elde edilen sonuca göre bedensel engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarında belirleyici rol oynayan unsur insanların engelli bireylere karşı davranışlarıyla şekillenmektedir. Sporcuların aile ve arkadaş bağlamında, sedanter bireylere göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Çalışmanın nihai sonucu olarak engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarının şekillenmesinde yaşanan deneyimlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bedensel Engelli, Sporcu, Sedanter Birey, Tutum

Attitudes of Physically Disabled Athletes and Sedentary Individuals towards Normal Development Individuals: A Reverse Approach

Abstract

This study was carried out to determine the attitudes of athletes and sedentary individuals with physical disabilities towards individuals with normal development. The study was carried out by using the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. Participants were determined according to the criterion sampling method, and a total of 6 adult individuals were included in the study. Eight questions prepared by the semi-structured interview technique were directed to the participants. Interviews were completed at the request of the participants, either face-to-face or via online meeting. The interviews were audio recorded with the consent of the participants. The content analysis method was used in the analysis of the data. However, the reliability calculation was made for the study and it was determined that the reliability rate was 87%. In the study, the theme of views on sports with physical disabilities was coded separately according to 3 disability groups. In addition, sub-themes related to family members, friends and coaches were created for athletes in the theme of attitude towards individuals with normal development. For sedentary individuals, three sub-themes were formed: related to family members, friends and social environment. According to the results obtained in the study, the factor that plays a decisive role in the attitudes of physically disabled individuals towards individuals with normal development is shaped by the behaviours of people towards disabled individuals. It has been observed that athletes have more positive attitudes in the context of family and friends than sedentary individuals. As a final result of the study, it has been determined that the experiences of individuals with disabilities are effective in shaping their attitudes towards individuals with normal development.

Key Words: Physically Disabled, Athlete, Sedentary Individual, Attitude

Atf İçin / Please Cite As:

Çil, H. ve İlhan, E.L. (2023). Bedensel engelli sporcu ve sedanter bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumları: tersine bir yaklaşım. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1473-1484. doi:10.33206/mjss.1266869


Geliş Tarihi / Received Date: 17.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.05.2023

¹ Türkiye- Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hasibeeceill@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-8024-4392

² Prof. Dr. - Türkiye-Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, leventilhan@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-1117-2700

Giriş

Birey, doğduğu toplum içerisinde yaşamını sürdürmeye çalışan sosyal bir varlıktır. Ancak bireyin doğacağı toplumu tercih etme hakkı bulunmadığı gibi doğuştan ya da sonradan sahip olabileceği bazı özel gereksinimler/yetersizlikler hakkında da bir tercihi ortaya koyamamaktadır. Günümüzde bireylerin farklı gelişimlerini ifade etmek için pek çok kavram kullanılmaktadır (İlhan ve Yarımkaya, 2022). Bu çalışma kapsamında araştırma grubunu oluşturan bireylerin tercihleri ve bazı özellikleri doğrultusunda *engellilik* ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Her ne kadar bu kavram bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal açılardan topluma uyum sağlayamama durumu ile anılsa da ülkemizde güncel olarak tercih edilmektedir.

Tüm engel türleri içinde %75 oranla en yaygın olarak görülen yetersizlik türünün bedensel engel olduğu bilinmektedir (Liou, Pi-Sunyer, and Laferrere, 2005). Fiziksel veya ortopedik engelliler ifadesiyle de anılan (Emamvirdi, Hosseinzadeh, İlhan ve Çolakoglu, 2020) bedensel engel, çeşitli nedenlerle kas ve iskelet sisteminde meydana gelen yetersizlikten dolayı fonksiyon kaybı olarak tanımlanmaktadır (Fan vd., 2014). Bireylerin bedensel engele sahip olmaları, toplumla iletişime geçip sosyalleşmeleri (Rohleder, Watermeyer, Braathen, Hunt, and Swartz, 2019) ve kişisel gelişimlerini sağlamaları (Aitchison vd., 2022) noktasında bir engel teşkil etmemektedir. Bu noktada bedensel engelli bireyleri destekleyecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak olgulardan biri spordur (Ginis vd., 2021; Tekkurşun-Demir İlhan, Esentürk, ve Kan, 2018). Kaliteli bir yaşamın anahtarı olan spor; psikolojik, fizyolojik ve sosyal sağlığı geliştiren bir olgu olması bakımından oldukça önemlidir. Spor, kişisel gelişimin desteklenmesi (Tekkurşun-Demir ve İlhan, 2020), yardımlaşma, kabullenme, iletişim, özgüven ve bireyin toplumdaki önemini fark edilmesi konularında da yarar sağlamaktadır (Bayram, 2013). Aynı zamanda spor, bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri noktasında önem arz etmektedir (Slutzky and Simpkins, 2009). Kendini ifade edebilme yetkinliğine erişen bireyin zorlukların üstesinden daha kolay gelebileceği düşünülmektedir. Bu durum, engelli bireylerin davranışlarının şekillenmesinde etkisini göstermektedir.

Kendini ifade edebilme yetkinliğine erişemeyen engelli bireyin; öfke düzeyinde artış yaşanırken (Altın, 2015) diğer bireylere karşı olumsuz tutumlar sergileme potansiyelinin de arttığı söylenebilir. Eaton ve Visser (2008) tarafından tutum; bireylerin davranışlarını yönlendiren ve çevrelerindeki nesnelere ilişkin yaptıkları değerlendirmeler şeklinde ifade edilmiştir. Engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı düşünce ve tutumları spor yoluyla yeniden şekillendirilebilir. Çünkü kendini ifade edebilme, benlik saygısı ve problemlerin üstesinden gelebilme gibi pozitif duygular spor yoluyla geliştirilebilir (Jones, Meijen, McCarthy, and Sheffield, 2009).

Engelli bireylere yönelik tutum ve farkındalıkların incelendiği çeşitli araştırmalar literatürde yer almaktadır (Akbuğa ve Gürsel, 2007; Altınışık, İlhan ve Kurtipek, 2021; Altıparmak ve Sarı, 2012; Çar, Yarımkaya, İlhan ve Güzel, 2019; Gülünay, Kayışoğlu ve İlhan 2019; İlhan, Esentürk ve Yarımkaya, 2016; Laws and Kelly 2005; Satchidanand, 2012; Yaşın ve İlhan 2021). Wilson ve Scior (2014) engelli bireylere yönelik sergilenen tutumları incelerken Monk ve Wee (2008) ise bedensel engelli bireylere ilişkin tutumları şekillendiren faktörleri incelemişlerdir. Krahe ve Altwasser (2006) tarafından ise bu engel türündeki bireylere yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesi amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Spor bağlamında zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerinin spora karşı tutum (Koşar, 2021) ve yaklaşımlarının (İlhan, 2009) incelendiği çalışmaları da görmek mümkündür. Ayrıca bedensel engelli bireylerin günlük yaşamları ve fiziksel aktiviteye katılımlarının incelendiği bir çalışmaya da (Kissow, 2015) rastlanılmıştır. Ancak literatür, engelli bireylerin spora ilişkin tutumlarının incelenmesiyle sınırlı kalmış ve bedensel engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarına yönelik bu konuyu alışılmışın ötesinde tersine bir yaklaşımla ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle "Bedensel engelli sporcu ve sedanter bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumları nasıldır?" araştırma probleminden yola çıkılarak literatüre güncel katkı sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın alt problemleri bağlamında "Bedensel engelli sporcuların normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumları nasıldır?" ve "Bedensel engelli sedanter bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu durumda sadece bedensel engelli sporcuların değil aynı zamanda sedanter bireylerin de normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırmanın benimsenmesiyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, "ne kadar?" sorusundan ziyade daha geniş bir bakış açısının

kullanılmasıyla derinlemesine bilginin elde edildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Fenomenolojik araştırmalar ise bireylerin ortak bir kavram veya fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin anlamını keşfetmeye yöneliktir. Belli bir fenomen ile yaşanmış deneyimler evrensel bir biçimde açıklanmaya çalışılır (Creswell, 2013). Fenomenoloji araştırmaların (a) yorumlayıcı fenomenoloji ve (b) önyargısız fenomenoloji olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bu çalışmada önyargısız fenomenoloji türü ön plana çıkmaktadır. Önyargısız fenomenoloji, araştırmanın yorumlarına daha az yer verirken katılımcıların deneyimlerine dair daha fazla betimlemenin yapıldığı bir araştırma türüdür (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yönteminin kullanılmasıyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada belli niteliklere sahip kişilerden oluşmaktadır ve örneklem birimi için belirlenen kriterleri karşılayan bireyler örneklem grubuna dâhil edilebilirler (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışmanın örneklem grubu, bedensel engelli sporcular ile bedensel engelli sedanter bireyler olmak üzere iki farklı kategoride belirlenmiştir. Bedensel engelle sahip sporcuların çalışmaya dâhil edilmesinde bazı seçki kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler; aile, arkadaş ve antrenör grubunda herhangi bir dezavantajlı veya engelli bireyin bulunmaması ve spor branşında en az 10 yıllık tecrübeye sahip olmaları şeklinde belirlenmiştir. Aynı şekilde bedensel engelli sedanter bireyler için belirlenen seçki kriterleri ise; aile ve arkadaş grubunda herhangi bir dezavantajlı veya engelli bireyin bulunmaması ve daha önce hiçbir spor branşında aktif olarak faaliyette bulunmaması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenen kriterler dâhilinde toplam 6 bireyden (3 sporcu, 3 sedanter) oluşmaktadır. Katılımcıların kodlanmasında engel türü temele alınmış ve sporcu-sedanter eşleştirilmesi yapılarak numaralandırılmıştır (sedanter bireyler için x ifadesi).

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Engel Türü</i>	<i>Engel Zamanı</i>	<i>Spor Branşı</i>
K1	43	Kadın	Kalça çıkıklığı	Doğuştan	Para Badminton
K1x	48	Erkek	Kalça çıkıklığı	Doğuştan	Sedanter
K2	31	Erkek	Alt ekstremite ampute	Sonradan	Ampute Futbol
K2x	53	Erkek	Alt ekstremite ampute	Sonradan	Sedanter
K3	45	Erkek	Parapleji	Sonradan	Tekerlekli Sandalye Basketbol
K3x	54	Erkek	Parapleji	Sonradan	Sedanter

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır. Görüşme, en az iki katılımcı ile belirli bir amaç etrafında yapılan tartışmalardır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: ss. 91). Stewart ve Cash (1985)'e göre görüşme, belirli bir amaca yönelik olarak gerçeleştirilen soru-cevap tekniğine dayalı etkileşim sürecidir. Yarı yapılandırılmış görüşme hem standart cevaplama hem de derinlemesine cevaplama imkânı veren görüşme türüdür (Büyüköztürk vd., 2018). Bu görüşme türünün kullanılan soru türleri ve kaynak kişiye sağladığı olanaklar açısından kullanışlı bir teknik olduğu söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak araştırıcı tarafından bedensel engelli sporcular ve sedanter bireyler için sekiz soru hazırlanmıştır. Soruların altısı her iki grup için de aynıdır. Genel itibariyle sorular; aile, arkadaş, antrenör ve sosyal çevrelerindeki bireylere karşı tutumlarının belirlenmesine yöneliktir. Ek olarak spor yapan katılımcılara neden spor yaptıkları sorulurken, sedanter bireylere ise spora karşı tutum ve düşüncelerine dair soru yöneltilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları 20 yıllık akademik deneyime sahip olan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular (yaş, engellilik zamanı, engel türü, spor branşı ve spor yılı) katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmada yer alan görüşme soruları aşağda sırasıyla verilmiştir.

Araştırma Yayın Etiği

Bu çalışmanın etik kurul onayı araştırma öncesinde 23.11.2022 tarih, E-77082166-604.01.02-517642 sayılı karar ile Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında seçki kriterlerine uygun olan ve gönüllü katılım sağlayan bireyler ile görüşmeler gerçeleştirilmiştir. Katılımcılara düşünme fırsatı sunabilmek için görüşme soruları görüşmeler gerçeleştirilmeden önce katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihlerine göre yüz yüze, telefon ve Zoom Programında yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara, ses/görüntü kaydının alınacağı bildirilmiş ve katılımcılar tarafından teyit edildikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler

ortalama 17 dakika sürmüştür. Katılımcılar tüm soruları yanıtladıktan sonra çalışmaya destek verdikleri için araştırmacı tarafından teşekkür edilerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2018) tarafından "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır" şeklinde ifade edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce araştırmacılar tarafından görüşme video/ses kayıtları word programında yazına aktarılmıştır. Yazına aktarılan dokümanlar araştırmacılar tarafından notlar çıkarılarak birkaç defa okunmuştur. Katılımcı cevaplarından çıkarılan notlar, kavramların benzerliği üzerinden anahtar kelimeler oluşturularak kodlanmış ve analiz işlemi tamamlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada geçerlik (inandırıcılık ve aktarılabilirlik) ve güvenilirliğin (tutarlılık) belirlenmesinde bazı yollar izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma raporlaştırıldıktan sonra iç geçerliğin sağlanması için gönüllü katılımcılar ile ikinci kez iletişime geçilmiş ve teyit toplantısı yapılmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması için çalışmanın bulgular bölümünde katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Miles ve Huberman (1994), veri setlerinin iki farklı araştırmacı tarafından kullanılarak kodlanmasıyla birlikte tanımların daha net olacağını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak kodların ne anlama geldiği konusunda ortak görüşün olması önemli görülmektedir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle yapılabilir. Bu çalışma için güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve %87 olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Sporcu ve sedanter katılımcıların spor yapan engelli bireylere yönelik düşünceleri tablo 2, 3 ve 4'te bir özet niteliğinde verilmiştir. Bedensel engelli bireylerin spor yapmalarına ilişkin spor yapan katılımcıların verdiği cevaplar enerji dolu, mutlu ve sağlıklı hissetme gibi olumlu duygular ile tanımlanmıştır. Bu durum sporun içerisinde yer alan bedensel engelli bireylerin olumlu duygular geliştirebileceği fikrini desteklemektedir. Öte taraftan yaşamı boyunca hiçbir spor branşında aktif faaliyette bulunmamış sedanter katılımcılar, sporcuların halihazırda deneyimlemiş oldukları kazanımları destekler nitelikte yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 2. Kalça Çıkıklığına Sahip Sporcu ve Sedanter Bireylerin Spora İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>Kod</i>
Bedensel Engelli Sporuna İlişkin Görüşler	K1	Enerji dolu hissetme Mutlu hissetme Sağlıklı hissetme İş imkânı bulma Üniversite okuyabilmeye katkı sağlama Ağrı kesici kullanımını sınırlandırma Özgüvenin gelişmesine katkı sağlama Daha aktif ve sosyal bir birey olma
	K1x	Bedensel engelli sporcuları takdir etme Sporun güç kazandırdığını düşünme Engelleri aşabilmeyi sağlama

*K1: Sporcu / K1x: Sedanter

"...Spor yapanların çok güçlü olduğunu düşünüyorum. Önceden güzel olarak düşünmediğim şeyler şimdi bana çok daba güzel geliyor. Öyle insanların kısıtlılıklarına rağmen öyle hareketleri yapabildikleri için çok güzel, muhteşem bir şey olduğunu düşünüyorum." (K1x).

"...İlk başta spor yapmadığım zamanlardaki normal hayatımda sürekli ağrı kesici kullanırdım ayağım ağrıyor diye. Ağrı kesiciyi şimdi çok çok nadir kullanıyorum önceki günlere göre. Ama öncesinde neredeyse hemen hemen her gün ağrı kesici kullanırdım. Sporun en önemli katkılarında birisi bu oldu. Tabi bununla da sınırlanamak lazım. Hayalini bile kuramayacağım üniversiteden spor bilimlerini kazanmamı sağladı. Millilik unvanı kattı, milli formayı giyip bir kadın olarak kürsüde yer almamı sağladı. Onun dışında içine kapamık bir bireydim. Spor sayesinde daba aktif, sosyal ve çevresine örnek olmaya çalışan biri haline geldim. Onun dışında spor beni iş sahibi yaptı." (K1).

Tablo 3. *Alt Ekstremitte Ampütasyonuna Sahip Sporcu ve Sedanter Bireylerin Spora İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>Kod</i>
Bedensel Engelli Sporuna İlişkin Görüşler	K2	Sağlıklı hissetme Mutlu hissetme İş olarak görme
	K2x	Sağlıklı olma Vücudu geliştirme Eksik yönleri güçlendirme

*K2: Sporcu / K2x: Sedanter

"Sporu seviyorum bunu da bir iş olarak görmeye başladım artık. Sevdiğim için yaptığım bir iş olduğunu söyleyebilirim. Kendimi daha sağlıklı ve mutlu hissediyorum. Sosyalleştığım bir ortam olduğunu düşünüyorum." (K2).

"Vücut sağlığı için sporu herkesin yapması gerekiyor. Engelliler spor yapsın engelli olmayanlar spor yapmasın diye bir şey yok. Spor herkesin yapması gerekiyor. Özellikle engelli bireyler daha çok yaparsa vücutlarındaki eksiklikleri daha fazla güçlendirebilirler. Böylece vücutlarını daha etkin bir şekilde kullanabilirler." (K2x).

Tablo 4. *Paraplejiye Sahip Sporcu ve Sedanter Bireylerin Spora İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>Kod</i>
Bedensel Engelli Sporuna İlişkin Görüşler	K3	Araç olarak görme Engelleri aşabilmeyi sağlama Spora bağlılık Spor yoluyla yeteneklerini keşfetme
	K3x	İş imkânı bulma Sağlıklı olma Kişisel gelişimi sağlama Hayata bağlanma

*K3: Sporcu / K3x: Sedanter

"...Aslında iyi bir şey yapıyorlar kendileri için. Aslında hayata bağlanıyorlar, kendilerini spor ile geliştiriyorlar. Sağlıklı olma yolunda kendilerine yatırım yapıyorlar bir nevi." (K3x).

"... Şöyle spor bizim engelliler için özellikle birçok şeyi aşmamızda bir araç diyebilirim. Sosyal hayata adaptasyon olsun, engelini aşma konusunda olsun, toplum içerisindeki davranışlarında olsun birçok konuda bana katkısı oldu. Yani nasıl diyeyim kişiliğimin oturmasında mı diyeyim ya da hayatımı kazanmakta mı diyeyim şu an ben çalıştığım işi de spor sayesinde kazandım diyebilirim. Spor hayatımızın büyük bir parçası diyebiliriz." (K3).

Tablo 5. *Spor Yapan Bedensel Engelli Bireylerin Aile, Arkadaş ve Antrenörlerine İlişkin Tutumları*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>
Normal Gelişim Gösteren Bireylere Karşı Tutum	Aile Bireyelerine İlişkin	Beklenen spor desteğine karşı tatmin olma	K1, K2, K3	3
		İletişim tarzından memnun olma	K1, K3	2
		Yardımlaşma düzeyinden memnun olma	K1, K3	2
		Beklenen spor desteğine karşı üzüntü duyma	K1	1
		Engel durumundan dolayı agresif davranabilme	K2	1
	Arkadaşlara İlişkin	Spora karşı verilen destekten memnun olma	K1, K2, K3	3
		Spor sayesinde olumlu dönütlere karşı mutlu olma	K1, K2, K3	3
		Engellerin üstesinden gelebilme düşüncesine karşı mutlu olma	K2, K3	2
		Zaman ayıramadığında üzüntü duyma	K1	1
		Spor desteği için yapılan fedakârlıktan mutlu olma	K1	1
	Antrenöre İlişkin	Maç esnasında sert tutumlardan rahatsız olma	K1, K2, K3	3
		Antrenör davranışlarından memnun olma	K1, K3	2
		Güven ilişkisinden memnun olma	K1, K3	2
		Arkadaş gibi görebilme	K1, K3	2
		Fikir ayrılığı yaşayabilme	K2, K3	2
	Antrenörün yardım isteğinden memnun olma	K3	1	
	Engel durumunun hissettirilmemesinden memnun olma	K3	1	

Spor yapan bedensel engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarına ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Bunlar; aile bireyelerine, arkadaşlara ve antrenöre ilişkin olmak üzere toplam üç alt temadır. Aile bireyelerine ilişkin katılımcı cevapları, genel olarak spor yapılmasına karşılık verilen destekten memnun olunması üzerinde yoğunlaşmıştır. Benzer şekilde katılımcıların tamamı, arkadaş gruplarının spor yapmayı desteklemesinden dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda sporun katılımcılar üzerindeki olumlu etkilerinin arkadaşlar tarafından gözlemlenmesi de katılımcıların mutlu hissetmelerini

sağlamaktadır. Antrenöre ilişkin oluşturulan alt temada ise katılımcıların tamamı antrenörlerin maç sırasında sert davranmalarından rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun sporcular için bir stres faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların dikkat çeken görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"...Şöyle ailemle iletişimim çok iyi. Yardımlaşma konusunda zaten onlar bana ben onlara yardımcı oluyorum. Her zaman da bana destek oluyorlar özellikle bu spora başlama konusunda olsun ileriki yıllardaki başarılarım olsun. En büyük emek aileme ait." (K3).

"...Ayağımı daha çok sakatlayacağımı, daha çok yıpranacağımı düşünüyorlar. Annemle babam da aynısını düşünüyorlar maalesef. Babam benim sporu bırakmamı istiyor; 2024 Paris Olimpiyatlarına gitme durumum varken bile. "Kendine zarar veriyorsun, bedenine zarar veriyorsun, niye yapıyorsun, niye bir topun peşinde dolanıyorsun?" diye hala ufak tefek çatışmamız oluyor bazen." (K1).

"...Arkadaşlarımın günlük işlerimi yaptığımı, spor yapabildiğimi ve futbol oynayabildiğimi gördükten sonra bana karşı bakış açıları daha da değişti. Çünkü dediğim gibi; insanın başına gelmediğinde, çevresinde olmadığında engelliğin ne olduğunu bilmiyor. Onun için biz gördükçe bir şeyleri yapabildiğimizi gördükçe destekleri daha çok artıyor." (K2).

"...Çalıştığım kurumda benim dışımda tekerlekli sandalye ile çalışan hiç kimse yok. İşe ilk başladığımda bütün arkadaşlar beni daha tanımadıkları için sandalyeni tutayım, şunu getireyim, bunu yapayım gibi sürekli bana yardım talepleri vardı. Zamanla tanıdıktan sonra artık kimse geleyim yardım edeyim dememeye başladı. Bunun nedenlerinden biri de bugüne kadar etraflarında çok fazla engelli görmemiş olmaları. Yani engellilerin neyi başarıp neyi başaramayacaklarını bilememelerinden kaynaklıydı. Ben kendi açımdan söyleyeyim spor yoluyla kendimi rehabilite ettim diyebilirim. Oradaki arkadaşlarımın engelliye karşı nasıl davranması gerektiğini bir nevi öğrettim yani öyle söyleyeyim." (K3).

Tablo 6. Sedanter Bedensel Engelli Bireylerin Aile, Arkadaş ve Sosyal Çevrelerine İlişkin Tutumları

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Normal Gelişim Gösteren Bireylere Karşı Tutum	Aile Bireylerine İlişkin	Karşı tarafa hatalarını ifade edebilme özgürlüğü	K1x, K2x, K3x	3
		İletişim tarzından memnun olma	K1x, K3x	2
		Aile bireylerinin olumsuz davranışlarından hoşnut olmama	K1x, K2x	2
		Alınan aile üyelerine karşı tepkisiz kalma	K1x	1
		Yapılacak işlere karşı engellenme durumundan rahatsız olma	K2x	1
	Arkadaşlara İlişkin	Arkadaş seçebilme özgürlüğünden memnun olma	K1x, K2x, K3x	3
		Düşünceli davranışlara karşı mutlu olma	K1x, K2x, K3x	3
		İncitilmemek için haklarını savunabilme	K1x, K2x	2
	Sosyal çevreye İlişkin	Arkadaşların verdiği güven duygusundan mutlu olma	K2x	1
		Engel durumu nedeniyle sosyal çevre edinmede isteksiz olma		
		Lakap (sakat, özürlü vb.) takılmasından hoşnut olmama	K1x, K3x	2
		Zorla yardım edilmesinden rahatsızlık duyma	K2x, K3x	2
		Topluma ait araçların (asansör, otobüs vb.) kullanımında öncelik verilmemesinden üzüntü duyma	K2x, K3x	2
		Yardım isteğinin reddedilmesinden üzüntü duyma		
		Hislerin önemsenmemesinden rahatsız olma	K3x	1
Asansör ve otobüs gibi araçlarda öncelik tanınmamasından kaynaklı üzüntü duyma	K2x	1		

Tablo 6'da görüldüğü üzere sedanter bireylerin aile, arkadaş ve sosyal çevrelerine ait alt temalar oluşturulmuştur. Aile bireylerine ilişkin oluşturulan alt temada katılımcıların rahatsızlık duyduğu durumlara karşı aile bireylerine fikirlerini rahatça ifade edebildiği gözlemlenmiştir. Arkadaşlara ilişkin oluşturulan alt temada bireylerin arkadaş seçme konusunda özgür olduğu ve arkadaş olmaktan mutlu olduğu bireyleri hayatına alabilme özgürlüğünün olmasından kaynaklı memnuniyet ifade edilmiştir. Ayrıca sahip olunan arkadaşların düşünceli davranışlarından memnun olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal çevreye ilişkin olarak ise engel durumundan dolayı sosyal çevre edinme isteğinin çok fazla olmadığı görülmektedir. Aşağıda katılımcılara ait dikkat çeken bazı görüşlere yer verilmiştir.

"Ailem çok şükür iyi ki var. Onlarla hiçbir zaman olumsuzluk yaşamadan iletişime geçebiliyorum. Yani kendi kendime tabii ki bazen duygusal bir sıkıntı yaşayabiliyoruz ya da davranışımızda olumsuzluk hissedebiliyoruz ama bunu kesinlikle birbirimize olumsuz bir şekilde yansıtmıyoruz." (K1x)

"Bizim aile bireylerimiz bazen çok hissiz olabiliyor. Sizin neyi yapabileceğinizi ya da neyi yapamayacağınızı bilmesine rağmen bazen sizi engelleyebiliyorlar. Sen şu zaman bunu yapmıştın, sen şimdi bunu yapabilirsin demiyorlar. Bu açıdan bir destek göremiyorum. Veya tam tersi olabiliyor bazen sen şunu yapma aman sen yorulma, üzülme, incinme diye benim yapmam gereken işleri bile onlar yapıyorlar benim yerime. Sürekli yardım edilince ben mutlu olmuyorum. Herkes bana

yardımda edince ben insan olamıyorum. Hâlbuki benim de yapabileceğim bir şeyler var ama kimse bunu göremiyor. Bu durum beni rahatsız ediyor." (K2x)

"...Genellikle şöyle bir şey var insanlar birbirlerine isim takmayı çok seviyorlar. Çevremden çoğu zaman duyuyorum. Bana sakat diyorlar, ne hissedeceğimi düşünmüyorlar. O kadar çok zoruma gidiyor ki bu çok incitici bir şey. Evet, benim bacağımda yok ama ben bir insanım. Benim bir karakterim var, bir tane bacağımın olmaması insan olmadığım anlamına gelmiyor. Biz şimdi görme engeli olan bireylere kör diyoruz ama toplumun neredeyse çoğu kör, duyarsız." (K2x)

"... Bana diyorlar ki sen sakatsın ben de senin başına gelirse ne olacak diyorum ama bana cevap vermiyorlar. Ya bu bana Allah tarafından verilmiş kimse istemez bunu yaşamayı. Ama birbirimize insan gibi davranmayı istiyorum sadece. Bana sakat gibi sözler söylemelerini hakaret etmelerini istemezdim bunu değiştirebilseler keşke." (K3x).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bedensel engelle sahip bireyler; depresyon, stres ve korku gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Van-Brakel, 2006). Bu durum engelli bireylerin çevrelerinden beklentilerini, çevrelerine karşı tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle çalışmada bedensel engelle sahip sporcu ve sedanter bireylerin, normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların engelli spor branşlarına yönelik düşünceleri de belirlenmiştir.

Spor yapan bedensel engelli bireylerin, dâhil oldukları spor branşı sayesinde kendilerini daha mutlu, zinde ve özgüvenli hissettikleri gözlemlenmiştir. Yapılan bir çalışmada doğuştan bedensel engelle sahip olan bireylerin spor yoluyla psikolojik ve fizyolojik anlamda kendilerini daha mutlu hissettikleri belirlenmiştir (Lumsdaine and Lord, 2021). Bedensel engelle sahip sedanter bireylerin, engelli sporuna ilişkin bakış açılarının da benzer şekilde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bedensel engelli sedanter bireylerin engelli sporunun bireyler üzerinde; sağlığın korunması, kişisel gelişime katkı sağlaması, engelleri aşabilme gibi olumlu etkilerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar da sporun engelli bireyler üstünde psikososyal ve sağlık açısından faydaları olduğunu ifade etmektedir (Diaz, Miller, Kraus, and Fredericson, 2019; Malm, Jakobsson, and Isaksson, 2019).

Spor yapan katılımcıların, sporun diğer faydalarının yanı sıra bir iş imkânı olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Bu durum engelli bireylerin spora başladıktan sonra giderlerini karşılayabilmek için spor yoluyla maddi kazanç elde etme düşüncelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca Özmen ve Çetinkaya (2012) çalışmasında engellilik yoksulluğunun hem gerekçesi hem de sonucudur şeklinde bu durumu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle spora yönelme nedenlerinden bir diğeri ise iş bulma imkânı noktasında fayda sağlaması olarak değerlendirilmektedir.

Bedensel engelli sedanter ve sporcu bireylerin aile bireylerine karşı tutumlarının daha çok olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür. Genel itibarıyla iletişim, yardımlaşma ve paylaşma gibi konularda aile bireyleri ile büyük bir problem yaşamamaktadırlar. Aile bireylerinin, çocuklarının engel durumlarını yok etme şansına sahip olmamasından dolayı çocuklarını mutlu etme yolunda daha ılımlı davranışlar sergilemelerine ve böylece çocuklarının tutumları noktasında bir olumsuzluk yaşamadıklarını söylenebilir. Benzer şekilde çocuğun engel durumu, ebeveynlerin kendilerini ya da birbirlerini suçlamalarına neden olurken ebeveynler, kendilerini çocuklarına adamaktadırlar (Özşenol vd., 2003). Ayrıca bedensel engelli bireylerin, aile bireylerine karşı rahatsız oldukları durumları ifade ederek problem çözme odaklı davranışlar sergilediklerini söylemek mümkündür. Böylece rahatsızlık duyulan durum çözüldüğünde engelli bireylerin aile bireylerine karşı tutumlarındaki olumsuzlukların en aza indirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Aahababaei ve Tabik'in (2015) çalışmasından hareketle bedensel engelli çocuğa sahip aile bireylerinin birbirlerine karşı daha olumlu tutumlar sergilediği söylenebilir. Bununla birlikte Billings, Butterworth ve Turman'ın (2017) ifade ettiği gibi spor yapan bireylerin aile bireylerine karşı iletişime daha açık olmaları, tutum noktasında olumlu değişikliklerin yaşanmasını sağlayabilmektedir.

Bedensel engelli bireylerin aile bireylerine karşı her ne kadar olumlu tutum sergiledikleri gözlemlense de ampütasyona sahip olan sporcunun, aile bireylerine karşı bazen agresif davranışlar sergilediğini ifade etmek mümkündür. Bir organın ampute edilmesiyle birlikte birey durumu kabullenir ancak daha sonra kendisine "neden ben?" sorusunu yönelterek çevresine karşı öfkeli ve nefret dolu davranışlarda bulunabilmektedirler (Oğul ve Erden, 2005). Bundan dolayı bedensel engelle sahip bireylerin, engel türlerinden ve engel zamanından kaynaklı olarak aile bireylerine karşı olumsuz tutumlarda bulunabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim Kırımoglu İlhan, Kayihan, Aksoy ve Yılmaz'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre doğumdan sonra oluşan engellilik durumunun doğum öncesi veya sırasında meydana gelenlere göre

daha güçlü travmatik bir düzeyi beraberinde getirebileceği ve antisosyal yaşam eğilimini de nispeten arttırabileceği belirtilmiştir.

Bedensel engelli bireylerin arkadaşlarına ilişkin olumlu düşünce ve tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Katılımcıların arkadaşlarını kendi iradeleri ile seçebilmeleri sayesinde kendilerini daha mutlu hissettikleri ve arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar sergiledikleri düşünülmektedir. Miners (2001) çalışmasında bireylerin arkadaş seçerken kendi yetiştirilme tarzına yakın ahlaki değerlere sahip bireyleri seçtiğini ifade etmiştir. Buna bağlı olarak bireylerin kendi kriterlerine uygun arkadaş seçtiği düşünülürse olumsuz tutumların sergilenmediği bir arkadaşlık olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bireyler, arkadaşları sayesinde kendilerini sosyal anlamda motive etme imkânı bulurlar. Arkadaşlıkta paylaşılan sevgi ve karşılıklı verilen destek bireylere birçok anlamda fayda sağlamaktadır (Goering, 2003). Sedanter ve spor yapan bireyler arasında yapılan bir çalışmaya göre sporcuların daha fazla arkadaşına sahip oldukları belirtilmiştir (Marks, Haye, Barnett, and Allender, 2015). Arkadaşlık, insan olmanın bir parçasıdır ve engelli bireylerde arkadaşları sayesinde gerek psikolojik gerekse sosyal anlamda kendilerini gerçekleştirme imkânı bulabilmektedirler. Bu noktada spor önemli bir yere sahiptir. Engelli bireyler arkadaşlıkları sayesinde kendilerine sosyal anlamda fayda sağlayabildiğinde arkadaşlarına ilişkin düşünce ve tutumlarında olumlu değişikliklerin olacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda çalışmaya katılım sağlayan bireylerin (31-54 yaş arası) orta yetişkinlik döneminde olduğu göz önünde tutulursa arkadaşlık ilişkilerinin daha sağlam temellerle atıldığını söylemek yanlış bir kanı olmayacaktır. Aynı zamanda Fiori, Windsor ve Huxhold (2020) orta yetişkinlik döneminde arkadaşlıklara verilen önemin ve desteğin arttığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle engelli bireylerin arkadaşlarına ilişkin tutumlarında olumlu davranışların olması kaçınılmazdır.

Spor yapan bedensel engelli bireylerin antrenörün maç sırasında sert tutumlarından rahatsız oldukları gözlemlenirken genel olarak antrenörlere karşı olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Gür ve Taşkın (2022) tarafından yapılan çalışmada engelli sporcuların antrenörlerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sporcular antrenörlerini; abi, aile, arkadaş, dayanak ve benzeri kavramlarla ifade etmektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların maç ve antrenmanların sıklığı nedeniyle aile ve arkadaşlarına fazla zaman ayıramadıkları göz önünde bulundurulduğunda; Gür vd. (2022) çalışmasından elde edilen sonucun bu çalışmayla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle antrenör ile geçirilen zamanın artmasıyla birlikte bedensel engelli sporcuların antrenörlerini kendilerine daha yakın görmelerine ve onlara karşı olumlu tutumlar sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir. Antrenörler, bedensel engelli sporculara aşına olmadıklarında ve duygudaşlıkta bulunamadıkları zaman verilen bütün çabalar kritik bir rol oynamaktadır (Allan, Blair Evans, Latimer-Cheung, and Côté 2020). Uzunçayır ve İlhan'ın (2020) yaptıkları araştırmada, engelli antrenörlerin öz değerlendirmelerine göre alanlarına yönelik doğru davranışları sergileme adına daha fazla bilgi ve tecrübe ihtiyacı hissettikleri belirlemişlerdir. Bu nedenle engelli sporcuların antrenörlerine karşı tutumlarını belirleyen bir başka ölçütün ise antrenörün sporculara karşı davranışları olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın diğer bir sonucu ele alındığında bedensel engelli bireylerin sosyal çevrelerine ilişkin olumlu tutumlar sergileyemedikleri görülmektedir. Bu bireyler, sosyal çevrelerindeki bireylerin uygun olmayan davranışları nedeniyle rahatsızlık duymaktadır. Engelli bireylerin, lakap takılması, yapabilecekleri eylemlerde insanların zorla yardım etme isteği ve sosyal çevrenin duyarsız davranışlarından hoşnut olmadıkları tespit edilmiştir. Mays'ın (2006) ifade ettiği gibi engelli bireylere karşı toplum davranışlarındaki problemin bireylerden kaynaklanmadığını aksine toplumun engelliliği tanımlamasına ve olumsuz bakış açısına bağlı olduğu söylenebilir. Toplumun olumsuz düşünceleri bireylerin davranışlarına yansıdığı engelli bireylerin kendini korumak için daha olumsuz tutumlar sergiledikleri düşünülmektedir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgilere göre engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere karşı tutumlarının şekillenmesinde yaşadığı deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir. Böylece engelli bireylerin, diğer bireylere karşı tutumlarındaki farklılığın insan davranışlarında yattığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak bir takım öneriler sunulmuştur. Öncelikle normal gelişim gösteren bireylerin engelli bireylere yönelik incitici davranışların giderilmesi noktasında yeni bilimsel çalışmalar yapılarak bu davranışların altında yatan problemlerin tespit edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu etik olmayan davranışların çözülmesi noktasında yeni çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte bedensel engelli sporcu ve sedanter bireylerin spora karşı tutumlarının detaylarıyla incelendiği çalışmalarla

literatür desteklenmelidir. Engelli bireylerin katılım sağladığı çalışmalarda, görüşme soruları yer alıyorsa soruların özenle seçilmesi ve incitici söz ve hareketlerden kaçınılması önerilmektedir.

Etik Beyan

“Bedensel Engelli Sporcu ve Sedanter Bireylerin Normal Gelişim Gösteren Bireylere Karşı Tutumları: Tersine Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahriyat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Aahababaei, N. ve Tabik, T. (2015). Patience and mental health in Iranian Students. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 9(3). <https://doi.org/10.17795/ijpbs-1252>.
- Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., Soundy, A. ve Heneghan, N. R. (2022). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 15(1). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101164>
- Akbuğa, B. Ve Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireye yönelik değişen tutumları. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 5-8. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000119
- Allan, V., Blair Evans, M., Latimer-Cheung, A. E. ve Côté, J. (2020). From the athletes' perspective: A social-relational understanding of how coaches shape the disability sports experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(6), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1587551>
- Altın M. (2015). Anger expression styles of hearing impaired individuals doing sport and those not doing sport. *Educational Research and Reviews*, 10(17): 2406-12. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2430>
- Altınışık, Ü., İlhan, E. L. ve Kurtipek, S., (2021). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık: Spor yöneticisi adayları üzerine bir araştırma. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 79-90. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.973598>
- Altıparmak, S. ve Sarı, H. Y. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 110 - 116.
- Altınışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık, 91.
- Bayram, L. (2013). *Düzenli spor yapmanın ıslahelerindeki çocuk ve gençlerin sosyal uyum ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Billings, A. C., Butterworth, M. L. ve Turman, P. D. (2017). *Communication and sport: Surveying the field*. Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, 240-248.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün, (Ed.), Siyasal Kitabevi, 79-82.
- Çar, B., Yarayan, Y. E., İlhan, E. L. ve Güzel, N. A., (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık: Fizyoterapist adaylarına yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 267-273.
- Diaz R., Miller E.K., Kraus E. ve Fredericson M. (2019). Impact of adaptive sports participation on quality of life. *Sports Medicine and Arthroscopy Review*, 27(2) 73-82. <https://doi.org/10.1097/JSA.0000000000000242>
- Eaton, A. A. ve Visser, P. S. (2008). Attitude importance: Understanding the causes and consequences of passionately held views. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1719-1736. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00125.x>
- Emamvirdi, R., Hosseinzadeh, N., İlhan, E. L. ve Çolakoglu, F. F. (2020). Bedensel engelli sporcularda psikolojik esneklik ve spora katılım motivasyonu. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 271-281.
- Fan, E., Dowdy, D. W., Colantuoni, E., Mendez-Tellez, P. A., Sevransky, J. E., Shanholtz, C. ve Needham, D. M. (2014). Physical complications in acute lung injury survivors: A 2-year longitudinal prospective study. *Critical Care Medicine*, 42(4), 849. <https://doi.org/10.1097/CCM.0000000000000040>
- Fiori, K. L., Windsor, T. D. ve Huxhold, O. (2020). The increasing importance of friendship in late life: Understanding the role of sociohistorical context in social development. *Gerontology*, 66(3), 286-294. <https://doi.org/10.1159/000505547>

- Ginis, K. A. M., Ploeg, H. P., Foster, C., Lai, B., McBride, C. B., Ng, K., Pratt, M., Shirazipour, C.H., Smith, B., Vásquez, P. ve Heath, G. W. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: A global perspective. *The Lancet*, 398(10298), 443-455. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01164-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01164-8)
- Goering, S. (2003). Choosing our friends: Moral partiality and the value of diversity. *Journal of Social Philosophy*, 34(3), 400-413. <https://doi.org/10.1111/1467-9833.00190>
- Gülünay, Y. İ., Kayışoğlu, N. B. ve İlhan, E. L., (2019). Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 9(2), 626-639.
- Gür, Y. ve Taşkın, A.K. (2022). Farklı branşlardaki engelli sporcuların antrenör ve spora yönelik metaforik algıları. *Gaziantepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 176-187. <https://doi.org/10.31680/gaunjs.1149007>
- İlhan E. L. ve Yarımkaaya E. (2022). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. E. L. İlhan, E. Yarımkaaya, O. K. Esentürk, (Ed.), Pegem Akademi, 1-3.
- İlhan, E. L., Esentürk, O. K. ve Yarımkaaya, E., (2016). Attitude scale of individuals having mental disabilities towards sports activities zebseytö validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1141-1160.
- İlhan, L. (2009). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların çocuklarının özel eğitimleri sürecinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 38-48.
- Jones, M., Meijen, C., McCarthy, P. J. ve Sheffield, D. (2009). A theory of challenge and threat states in athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/17509840902829331>
- Kırımçoğlu, H., İlhan, E. L., Kayıhan, G., Aksoy, U. M. ve Yılmaz, A., (2016). Evaluation of dissociative life of male athletes in some disability sportive branches. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1786-1791.
- Kissow, A. M. (2015). Participation in physical activity and the everyday life of people with physical disabilities: A review of the literature. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(2), 144-166. <http://doi.org/10.1080/15017419.2013.787369>
- Koşar, S. (2021). *Zihinsel engelli birey ebeveynlerinin beden eğitimi ve spor derslerine karşı tutumları: Muş ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Krahé, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. <https://doi.org/10.1002/casp.849>
- Laws, G. ve Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
- Liou, T. H., Pi-Sunyer, F. X. ve Laferrere, B. (2005). Physical disability and obesity. *Nutrition Reviews*, 63(10), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.2005.tb00110.x>
- Lumsdaine, G. ve Lord, R. (2021). (Re)creating a healthy self in and through disability sport: Autoethnographic chaos and quest stories from a sportswoman with cerebral palsy. *Disability & Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1983415>
- Malm, C., Jakobsson, J. ve Isaksson, A. (2019). Physical activity and sports—real health benefits: A review with insight into the public health of Sweden. *Sports*, 7(5), 127. <https://doi.org/10.3390/sports7050127>
- Marks, J., de la Haye, K., Barnett, L. M. ve Allender, S. (2015). Friendship network characteristics are associated with physical activity and sedentary behaviour in early adolescence. *PLoS One*, 10(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145344>
- Mays, J. M. (2006). Feminist disability theory: Domestic violence against women with a disability. *Disability and Society*, 21(2), 147-158. <https://doi.org/10.1080/09687590500498077>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miners, R. (2001). *Parenting style, moral development and friendship:(how) do we choose our friends?* (Doctoral Dissertation). Concordia University.
- Monk, J. ve Wee, J. (2008). Factors shaping attitudes towards physical disability and availability of rehabilitative support systems for disabled persons in rural Kenya. *Asia Pacific Disability and Rehabilitation Journal*, 19(1), 93-113.
- Oğul, M. ve Erden, G. (2005). Amputasyonun psikososyal boyutu. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 7(1). https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000054
- Özmen, D. ve Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Rohleder, P., Watermeyer, B., Braathen, S. H., Hunt, X. ve Swartz, L. (2019). Impairment, socialization and embodiment: The sexual oppression of people with physical disabilities. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 24(3), 260-281. <https://doi.org/10.1057/s41282-019-00128-6>
- Satchidanand, N., Gunukula, S. K., Lam, W. Y., McGuigan, D., New, I., Symons, A. B. ve Akl, E. A. (2012). Attitudes of healthcare students and professionals toward patients with physical disability: A systematic review. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 91(6), 533-545. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e3182555ea4>

- Slutzky, C. B. ve Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 381-389. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.006>
- Stewart, C.J. ve Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and Practices*. Dubuque, 7-10.
- Tekkurşun, D. G., İlhan, E. L., Esentürk, O. K. ve Kan, A. (2018). Engelli bireylerde spora katılım motivasyon ölçeği (ESKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 95-106. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000347
- Tekkurşun-Demir, G. ve İlhan, L. (2020). Engelli sporcularda spora katılım motivasyonu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 49-69. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.490063>
- Uzunçayır, D. ve İlhan, E. L., (2020). *Özel gereksinimli çocuklara antrenör olmak: Antrenör görüşleri doğrultusunda nitel bir değerlendirme*. Güven Yayınları, 145-180.
- Van-Brakel, W. H. (2006). Measuring health-related stigma literature review. *Psychology, Health & Medicine*, 11(3), 307-334. <https://doi.org/10.1080/13548500600595160>
- Wilson, M. C. ve Scior, K. (2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the implicit association test: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 294-321. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.11.003>
- Yaşın, İ. ve İlhan, E. L., (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum profilleri. *Herkes İçin Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

This study was conducted to determine the attitudes of physically disabled athletes towards people with normal development. For this purpose, athletes with physical disabilities and sedentary participants were compared according to their type of disability (e.g., an athlete with paraplegia and a sedentary person) and their thoughts about sports were determined. The study was conducted using the phenomenological pattern of the qualitative research method. To determine the people who were to participate in the study, the criteria selection method was chosen. According to this method, criteria that were appropriate for the content of the study were determined, and individuals who met these criteria were included in the study. A total of 6 physically disabled individuals, 5 men and 1 woman, participated in the study.

Semi-structured interview questions prepared by the researchers were used to elicit participants' attitudes and thoughts on the topic at hand. In addition to personal information, the interview sheet contains 8 semi-structured interview questions. Participants were asked when and how they would like to participate in the interview. Interviews were conducted during their preferred period, either face-to-face or via online meeting, depending on participants' preferences. Before the interviews began, participants were informed that the interview would be recorded and that the audio recordings would be used only for this study.

After the interviews were completed, the interview records were transcribed. The data transferred to the literature were read several times by the researchers and notes were taken. The content analysis method was used to analyze the obtained data. By using the content analysis method, two themes were created, namely, "Opinions on Sports with Physical Disabilities" and "Attitudes towards Normally Developing Individuals". As a sub-theme in the theme of the athletes' attitudes towards individuals with normal development; Sub-themes "Related to Family Members", "Related to Friends" and "Related to Coach" were created. Sedentary participants; Sub-themes were formed as "Related to Family Members", "Related to Friends" and "Related to Social Environment". A total of 85 codes were created for these themes. The reliability of the study was calculated and it was determined that the reliability was 87%. The sub-themes and codes created are included in the findings section of the study.

At the end of the study, some conclusions were reached. It has been observed that physically disabled individuals who do sports feel more happy, fit and self-confident thanks to the sports branch they do. However, it can be said that they see sports as a job opportunity for them. At the same time, sedentary individuals with physical disabilities can also benefit from disabled sports; It has been determined that they are aware of their positive effects such as protecting health, contributing to personal development, and overcoming obstacles. Although sedentary individuals represent those who do not do sports, it can be said that they are aware of the benefits of sports.

It is possible to say that the attitudes of physically disabled sedentary and athletes towards their family members are positive. In general, they do not have any problems with their family members in matters such as communication, cooperation and sharing. When they encounter a problem situation, it has been determined that they overcome the problems by talking to their family members. Thanks to the disappearance of the problems, it has been determined that the negative attitudes of disabled individuals towards their family members are experienced at a minimum level. As another result of the study, it can be stated that the attitudes of the physically disabled participants towards their friends are positive. This

situation causes individuals to exhibit more relaxed attitudes than the freedom to choose their friends by their own will and does not allow negative attitudes to be exhibited.

It has been determined that sedentary individuals with physical disabilities exhibit negative attitudes towards their social environment. It has been determined that people with disabilities are not satisfied with nicknames, people's willingness to help in their actions, and the insensitive behaviour of the social environment. It can be said that the participants prefer to stay away from the individuals in the social environment due to the unethical behaviour of the individuals in their social environment. As another result of the study, it was determined that the athletes exhibited positive attitudes towards their coaches and were satisfied with the athlete-coach relationship. It can only be said that the hard attitudes of the coaches during the match disturb the athletes.

As a result of the study, it was determined that the factor that plays a decisive role in the attitudes of physically disabled individuals towards individuals with normal development is shaped by the behaviours of people towards disabled individuals. It has been observed that athletes have more positive attitudes in the context of family and friends than sedentary individuals. As a final result of the study, it has been determined that the experiences of individuals with disabilities are effective in shaping their attitudes towards individuals with normal development.

Tarih Yazımında Meşruiyetçilik Anlayışının Osmanlı Kroniklerine Yansıması

Huriye BOSTANOĞLU¹

Öz

Osmanlı Devleti'nde tarih yazım geleneği devletin kuruluşuyla paralellik göstermemiş olup ilk önemli örneklerin ortaya çıkması II. Murad devrini bulmuştur. Osmanlı tarihi hakkında daha detaylı bilgiler içeren müstakil kaynakların telifi ise tarih yazıcılığının devlet tarafından da teşvik edilip çalışmaların hız kazandığı II. Bâyezid devrinde gerçekleşebilmiştir. Literatürde kronik olarak zikredilen kaynakların özellikle arşiv kaynaklarının bulunmadığı ilk devirlere ait bilgileri efsaneler, menakıbnameler ekseninde mitolojik unsurlarla açıklıyor olması söz konusu kaynakların güvenilirliği problemini ortaya çıkarmıştır. Kaynaklarda mitolojik motiflerin ön planda olması, esasında tarihi verileri bunların üzerinden kurgulamak üzere tercih edilen bir yöntem değildir. Bilakis eski devirlerden beri Türk İslam kaynaklarında ve farklı inançlara ait tarih yazımında da başvurulan bir izah yöntemidir. Osmanlı kroniklerinin söz konusu izah yönteminde tercih ettiği vasıtalardan birisi meşruiyetçilik olup, herhangi bir gücün, iktidarın ya da zaferin kabul edilebilir hale getirilmesi ve bunu gerçekleştirebilmek amacıyla toplumun değer yargılarına uygun argümanların kullanılması biçimidir. Osmanlı kroniklerinde meşruiyetçilik vurgusunun kullanımı, etnik aidiyet olarak Oğuz Han'a dayanmanın haricinde, yönetme hakkının ilâhî kaynağı olarak İslâm ve buna bağlı manevî anlam taşıyan rüyalarla ifade edilmektedir. Ayrıca sūfi tarikatlarla olan münasebetler ile ebediyeti, gücü temsil eden ağaç metaforu aynı amaca yönelik kaynaklarda işlenmiştir. Bahsi geçen kavramlar, Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna dair tartışmaların da ana başlıkları olmakla beraber bu çalışmada herhangi bir kuruluş problemine çözüm aranmayacaktır. Çalışmada Osmanlı kroniklerine yansımış meşruiyetçilik hususunun İslâm, mutasavvif çevre ve ağaç sembolü bağlamında işleme biçimleri, gerekçe ve örnekleriyle birlikte açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Meşruiyetçilik, Kronik, Rüya, Kutsal ağaç, Metafor

Reflection of Legitism Approach in History Writing to Ottoman Annals

Abstract

The tradition of historiography in the Ottoman Empire did not show parallelism with the establishment of the state, and the first important examples emerged during the reign of II. Murad. The copyright of independent sources containing more detailed information about Ottoman history was realized during the reign of Bayezid II when historiography was also encouraged by the state and the studies gained momentum. The sources mentioned annals in the literature, explaining the information belonging to the first periods, especially in the absence of archival sources, with mythological elements on the axis of legends and menakibnames, revealed the reliability problem of these sources. Mythological motifs, which are especially emphasized in the sources, are not an explanation method that has been preferred in historiography since ancient times, and also preferred by other states in historiography, except for Turkish-Islamic sources. One of the means preferred by the annals in the explanation method in question is legitimacy, making any power, power or victory acceptable and using arguments by the value judgments of the society to achieve this. In the Ottoman annals, apart from relying on legitimacy, ethnic belonging to Oğuz Khan, Islam as the divine source of the right to rule and dreams with spiritual meaning, relations with Sufi sects and the tree metaphor representing eternity and power are processed. Although the aforementioned concepts are also the main topics of the discussions on the establishment of the Ottoman Empire, in this study, a solution to any founding problem will not be sought in the axis of these discussions. In this study, how the issue of legitimacy, which is reflected in the Ottoman annals, is handled within the framework of Islam, the mystic environment and the tree symbol, will be tried to be explained together with its justifications and examples.

Key Words: Legitimism, Annals, Dream, Sacred Tree, Metaphor.

Atıf İçin / Please Cite As:

Bostanoğlu, H.(2023). Tarih yazımında Meşruiyetçilik anlayışının Osmanlı kroniklerine yansıması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1485-1494. doi:10.33206/mjss.1297586

Geliş Tarihi / Received Date: 16.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.07.2023

¹ Dr. Öğrt. Üyesi - İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, huriyebostanoglu7@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-3575-2785

Giriş

Devlet, emretme hak ve yetkisini elinde bulunduran kudretli bir sosyal nizamdır. Ancak hükümrânın söz konusu yetkiyi kullanabilmesi, emredilen kesim tarafından bu durumun meşru kabul edilmesiyle gerçekleşmektedir. Hükümrânlığı meşru olarak kabul edilmiş devlet ve topluluklarda yönetebilme yetkisi çeşitlilik göstermekle birlikte müşterek olan başlıklar üç temel kısımda toplanmıştır. Bunlar; gelenekçi karizmatik ve yasal hâkimiyettir. Türk devlet geleneğinde ise söz konusu meşruiyet kavramlarından karizmatik hâkimiyet anlayışı kabul edilmiştir. Böyle bir anlayışta hükümdar, yetki ve kudretini Tanrı tarafından kendisine lütfedilen güçten almıştır (Kafesoğlu, 1995, s. 236-237). Türk devlet telâkkisinde, Tanrının hükümdara bahsettiği yönetme yetkisi kut kavramıyla izah edilmiştir. Hunlarda, Göktürklerde, Uygurlarda han soyunun ilâhî bir kökeni olduğuna dair inanç söz konusudur. Hatta inancın kaynağı mitolojik bir zeminde izah edilmiştir. Buna göre hanlar gökten inen ışıktan gebe kalan prensesin çocukları olup özellikle Uygurlarda bu inanış yaygın olarak görülmüştür. Göktürklerde ve bazı Türk kavimlerinde görülen diğer inanışa göre ise hanın soyu Tanrının gönderdiği kurt ile çiftleşen prens/prensesten gelmektedir (Taneri, 1997, s. 106). Bahsi geçen mitolojik anlatılarda vurgulanmaya çalışılan husus, Türklerde egemenlik hakkının dayanağının Gök Tanrı ile olan bağlantısıdır. Orhun Kitabelerine göre Göktürk hükümdarı Bilge Kağan, tahta oturmasının dayanağını “Tanrı yarlık (izin, onay) verdiği için özüm tahta oturdum. Dünyanın dört köşesinden milletleri düzenledim...” diyerek kendi meşruiyetinin dayanağını belirtmiştir (Ergin, 2009, s. 23).

İslâmiyet’in kabulünden sonra kut geleneği, İslâm ile bütünleştirilmiştir. Türk sultanları, kendileriyle alakalı bazen Zillullah fi’l- alem yani Allah’ın yeryüzündeki gölgesi, Allah’ın halifesi ve Allah’ın teyit ettiği gibi sıfatları kullanmışlardır. Bahsi geçen sonuncu sıfata istinaden hükümdarlar, İslâm ve hak yolunda buldukları işlerde Allah’ın yardımlarına nail olduklarına inanmışlardır (Turan, 1997, s. 101).

Yönetme Hakkının Meşru Kaynağı İslâm

Osmanlı kroniklerinde yönetim hakkının geri planındaki güç olarak İslâm vurgusu öteki ile olan mücadelelerde, fetihlerde vurgulanmıştır. Osmanlı ordularının her türlü hamlesi İslâm’ın gereği olarak işlenirken, zaferin arka planındaki ilâhî destek ve manevi yardıma vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla Osmanlı güçlerine karşı mukavemet eden öteki, İslâm’ın karşısında yer alan ve dolayısıyla yenilgiyi hak eden konumundadır. Genellikle kroniklerin anlatım üslubu bu telâkki üzerine şekillenmiştir. Kaynaklarda bu yazım metoduna dair örneklere sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlardan, Osman Gazi’nin Karacahisar’ı fethini konu edinmiş pasajda, halka imamlık yapmakta olan Dursun Fakih’in halkın isteklerini iletmesine karşılık Osman Bey ne icab ediyorsa yapılmasını emretmiştir. Ancak Dursun Fakih, Selçuklu sultanını işaret ederek ondan izin alınması gerektiğini hatırlatmıştır. Bunun üzerine Osman Bey: “Ona sultanlık veren Allah bana da gaza ile hanlık vermiştir” diyerek, şehri kendi kılıcıyla aldığına dikkat çekmiştir (Âşıkpaşazâde, 1992, s. 25). Osman Bey böylelikle hükümrânlığın ilâhî olduğuna, kendisinin de sultanla aynı haklara sahip olduğuna vurgu yapmıştır. Osman Bey ile alakalı başka bir anlatıda ise Beştaş Zaviyesi şeyhinin, Osmanlı ordularına her daim destek olan ilâhî gücün varlığına vurgu yapmasından söz edilmiştir. Buna göre Osman Gazi şeyhe, Sakarya Nehri’nin geçidini sorduğunda şeyh, “Allâh avniyle, her yir gazilere geçitdür” (Mehmed Neşrî, C. I, 1949, s. 91) demiştir. Böylelikle Osmanlı ordularının her türlü işinin kolaylıkla gerçekleşmesinin dayanağı hatırlatılmıştır. Orhan Gazi’nin oğlu Süleyman Paşa, Gelibolu/Bolayır’da atından düşerek şehit olmadan önce etrafındakilere, şayet yakınlarda ölürse kendisinin bu topraklara defnedilmesini vasiyet etmiştir. Hatta eğer düşman üzerlerine gelirse kaçmayıp mücadele etmelerini, Allaha tevekkül ederek onun hikmetini görmelerini tembihlemiştir (Anonim TAO, C. I, 1992, s. 19-20). I. Murad’ın tahta çıkmasına ilişkin Hoca Saadetin Efendi’nin eserindeki bir pasajdaki “Tanrının desteği ve sonsuz erdeminin eseri olarak şahlık tahtına oturunca ilk işi halkın ve askerlerin gereklerini görme, peygamberimiz hazretlerinin şeriatını yerine getirmek olmuştur” (C. I, 1999, s. 109) ibaresinde padişahın tahta oturmasının arkasındaki güç Allah’ın desteği olmakla birlikte aynı zamanda padişahın görevlerinden bir tanesinin de İslâm’a hizmet olduğu belirtilmiştir. Yıldırım Bayezid’in Macarlarla olan mücadelesinin bahsinde padişahın ve ilâhî güçlerin Osmanlı ordusunun ve padişahın yanında olduğu vurgusu sıklıkla işlenmiştir. Burada Tanrının desteğini sağlama konusunda, İslâm askeri ve padişahı olma hususu vurgulanmıştır (Hoca Saadetin Efendi, C. I, 1999, s. 220).

Mutasavvıf Çevrelerle Olan Münasebetler

Osmanlıların bir beylik olma yolundaki mücadelelerinden itibaren, sufi çevrenin desteğini sağlamayı bir devlet politikası haline getirdikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu mistik tarikat ve teşkilatların o devirlerde irtibatla oldukları halk kitleleri üzerinde önemli tesirleri bulunmaktadır. Öyle ki etraflarında bulunan halk

kitlelerini bir isyana teşvik edebilecekleri gibi, mevcut bir başkaldırını da kolaylıkla bastırarak etkiye sahiplerdir. Dolayısıyla söz konusu kesim, yeni filizlenmekte olan bir devletin ıssız ve imara henüz açılmamış bölgelerde dahi tanıtılmasında önemli bir misyonu üstlenmiştir. Devlet, bahsi geçen zümreler ve bunların teşkil ettiği tekke-zaviyeler vasıtasıyla özellikle şehirleşme, iskân ve imar faaliyetlerinde önemli yol kat etmiştir (Barkan, 2015, s. 11). Söz konusu zümrelerin özellikle kırsal alanlarda konumlanmış olanlarının hem kendilerinin gezgin bir hayat tarzına sahip olmaları, hem de kurmuş oldukları tekke-zaviye vakfîyelerinde işaret edilen gelip geçene hizmet etme yükümlülükleri o dönemin koşullarında çok sayıda toplulukla irtibatla olduklarının göstergesidir.

Sufî zümreler, Osmanlı Beyliği'nin teşkili aşamasında İslâm coğrafyasında faaliyette bulunarak mühim vazifeler üstlenmişlerdir. Vefâî tarikatından Şeyh Edebalı, kuruluş dönemiyle adeta bütünleşmişken, Kumral Abdal, Geyikli Baba, Emir Sultan, Abdal Musa, Abdal Mehmed, Somuncu Baba gibi şahsiyetler bu devirde ön plana çıkmışlardır. Dursun Bey gibi devletin ilk bağımsızlık hutbesini okuyan fakıhlar ise genellikle imamlık vazifesi yaparak İslâm'ın o devirlerdeki öğreticileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2007, s. XI).

Devletin kurucusu Osman Bey'in başta Şeyh Edebalı olmak üzere Kumral Abdal, Dursun Fakıh etrafında şekillenen ilişkilerinde kroniklerde geçen ortak nokta Osman Bey'in Kumral Abdal ve Dursun Fakıh'la Edebalı'nın zaviyesinden tanışıyor olmalarıdırⁱ. Osman Bey'in, sık sık Edebalı'nın zaviyesine konuk olduğu belirtilmektedir (Aşıkpaşazâde, 2003, s. 57). Dursun Fakıh'ın ise şeyhin diğer damadı olup fıkıh, tefsir, hadis ve usûl ilimlerini kayınbabasından öğrendiği, onun vefatından sonra yerine fetva ve şeriat ilimlerini öğretme vazifesini sürdürdüğü kaydedilmiştir (Taşköprüzâde Ahmed Efendi, 2019, s. 26). Devletin kuruluşu yıllarında Osman Bey'in etrafında toplanan zümrelerden birisi de Ahiler olmuştur. Osman Bey'in yakın çevresinde yer alan bu şahıslardan Ahi Şemseddin, Ahi Hasan'ın da Edebalı'yla akraba oldukları ileri sürülmüştür. Kroniklerin belirttiğine göre Ahi Şemseddin, Şeyh Edebalı'nın kardeşi (Neşri, C. 1, 1949, s. 131), Ahi Hasan ise şeyhin yeğenidir (Aşıkpaşazade, 2003, s. 84). Giese (2005, s.163), Şemseddin ve oğlu Hasan'ın Ahi olması durumunda Şeyh Edebalı ve damadı Osman Bey'in de Ahi olabileceğine dikkat çekmiştir. Giese, Aşıkpaşazade'nin Edebalı'yı bir Ahi profilinde tarif ettiğini belirtmiştir.

Osmanlı kroniklerinde göze çarpan meşruiyetçilik biçimlerinden bir tanesi de yazarların kendi soylarını veya tarikatlarını ön planda tuttuğu benmerkezci yazım üslubudur. Örneğin Vefai tarikatından olan Aşıkpaşazade, eserinde kendi tarikatını yüceltmıştır. Hatta ona göre sadece Osman Bey değil, Orhan Bey devrinde de, devlet meselelerinde Vefai tarikatından olan Şeyh Edebalı'nın görüşlerine başvurulmuştur. Aşıkpaşazade'nin, Osman Bey'in Şeyh Edebalı'nın damadı olması meselesi nedeniyle kendisini Osmanlı hanedanıyla akraba olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Arşiv vesikaları, Şeyh Edebalı'nın Bilecik'te zaviyesi bulunan bir Vefai tarikatı mensubu olduğunu, Osman Bey tarafından kendisine çeşitli mülkler temlik edildiğini doğrulamaktadır. (İnalçık, 2005, s.138,140). Ancak, Osmanlı Devleti'nin ilk devirlerde Rumeli Bölgesinde gerçekleştirdiği fetihler ve akabinde yeni fethettiği bölgelerde uyguladığı iskân faaliyetlerinde destek gördüğü derviş zümrelere bunlara benzer ihşanlarda bulunmuştur. Dolayısıyla Osman Bey'in Şeyh Edebalı'ya sağlamış olduğu imkânları devlet politikasının bir neticesi olarak değerlendirmek gerekir. Vefai tarikatının Osman ve Orhan beyden sonra da devlet nezdinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çelebi Mehmed'in, kardeşlerine karşı olan muvaffakiyetindeki nedenlerden birisi de, konumlanmış olduğu bölgede faaliyette olan Vefâî tarikatı mensuplarının desteği olmuştur. II. Murad ise, Çorum'da (Mecidözü köyü) faaliyet göstermekte olan Elvan Çelebi Zaviyesi'nden Aşıkpaşazade'yi bizzat ordusuna almıştır. Anadolu'da saygın bir veli olarak tanınan Elvanⁱⁱ dolayısıyla Sultan, kendi davasında böylelikle Aşıkpaşazade'nin desteğini sağlamak istemiş olmalıdır (İnalçık, 2005, s. 120-122).

Osmanlı Devleti'nin kurulduğu dönemlerde toplum içerisinde saygın, muteber şahıslar olan sūfi zümrelerin liderleri, fikirleri ve tutumlarıyla toplumu yönlendirebilecek kudrete sahiplerdir. Örneğin Vefâî Şeyhi Edebalı, tam olarak bu tanıma uygun bir şahsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Kroniklere göre Şeyh Edebalı, kızı Malhun Hatun'un Osman Bey ile izdivacı dolayısıyla Osmanlı hanedanıyla akrabadırⁱⁱⁱ. Hatta bahse konu olan kızla başlangıçta hem Osman Bey hem de Eskişehir beyi evlenmek istemişler, ancak her ikisi de bu izdivaç girişiminden olumsuz cevap almışlardır. Akabinde bu mesele, Osman Bey ve Eskişehir beyinin arasında savaşa neden olmuş, savaş Osman Bey'in galibiyetiyle neticelenmiştir (Mehmed Neşri, C. I, 1949, s. 75-77; Münecimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974, s. 60-61). Bu anlatıda iki farklı siyasî otoritenin de şeyhin kızına talip olması, muhtemel ki şeyhin nüfuzundan istifade etme mücadelesidir. Edebalı'nın da kızını Osman Bey'e vermek suretiyle dini itibarını siyasî bir güçle perçinlemeye çalışmış olmalıdır.

Dolayısıyla kroniklerde bahsi geçen, Osman Bey ile Vefâî Şeyhi Edebalı arasındaki bağlantı, şeyhin Osman Bey'in kayınpederi olmasından kaynaklı bir akrabalık ilişkisinden daha fazlası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yıldırım Bâyezid- Emir Sultan Buhârî^{iv} arasındaki münasebet de, siyasî otorite ile mutasavvıf çevre arasındaki ilişkilere örnek teşkil etmektedir. Emir Sultan Buhârî, Osmanlı padişahlarının hürmet göstererek sefer öncesi hayır duasını aldıkları, elinden kılıç kuşandıkları devrin önemli simalarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta Sultan II. Murad'ın İstanbul kuşatmasına Emir Sultan'ın beş yüz dervişleriyle birlikte iştirak ettiği ileri sürülmüştür (Müneccimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974, s. 279). Hüseyin Vassaf (2010, s. 51), Çelebi Sultan Mehmed'in, Emir Sultan Buhârî'den feyz alarak tekâmül eden veliyullahlardan birisi olduğunu, her işini sünnet-i seniyyeye uygun olarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Meşruiyet Kaynağı Olarak İlâhî Rüyalar ve Ağaç Metaforu

Türk devlet geleneğine göre hükümdar, devletin kuruluşunda öncelikle siyasî hâkimiyetini temin etmelidir. Bunun için tanrının söz konusu hâkimiyeti onaylaması esası bulunmaktadır. Tanrı tarafından sağlanan bu onayın bazen rüyalar kanalıyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Akbıyık, 1997, s. 1). Rüyalar, İslamiyet öncesi Türk toplumlarında ve İslami gelenek içerisinde güvenilir bilgi kaynakları olarak kabul edilmiştir. Sıradan rüyaların haricinde özellikle kurucu ve siyasî anlamlar içeren rüyaların etkisi güçlü ve derin olmuştur. Rüyaların şahıslar ve topluluklar üzerinde önemli bir etkisinin olduğunun farkına varan iktidar sahipleri ise bu güçten istifade etmişlerdir. Dolayısıyla büyük devletler, kuruluşlarını devlet geleneklerini, kurucu rüyalar zemininde meşru hale getirmeye çalışmışlardır (Temizkan-Aktaş, 2012, s. 16). Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde içeren kaynaklardaki bilgilerin önemli bir bölümü efsaneler üzerinden aktarılmıştır. Bunların içerisinde bazı rüya anlatılarına rastlanmaktadır. Osmanlıların tarihi Osman Gazi'nin görmüş olduğu, çeşitli versiyonları da bulunan rüya ile başlamaktadır (Yazıcı, 2016, s. 123).

Osmanlıların ilk devirlerine ait başvuru kaynakları olan kroniklerde, İslâm'ın meşruiyet kaynağı olarak işlenmesindeki temalardan birisi de rüyalarlardır. Kaynaklarda başta Osmanlı sultanlarının olmak üzere, devlet görevlilerinin, tarikat ehlinin görmüş olduğu rüyalar benzer özelliklerle ifade edilmiştir. Buna göre devletin kuruluşu, herhangi bir bölgenin fethi gibi önemli olayların öncesinde görülen rüyalar, mübarek veya muteber bir şahıs tarafından ilâhî mesaj olarak yorumlanmıştır. Bunların arasında en bilineni ve birçok Osmanlı kroniğinde bahsi geçen Osman Bey'in rüyasıdır. Köprülü'ye (2003, s. 45) göre Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna isnad edilen tartışmaların argümanlarından birisi olup, Osman Bey'in devletin kuruluşu dönemlerinde henüz Müslüman olmayıp sonradan ihtida ettiğine delil olarak gösterilen rüya motifinin Osmanlı kroniklerinde iki farklı anlatım şekli bulunmaktadır. Bu rüyaların ortak noktası ise devletin kuruluşunda hanedan büyüklerinin Kur'an'a gösterdikleri hürmet ve yine muteber bir dini şahsiyet olarak Şeyh Edebalı'nın Osmanlı hanedanının devlet kurmasındaki manevî desteğidir. Bu rüya hadisesiyle Kur'an'a istinaden devletin kuruluşu kutlu bir zemine dayandırılmıştır. Üstelik burada meşruiyeti sağlamlaştıran tek dayanak Kur'an değil, Vefâî tarikatından olup bulunduğu muhitte kanaat önderi konumunda bulunan muteber şahıs Şeyh Edebalı'dır. Meşruiyetçiliğin sağlam temellere dayandırılmasında sadece rüya değil, onu yorumlayan şahısların toplum üzerindeki tesiri de öne çıkan özelliklerden birisidir. Esasında mutasavvıf kesim için mühim girişimlerin başlangıcında görmüş oldukları rüyalar ve bunların anlamı bir icazet yöntemi olarak kullanılmıştır. Bunlardan Osmanlı tarih yazarlarından Seyyid Mehmed Hâkim Efendi'nin (2019) rüyalarını kendisine klavuz edindiği anlaşılmaktadır^{vi}.

Osman Bey zamanında, Aydos Kalesi'nin Abdurrahman Gazi eliyle fethedilmesi hadisesi de bir rüya ile taçlandırılarak kaleme alınmıştır. Kalenin fethi öncesi rüyayı gören kişi ise kale tekfurunun kızıdır. Kız rüyasında pis bir suya düşmüş, tam boğulacakken bir yiğit kızı kurtarmıştır. Daha sonra Osmanlı birlikleri kaleyi kuşatmak için geldiklerinde rüyasındaki kurtarıcının Abdurrahman Gazi olduğunu anlayan kız, onunla anlaşarak Osmanlı birliklerinin kaleye kolaylıkla girmelerini sağlamış, buranın fethedilmesine vesile olmuştur (Müneccimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974, s. 72; Âşıkpaşazâde, 1992, s. 35-36; Gelibolulu Mustafa Âlî Efendi, 1997, s. 57-58). Aslında benzer örnekler, Osmanlı kroniklerinde özellikle bazı kalelerin fethiyle bütünleşerek metafor olarak kullanılmıştır. Bilecik tekfurunun oğlu ile Yarhisar tekfurunun kızının düğün törenine Osman Bey'in de davet edilerek ona bir tuzak planlanması, ancak Osman Bey'in tuzağa karşı başka bir plan yaparak askerlerini kadın kılığında kaleye yerleştirip düğün esnasında boş olan kalenin böylelikle fethedilmesi hikâyesi Neşrî ve Âşıkpaşazâde'nin eserlerinde de geçmektedir (Neşrî, 1949, s. 97-103; Âşıkpaşazâde, 1992, s. 22-23).

Osmanlı kroniklerinde Emir Sultan Buhârî ile alakalı hadiselerde rüya anlatılarına sıklıkla yer verilmiştir. Baldırzade'ye göre Emir Sultan Buhârî'nin Anadolu'ya gelip sonrasında Bursa'ya yerleşmesinde,

Medine’de iken görmüş olduğu rüya etkili olmuştur. Emir Sultan, rüyasında Resûlullah’ın kendisine Anadolu’yu işaret ederek burada hizmet etmesini buyurduğundan bahsetmiştir. Hatta Emir Sultan’ın, Medine’den Anadolu’ya ulaşana dek bazı peygamberlerin, mübareklerin kabirlerine ziyarette bulunduğu, yolculuğu süresinde üç manevî kandilin ışıklarıyla kendisine rehberlik ettiği ileri sürülmüştür (Baldırzade, yp. 5b-6a).

Sultan II. Murad devrinde cereyan eden şezade Mustafa (Düzme Mustafa) isyanının bastırılmasında Emir Sultan Buhârî’nin görmüş olduğu rüyadan bahsedilmektedir. Emir Sultan Buhârî, rüyasında Osmanlı tahtına şezade Mustafa’nın geçtiğini görmesi üzerine Resûlullah’a, tahtın Sultan Murad’a geçmesi hususunda üç kez dua etmiş ve dileği gerçekleştirmiştir (Müneccimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974, s. 198; Gelibolulu Mustafa Âlî, 1997, s. 328). Emir Sultan Buhârî’nin Yıldırım Bâyezid’in kızı Hundi Hatun ile olan evliliği dolayısıyla damadıdır. Evliliğin hangi şartlarda gerçekleştiğine dair günümüzde çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de Hundi Hatun’un rüyasında Resûlullah’ı görmesi ve bu evliliğin onun tarafından buyurulmasına dairdir. Yıldırım Bâyezid’in Rumeli civarında seferde olduğu sırada evliliğin gerçekleştiği, dolayısıyla sultanın muvafakatinin alınmadığı, nikâhı Molla Fenari’nin Yıldırım Bâyezid’in eşi Devlet Sultan’dan aldığı izin ile kıydığı ifade edilmektedir. Hatta Yıldırım Bâyezid, başlangıçta bu evliliğe karşı çıkmıştır. Ancak Molla Fenari’nin, Resûlullah soyundan gelen Emir Sultan Buhari’den övgüyle bahsetmesi ve Emir Sultan’ın bazı kerametleri neticesinde Bâyezid, evliliği onaylamıştır (Baldırzade, 8b-10a). Yıldırım Bâyezid tarafından Bursa’da yaptırılan Ulu Cami’nin nereye inşa edileceği konusunda da belirleyici olan Emir Sultan Buhârî’nin görmüş olduğu rüya olmuştur. Resûlullah, caminin tam olarak nereye yapılacağını rüya kanalıyla, Emir Buhârî’ye göstermiştir (Hüseyin Vassaf, 2010, s. 20).

Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan ile Fatih Sultan Mehmed arasında 1473’te gerçekleşen Otlukbeli Savaşı öncesinde Fatih Sultan Mehmed’in görmüş olduğu rüya, neticenin zaferle sonuçlanacağına yorulmuştur. Fatih’e rüyasına istinaden, başlangıçta Uzun Hasan’ın galip geleceği, ancak neticede kendisinin muzaffer olacağı müjdelenmiştir^{vii}.

Osmanlı kroniklerinde bazen rüyalar doğrudan padişah tarafından değil başka şahışlar tarafından görülrerek büyük zaferler dolaylı olarak malum olmuştur. Yavuz Sultan Selim’i Mısır Seferine sevk edip Haremeyn topraklarının koruyuculuğunu ve hizmetini ona bahşeden rüyayı^{viii}, Kapı Ağası Hasan görmüştür. Hoca Saadetin Efendi’nin Yavuz Sultan Selim’in nedimi olan babası Hasan Can’dan bizzat duyup eserinde bahsettiği söz konusu rüya ekseninde Osmanlı padişahlarının bir hizmete, fethemur olmadan evvel bununla alakalı ilâhî rüyalar gördüklerine dair atıfta bulunulmuştur. Hatta Hasan Can’ın naklettiğine göre padişah henüz rüyadan haberdar olmadan hemen önce, atalarının bu konuda keramet sahibi kimseler olduklarına, ancak kendisine böyle bir lütfun nasip olmadığına işaret ederek müteessir olmuştur^{ix} (Hoca Saadetin Efendi, C. IV, 1999, s. 128-129). Padişahların kendileri tarafından görülen ve ilâhî gücün desteğini alarak başarıya nail olacaklarını işleyen rüya motiflerine nazaran Mısır seferi öncesi görülen rüya diğerlerinden farklıdır. Çünkü söz konusu rüyada başka bir şahsın rüyası kanalıyla Resûlullah, Yavuz Sultan Selim’e böyle kutsal bir görevi tevcih etmiştir.

Osmanlı kroniklerinde rüya motifi tasavvufi çevreler tarafından da kullanılmıştır. Gelibolulu Mustafa Âlî’nin eserinde bahsi geçen bir rüya hadisesinde Emirci Sultan (Emir-i Çin Osman)^x, Ahmet Yesevi tarafından Anadolu’ya İşlâm’ı yaymak amacıyla gönderilmiş olup (M.1204), zaviyesinin kurulacağı Keçikıran köyü kendisine rüya kanalıyla şeyhi Ahmet Yesevi tarafından tevcih edilmiştir (Gelibolulu Mustafa Âlî, 1997, s. 100-101). Kroniklerde, tasavvuf ehlinin kabul görmesi hususunda rüyaların devreye girdiği anlaşılmaktadır. Halvetiyye şeyhlerinden Yakub-i Germiyani, şeyh Sümbül Efendi’nin vefatından sonra yerine geçen Merkez Efendi’ye bağlanma konusunda ilk etapta kararsız kalmıştır. Rüyasında Resûlullah’ın sahabesi ile diğer büyüklerin Merkez Efendi’nin vaazını dinlemeye gelmelerini görmesiyle birlikte ertesini gün yeni şeyhe intisab etmiştir (Peçevi İbrahim Efendi, C. I, 1981, s. 327). Resûlullah ve sahabesinin onayladığı bir vazifeyi herhangi birisinin onaylamamasının mümkün olmayacağına dair bu rüya anlatısında hem Merkez Efendi’nin Postnişinliği hem de Yakub-i Germiyani’nin şeyhine bağlılığı meşru bir zemine oturtulmuştur. Bali Efendi (sarhoş)’nin, Halvetiyye tarikatının Ramazaniyye kolunun kurucusu Ramazan Efendi’ye intisap etmesi de kroniklerde rüya üzerinden desteklenmiştir. Bali Efendi, Sultan II. Bâyezid’in şehzadesi Ahmed’in de hocasının oğlu olup rüyasında bir şeyh ile müritlerini zikir halinde görmüş, şeyh de kendisine zikir halkasına neden dâhil olup olmadığını sormuştur. Bali Efendi, bir gün Ramazan Efendi ile bir rastlantı sonucu karşılaşınca rüyasında görmüş olduğu şeyhin o olduğunu anlayarak kendisine intisab etmiştir (Peçevi İbrahim Efendi, C. I, 1981, s. 327).

Osmanlı devlet recali, bazı önemli bölgelerde yüksek memuriyetler elde edebilmek amacıyla özellikle ilâhî kökenli rüyalarını ileri sürmüşlerdir. Mısır makamının tevcihi ile alakalı bazı devlet görevlilerinin burasının kendisine münasip olduğuna dair bir tartışma ortamında Şa'ranizade adlı bir devlet görevlisi, rüyasında Mısır'ın Hz. Muhammed tarafından kendisine tevcih edildiğini, görevi kendisinden başka her kim üstlenirse malının mülkünün berbat olacağını ve kendisine zulmedenlerin hayır görmeyeceğini ileri sürmüştür. Bunun üzerine Mısır ile ilgili beklentisi olan diğer görevliler susmuşlardır (Naima, C. IV, 1968, s. 1933-1934).

Korniklerde rüya motifi bazen ağaç metaforu ile bütünleştirilmiştir. Türk kültüründe köklü ve kalıcı olmayı, başlangıcı ifade eden ağaç, ezoterik anlayışta da yer almaktadır. Ezoterik anlayış yaradılışı bir ağaç sembolü ile ifade etmektedir. Adına Hayat Ağacı²¹ denilen bu ağaçtan semavi dinlerde de bahsedilmiştir. Hayat Ağacının yaradılışı olan bağlantısı tüm fiziksel ve ruhsal alemleri tek başına temsil etmesiyle alakalıdır. Ağaç, en üst dallardan en alt dallara kadar tüm alemleri ve dahilindeki her şeyi kapsamaktadır (Akıncı, 2008, s. 71,79). Türk kültür tarihinde kutsal ağaç teması Oğuz Kağanın eşinin ağaç kovduğundan dünyaya gelmesini, kut anlayışını, Ötüken'in ruhunu, Türk devletlerinin kuruluşunun müjdesini ve bunun gibi birçok folklorik, mitolojik kavramı ifade eden mukaddes bir semboldür (Sayılır, 2021, s. 189). Türk mitolojisinde göğsünden/göbeğinden çıkan ağaç motifi Ebulgazi Bahadır Han tarafından kaleme alınan Şecere-i Terakkime (Türklerin şeceresi) adlı eserde de geçmektedir. Eserde Kerence Hoca'nın oğlu Togırmiş, rüyasında göbeğinden çıkan ağacın büyüyerek dallanıp budaklandığını ve yükseldiğini görmüş, rüyayı yorumlaması için Miran Kahin'e anlatmıştır. Miran Kâhin bu rüyadan kimseye bahsetmemesi gerektiğini, çünkü bu rüyanın anlam itibari ile çok iyi olduğunu belirtmiştir (Ögel, 2002, s. 475). Miran Kâhin (Amiran Kâhin), rüyanın anlamına istinaden Togırmiş (Toqşurmiş)'un üç oğlunun (Duqaq, Tuğrul ve Arslan) da padişah olacağını, bu sırrı paylaşmamasını öğütlemiştir (Togan, 1982, s. 73). Türk-İslâm kültüründe toplumunun kolektif bilincinde bu rüyanın anlamı yaygın olarak herkes tarafından bilinen bir gerçeği yani tahta oturmayı, yeni bir devlet kurmayı ifade ettiği için aynı zamanda tedbirli olmayı da beraberinde getirmiştir. Genellikle bu içerikli rüyalar, anlam ve sonuç itibari ile beklenen şekilde yani saltanat kurmakla sonuçlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Osmanlı kroniklerini önemli kılan husus, arşiv kaynaklarının oldukça sınırlı olduğu kuruluş devirlerine ait olmalarıdır. Ancak kaynakların güvenilirliğine dair sorunlar halen güncelliğini korumaktadır. Osmanlı kroniklerinin temel problemi içeriğinden çok okunma ve değerlendirilme biçimi konusundaki yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Kroniklerin kendilerine mahsus, yazılmış oldukları dönemin şartlarını taşıyan bir yazım metodu bulunmaktadır. Söz konusu kaynakların yapısal özelliklerinden birisi olayları, durumları meşruiyetçilik zemininde işleyerek ifade etmesidir. Rüyalar, mutasavvıf çevreyle olan iş birliği ve kutsal ağaç figürünün İslami rüyaları tamamlaması en çok tercih edilen meşruiyetçilik temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Devletin kuruluşu başta olmak üzere bazı seferlerin öncesinde, önemli kararların alınma arifesinde padişahların, saray mensuplarının, bazen de sıradan halkın görmüş olduğu İslâmî içerikli rüyalar doğrudan bir mesaj olarak kabul edilmiştir. Rüya motifi bunların haricinde mutasavvıf kesim arasında da yaygın olarak kullanılan bir meşruiyet vasıtası olarak kullanılmıştır. Ayrıca mitolojik öğelerden birisi olan kutsal ağaç metaforu da bazen İslâmî rüyalarla bütünleştirilerek kadim gelenekler devam ettirilmiştir. Ancak bütün bunların temelinde, görülen rüyanın yansıması olarak kabul edilen neticeyi kutsama, daha kabul edilebilir hale getirme niyeti yer almaktadır. Kaynaklarda işlenen diğer meşruiyet vasıtası ise otorite ile mutasavvıf kesim arasındaki dayanışmadır. Böyle bir iş birliğindeki amaç her iki tarafın da birbirinin mevcut şartlarından istifade ederek güç kazanma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı tarihi araştırmalarında kroniklerin kendilerine mahsus bir sembol dilinin olduğunun göz önünde bulundurulması kaynaklardan daha etkili istifade edilmesine katkı sağlayacaktır. Buradaki sorun kroniklerin başvurduğu anlatım üslubunun gerçekliğini sorgulamakla değil, bu yöntemin kaynakların kaleme alındığı dönemlerin normal olarak kabul görmesiyle çözülebilir.

Etik Beyan

"*Tarih Yazımında Meşruiyetçilik Anlayışının Osmanlı Kroniklerine Yansıması*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Mühimme Defteri (MD), 31/481, s. 217.
- Akbıyık, Y. (1997). Türk devlet geleneğinde rüya motifi. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi: Genel konular Sektörün bildirimleri içinde* (ss. 1-9). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akıncı, A. (2008). *Ezoterik öğretiler*. İstanbul: Dharma.
- Anonim Tevarih-i Ali Osman (1992). (Neşr. F. Giese, Haz. N. Azamat). Marmara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Aşık Paşazade (1992). *Aşık Paşaoğlu tarihi* (Haz. H. N. Atsız). Milli Eğitim Basımevi.
- Aşık Paşazade Osmanoğullarının tarihi (2003). (Haz. K. Yavuz, M.A.Y. Saraç). Koç Kültür Sanat.
- Atık, K. (2001). *Lütfi Paşa ve Tevarih-i Ali Osman*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baldırzade Muhammed b. Mustafa b. Ali Dede el-Bursevi (H.1215). Vefayetname. Süleymaniye Kütüphanesi Es'ad Efendi, Nr. 1308.
- Barkan, Ö. L. (2015). İstila devirlerinin kolonizatör Türk dervişleri ve zaviyeler. *İnsan & İnsan*, 5, 5-37.
- Edirneli Oruç Bey (1972). Oruç Beğ tarihi (Haz. H. N. Atsız). Tercüman 1001 Temel Eser, Kervan Kitapçılık.
- Ergin, M. (2009). Orhun Abideleri, 42. Basım, Boğaziçi Yayınları.
- Gelibolulu Mustafa Âli Efendi (1997). Kitâbü't-Tarih-i Kühnü'l-Ahbâr (Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi'ndeki 901 ve 920 no.lu nüshalara göre) (Haz. A. Uğur vd.). Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Giese, F. (2005). Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu meselesi. M. Öz ve O. Özel (Der.). *Söğütten İstanbul'a: Osmanlı Devleti'nin kuruluşu üzerine tartışmalar*, (ss. 119-145). İmge Kitabevi
- Hadidi (1991). Tevarih-i Ali Osman (1299-1523) (Haz. N. Öztürk). Marmara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Hayrullah Efendi (1999). *Osmanlı Devleti tarihi*, C. I (Haz. Z. Danışman). Son Havadis Yayınları.
- Hoca Saadetin Efendi (1999). Tacü't-Tevarih, C. I, II, IV (Haz. İ. Parmaksızoğlu). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hüseyin Vassaf (2010). *Bursa hatırası* (Haz. M. Kara ve B. Kemikli). Bursa Büyükşehir Belediyesi Bursa Kültür A.Ş. Yayınları.
- İdris-i Bitlisi (2013). Heşt Behişt (VII. Ketibe), Fatih Sultan Mehmed devri (1451-1481) (Çev. M. İ. Yıldırım). TTK Yayınları.
- İnalçık, H. (2005). Âşıkpaşazâde tarihi nasıl okunmalı? M. Öz ve O. Özel (Der.). *Söğütten İstanbul'a: Osmanlı Devleti'nin kuruluşu üzerine tartışmalar*, (ss. 119-145). İmge Kitabevi.
- Kafesoğlu, İ. (1995). *Türk milli kültürü* (Düzeltilmiş 13. baskı). Boğaziçi Yayınları.
- Köprülü, M. F. (2003). *Osmanlı imparatorluğunun kuruluşu* (Genişletilmiş 3. baskı). (Yay. Haz. O. F. Köprülü). Akçağ Yayınları.
- Mehmed Hâkim Efendi (2019). *Hâkim Efendi tarihi*, C. I. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Mehmed Neşri (1949). *Kitab-ı Cihan-Nüma, Neşri tarihi*, C. I. (Haz. F. R. Unat ve M. A. Köymen). TTK Basımevi.
- Müneccimbaşı Ahmed Dede (1974). *Müneccimbaşı tarihi*, C. I, II (Sad. İ. Erünsal). Tercüman 1001 Temel Eser, Kervan Kitapçılık.
- Naima Mustafa Efendi (1968). *Naima tarihi*, C. IV (Çev. Z. Danışman). Zuhuri Danışman Yayınevi.
- Ocak, A. Y. (1995a). Emirci Sultan. *Türkiye Diyanet Vakfı İşlâm Ansiklopedisi* (DİA) içinde C. 11 (ss. 153-155). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (1995b). Elvan Çelebi. *DİA* içinde C. 11(ss. 63-64). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Olgunlu, A. C. (2010). *Ana tanrıçadan Mevlanaya*. İstanbul: Karakutu.
- Ögel, B. (2002). *Türk mitolojisi*, C. 2. TTK Basımevi.
- Peçevi İbrahim Efendi (1981). *Peçevi tarihi*, C. I, (Haz. B. S. Baykal). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sayılır, ř. B. (2021). Türklerin ağaç ile mitolojik ve tarihi bağları üzerine bir değerlendirme. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 187-198.
- şahin, H. (2007). *Osmanlı devletinin kuruluş döneminde dini zümreler (1299-1402)* (Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Taneri, A. (1997). Türk devlet geleneği: dün-bugün. Bilge Kültür Sanat.
- Taşköprüzade Ahmed Efendi (2019). Eş-şakâ'iku'n-Nu'Mâniyye Fi Ulemâ'd-Devleti'l-Osmâniyye, Osmanlı alimleri. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Temizkan, A.-Aktaş, E. (2012). Türk devlet geleneğinde iktidarın meşrulaştırılmasında iktidarın rolü. *Karadeniz Araştırmaları*, 33(33), 13-22.
- Togan, Z. V. (1982). *Oğuz Destanı, Reşideddin Oğuznâmesi*, Tercüme ve Tahlili. Enderun Yayınları.
- Turan, O. (1997). *Türk cihan hâkimiyeti meşkûresi tarihi*. Boğaziçi Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1941). Gazi Orhan Bey vakfiyesi. *Belleten*, 5(19), 277-288.
- Yazıcı, M. (2016). Osmanlı dünyasında rüya görmek üzerine. *Asia Minor Studies*, 4(7), 120-148.

EXTENDED ABSTRACT

Ottoman historiography started after the establishment of the state. Historiography, the first important examples of which emerged during the reign of Murad II, XV. Since the middle of the century, with the emergence of independent Ottoman historical sources, it has made significant progress. XV. century, especially Sultan II. The period of Bâyezid was a period in which he gave the most important examples in the field and the sultan supported these activities. The absence of archival records, especially of the foundation years of the Ottoman Empire, made the annals a source of reference. However, the annals' explanation of the first years of the state in the axis of legends and menakibnames brought up the question of whether these sources are reliable. Therefore, the mythological themes emphasized in the sources were questioned by considering them on the axis of reality, and it was started to be emphasized that it would not be a scientific approach to build history on them. The mythological materials used in the annals were preferred only as a writing method instead of fictionalizing the political activities of the Ottoman Empire. These mythological elements are entirely related to the annal's writing technique. One of the most important materials of the writing method of the annals is the understanding of legitimacy. Before accepting Islam, it was believed that in Turkish states, the ruler and her family received the authority to rule that state from God. This state tradition, which is accepted as the understanding of Kut, continued after the Turks accepted Islam. The source of the authority of the Turkish-Islamic rulers to establish state and administer the state is again God. The legitimate source of the Turkish-Islamic rulers to rule their states has been Islam. In the method of historiography, legitimacy is the form of making any power, power or victory acceptable and using arguments by the value judgments of the society to achieve this. The understanding of legitimacy emphasized in the Ottoman annals was emphasized in the form of divine dreams, sacred trees, cooperation between Sufi circles and political authority. In this study, Islamic-themed dreams, relations with the Sufi environment, and sacred tree motifs integrated with dreams, which are among the legitimacy approaches mentioned in this study, are tried to be explained in the example of annals. In the sources, the dream motif has been used in many situations, such as explaining the establishment of the state, winning important victories, and pointing to the divine basis in the struggles with the other. Another purpose of dream motifs is to be a means of blessing due to the divine content. Especially Hz. Since the meaning is accepted as a direct command in dreams containing Muhammad, this situation has been adopted as a blessing in Islam as well as the meaning and return of the dream. The other means of legitimacy in the annals is the cooperation between Sufi circles and the state. During the establishment of the state, Sufi dervishes especially the sheikhs, who were their leaders, provided a lot of support. Among them, Sheikh Edebalı, the leader of the Vefâî sect, stands out. Sheikh Edebalı is also the father-in-law of Osman Bey, the founder of the Ottoman Empire. According to the annals, sheikh Edebalı first interpreted the dream that Osman Bey had with the understanding of legitimacy. According to his dream, the Sheikh gave him the good news that Osman Bey would establish a great state and gave his daughter to Osman Bey for this reason. In addition, during the establishment years, Geyikli Baba, Emir Sultan Buhari, Kumral Abdal, Abdal Musa, Abdal Mehmed, and Somuncu Baba are seen as people who have relations with the state. By cooperating with this group, the state benefited from their reputation in society at that time. This Sufi group, on the other hand, had the power to protect themselves by supporting the state. For this reason, the annals tried to gain legitimacy by emphasizing the relationship between the Sufis and the state, especially in the establishment periods. Because at that time the sheikhs of these sects were highly respected in the society. It has the power to gather a large mass of people around them and direct them as they wish. Another means of legitimacy brought to the fore in the annals is the symbol of the sacred tree. In the pre-Islamic Turkish culture, the tree was considered sacred, and this situation is expressed in the literature with the tree cult. The concept of a tree of life in esoteric teachings was also used in mythology as a sacred tree in pre-Islamic Turkish culture. After the adoption of Islam, this mythological symbol transformed into a divine meaning and took its place in dreams that heralded the sultanate. As a result, the meaning of a tree coming out of their belly, which statesmen saw in their dreams during the establishment phase of states, growing and covering the whole world with its branches, has become a symbol of establishing a new state. The most obvious example of this is the dream with the same content seen by Osman Bey. Here, the mythological sacred tree and the Islamic motif are integrated. The main problems of Ottoman annals are the approaches to their reading rather than their content. Particularly, the parts that contain information about the foundation years of the state are sources that have no alternative in terms of illuminating the periods when there are no archival records. However, the fact that the annals of this period dealt with a lot of information about legends, legends and mythology is only related to the writing technique of these sources. The problem here can be solved not by questioning

the reality of this narrative style used by the sources, but by accepting the use of such a method as the normal of that period. XV. In the periods after the second half of the century, important developments emerged in Ottoman historiography. In this period, historiography was supported by the state. However, to use the annals correctly, it is necessary to know the lives of the authors and to consider the conditions under which they wrote their works. In short, if the message that the annals try to give and the writing style are known, they can be benefited more effectively. In this context, with the understanding of legitimacy reflected in the Ottoman annals, the conclusion that the writers are trying to reach is nothing but making the important events and situations acceptable.

Son Not

ⁱ Osman Gazi'nin, Şeyh Edebalı'ya rüyasını anlattığı esnada buna şahit olanın bazı kaynaklarda Kumral Abdal (Âşıkpaşazâde, 1992: 16; Münecimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974: 47), bazılarında ise Durgut (Durvut) derviş (Mehmed Neşri, C. I, 1949:83) olduğu kayıtlıdır.

ⁱⁱ Elvan Çelebi, XIII.yüzyılın ilk yarısında Moğol istilası nedeniyle Anadolu'ya kaçarak gelmiş, devrin siyasi ve dini meselelerinde yer almış Türkmen şeyh ailesine mensuptur. Babası Anadolu tasavvuf tarihinin önemli isimlerinden Aşık Paşa, dedesi Karamanoğulları Beyliğinin kurucusu Muhlis Paşa, büyük dedesi ise Baba İlyas Horasani'dir. Elvan Çelebi, hayatını Çorum/Mecitözü arasındaki Elvan Çelebi zaviyesinde geçmiştir. Zaviyenin mensupları arasında Baba İlyas Horasani nedeniyle gayri sünnidir. Ancak Babai Ayaklanmasının yarattığı olumsuz intibayı silmek adına özellikle Elvan Çelebi'yle birlikte sünnileşmiştir (Ocak, 1995b: 64).

ⁱⁱⁱ Bazı araştırmalarda Şeyh Edebalı'nın, Osman Bey'in kayınpederi olması hususunun şüpheli olduğu ileri sürülmüştür. İnalçık'a (2005:133-135) göre arşiv kayıtlarında, Şeyh Edebalı (Ede)'nin tarihi bir şahsiyet olarak Osman Bey devrinde yaşamış ve ondan bazı ihсанlar görmüş olduğu muhakkaktır. Hatta Bilecik'te kendi adıyla kurulmuş olan Ede Zaviyesi'ne Osman Bey tarafından Kozagaçı köyü, Orhan Bey tarafından ise Kozagaç köyü tevcih edilmiştir. Söz konusu vakıflar Ede'den sonra oğullarından önce Mahmud, arkasından Mehmed'in tasarrufunda olmuştur. Aşıkpaşazade de gençlik yıllarında şeyhin oğlu Mahmud ile görüştüğünü belirterek bunların soyu hakkında bilgi aldığı belirtmiştir. Ancak bunlara rağmen şeyhin Osman Bey'in kayınpederi olduğuna dair bir kayıt bulunmamaktadır. Uzunçarşılı (1941) ise Orhan Bey'in annesinin ismi konusunun net olmadığına dikkat çekmiştir. Uzunçarşılı, Orhan Bey'e ait bir vakfiye kaydında şahitler arasında Mal Hatun'un adının geçtiğini ve babasının adının Ömer olduğunu, umumi kaynaklardaki bilgilerin aksine vakfiyeye göre Mal Hatun'un Osman Bey'den sonraki devirde öldüğünü belirtmiştir. Kroniklerde söz konusu hatunun isimlerinin Malhun, Balahun ve Rabia gibi farklı şekillerde zekredilip bunların farklı kişiler olabileceğini ileri sürmüştür. Ancak Osmanlı arşiv kaydında Osman Bey'in zevcelerinden birisinin Şeyh Edebalı'nın kızı olup mülkü olan Kozagaç köyünü, zaviyesine vakfettiği belirtilmiştir (MD.31/Hk.No. 481: 217; Uzunçarşılı 1941: 284-285). Mühimme kaydı esas alındığında isim konusu netleşmemiş olsa dahi Edebalı'nın Osman Bey ile evlenmiş bir kızı olduğu anlaşılmaktadır.

^{iv} Emir Sultan Buhârî, Yıldırım Bayezid'in kızı Hundi Sultan'ın eşidir. Nurbahşiyye/Kübreviyye tarikatinden olup XIV. yüzyılın sonlarında Buhara'dan Bursa'ya gelmiştir. Bursa'ya yerleştikten sonra burada irşad faaliyetlerini sürdürmüştür, Bkz, (Münecimbaşı Ahmed Dede, C. I, 1974: 278).

^v Osman Bey, bir gece Müslüman sofi Şeyh Edebalı'nın evine misafir olmuştur. Ev sahibi bir raf üzerine Kur'an'ı koyduğu anda Osman Bey bunun nasıl bir kitap olduğunu sormuştur. Bunun üzerine şeyh, kitabın Allah'ın kelamı olan Kur'an olduğunu söylemiştir. Osman, o gece hiç uyumadan ayakta olduğu halde Kur'an'ı okuyup sabaha karşı uykuya dalmıştır. Rüyasında ise bir melek görünerek, Kur'an'a göstermiş olduğu saygıya istinaden kendisinin ve soyunun aziz ve mükerrem olacağına işaret edilmiştir. Rüyanın diğer versiyonunda ise Osman, Şeyh Edebalı'nın kızıyla evlenmek istediği halde Şeyh buna razı gelmemektedir. Osman Bey, bir gece şeyhin evinde uyuduğu vakit rüyasında Şeyhin göğsünden bir ay çıkararak kendi göğsüne girdiğini görmüştür. Bunun üzerine Osman Bey'in göbeğinden bir ağaç çıkararak dallarının gölgesiyle bütün dünyayı sarmıştır. Şeyh ise bu rüyayı Osmanlı hanedanının dünyaya hâkim olacağına yorarak kızını Osman Bey'e vermeyi kabul etmiştir (Köprülü, 2003: 45); rüya benzer içeriklerle (Âşıkpaşazâde 1992: 16), (Atik, 2001: 95), (Neşri, 1949: 73, 83), (Hadidi, 1991: 30-31), (Hoca Sadettin Efendi, C. I, 1999: 29-30). Bazı kroniklerde rüyayı gören Ertuğrul Gazi'dir, Bkz, (Öztürk, 2000: 11), (Edirneli Oruç Bey, 1972: 24,25), (Anonim TAO, 1992: 10), (Gelibolulu Mustafa Âli Efendi, 1997: 37-38), (Hayrullah Efendi, 1971: 100).

^{vi} Hâkim Efendi, şeyhi Muhyiddin İbnü'l-Arabî'nin (ö. 638/1240) Fusûsü'l-Hikem ve Husûsü'l-Kilem adlı eserini Türkçeye çevirmesinin nedeni olarak rüyasında şeyhinin bunu talep etmesi olarak belirtmiştir. Müellif ayrıca 1729 tarihinde Mısır'da iken, Hz. Muhammed (s.s.v.)'i, oğlu İbrahim'i rüyasında salavât getirirken görmüş, Hz. Muhammed (s.a.v.) kalpları Hz. Ali tarafından toparlanan salavât-ı şerifelerin Hâkim Efendi'ye öğretilmesinin buyurmuştur. Rüyadan sonra müellif Mir'âtü'n-Necât adlı eserini kaleme almıştır, Bkz, (Mehmed Hâkim Efendi, C. I, 2019: LXXXIII, LXXXVI).

^{vii} Rivayete göre Fatih Sultan Mehmed, Uzun Hasan'la olan Otlukbeli Savaşından evvel rüyasında Uzun Hasan'la güreş tuttuğunu görür. Önce Uzun Hasan, Fatih'in bir dizini yere değdirerek az bir farkla galip duruma geçer. Ancak Fatih hemen ayağa kalkarak Uzun Hasan'ın karnına bir pençe vurarak ciğerinin bir parçasını kopartıp yere atar. Tam bu sırada uyanır ve savaştan önce Uzun Hasan'ın galip geleceğini düşünerek endişelenir. Bunun üzerine maiyetinden alim bir kimseden rüyayı yorumlamasını ister. Rüyayı yorumlayan alim ise Sultanın kesin bir zafer kazanacağını müjdelir. Gerçekce olarak ise kendisinin henüz o sabah Kur'an'dan tefe'ül ettiğini, niyet olarak Fetih suresinin çıktığını, bunun ebcele hesabıyla 878 tarihine denk düştüğünü, dolayısıyla durumun galibiyete delalet ettiğini ileri sürer. Ancak sultan rüyayı yorumlayan bu zata, yine de söz konusu galibiyetin kendisine ait olup olmayacağını nereden anladığını sorar. Alim ise tefe'ül niyetini bizzat sultanın adına yaptığını, ayrıca Fetih Suresinde Muhammed Aleyhisselam'a hitap edildiği ve isimlerinin benzerliği göz önüne alındığında sultanı da işaret ediyor olabileceğini ileri sürer. Savaş esnasında Uzun Hasan'ın oğlu Mirza Zeynel'in öldürülmesi ise Fatih tarafından, rüyasında Uzun Hasan'ın ciğerinden bir parça söküp yere

atmasıyla yorumlanır. Bkz, (Müneccimbaşı Ahmed Dede, C. II, 1974: 345-347; Hoca Sadettin Efendi, C. III, 1999:125-126; İdris-i Bitlisi, 2013: 210).

^{viii} Hoca Sadettin Efendi'nin babası Hasan Can'dan naklettiğine göre rüyayı gören Kapıcı Ağası Hasan'dır. Ağa, görmüş olduğu rüyanın tesiriyle oldukça tedirgin, telaşlı vaziyettedir. Rüyasını Hasan Can'a anlatırken kapıyı işaret etmiştir. Rüyasında kapının çalındığını, merak edip bakmak istediğinde kapının bir insanın sığınacağı kadar aralanmış olduğunu, dışarıda ise Arap simalı ve nur yüzlü silahlı kişilerin durduğunu görmüştür. Hatta bunlardan dört tanesi en ön safta yer alıp her birisinin elinde sancak, en öndeki şahsın elinde ise padişahın ak sancağı bulunmaktadır. En önde bulunanlar dört halife olup Hasan Ağa ile konuşan ise Hz. Ali'dir. Hz. Ali, diğer üç kişinin Hz. Ebubekir, Hz. Osman, Hz. Ömer olduklarını, diğerlerinin ise Hz. Muhammed'in ashabı olduklarını takdim ettikten sonra niçin geldiklerini merak edip etmediğini sormuştur. Hasan Ağanın buyurun demesiyle birlikte, Resulullah'ın Sultan Selime selam söylediğini ve Haremeyn hizmetinin ona buyurulduğunu belirtmiştir, Bkz, (Hoca Sadettin Efendi, C. IV,1999: 128-129).

^x Emir-i Çin Osman olarak da bahsedilmesi, Ahmet Yesevi tarafından Çin'de peyda olan ve halkın korkulu rüyası haline gelen bir Ejderhayı öldürmesine istinaden verildiği efsanesine dayanmaktadır. 1972 yılına dek, Emirci Sultan ile alakalı bilgiler efsaneler menkubeler üzerinden izah edilirken, söz konusu tarihte Yozgat civarındaki Osman Paşa tekkesi köyünde bulunan zaviyeye ilişkin arşiv kayıtlarıyla birlikte Emirci Sultan ve zaviyesine ilişkin bilgiler netleşmiştir. Buna göre asıl adı Şerefüddin İsmail b. Muhammed olup Emirci Sultan onun lakabıdır. Osman adı ise kendisiyle alakalı olmayıp bir süre zaviyenin mütevelliliğini yürütmüş olan amcasının oğlu Osman Paşa ile alakalıdır. Zaman içerisinde Osman adı Emirci lakabıyla bütünleşerek Emir-i Çin Osman şekline dönüşmüş olması kuvvetle muhtemeldir. Zaviyeye ait belgelerden onun büyük bir Sufi ailesinden geldiği, aile efradına dair isimlerde Emir lakaplarını kullanılmış olması seyyid ailesinden olduğu anlaşılmaktadır, Bkz, (Ocak, 1995a: 153-155).

^{xi} Hayat Ağacı motifi Selçuklu ve Osmanlı mimari ile dokuma sanatlarında da kullanılmıştır. Halı desenlerinde 7- 9 katman kullanılmıştır. Buradaki sayılar Türk kültüründe göğün katlarını ifade etmekte olup inanışa göre ölümler bu katları tırmanarak cennete gitmektedir, Bkz, (Olgunlu, 2010: 261).

Ankara'da Bir Haremeyn Toprağı: Balıkhisarı Haremeyn Vakfı

Murat ÇELİK¹ ve Mehmet TUĞRUL²

Öz

Mekke ve Medine Müslümanlar için kutsal şehirlerdir. Çünkü Mekke'de Kâbe ve Medine'de Hz. Peygamber'in kabri-şerifi bulunmakta ve bu şehirlerde İslam Peygamberi ve onun ashabının hatıraları yaşamaktadır. Bu nedenle İslam devletleri bu iki şehrin idâme, iâşe ve imârı için gelirlerinden önemli bir kısmı buralara tahsis etmiştir. Öyle ki bu bir gelenek haline gelmiş ve zamanla bu amaçla vakıflar kurulmuştur. Osmanlı'da bu vakıflara Haremeyn Vakıfları denmiştir. Başta Osmanlı hanedan üyeleri ve devlet ricâli olmak üzere Osmanlı tebaası tarafından da Haremeyn için vakıflar kurulmuştur. Bu vakıflardan elde edilen gelirler ise Surre Alayları denilen kervanlarla Mekke ve Medine şehirlerine takdim edilmiştir. Osmanlı ülkesinin muhtelif şehirlerinin gelirlerinin Haremeyn Vakıflarına dahil edildiği bilinmektedir. Bunlardan biri de günümüzde Ankara'nın Akyurt ilçesine bağlı Balıkhisarı'nın gelirleridir. İlk olarak II. Murad Ankara'nın Çubukabad Kazâsı'na bağlı Balıkhisarı Karyesi'nde yaptırmış olduğu köprü'nün ve buraya bağlı köylerin gelirlerini Haremeyn'e vakfetmiştir. Bu çalışmada bugün de halen Balıkhisarı olarak anılan bölgenin Osmanlı döneminde Haremeyn vakıflarına olan katkıları muhtelif arşiv belgelerinin incelenmesi neticesinde analize tabi tutulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Haremeyn Vakıfları, Ankara, Çubuk, Balıkhisarı

A Haremeyn Land in Ankara: The Haremeyn Waqf of Balıkhisarı

Abstract

Mecca and Medina are two holy cities for the Muslims. Because the Kaaba is in Mecca and the Prophet's tomb is in Medina. Today, the memories of the Prophet and his companions are still preserved in these cities. For this reason, throughout history, The Muslims have allocated a significant portion of their income for the maintenance, sustenance and construction of these two cities. In time, the aid sent to Mecca and Medina became an institutional tradition and many waqfs were established for this purpose. These kinds of waqfs were established for Mecca and Medina in the Ottoman State and were briefly called the Haremeyn Waqfs. The waqfs for Haremeyn were especially established by members of the Ottoman dynasty and state officials, and also by the Ottoman subjects. There venues obtained from the Ottoman Haremeyn waqfs were sent to the cities of Mecca and Medina in caravans called the Surre Alayları. It is known that some revenues in various cities of the Ottomans were allocated for the Haremeyn. One of the Haremeyn waqfs is Balıkhisarı in the Akyurt district of Ankara today, and the agricultural revenues of Balıkhisarı were endowed for Mecca and Medina. The bridge built by Murad II in Balıkhisarı village in Ankara and the revenues of the villages administratively connected to Balıkhisarı were endowed for the Haremeyn. In this study, the contributions of the region, which is still known as Balıkhisarı today, to the Haremeyn waqfs during the Ottoman period are analysed within the framework of the examination of various archival documents.

Key Words: Haremeyn Waqfs, Ankara, Çubuk, Balıkhisarı


Atıf İçin / Please Cite As:

Çelik, M. ve Tuğrul, M. (2023). Ankara'da bir haremeyn toprağı: Balıkhisarı Haremeyn Vakfı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1495-1510. doi:10.33206/mjss.1342177


Geliş Tarihi / Received Date: 12.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 24.08.2023

¹ Doç. Dr. – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, mcelik@aybu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9460-8767

² Dr. Öğr. Üyesi. – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, mehmettuğrul@aybu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5200-0596

Giriş

İslam tarihinde vakıfların müstesna bir yeri vardır. Vakıflar hem sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan İslam şehirlerini ihya ederken hem de hayır faaliyetlerini organize ederek İslam ülkelerinde yaşayan toplulukların birbirleriyle ünsiyet kazanmalarına imkân sunmuştur. Hz. Peygamber'in uygulamasına dayanan ve müçtehitlerin hukukî altyapısını oluşturduğu vakıf kurumu tarih boyunca İslam devletlerinde etkin bir şekilde vazifesini icra etmiştir. Vakfın, nev-i şahsına münhasır teşekkül etme unsurları ve işleyiş şartları vardır. Toplumun sosyal ve ekonomik hayatında meydana gelen gelişim ve değişime paralel olarak bu alanda hizmet veren müesseseler de iktisadi ve sosyal hayatta farklı şekillerde teşekkül imkânı bulmuştur. Bu müesseselerin temel dayanağının dinî nasrlar olduğunu öncelikle ifade etmek gerekir. Vakfiyenin dinî boyutunun ve iktisadi hayatla çok yönlü mütedahil olması hasebiyle tarihi süreç içerisinde zengin bir fikhî külliyyat oluşmuştur. Bunların ekseriyetinin içtihadî ve örfî olması hasebiyle zaman ve mekânın teğayyürü ile farklı yöntem ve modellerin meydana çıkmasına vesile olmuştur (Kudat, 2017, s. 259). Ayrıca para vakıfları da vakfın muhtelif uygulamalarından biri olması nedeniyle Osmanlı finans sistemine olan katkıları ayrıca değerlendirilmelidir (Bulut & Korkut, 2019). Nitekim Osmanlılar döneminde hem hukuk hem de uygulama açısından zirve dönemini yaşamıştır. Bu dönemde şehirler vakıflar ile kurulur ve yaşatılır olmuştur.

Osmanlı döneminde insanlar kendi yaşadıkları bölgenin kalkınması için vakıflar kurdukları gibi aynı zamanda kutsal beldeler Mekke ve Medine için de vakıflar kurmuşlardır. Bu vakıflar tüm varlıklarıyla Haremeyn'e hizmet edenler ya da gelirlerinin bir kısmı buralara tahsis edilenler şeklinde olmuştur. Haremeyn'e tahsis edilen vakıf gelirleri hassas bir şekilde hesaplanır, toplanır, defterlere kaydedilir ve aynı hassasiyetle sahiplerine teslim edilirdi. Muhtelif şehirlerde bulunan Haremeyn Vakıflarının gelirleri toplanıp Osmanlı payitahtında bir araya getirildikten sonra görkemli bir merasim ve kervan ile -ki buna Surre Alayı denmiştir- Surre Eminî'nin mihmandarlığında Haremeyn'e doğru uğurlanırdı. Bu uygulama, Osmanlı Devleti'nin kurulduğu zamanlardan tarih sahnesinden çekildiği zamanlara kadar istisnai durumlar haricinde aksatılmadan icra edilmiştir.

Kâbe hizmetlerinin Hz. Peygamber öncesi dönemlerde de icra edildiği Hz. Peygamber ile birlikte gelişerek ve diğer İslam devletlerinin katkılarıyla belirli bir forma kavuşarak devam ettiği bilinmektedir. Medine de Müslümanlar nazarında önem kazanması neticesinde hizmet alanına eklenmiştir. Haremeyn hizmetlerinin Osmanlılar döneminde hem yapılan maddî yardımlar hem de icra edilen merasimler açısından zirveye ulaştığı görülmektedir. Öyle ki Osmanlılar hazinesinin zayıfladığı ve vakıf gelirlerinin düştüğü dönemlerde borç alarak bu hizmeti görmüşlerdir.

Osmanlı'da ilk Surre Alayı'nın Yıldırım Bayezid tarafından gönderildiğine dair zayıf bir rivayet olsa da Çelebi Mehmed tarafından gönderildiğine dair kayıt mevcuttur. II. Murads döneminde ise sürrenin adet ve miktarında büyük bir artış olmuştur. Nitekim çalışmaya konu edilen Balıkhisarı'nın gelirlerinin Haremeyn'e hizmet eder hale gelmesi bu döneme rast gelmiştir. Haremeyn'e hadim olma nöbeti 1517'den Osmanlı idaresinin sonuna kadar sürdürülmüş, 1916 tarihine kadar fasılasız devam etmiştir. Bu istikrar aynı zamanda Haremeyn Vakıflarının da varlıklarını devam ettiklerine işaret eder (Buzpınar, 2009).

Ankara'nın Çubukabad Kazası'na tâbi Balıkhisar Karyesi gelirleri de yukarıda bahsedildiği üzere II. Murad'dan itibaren Haremeyn'e vakf ve tahsis edilmiştir. Tüm bu işlerin izlerini arşivlerde bulunan belgeler üzerinden sürmek mümkündür. Bu çalışmanın amacı günümüzde Ankara'nın Akyurt [Ravlı] ilçesine bağlı Balıkhisarı'nın, Osmanlı döneminde kurulan vakıflar münasebetiyle Haremeyn'e hizmet eder hale gelişi ve uzun süre devam eden bu süreci analiz etmektedir. Bu vesileyle tarihi ilk çağlara kadar uzanan ancak özellikle Osmanlı dönemi ihmal edilen Ankara'nın, Osmanlı dönemi tarihine katkıda bulunmak bu çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu amaç doğrultusunda Anadolu'da yaşayan Türkler için müstesna bir yere sahip olan Mekke ve Medine'nin ihyasına yönelik Balıkhisar ve civarında kurulan Haremeyn Vakıfları'nın ön plana çıkarılması ve bölgeye kültürel açıdan bir değer katması en temel amacıdır. Bu yapılırken Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi'nde bulunan Evkaf Muhasebesi, Dahiliye, Evkaf, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defter ve Evrakı, Maliye Nezareti Defterleri ve Ali Emîri tasnifinden muhtelif defterlerden istifade edilmiştir.

Literatür Taraması ve Metot

Ankara, nitel ve nicel pek çok ilmi araştırmaya konu edilmiş, hakkında saha çalışmaları yapılmış, farklı disiplinlerde monograflar kaleme alınmıştır. Bu çerçevede konuyla alakalı olarak Ankara'nın Roma, Bizans ve Osmanlı dönemlerine yönelik askerî, siyasî ve iktisadî araştırmalar yapılmış, şehrin her dönem bölgenin

merkezi olma konumunu sürdürdüğü gösterilmiştir. Osmanlı döneminden bugüne değin önemini koruyan ve bir ticaret şehri olan Ankara'nın vakıf tarihi ve Haremeyn vakıfları bu çerçevede önemli bir geçmişe sahip olmuştur.

Literatür araştırmasında Ankara'daki vakıflara dair çalışmalarla karşılaşılırsa da doğrudan doğruya Balıkhisarı'ndaki Haremeyn vakıflarını konu etmiş bir araştırmaya tesadüf edilememiştir. Ancak ya konuyla dolaylı bir biçimde ilgili ya da sadece tekrar niteliğindeki değinilerden bahsedilebilir. Dolaylı çalışmalarını konuya yaklaşımları bakımından iki başlık altında toplamak mümkün görünmektedir. Başlıklardan ilki Ankara merkezli araştırmalar olup şehir tarihi içinde merkezin yanı sıra çevreye dair açıklamalarda Balıkhisarı'na yapılan atıflarından meydana gelmektedir. Genel olarak vakıf, özel olarak Haremeyn vakıflarının konu edildiği ikinci başlık altındaysa Balıkhisarı'ndaki Haremeyn vakfının adının anıldığı çalışmalar yer almaktadır.

Çelebi Mehmed ile II. Murad'ın Balıkhisarı'ndaki vakıflarına yönelik en eski değiniler üç tarihi kaynaktan yer almaktadır. Aşıkpaşazâde (2003, s. 566), Mehmed Neşri (1987, s. 679) ve Hoca Saadeddin'in (1979, s. 250-251) kaleme aldığı kroniklerde yer verdiği bilgiler birbirine benzemekte ve söz konusu sultanların hayratı kısımlarında anılmaktadır. Kroniklerde bahsedilen bu bilgiler sultanların mülkleri arasında sayılmakta, öncelik itibarıyla de sonradan gelen yazarlara kaynaklık etmektedir. Konuyla ilgili olarak 19. yüzyılda von Hammer yukarıda isimleri anılan ilk dönem tarihçilerinden sonra ve muhtemelen bu tarihçilere dayanarak Balıkhisarı'ndaki Haremeyn vakfını anmaktadır (Hammer, 1992, s. 250).

Haremeyn vakıflarından söz edilmese de önemli bir güzergâh üzerinde yer alması bakımından Balıkhisarı'nın kimi seyahatnamelerde anıldığına ayrıca dikkat çekilmelidir. Bu bakımdan Balıkhisarı'nın anılmasında üç önemli seyyahın eserleri misal olarak verilebilir. Hans Dernschwam (1992, s. 260-261), Busbecq (1939, s. 73) ve Evliya Çelebi'de (1985, s. 711, 724, 749) geçtiği üzere Balıkhisarı Ankara'yı kuzey ana yoluna bağlayan hat üzerinde yer almakta ve tarımsal üretimin yanı sıra mal, insan ve hizmetlerin hareketliliğinde önemli duraklardan biri olarak tasvir edilmektedir.

Çağdaş ve ikincil araştırmalar da büyük oranda Osmanlı kroniklerine dayanmaktadır. Bununla birlikte bu çerçevede İsmail Hakkı Uzunçarşılı (1984, s. 164), Münir Atalar'ın (1988, s. 288; 1991, s. 12) eserleri zikredilmelidir. Haremeyn vakıflarına yönelik arşiv belgelerinden faydalanılarak hazırlanmış olan Mustafa Güler'in (2002, s. 188) çalışmasına ise vesika kullanımı bakımından ayrıca dikkat çekilmelidir. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'ndeki Surre maddesinde ise Aşıkpaşazâde Tarihi'ne atıfta bulunmaktadır (Buzpınar, 2009, s. 568). Vakıf ya da Haremeyn ile ilgili yapılmış bazı güncel araştırmalarda da Balıkhisarı'nın anıldığı görülmektedir. Ancak birincil ve ikincil kaynakların bahsi edilen tez (Ayva, 2006, s. 33; Fişne, 2012, 13; Durak, 2018, s. 13; Kurşun, 2019, s. 72; Uslu, 2019, s. 4; Değirmenci, 2020, s. 14), kitap (Güler, 2002, s. 188; Kars, 2020, s. 88) veya makalelerde (Gül, 2006, s. 859; Eraslan, 1999, s. 220; Metin, 2015, s. 471; Dündar, 2015, s. 385; Bekar, 2020, s. 107) yeni bir bilgi vermekten çok konunun çerçevesi içinde bir temel oluşturmak, tarihi bir meşruiyet tesis etmek bakımından kullanıldıkları değerlendirilmektedir. Çoğu Uzunçarşılı'ya atıfta bulunurken pek azı surre defterleri, vakıf kayıtları gibi arşiv belgelerine dayanmaktadır.

Haremeyn vakfı özelindeki niteliğine işaret edilmekle birlikte Balıkhisarı'nın arşiv belgelerine dayanılarak ele alındığı önemli çalışmalar Hüseyin Çınar tarafından yapılmıştır. Bölgenin Haremeyn evkafı olması Osmanlı arşivlerinde yer alan tapu tahrir defterleri, maliye kayıtları, temettuat ve nüfus defterlerinin yanı sıra Aşıkpaşazade, Neşri ve Hoca Saadeddin'deki bilgilere dayanılarak tespit edilmiştir (Çınar, 2016, s. 7). Osmanlıdan Cumhuriyete Çubuk Kazası isimli araştırma eserinde Balıkhisarı'nın hem Selçuklu hem de Osmanlı dönemlerinde subaşılık olduğu bilgisi verilmekte, nüfus yoğunluğu ile idari merkez olduğu, merkezliğin daha sonra Çubukpazarı'nda geçtiği tespitine yer verilmektedir (Çınar & Gümüşçü, 2002, 68, 78; Çınar, 2016, s. 8, 21-22). Çınar ve Kıvrım yayınladıkları 1842 Tarihli Çubuk Nüfus Defteri'nde ise diğer köyler gibi Balıkhisarı'na da yer vermekte, gerekli olduğu durumlarda bilgiler yorumlarla açıklanmaktadır (Çınar & Kıvrım, 2016, s. 305-309). Bu bakımdan Balıkhisarı'nın Osmanlı geçmişine ilişkin bilgiler daha nitelikli ve vesikalara dayanmaktadır.

Yukarıdaki kaynak ve değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere 15. yüzyıldan itibaren Balıkhisarı bir vakıf köy olagelmiştir. Araştırmalarda Balıkhisarı'nın Haremeyn vakıfları ile olan irtibatı genel bir yaklaşımla ele alınmış, ancak Mekke ve Medine'nin yanı sıra surre ile olan bağlantıları incelenmemiş, Osmanlı kroniklerinden ya da onlara atıfla yetinen ikincil eserlerden faydalanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmayla konunun ilgili bağlantılarının ortaya konması, Balıkhisarı ile Haremeyn arasındaki irtibatın kanıtlarının ortaya konması amaçlanmaktadır.

Yukarıda anılan amacın gerçekleşmesi için öncelikle konuya ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında elde edilen bulgular niteliklerine göre iki başlık altında toplanmış, yayınlanan bilgiler değerlendirilmiştir. Böylelikle literatürde yer alan bilgi ile muhtemel boşluklar tespit edilmiş, sorular üretilmiştir. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi ve Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi katalogları taranmış, konuyla ilgili olduğu düşünülen belgeler temin edilerek bilgiler ikincil kaynaklarla yorumlanmıştır. Konu elde edilen birincil ve ikincil kaynaklar ışığında bir içeriğe kavuşturulmuş, ilgili bölümlerde sorulan sorulara cevaplar verilmek suretiyle Balıkhisarı'nın Haremeyn vakfı kimliğinin sınırları tarihi olarak kalın çizgilerle çizilmeye çalışılmış, Ankara ile Haremeyn arasındaki kuvvetli bağ ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçta bahsi edilen bağ, Esenboğa Havalimanı'na işaret, bölgedeki vakıf eseri olduğu tespit edilen yapıların önce kalıntılarının ortaya çıkarılması sonrasında ise deneysel amaçlı rekonstrükte edilmesine yönelik teklifler sunularak somut hale getirilmiştir.

Balıkhisarı

Ankara'nın iskânı, yapılan kazılardan anlaşıldığı üzere neolitik dönemlere kadar götürülmüş, Hititler çağı ile de desteklenmiştir. Tarihi bakımdan Ankara hem Roma hem Bizans hem Selçuklu hem de Osmanlılar zamanında bölgenin idarî merkezi olmuştur. İdarî merkez oluşu, Anadolu'daki yolların kesişme noktasında yer alması, tiftik yünü gibi stratejik bir ürünün üretilmesi gibi hususlardan ötürü askerî ve iktisadî açılardan da desteklenmiştir. Romalılar zamanında askerî bir tema, Selçuklular zamanında bir Ahî şehir devleti, Osmanlılar zamanında da bir ticaret ve tasavvuf merkezi olarak temerküz etmesi yukarıda anılan nedenlerden kaynaklanmıştır. Bu gibi nedenlerden ötürü Ankara hareketli ve tabloları yansıdığı üzere zengin bir şehir olagelmiştir. Bu zenginlik Ankara'nın ilçelerine değin sirayet etmiş, kazalardaki zirâî üretimle görünür hale gelmiştir. Bu ilçeler arasında Çubuk müstesna bir yer teşkil etmiş, Osmanlı döneminde de tarihî bir rol üstlenmiştir. Çubuk ise Ankara'daki idarî merkez kimliğini Çubuk Ovası'ndaki bir subaşılık olan Balıkhisarı'ndan almıştır.

Balıkhisarı adından da anlaşılacağı üzere Türkçe bir kelime olup benzerlerine Anadolu'nun pek çok yöresinde, mesela Balıkesir, Eskişehir, Gümüşhane, Tokat ve Sivas'ta karşılaşmaktadır (Oğuz, 1976, s. 832; Tokat 1973 İl Yıllığı, s. 98; Açık & Susam, 2003, s. 20). Balıkhisarı'nın bu sık kullanımının köken itibarıyla makul gerekçeleri olduğu ileri sürülebilir. Öyle ki Türkler Anadolu'yu iskân ederken kendi boy, sülale, coğrafya, şehir geleneklerini de beraberlerinde getirerek kullanmış, yer isimlerine de bu şekilde yansımıştır. Bu bakımdan Balıkhisarı isminin balık+hisar birleşiminden meydana geldiğine yönelik bir tespitin doğruluğu kuvvetle muhtemeldir (Balıkesir İl Yıllığı, 1969, s. 122). Çünkü bu kullanımda balık eski Türklerde yerleşim yeri, ordugâh anlamlarında kullanılmakta, balık+hisar kullanımı ile de mevkiin müstahkem niteliğine bir gönderme yapıldığı tahmin edilmektedir (Çınar & Gümüşçü, 2002, s. 78). Literatürde paylaşılan diğer ihtimaller ise Balıkhisarı'nın ilk prototipinin Balasar olduğu, bunun da bal+asar birleşiminden geldiği öne sürülmektedir (Köken, 2014). Batılı seyyahların eserlerinde ise farklı imlalarla karşılaşmaktadır. Bunlara Busbecq'tekin Baygazar şeklindeki kullanım ve açıklamadaki balık [fish] ve hisar [burg] açıklamaları misal olarak verilebilir (Kakuk, 1978, s. 336).

Balıkhisar tarihin tüm dönemlerinde bir kavşak noktasında olmasa da önemli bir yol üzerinde olagelmiştir. Tarihi bulgular da bu iddiayı doğrular niteliktedir. Sonuçta Ankara'nın kalesi ve çevresi ile Anadolu'nun kadim milletleri tarafından öteden beri iskân edilmekte olduğu bilinmektedir (Erzen, 1946). Neolitik bulguların dışında Hititlerin Ankara'nın yazılı dönemdeki ilk sakinleri olduğu anlaşılmaktadır. Hititler zamanında da şehir merkezinden kuzeye doğru uzanan kuzey yolunun bugün Güneşevler denilen Etiyokuşu'ndan ilerleyerek Balıkhisarı'na eriştiği buradaki höyükte yapılan kazılardan elde edilen pişmiş toprak kap şeklindeki kanıtlardan görülmekte, bu aksın önemli bir güzergâh olduğu anlaşılmaktadır (Kansu, 1940; Orthmann, 1963; Bertram, 2008; Akyurt Belediyesi, 2020).

Söz konusu güzergahın Roma zamanında da önemini koruduğu bilgisi, bölge ve civarda bulunan mil taşlarından elde edilmektedir (Yılmaz, 2005, s. 478; Aydın, 2005, s. 125). Öyle ki bu mil taşları Ankara'dan kuzeye doğru giden ana yolun nasıl bir güzergâh takip ettiğini de göstermektedir (French, 1976, s. 52). Roma zamanında dikilen bu yol taşları dikkate alındığında bölgenin dönemin önemli güzergahlarından biri olan Hacılar Yolu üzerinde yer aldığı, Roma kayıtlarından Balıkhisarı'nın İzmit'ten başlayıp doğuya doğru uzanan ve Ankara içinde Çankırı Kapısı'ndan geçerek bugünkü Şereflikoçhisar'a ve oradan Antakya'ya ulaşan yolun üzerinde bulunduğunu göstermektedir (Shrek, 1979, s. 168; French, 2015, s. 158) Balıkhisarı'nda bulunan bu taşların Traianus ve Hadrianus dönemlerine ait oldukları ayrıca zikredilmelidir (Macpherson, 1954, s. 119; French, 2012, s. 41-42).

Yukarıda izâh edilen durum aslında Balıkhisarı'nın hem lojistik bir kanal üzerinde olması, bölgedeki mobilizasyonu düzenleyici han zincirinden birine sahip olması ile alakalı görünmektedir. Yol üzerindeki Saracalar'da Han Yeri'nin, Balıkhisarı'nda da Taş Avlu isminde bir hanın mevcut olması kanalın en önemli kanıtları olarak gösterilebilir (Yılmaz, 2005a, s. 478; Yılmaz, 2005b, s. 13). Netice olarak hem Selçuklu hem de Osmanlılar döneminde bir idarî merkez olmasının nedenlerini göstermekte, dolayısıyla Çelebi Mehmed ile II. Murad'ın Haremeyn için kurdukları vakıfların neden burada yapıldığının da gerekçelerini ortaya koymaktadır (Şimşirgil, 2016, s. 8). Keza Balıkhisarı'nın önemi II. Murad tarafından yaptırılan köprü ile de belgelendirilebilir. Çünkü II. Murad'ın hem genişleme hem de gelir kalemi oluşturma bakımından çeşitli inşâ faaliyetlerinde bulunduğu nakledilmektedir (Danışman, 1966, s. 327) Buna göre II. Murad'ın Selanik ile Yenişehir arasında ve Balıkhisarı'nda yukarıdaki amaç için köprü yaptırdığı ifade edilmektedir (Kuban, 2007, s. 111; Danışman, 1971, s. 284).

Kaynaklarda köprüden bahsedilmesi şaşırtıcı olmamalıdır. Zira aşağıda da anılacağı üzere bölgede son dönemlerde kurutulan ve trafiği engelleyen bir bataklık yahut suluk alanın varlığından bahsedilmektedir. Öyle ki 30 Mart 1555 günü Balıkhisarı'ndan geçen Dernschwam'a göre burası Ankara'ya bir günlük yürüyüş mesafesinde, içinde iyi cins sazan balıklarının yüzdüğü bir bataklık bulunan Ballager Köyü'dür. Seyyahın betimlemesine göre Balıkhisarı, alçak dağların çevrelediği, içinden ufak ve bulanık bir dere akan yerdir. Yine seyyahın kaydettiğine göre civardaki dereler kışın sonrasında artan suları ile taşmakta, etraflarında bataklıklar oluşturmaktadır (Dernschwam, 1992, s. 260-262).

Bölgede cumhuriyet döneminde de muhtemelen bir süre trafik yoğunluğu sürmüş olmalıdır. İlerleyen zamanda Ankara içinde olan havaalanı Çubuk Ovası'nda Esenboğa, Balıkhisarı ile Büğdüz köyleri arasındaki düzlüğe inşâ edilmiştir. Tarihî kaynaklardan da anlaşılacağı üzere Balıkhisarı civarında bulunan sulak veya bataklık alanlar kurutularak tarıma elverişli hale getirilmiştir. Bu bakımdan Taşpınar Köyü yakınlarındaki Yerkız ile Balıkhisarı'nın yanındaki Sülüklü bataklıklarının Cumhuriyet'ten sonra kurutulduğu bilinmektedir. Bölgedeki yapılar iki katlı, kerpiç ve çatısız düz damlıdırlar (İnönü Ansiklopedisi, 1964, s. 137). Bugünse uluslararası havalimanı ile sanayi tesisleri arasında kalmış, Çubukabad'a bağlı eski adı Ravlı iken ilçe yapılan Akyurt'un bir mahallesi konumundadır.

Balıkhisarı Haremeyn Vakfı

Balıkhisarı ve çevresi Çelebi Mehmed ile II. Murad zamanında Haremeyn'e dahil olmakla birlikte vakfiyesine ilişkin yapılan çalışmalardan bir sonuç elde edilememiştir. Haremeyn ile ilgili çalışmalarda Balıkhisarı'nın vakıflığına ilişkin bir vakfiye bilgisine rastlanılmadığı gibi hem Cumhurbaşkanlığı Osmanlı hem de Vakıflar Genel Müdürlüğü arşivlerinde yapılan araştırmalarda da herhangi bir vakıfnameye henüz ulaşılamamıştır. Ne II. Murad'a ait Türkçe ve Arapça vakfiyelerde ne de sonraki dönemlerde Osmanlı soyundan gelen sultanların tespit ettirdikleri zeyl niteliğindeki vakfiyelerde de Balıkhisarı adına rastlanılmamıştır. Bununla birlikte arşivlere intikal etmemiş belgelerin sicillerde suretlerinin kayıtlı olacağı tahmin edildiğinden Balıkhisarı'nın vakıf niteliğine ait vakıfnamenin yeni araştırmaların neticesinde ortaya çıkarılacağı ümit edilmektedir.

Bu bölgeden toplanan gelirlerin surre ile Haremeyn'e gönderildiği bilinmektedir. Öyle ki Osmanlı padişahlarından Haremeyn'e ilk surre gönderen hükümdar Çelebi Mehmed'dir. Gelenek bu dönemden sonra da devam etmiş Çelebi Mehmed'den sonra gelen sultanlar Haremeyn'e surre göndermeyi sürdürmüştür. II. Murad'ın Hz. Peygamber'in soyundan gelenlere (seyyid ve şeriflere) her yıl 1000 filorinin yanında başka yardımlar da yaptığı olmuştur. Keza II. Murad Balıkhisarı bölgesinde yaptırdığı köprü'nün geçiş ücretini de Mekke-i Mükerrreme, Medine-i Münevvere ve Kudüs-i Şerif'in ahalilerine vakfetmiştir (Ayva, 2006; Atalar, 1991, s. 9). Çelebi Mehmed ile başlayan surre gönderme geleneğinin II. Murad döneminde de devam ettiği Neşri'de geçmektedir. Neşri'ye göre II. Murad her yıl Mekke, Medine ve Halilürrahman'a üç bin beş yüz filoriden oluşan surre göndermiş, bunun yanında Ankara'nın Balıkhisarı nahiyesine tabi köylerin gelirlerini Mekke'nin fakirlerine vakfetmiştir (Mehmed Neşri, 1987, s. 679; Aşıkazade, 2013, s. 302).

Balıkhisarı Haremeyn vakfını oluşturan topraklar, bugün güneyde Akyurt sapağındaki Saracalar mevkiinden başlayarak kuzeyde Cücük, doğuda Karacalar batıda ise Esenboğa'ya kadar uzanan bölgeden meydana geldiği ifade edilebilir. Bu bakımdan. Balıkhisarı'nın bulunduğu bölge coğrafi olarak batıda Dumlupınar, Kızılcâ, güneyde Saray doğuda Karacalar ve Akyurt tepelik alanları ile çevrili olup geniş bir düzlük niteliğinde yayladır (TS.MA.e. 957/67). Bahsi edilen bu düzlükte bugün kurumuş olsa da Balıkhisarı'nın içinden geçen dere ile batısında yer alan Çubuk çayının yanı sıra vakıf alanının içindeki irili ufaklı su kaynağı araziye sulak kılmaktadır. Bu tespitin yanı sıra toprağın su tutma özelliği ile civardaki irili

ufaklı göl benzeri su birikintisi de araziyi su bakımından nitelikli kılmakta, toprakta açmalar yapıldığında hızlıca suya ulaşılabilir. Bugün Ankara'daki uluslararası havalimanının yer aldığı bölge yazları sıcak ve kurak, kışları soğuk ve yağışlı, kuzeyden esen sert rüzgarların olduğu karasal bir iklime sahip olup tahıl üretimi için uygun bir niteliğe sahiptir. Bölgede Balıkhisarı'ndaki Haremeyn vakfına bağlı, Balıkhisarı'nın merkez olduğu bir üretim yapılanmasından söz edilebilir. Buna göre Balıkhisarı'nın merkezde yer aldığı bu mekanizmada ikinci önemli üretim merkezi hemen kuzeyde bulunan Büğdüz'dür.

Vakfın büyüklüğü konusunda kesin bilgilere erişmek için elde vakfiye bulunmamasıyla birlikte çeşitli tarihlerde kayda alınan hesap defterlerinden faydalanılarak genel bir çerçeve çizilebilmektedir. Örnek olarak 8 Kasım 1589 ile 29 Ekim 1590 tarihli iki defter vesilesi ile döneme ilişkin üretim miktarının, üretilen ürünlerin ve vakfa tabi yerlerin isimlerinin yanı sıra başka verilere de erişilebilmektedir (TS.MA.d. 3646; TS.MA.d. 1729). Bahsedilenlerle birlikte diğer muhasebe defterlerinde geçen yer isimleri Balıkhisarı, Ulupınar, Büğdüz, Gölü? [كولي] ya da Şeyhler, Haraclu, Korkuc? [قورقچ], Karacalu, Balıkhisarı Bostan, Ulupınar Bostan şeklinde sıralanmıştır. Söz konusu yerleşim birimleri incelendiğinde bugün Esenboğa Uluslararası Havalimanı'nın konumlandığı araziye çevrelediği ifade edilebilir. Bugün tali kalmış olsa da bu düzlüğün Ankara'nın hem İstanbul hem de doğu bölgelerine giden tarihi yolu oluşturduğu hem Roma tarihi ile ilgili yayınlardan hem de Evliya Çelebi'nin notlarından anlaşılmaktadır.

Muhasebe defterleri incelendiğinde Balıkhisarı Haremeyn evkafının oldukça geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Vakfiyeye ulaşamadığından vakfın hudutları açık bir şekilde belirlenememiş olsa da yerleşim birimlerinin isimlerini muhafaza etmeleri bir fikir vermesi önemlidir. Teknolojik ölçme araçlarının kullanımı ile Çubukhisar, Büğdüz, Şeyhler, Ulupınar, Karacalar'ın merkeze alınacağı bir denemede vakfın büyüklüğünün 90 km² civarında olduğu tahmin edilebilir. Kuşkusuz timar gibi ekonomik üretim birimleri ile karşılaştırıldığında Balıkhisarı vakfının oldukça geniş bir alana karşılık geldiği ifade edilebilir. Kuşkusuz vakıf arazilerinde bir sınırlandırmaya gidilmemiş olması bu büyüklük açısından bir kanıt teşkil edebilir. Bu bakımdan konunun ayrıca çalışılmasının, vakıf arazilerinin büyüklükleri ile üretim kapasitelerinin hem Osmanlı sınırları hem de Avrupa, Mısır ve Hindistan'daki benzerleri ile mukayese edilmesi genel çerçevenin anlaşılması için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Balıkhisarı'ndaki vakfın içinde birden fazla köyün bulunması, iktisadî açıdan üretimin belirli ürünler üzerinde uzmanlaşmış olması vakıf özel kılmaktadır. Eğimin az olması ve Balıkhisarı ile Büğdüz taraflarında geniş düzlüklerin bulunması verimli üretim açısından kolaylık sağlamış olduğu düşünülebilir. Doğudaki bölgelerde eğimin yükselerek vadiler oluşturması su kaynaklarını da meydana getirmiştir. Ovaya göre yükseltileler oluşturan ve bu bakımdan yağmur ile kar suyu tutan Şeyhler, Doğanoluk, Karacalar, Elecik bölgeleri ovanın sulak kalmasına yol açacak derelere de kaynaklık etmektedir. Mevsimsel olarak debisinde farklılık görüldüğü anlaşılan Ravlı, Gökseki ve Kızık dereleri bölgenin su kaynakları arasında sayılabilir. Bu kaynaklar ilkbahar ve yaz aylarında bölgenin sulanmasında kullanıldığı gibi bostan üretiminde de kullanılmıştır.

Balıkhisarı evkafının temel üretim kalemi hububat olup bunlar buğday, arpa, burçak ve mercimektir.³ Sıralama bu şekilde olup üretim potansiyeli iklim ve toprak şartları çerçevesinde buğday ve arpa ilk iki sırayı işgal etmektedir. Bölgede iki türlü üründen söz etmek mümkün görünmektedir. Ürünlerin ilkinin uzun ömürlü ve önemli protein-karbonhidrat kaynağı olan hububat ürünleri, ikincisini ise bostan adı altında tanımlanan sebze ve meyve oluşturmaktadır. Balıkhisarı iktisadî çevresinde ülkenin diğer bölgelerinde de görüldüğü üzere üretimde aksaklıklarla karşılaştığı olmuştur. Öyle ki kuraklık ve askerî sefer şartları zaman zaman üretimi kesintiye uğratmıştır. Bu gibi durumlarda iltizama⁴ verilen topraklarda randıman düşüşü, bunun da ödemelerde çeşitli sıkıntılara yol açtığı anlaşılmaktadır (TS. MA.e. 1177/87). 1590 tarihli muhtasar muhasebe defterinde verilen bilgilere göre oşür olarak alınan hububat ve miktarları şu şekilde listelenmiştir:

³ Orta Anadolu'daki hububat üretimi hakkında bakınız: Mehmet Öz, "Agricultural Production in Central Anatolia in the Classical Ottoman Period: An Investigation into the Sancaks of Aksaray, Ankara, Bozok and Çankırı," *Making a Living in Ottoman Anatolia*, ed. Ebru Boyar, Kate Fleet, Leiden: Brill, 2021, 21-57.

⁴ İltizam: Bağlanmak, hükmün bir file ve işleme bağlı olup, ondan ayrılmadan bağlı olması demektir. Vakıf terminolojisinde ise, hükmün kesin, bağlayıcı ve zaruriliğini ifade eder. İmam Ebû Hanife'nin görüşünde, vakfedilen şey, ariye yani ödünç verilen bir şey gibi değerlendirildiğinde iltizam gerçekleşmez. Hâkim, vakfın geçerli ve gerekli olduğuna hükmederse, vakfedilen lazım olur ve geri alınmaz veya iptal edilemez. Osmanlı döneminde arazi işletme sisteminde ise bervech-i iltizam şeklinde ifade bulur ve mukataalı arazilerde elde edilen gelirin bir bölümünü belli bir bedel karşılığında kişilere verir. Sonra da o kişilerden vergi olarak toplar. Bu uygulamanın amacı ise vergi toplama işini kişilere vermek böylece daha fazla gelir elde etmektir. (Bulut, vd., 2019, s.32).

Tablo 1. 1590 Tarihli Muhtasar Muhasebe Defterine Göre şr Olarak Alınan Hububat ve Miktarları

Balıkhisarı:			
Hınta	55		Müd [1]
şa'ir	34		Müd
Burçak	17		Müd
Mercimek	4	Müd	
Ulupınar:			
Hınta	16		Müd
şa'ir	5		Müd
Burçak	15		Müd
Mercimek	10	Müd	
Büğdüz:			
Hınta	6		Müd
şa'ir	12[?]		Müd
Burçak	1		Müd + 5 Kile
Mercimek	5	Kile	
şeyhler:			
Hınta	44[?]		Müd
şa'ir	32		Müd
Burçak	10		Kile
Mercimek	4	Kile	
Karacalu:			
Hınta	4		Müd
şa'ir	2		Müd
Burçak	1		Müd
Mercimek	5	Kile	
Korkuc:			
Hınta	42[2]		Müd +2 lile
şa'ir	2		Müd + 2 Kile
Burçak	13		Kile (TS. MA.d. 1729).

Hububat üretimine ek olarak muhasebe defterlerinde geçen bostanların da mevsime göre hem bölgenin hem de yakın çevrelerin ihtiyaçı olan sebze ve meyve üretimi ile ilgili oldukları bilinmektedir. Muhasebe kayıtlarında açık bir tanımlama ve mufassal bilgilere yer verilmemiş olsa da bu bostan ürünlerinin isimleri ile anılan çeşitli eltik ürünleri, soğan ve diğer sebze türleri olduğu düşünülebilir (TS.MA.d. 6018. TS. MA.d. 7612).

Balıkhisarı vakfı bir sultan tarafından kurulduğu için Haremeyn Evkafı idaresi altında yer almıştır (TS.MA.d. 7612). Bu bakımdan sultanlara ait vakıfların en üst idareci Darüssaade Ağası'dır (TS. MA.e. 892/26). Dolayısıyla Balıkhisarı'ndaki evkafın idarecisi de ağadır. Haremeyn evkafının sevk ve idaresi ağa tarafından yerine getirilip, iltizam usulünün takibi, hesapların ibrası gibi hususlarda kadının yanı sıra ağa da yetkili kimsedir. Hesaplar bir defter şeklinde tanzim edilerek önce Darüssaade Ağası tarafından kontrol edilir daha sonra ise evkaf müfettişi tarafından teftiş edilerek ibra yoluna gidilirdi.

Balıkhisarı evkafı sultana ait olmasından ötürü bölge re'ayâsının askerî sınıf içinde değerlendirilmesi uygun olacaktır. Bu bakımdan Balıkhisarı ve civarındaki tâbi köylerin ahalsinin bazı tekâliften muaf oldukları ifade edilebilir. Öyle ki kimi durumlarda yapılacak müdahalelerin önüne geçildiği, vakıf çalışanlarına mani olunmaması, zorluk çıkartılmaması gibi hallerde durumun hatırlatıldığı görülmektedir. Mesela Balıkhisarı'nda bulunan caminin imamı olan Molla Mahmud'un halka 'teaddi' ettiği belirtilmekte, imam, vazifesi haricinde ve beratta yazılanların dışında bir şey almaması ve halka zulmetmemesi noktasında uyarılmaktadır (BOA. AE.SABH.I. 219/14492).

Vakfın idare edilebilmesi için mütevellî atamasının yapıldığı anlaşılmaktadır. Mesela Yakup Ağa isimli birinin ataması sırasında süreç vakfın işlerinin görülmesi için yapıldığı vurgulanmakta ve atama "mucibince tevcih olunmak buyuruldu" denilerek sonuçlandırılmaktadır (BOA. AE.SAMD.III. 14/1259). Tevliyetlerin ekseriyetle mart ayı başında yapıldığı arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır (BOA. C.EV. 453/22941. BOA. AE.SAMD.III. 197/19062. BOA. AE.SAMD.III. 164/16043).

Balıkhisarı Haremeyn evkafının idaresinin yanında işletilmesi iltizam ile gerçekleştirilmiş, bu bakımdan bir mukataa⁵ olarak teşekkül ettirilmiştir. Öyle ki resmi yazışmalarda evkafın niteliğini ifade için “Haremeyn-i Şerifeyn Evkafından Ankara’da vâki Balıkhisar ve tevâbii mukataası” tanımlaması yapılmıştır (BOA. C.EV. 370/18793). Mukataanın iltizama verilmesinde sürelerle ilişkin farklılıklar gözlenmektedir. Başlangıçta kısa süreli iltizamın, sonrasında, özellikle 18. yüzyıldan itibaren sekiz yıl gibi daha uzun süreli iltizamın tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu tercihin en önemli sebebi hem yöre halkının zulme uğramasını önlemek hem de üretimin istikrarlı bir şekilde devam etmesini sağlamak olmuştur. Çünkü bahsedildiği üzere zaman içinde iltizam süresinin uzadığı anlaşılmaktadır. Mesela 20 Aralık 1841 tarihli bir belgeden, daha önce vakfın mültezimi olan Maliye Meclis azasından Mahmud Said Efendinin ölmesi ile boş kalan iltizamın sekiz sene müddetle iltizam için müzayedeye çıkarıldığı anlaşılmaktadır (BOA. İ.DH.49/2411).

İltizamın müzayedede usulü ile yapıldığı, böylelikle gelirlerin artırılması yolunun tercih edildiği görülmektedir.⁶ İltizam bedellerine vakıf görevlilerinin giderleri de dahil edilmiş böylelikle genel bir muhasebe yöntemi izlenmiştir. Müzayedelerde halkın zarar görmemesi ve ödemelerin zamanında yapılabilmesi için iltizamın taşeron verilerek idare edilmesinin önüne geçilmeye çalışılmış bunun için çalışmaların bizzat iltizamı alan kişi tarafından gerçekleştirilmesi istenmiştir. Aksi durumda reâyâyâ zorluk çektirildiği ve ‘kabz’ edildiği hallerde dikkat çekilmiş, verilen beratlarda bu durum vurgulanmıştır (BOA. C.EV. 370/18793).

Balıkhisarı evkafının iltizama verilmesi durumunda şöyle bir süreç işletilmiştir: Öncelikle bir önceki dönemin hesaplarının ibra edilme zorunluluğu olduğu anlaşılmaktadır. Mesela 16 Şubat 1580 tarihli bir ferman suretinin yer aldığı kayıta geçtiği üzere vakfın yeni mültezim tarafından uhdesine alınabilmesi için eski hesabın ibra edilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Vakfın teftişi için evkaf müfettişi Muhyiddin ile Evkâf Nâzırı Edhem isimli kişilere gönderilen fermanla vakfın daha önceki mütevellisi olan Çubukabad Kadısı Seydi’nin hesaplarının ibra edilerek Kurd Mustafa’ya naklinin bu şekilde yapılması gerektiği emredilmiştir. Öyle ki 8 Kasım 1579 tarihli başka bir fermanla da Kurd Mustafa’dan önce vakfın tevliyetini üstlenen Çubukabad Kadısı olan Seydi’nin üzerinde vakıf malı bulunduğu, zimmetindeki bu miktarın tahsil edilmesi istenmiş, hesapların takibinin bu şekilde yapılması gerektiği ifade edilmiştir (BOA. A. {DVNSMHM.d. 41/335. BOA. A. {DVNSMHM.d. 41/1040).

Haremeyn vakfının gelir ve giderlerinin takibi, ödemelerin yapılabilmesi için her köyde muhafaza edilen defterler olduğu anlaşılmaktadır (TS. MA.d. 1729). Bu defterlerin hem ibra hem de ödemelerde temel teşkil ettiğine şüphe duyulamaz. Vakıf nazırı ya da evkaf müfettişinin hem bu defterler hem de merkezdeki muhasebe defterleri aracılığıyla verileri kontrol ettiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan vakıf gelirlerinin vakıf müfettişleri eliyle kontrol edildiği anlaşılmaktadır. Öyle ki bazı durumlarda gelirin azalması ya da mültezimin erteleme ya da iptal taleplerinin incelenmesi için söz konusu müfettişlerin durumu yerinde tahkik ettikleri görülmektedir. Evkaf müfettişleri gerek halkı gerek yöredeki ulemâ ve sulehânın ifadelerine başvurarak yaptıkları araştırmalar neticesinde taleplerin cevaplandırıldığı görülmektedir. Kaldı ki bazı durumlarda müteveli kadıya başvurarak iltizam bedellerinin ödenmesinde ertelemenin talep edildiği örneklerle de karşılaşılmaktadır (TS. MA.e. 1177/87).

Vakfın gelirlerini aynî ve nakdî olmak üzere başlıca iki ana kalemde ele almak mümkün görünmektedir. Gelirlerin bir kısmı hububat olarak elde edilirken bir kısmı Osmanlı düzenindeki yaygın vergi kalemlerinden meydana gelmektedir. Bahsi edilen bu vergi kalemleri arasında rüsûm-ı çift, rüsûm-ı bennak, rüsûm-ı bağan, adet-i ağnâm, resm-i zemin, öşr-i penbe, öşr-i bostan, öşr-i hınta, öşr-i piyaz ve öşr-i çifti saymak mümkündür (TS. MA.d. 3821. TS. MA.d. 4194). Aynî gelirlerde hububat üretimi en önemli kalemi oluşturmaktadır. Dönemin nakliye imkanları da göz önünde bulundurulduğunda elde edilen

⁵ Mukataa’ya vakıf: Arazinin mülkiyetinin vakfa, bina ve ağaçların mülkiyetinin de tasarruf edene ait olduğu vakıf türüdür. Bu özel terim, Osmanlı hukuk terminolojisi döneminde kullanılmıştır. Vakıf mallarının uzun dönemli kiralanması şeklindedir. Burada mukataalı vakıftan kastedilen, vakıf olan gayrimenkul ve arazinin sahibi olduğu binalar, ağaçlar ve bağlara sahip olan ve bunları işleten yıllık götürü kira ödediği vakıf gayrimenkulüdür. Bu kiralamaya mukataa denildiği gibi, bu sözleşmeye uzun vadeli arazi kiralanması da denebilir. Bir vakfın mukataalı vakfa dönüşebilmesi için icareteyn vakfın şartlarının sağlanması gerekmektedir. Aralarındaki fark, padişahın tasdikine gerek olmaması ve ancak mahkeme kararıyla mukataalı vakfa dönüştürülebilmesidir. Ayrıca mukataalı bir vakıfa yapılabılır onarılan bina tasarruf edenin, icareteyn vakıflarda ise vakfın malıdır. Mukataa vakfını elinde bulunduranın iki yükümlülüğü vardır: Birincisi, muaccel/ peşin kira bedelleri, ikincisi ise mukataa arazi olan arazinin kiralanması adı verilen dönemsel kiradır (Bulut, vd., s. 42).

⁶ Mukayese için iltizam sisteminin işleyişi, müzayedede ve muhasebe usulleri hakkında bakınız; Yardımcı, M. E., Yasa B. D., Ayvaz, E. (2022). “Tax Farming Revenues and Accounting in Ottoman Finance: The Case of Kocaeli (1846–1847),” *Sage Open*, 12(2), 1-15.

hububatın piyasada satılarak nakit paraya dönüştürüldüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede vergi olarak tahsil edilen hububatın satılmasına kadar hasat edildikten sonra ambarlara kaldırıldığı görülmektedir. Mesela 18 Aralık 1590 tarihli bir arşiv belgesinden anlaşıldığı üzere 1590 yılında tahsil ve 'kabz' edilmiş malsulün 200 müdlük kısmı muhtemelen daha sonra satılmak üzere ambara konulmuş, müteveli eğer herhangi bir eksiklik olması durumunda da bunu tazmin edeceğine yönelik durumu kayıt altına aldırarak bir hüccet ile resmileştirmiştir (TS. MA.d. 3762).

Bazı hallerde aynı olarak elde edilen gelirin paraya dönüştürülemediğiyle de karşılaşıldığıyla da karşılaşılmaktadır. Bu gibi durumlarda mütevelinin önlemler aldığına yönelik çeşitli belgelerle karşılaşılmaktadır. Mesela böylesi bir duruma Balıkhisarı Haremeyn vakfının nazırının talebi karşılığında Ankara kadısına gönderilmiş 7 Ekim 1646 tarihli bir hüküm kanıt olarak gösterilebilir. Söz konusu hükme göre elde kalan buğdayın elden çıkarılabilmesi için izin istenmiş, vakfın en azından elde mevcut olan malsulden olmaması için satılmasına yönelik müsaade verilmiştir. Böylelikle vakfın piyasa değerinde satılmasına izin verilen buğdayı Ankaralı fırıncılara satılmıştır (BOA. A. {DVNSMHM.d. 91/425).

Arşiv belgelerinden bazen ödemeler bakımından bakaya ile de karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu tür durumlarda ayrıca bir defter tanzim edilip kişi adları ile üzerlerindeki bakaya hububat miktarlarının yazılı hale getirildiği görülmektedir (TS. MA.d. 1644). Balıkhisarı'ndaki tarımsal üretimden elde edilen hem nakdi hem de aynı gelirlerin paraya çevrilerek hazineye gönderilmesinin yanı sıra kimi durumlarda çeşitli ihtiyaçların giderilmesi sırasında da başvurulan kaynaklardan biri olduğu ifade edilebilir. Mesela 6 Nisan 1570 tarihli bir hüccetten anlaşıldığı üzere Hassa Sarraçlar Bölükbaşısı olan İbrahim Bey'in İstabl-ı Amire'deki atların ihtiyaçı olan hem nakit para hem de arpayı Balıkhisarı'ndan temin etmiştir. Temin ettiği bu para ve malzemeyi müteveli olan Bali bin Alı'den alırken bu alişverişin kayıt altına alınmasını talep etmiş, bu nedenle bir hüccet düzenlenmiştir (TS. MA.e. 1280/19).

16. yüzyılın sonunda 1581, 1584, 1587 tarihlerinde Receb, Abdülkerim ve Hasan isimli mütevelliler eliyle teslimat havalenamesi belgesinde de hazineye gönderilen miktarlar yıl yıl olarak kaydedilmiştir (TS. MA.e. 1144/31). 15.09.997 tarihli bir havalenameden anlaşıldığı üzere evkaftan elde edilen gelirlerin aralıklı olarak hazineye gönderildiği anlaşılmaktadır. Söz konusu belgede elde edilen gelirin evkaf nâzırı tarafından düzenlenmiş bir havalename ile gönderildiği görülmektedir (TS. MA.e. 1293/57). Vergilerin toplanmasından sonra elde edilen gelirden bölgede yer alan ve adına erbâb-ı vezâif denilen görevlilerin hakları eda edildikten sonra surre için hazineye gönderilmiştir (BOA. C.EV. 370/18793).⁷ Ruznamçe Defterleri incelendiğinde doğrudan olmasa da Balıkhisarı'nın da mükellef olduğu masrafların çok farklı kalemlerden müteşekkil olabildiği görülmektedir (BOA. EV.HMH.d 8169).

Sonuç

Osmanlılar ilk dönemlerinden itibaren Mekke ve Medine'ye hürmet göstermiş, buna amaçlar muhtelif icraatlarda bulunmuşlardır. Başlangıçta bölgeye nakdi yardımlar gönderilirken sonrasında bu yardımlar surrelerin yanı sıra Haremeyn'de inşâ faaliyetleriyle devam etmiştir. Kabe'nin bakım, onarım gibi aslı ihtiyaçları görülmüş hem sultanlar hem de aile mensupları kurmuş oldukları büyük vakıflarla hacıların konaklama, beslenme ve su ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamıştır. Bu çerçevede hem Çelebi Mehmed hem de II. Murad kurmuş oldukları büyük ölçekli vakıflarla Haremeyn'in hizmetlerinin görülmesi hususunda bir gelenk başlatmışlardır.

Balıkhisarı'ndaki Haremeyn vakfının iltizama verilen bir mukataa olduğu tespit edilmiştir. Başında Darüssaade Ağası'nın olduğu, vakıf nâzırları tarafından teftiş edilen bu vakıf türünün, timar arazilerinin dışında gelişim göstermiş bir zirâi üretim mekanizması olması dikkat çekicidir. Bölgedeki zirâi üretimde artış sağlamanın yanı sıra sevk ve idare için iltizam usulünün benimsenmiş olması önemli bulgulardan biridir.

Balıkhisarı gelirleri ile buradaki köprüden elde edilen gelir, Çelebi Mehmed ve II. Murad tarafından Osmanlılardaki ilk dönem Haremeyn vakıfları olarak belirlenmiştir. Balıkhisarı'nın sahip olduğu bu müstesna özellik istisnai bir kimliğe sahip olmasına yol açmış, burasının avâriz-ı divâniye ile tekâlif-i örfiyeden muaf olmasını sağlamıştır. Balıkhisarı'nın gelirlerinin, bulunduğu güzergahtan kaynaklandığı tespit edilmiş, bu güzergahın geçmişten günümüze önemini sürdürdüğü anlaşılmıştır. Bölge bir kavşak ya da güzergâh olma durumunu sahasındaki uluslararası havalimanı ile bugün de sürdürmekte, Ankara ve

⁷ Surrelere gönderilen miktarlar için ayrıca bakınız: (BOA. EV.HMK.SR.d. 8; BOA. EV.HMK.SR.d. 86; BEO. EV.HMK.SR.d. 3518; BEO. EV. HMK.SR.d 3895).

çevre illerden hac farızasını yerine getirecek hacı adayları bu havalimanını kullanarak Mekke ve Medine'ye ulaşmaktadırlar.

Son bir husus olarak bu araştırmanın neticesinde Balıkhisarı'nda Haremeyn vakıflarından biri olarak köprü ile hanın varlığından haberdar olduğundan bu yapıların kalıntıları, yoksa kazı çalışmaları ile temellerinin ortaya çıkarılması teklif edilmektedir. Böylelikle ana katları ve kalıntıları üzerinden restitüsyon ile deneysel mimari yaklaşım ile rekonstrüksiyonlarının yapılabileceği umulmaktadır. Dolayısıyla bu türlü bir girişim yeni bulgu ve yapılarla Kuzey Ankara'nın dikkat çekmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Etik Beyan

"Ankara'da Bir Haremeyn Toprağı: Balıkhisarı Haremeyn Vakfı" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

BEO. EV. HMK.SR.d 3895
BEO. EV.HMK.SR.d. 3518
BOA. A. {DVNSMHHM.d. 41/1040
BOA. A. {DVNSMHHM.d. 41/335
BOA. A. {DVNSMHHM.d. 91/425
BOA. AE.SABH.I. 219/14492
BOA. AE.SAMD.III. 14/1259
BOA. AE.SAMD.III. 164/16043
BOA. AE.SAMD.III. 197/19062
BOA. C.EV. 370/18793
BOA. C.EV. 453/22941
BOA. EV.HMH.d 8169
BOA. EV.HMK.SR.d. 8
BOA. EV.HMK.SR.d. 86
BOA. İ.DH.49/2411
TS. MA.d. 1644
TS. MA.d. 1729
TS. MA.d. 3762
TS. MA.d. 3821
TS. MA.d. 4194
TS. MA.d. 6018
TS. MA.d. 7612
TS. MA.e. 1144/31
TS. MA.e. 1177/87
TS. MA.e. 1280/19
TS. MA.e. 1293/57
TS. MA.e. 892/26
TS.MA.e. 957/67

Araştırma Eserler

Akyurt Belediyesi Stratejik Plan 2020-2024. (2020). <https://www.akyurt.bel.tr/uploads/pages/stratejik-plan/stratejik-plan-2020-2024.pdf>
Açıknel, A. ve Susam, T. (2003). Artukabad kazasının yerleşim ve nüfus yapısı (1455-1600). Tarih İncelemeleri Dergisi 18(2): 1-23.

- Åřık Pařazade. (2003). Osmanoğulları'nın tarihi (K. Yavuz ve M. A. Y. Saraç, Çev.). Koç Kùltür Sanat Tanıtım.
- Atalar, M. (1988). Türkler'in Kabe'ye yaptıkları hizmetler. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi (XXX): 287-292.
- Atalar, M. (1991). Osmanlı Devletinde Surre-i Hümâyûn ve Surre Alayları. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Aydın, S. (2005). Küçük Asya'nın bin yüzü: Ankara. Dost Kitabevi.
- Ayva, M. (2006). Hulefâ-yı 'izâm-ı Osmâniyyehazarâtının Haremeyn-i Şerifeyn'dekiâsâr-ı mebrûre ve meşkûre-i hümâyûnları Mehmed Emîn el Mekkî (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Balıkesir İl Yıllığı: 1967. (1969). Çelikkilt Matbaası.
- Barkan, Ö. L. (1943). 15. ve 16. asırlarda Osmanlı İmparatorluğu'nda zırai ekonominin hukuki ve mali esasları, kanunlar 1. Burhanettin Matbaası.
- Bekar, B. (2020). Kâbe-nâme'nin Berlin Kùtùphanesi nüshası, bazı imla özellikleri ve /n/ ~ /ñ/ sorunu. Dil ve Edebiyat Araştırmaları (21): 101-130.
- Bertram, J.-K. (2008). Ahlatlıbel, Etiyokuşu, Koçumbeli-zurnebewertung der Ankara-gruppe. Türkiye Bilimler Akademisi Arkeoloji Dergisi (11): 73-84.
- Bulut, M., Çınar, H., Ademi, R., Demir, A., Kudat, A., Doğan, M., ... & Tuğrul, M. (2019). Osmanlı dönemi Rumeli para vakıfları. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Mukaddime (Arapça).
- Bulut, M. ve Korkut, C. (2019). A look at the cash waqfs as an indicator of Ottoman financial mentality. Vakıflar Dergisi, 116-132.
- Busbecq. (1939). Türk mektupları (Hüseyin Cahit Yalçın, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Buzpınar, S. T. (2009). Surre. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çınar, H. ve Gümüşçü, O. (2002). Osmanlıdan Cumhuriyete Çubuk kazası. Bilge Yayınevi.
- Çınar, H. ve Kıvrım, İ. (2016). 1842 tarihli Çubuk kazası nüfus defteri. Çubuk Belediyesi.
- Danışman, Z. (1966). Osmanlı İmparatorluğu Tarihi: 3. Zuhuri Danışman Yayınevi.
- Danışman, Z. (1971). Osmanlı Padişahları: 1. Zuhuri Danışman Yayınevi.
- Değirmenci, E. N. (2020). H. 1070/M.1660 tarihli Surre-i Hümâyûn defterlerinin analizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tez). Gazi Üniversitesi.
- Dernschwam, H. (1992). İstanbul ve Anadolu'ya Seyahat Günlüğü. (Yaşar Önen, Çev.). Kùltür Bakanlığı.
- Durak, A. (2018). Hicri 1102 816919 tarihli Surre-i Hümayun defterlerinin analizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dündar, A. (2015). Osmanlıların Mekke'deki imar, inşâ ve tamir faaliyetlerine genel bir bakış. Şeref Göküş (Ed.), İslâm ve sanat: Tartışmalı ilmî toplantı 07-09 Kasım 2014, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakùltesi Konferans Salonu, Kampüs-Antalya (s. 377-413). Ensar Neşriyat.
- Eraslan, S. (1999). Osmanlıların Haremeyn-i Şerifeyn hizmetleri. Diyanet İlmî Dergi 35(1): 207-230.
- Erzen, A. (1946). İlkçağda Ankara. Türk Tarih Kurumu.
- Evliya Çelebi. (1985). Evliya Çelebi seyahatnamesi: 2 (Mümin Çevik, Sad.). Üçdal Neşriyat, 1985.
- Fişne, R. (2012). XVIII. yüzyıl başlarında Kudüs surresi (transkripsiyon ve değerlendirme). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- French, D. (1976). Roma devri mil taşları ve yolları üzerinde 1974 yılında yapılan araştırmalar. Türk Arkeoloji Dergisi (XXIII-1): 51-54.
- French, D. H. (2012). Roman roads and milestones of AsiaMinor: 3, Milestones, fasc. 3.2 Galatia. British Institute at Ankara.
- French, D. H. (2015). Roman roads and milestones of AsiaMinor: 3, Milestones. British Institute at Ankara.
- Gül, M. (2006). İlhanlı-Memlûk rekabetinden Osmanlı-Memlûk rekabetine: Hicaz Suyollarının tamiri meselesinin tarihî arka planı. Belleten LXX(259): 845-866].
- Güler, M. (2002). Osmanlı Devleti'nde Haremeyn Vakıfları (XVI-XVII. yüzyıllar). Tarih ve Tabiat Vakfı.
- Hammer, J. von (1992). Büyük Osmanlı Tarihi: 2. Üçdal Neşriyat.
- Hoca Sadeddin Efendi (1979). Tâcü't-tevârih (İ. Parmaksızoğlu, Haz.). Kùltür Bakanlığı.
- Kakuk, Z. (1978). Türkischesaus Hans Dernschwam stagebuch II. Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae (XXXII): 321-352.
- Kansu, S. A. (1940). Eti yokuşu hafriyatı raporu. Türk Tarih Kurumu.
- Kars, R. (2020). Haremeynü's-Şerifeyn ve bağlı birimlerine ait gelir ve masrafları ihtiva eden 1175 nolu vakıf muhasebe defteri (1 Recep 1016-1 Şaban 1016/22 Ekim 1607-21 Kasım 1607). Kriter Yayınevi.
- Köken, T. (2014). Balıkhisar Kalıntıları. Arkeo Denemeler. <http://arkeodenemeler.blogspot.com/2014/04/balkhisar-kalntlar-ankara-galatia.html>].

- Kuban, D. (2007). Osmanlı Mimarisi. YEM Yayınları.
- Kudat, A. (2017). Para Vakıflarının Para İşletme Yöntemleri Üzerinde Bir Değerlendirme, Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 7/2, 257-271.
- Kurşun, K. C. (2019). Selimnâmeler ve Süleymannâmelerde Kudüs (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Macpherson, I. W. (1954). Roman roads and milestones of Galatia. Anatolian Studies (4): 111-120.
- Mehmed Neşri (1987). Kitab-ı Cihannüma: Neşri Tarihi (F. R. Unat ve M. A. Köymen, Haz.). Türk Tarih Kurumu.
- Metin, İ. (2015). Sosyal hizmet bağlamında Mekke'de Osmanlı izleri. Turkish Studies (10/1): 455-476.
- Oğuz, B. (1976). Türkiye halkının kültür kökenleri 2: Tarım, hayvancılık, meteoroloji. Doğu-Batı Yayınları.
- Orthmann, W. (1963). Diekeramik der prihen bronze zeit ausinner anatolien. Verlag Gebr. Mann.
- Öz, M. (2021). "Agricultural production in central Anatolia in the classical Ottoman period: An investigation into the sancaks of Aksaray, Ankara, Bozok and Çankırı." Making a living in Ottoman Anatolia, ed. Ebru Boyar, Kate Fleet. Brill.
- Shrek, R. K. (1979). A chronology of the governors of Galatia: A. D. 112-285. The American Journal of Philology 100(1): 166-175.
- Soydan, A. (2019). Tarımsal SİT olarak belirlenen Çubuk Ovası'nın arazi kullanımı deseninin irdelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şimşirgil, A. (2016). Hicâz edebi: Hâdimü'l-Haremeyni's-Şerifeyn. Keşkül (39): 4-19.
- Tokat 1973 İl Yıllığı. (1973). Doğu Matbaacılık.
- Uslu, Ö. (2019). 1144 numaralı Kudüs-i Şerif Surre Defteri M. 1620-21/H. 1030) (transkripsiyon-değerlendirme) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1984). Mekke-i Mükerreremeirleri. Türk Tarih Kurumu.
- Yardımcı, M. E. (2022). Tax farming revenues and accounting in Ottoman finance: The case of Kocaeli (1846–1847). Sage Open, 12(2), 1-15.
- Yılmaz, L. (2005a). Kastamonu-Tosya arasında Beylikler Döneminden bir han: Sarının Hanı ve Batı Karadeniz ticaret yolu üzerine bazı tespitler. XIV. Türk Tarih Kongresi, Ankara: 9-13 Eylül 2002 Kongreye Sunulan Bildiriler: 1. Cilt (s. 475-486). Türk Tarih Kurumu.
- Yılmaz, L. (2005b). Kuzeybatı Anadolu'daki hanlar üzerine bazı notlar. Türk Arkeoloji ve Etnoğrafya Dergisi, (5), 7-16.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: During the Ottoman period, people established waqfs not only for the development of the region they lived in but also for the holy cities of Mecca and Medina [Haremeyn=Haramain]. These waqfs were either those who served Haremeyn with all their assets or those who allocated part of their income to these places. Waqf revenues allocated to Haremeyn were precisely calculated, collected and recorded in ledgers. The revenues of Balıkhisar Karyesi of Çubukabad in Ankara were also allocated to Haremeyn since the reign of Murad II. This study aims to briefly analyze the long-lasting process of Balıkhisar, which is now part of the Akyurt [Ravlı] district of Ankara, serving Haremeyn through the waqfs established during the Ottoman period. Another aim of this study is to contribute to the Ottoman period history of Ankara, which dates back to the early ages but has been neglected especially in the Ottoman period.

Literature Review and Method: In the bibliographical research conducted in the literature, although studies on the waqfs in Ankara were encountered, no research was found that directly addressed the Haremeyn waqfs in Balıkhisarı. The findings obtained in the literature review were grouped under two headings according to their qualifications, and the published information was evaluated. For this purpose, the catalogues of the Ottoman Archives [Osmanlı Arşivleri] and The Archive of General Directorate of Waqfs [Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi] were scanned, documents that were thought to be relevant to the subject were obtained and the information was interpreted with secondary sources. The research topic has been contextualized in the light of primary and secondary sources. In this way, the boundaries of Balıkhisarı's identity as a Haremeyn waqf have been drawn with historically thick lines and the strong bond between Ankara and Haremeyn has been revealed.

Balıkhisarı: As it is understood from the excavations, the settlement of Ankara dates back to the Neolithic period and was supported by the Hittite era. Historically, Ankara was the administrative centre of the region during the Roman, Byzantine, Seljuk and Ottoman periods. The administrative centre of the region was also supported militarily and economically due to its location at the intersection of roads in Anatolia and the production of a strategic product such as mohair wool. It remained a military theme during the

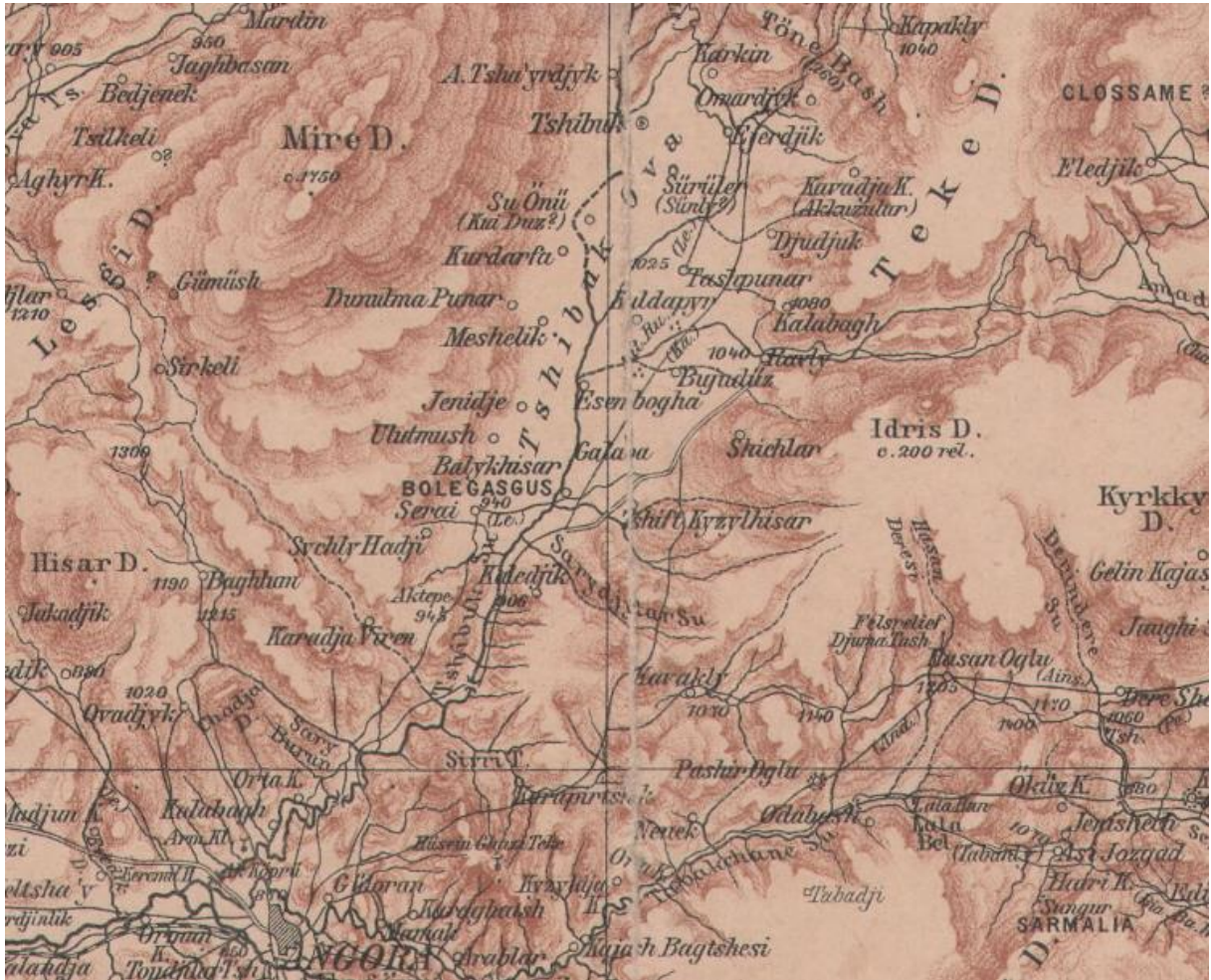
Roman period, an Ahi city-state during the Seljuk period, and a centre of trade and mysticism during the Ottoman period for the reasons mentioned above. For these reasons, Ankara has always been a vibrant city, as reflected in the paintings. This wealth extended to Ankara's districts and became visible in the agricultural production in the Kazaa. Among these districts, Çubuk occupied an exceptional place and played a historical role during the Ottoman period.

Balıkhisarı has always been located on an important route. This is evident from the milestones from Roman times. These milestones also show the route of the main road from Ankara to the north. The fact that Balıkhisarı was also on a logistical channel during the Ottoman period is related to the fact that it had a chain of inns that regulated mobilization in the region. The existence of Han Yeri in Saracalar and an inn called Taş Avlu in Balıkhisarı on the road can be presented as evidence. Today, Balıkhisarı remains a village of the same name just east of the Esenboğa Airport, in Ankara.

The Balıkhisarı Haremeyn Waqf: The lands that make up the Balıkhisarı Haremeyn waqf today consist of the region starting from Saracalar at the Akyurt turnoff in the south, Cücük in the north, Karacalar in the east and Esenboğa in the west. The region where Balıkhisarı is located is geographically surrounded by the hilly areas of Dumlupınar, Kızılca in the west, Saray in the south, Karacalar and Akyurt in the east, and is a wide plateau. Although this plain has dried up today, the stream that runs through Balıkhisarı and the Çubuk Çayı to the west, as well as the large and small water sources within the foundation area, make the land wet. In addition to this, the water retention properties of the soil and the large and small lake-like puddles in the vicinity also make the land water-qualified, and water can be accessed quickly when trenches are dug in the soil. The region, which today hosts the international airport in Ankara, has a continental climate with hot and dry summers, cold and rainy winters, and strong winds blowing from the north, making it suitable for grain production. In the region, there was a production structure based on the Haremeyn Waqf in Balıkhisarı, with Balıkhisarı as the centre. Accordingly, the second most important production centre in this mechanism, with Balıkhisarı at the centre, was Bügdüz, just to the north.

The main production items of the Balıkhisarı household were cereals: wheat, barley, vetch and lentils. Wheat and barley occupy the first two places in terms of production potential within the framework of climate and soil conditions. It seems possible to talk about two types of crops in the region. The first is cereals, which can be defined as a long-lasting and important source of protein and carbohydrates for life, and the second is vegetables and fruits that are produced in season and can be defined under the name of the orchard. As seen in other parts of the country, there were disruptions in production in the economic environment of Balıkhisarı. In this respect, it can be argued that production was not continuous. It is understood that in some cases, the necessary production could not be realized due to drought, and in other cases due to the interruption of the production mechanism for the grain or losses demanded by the soldiers on campaign. Probably in such cases, it is understood that the yield of the lands granted to *iltizam* decreased, which led to various problems in payments. According to the 1590 accounting book, the grains and their quantities are listed.

Conclusion: The revenues of Balıkhisarı and the earnings from the bridge here were designated by Çelebi Mehmed and Murad II as Haremeyn waqfs in the first period of the Ottoman State. This characteristic gave the village an exceptional identity and exemption from *avarız-ı divaniyye* [irregular wartime taxes] and *tekâlif-i örfiyye* [customary taxes]. It has been determined that the revenues of Balıkhisarı stemmed from the route on which it was located, and it has been understood that this route has maintained its importance from the past to the present. The region continues to be a crossroads or a route today with the international airport in its area, and pilgrims from Ankara and neighbouring provinces reach Mecca and Medina by using this airport. As a result of this research, since it is known that there is a bridge and an inn in Balıkhisarı as one of the Haremeyn waqfs, it is proposed to reveal the remains of these structures, or if not, their waqfs through excavations.



Harita 2. (Karte von Kleinasien : B III Angora / Richard Kiepert by Kiepert, Richard (1846-1915).
Fonction indéterminée - 1907 - Fransa Milli Kütüphanesi, Fransa.
https://www.europeana.eu/item/9200517/ark__12148_btv1b10100962q)



Harita 3. Balıkhisarı ve civarı. (Atlas, Harita Genel Müdürlüğü.

<https://atlas.harita.gov.tr/#12.7/40.12564/33.04088>)

Pulur Höyük (Erzurum) 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz Kültürüne Ait Zoomorfik Taşınabilir Kutsal Ocaklar

Rabia AKARSU¹

z

Karaz kültürü (M 3500-1500), Gürcistan, Ermenistan ve Azerbaycan'ı kapsayan Transkafkasya'dan Doğu Anadolu'ya, güneyde Levant ilerine dek, Kuzeybatı İnan'dan Orta Anadolu'ya kadar geniş bir alana yayılım gösterir. Kültürü karakterize eden arkeolojik buluntuların en başında parlak siyah akılı seramik ile kırmızı-siyah akılı seramik grubu gelmektedir. Daha sonra ise, çeşitli boyut ve biçimlerde taşınabilir ocaklar gelmektedir. Söz konusu geniş yayılım sahası içinde hemen her yerleşim yerinde bu iki buluntu grubundan örnekler bir takım yöresel farklılıklar ile birlikte ele geçmektedir. Genel olarak bakıldığı zaman, Karaz kültürü yayılım sahası içinde en çok sayıda ve çeşitlilikte taşınabilir ocak örneğinin Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'nde Pulur, Karaz, Güzelova ve Sos Höyük gibi geçmiş kazılardan ele geçtiği söylenbilir. 2021 yılında uzun bir aradan sonra yeniden başlayan Pulur Höyük (Erzurum) kazı çalışmalarıyla birlikte, Karaz kültürü hakkında bilgilerimiz artarak devam etmektedir. Bu makalenin konusunu, Pulur Höyük 2021 ve 2022 yılı kazılarında ele geçen zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçaları oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmada, Pulur Höyük son dönem kazı çalışmalarında ele geçen zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçaları işığında Doğu Anadolu Bölgesi taşınabilir ocaklarının tekrar değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karaz Kültürü, Pulur, Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi, Taşınabilir Kutsal Ocaklar, Zoomorfik

Karaz Culture Zoomorphic Portable Sacred Hearths from the Pulur Mound (Erzurum) Excavations 2021 and 2022

Abstract

The Karaz culture (3500-1500 BC) spreads over a wide area from Transcaucasia, which includes Georgia, Armenia and Azerbaijan, from Eastern Anatolia to the Levant in the south, from Northwest Iran to Central Anatolia. Bright black burnished and red-black burnished pottery groups are the hallmarks of the culture. In almost every settlement within the above-mentioned areas, with some local differences, examples from these two find groups are found. Also, in later phases, portable hearths come into use in various sizes and shapes. In general, it can be said that during the former excavations such as Pulur, Karaz, Güzelova and Sos in the Northeast Anatolia Region of Karaz culture, the largest number and variety of portable hearths were found. With the recent excavations at Pulur Mound (Erzurum), which started in 2021 after a long break, a growing amount of data on Karaz culture has been added to our understanding. In this article, we aim to investigate the zoomorphic portable sacred hearth fragments unearthed during the Pulur Mound excavations in 2021 and 2022. Furthermore, we locate them in the Karaz culture by re-evaluating and comparing them with other hearths unearthed in various sites in Eastern Anatolia.

Key Words: Karaz Culture, Pulur, Northeast Anatolia Region, Portable Sacred Hearths, Zoomorphic


Atıf İçin / Please Cite As:

Akarsu, R.(2023). Pulur Hyk (Erzurum) 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz kültürüne ait zoomorfik taşınabilir kutsal ocaklar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1511-1535. doi:10.33206/mjss.1272185

Geliş Tarihi / Received Date: 28.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.08.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi – Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, ozcanrabia@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-0352-5078

Giriş

İlk olarak 1960 yılında Dr. Hamit Zübeyr KOŞAY ve Dr. Hermann VARY tarafından kazı çalışmaları yapılan Pulur Höyük'te 61 yıl aranın ardından 2021 yılında Erzurum Müzesi başkanlığında ve Atatürk Üniversitesi Arkeoloji Bölümü'nden Dr. Öğr. Üyesi Rabia AKARSU'nun bilimsel danışmanlığında kazılar yeniden başlatılmıştır². Pulur Höyük, Erzurum ilinin 20 km batısında Aziziye ilçesine bağlı günümüzdeki adıyla Ömeritepe Mahallesi sınırları içinde yer almaktadır (Harita 1). Ova seviyesinden 15 m yüksekliğe ve 600x500 m boyutlarına sahiptir (Şekil 1). 2021 yılında höyüğün tepe kısmından batısına doğru basamaklı açma yönteminde gerçekleştirilen çalışmalarda tepe kısmında S19D-S18A plankarelerinde tabaka olarak açığa çıkardığımız en geç kültür, Erken Demir Çağı'na ait I. tabaka olmuştur. Höyüğün batı eteğinde R17B-R18C-S17A-S18D plankarelerinde Orta Tunç Çağı'na tarihlendirilen ve Karaz kültürünün geç evresine ait olan II. tabaka açığa çıkarılmıştır (Şekil 2 ve 3). Bu tabakadan TÜBİTAK-MAM laboratuvarında çalışılan kalibre edilmiş radyokarbon analiz sonucunun MÖ 1993-1827 tarih aralığını vermesi tarihlendirmede belirleyici olmuştur (Akarsu ve Genç, 2023)³.

II. tabakadan Karaz kültürü mimarisine dair birbirini kesen ve kare plana sahip taş duvar temelleri, yuvarlak plan çizen ve etrafı taşlarla çevrili sabit ocaklar ve büyük boyutlu taşların oluşturduğu kuzey-güney yönünde yaklaşık 5.3 m uzunluğa sahip olasılıkla bir çevre duvarı açığa çıkarılmıştır (Şekil 4). Tabaka toprağı, küllü yapıya sahip olup sıkılmış kil toprakları ile birlikte çok sayıda büyük ve küçükbaş hayvana ait yanmış hayvan kemikleri açığa çıkartılmıştır. Seramik örnekler ise karakteristik Karaz kültürü seramiğı özellikleri taşır. Buna göre, el yapımı seramiklerin yüzeyleri parlak veya mat siyah, kahverengi, kırmızı-siyah, kızılkahverengi astarlıdır. Pulur Höyük'te başlatılan kazı çalışmalarıyla birlikte bölgede ilk defa çalışılan ve tanımlanan "grafit astarlı seramikler" de Karaz seramiğı içinde ayrı bir mal grubu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akarsu, 2023, ss. 33-45). Söz konusu seramikler, Karaz kültürüne ait yeni tabakayla birlikte görülmeye başlar ve grafit ile iyice parlaklık kazandırılmış olup siyah renkte astarlı dış yüzeye sahiptirler. II. tabaka kap formları arasında çömlek ve küpler, çanak ve kaseler, maşrapalar, kapaklar yer alırken, nahçıvan kulp parçaları ile kabartma, kazıma, baskı-oluk bezemeli örnekler de ele geçmiştir. Ele geçen diğer buluntular arasında obsidyen, kemik ve taş aletler, taş boncuklar ile kutsal ocak ve parçaları bulunmaktadır. 2021 yılında kazı çalışmalarına başlanan Pulur Höyük'te sadece iki kazı sezonu boyunca Karaz kültürüne ait pişmiş topraktan taşınabilir kutsal ocaklara ait her biri birbirinden farklı 18 adet uç, 2 adet ayak ve 3 ucuyla ele geçmiş olan 4 uçlu ocak olmak üzere 21 adet ocak örneğı tespit edilmiştir.

Bu makale kapsamında, öncelikle Pulur Höyük 2021-2022 yılı kazılarında ele geçen beş adet zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçasından bahsedilecek, ardından ise eski toplumlarda ocak ve önemi, taşınabilir ocakların terminolojisi ve işlevsel özellikleri, Anadolu ve yakın çevresinde ele geçen taşınabilir ocaklar, Doğu Anadolu Bölgesi'nde ele geçen taşınabilir ocaklar ve sonuç kısmında Pulur Höyük'te tespit edilen zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçalarının Doğu Anadolu Arkeolojisi'ndeki yeri ve önemine değinilecektir.

Son Dönem Pulur Höyük Kazılarında Tespit Edilen Zoomorfik Taşınabilir Kutsal Ocak Parçaları

Son dönem Pulur Höyük kazıları başlayana dek R18C plankaresinin kuzey kesiminde yoğun insan tahribatı sonucu kopuk bir toprak çıkıntı oluşmuş durumdaydı. Höyüğün kuzeybatı köşesindeki bu alanda çalışmalarımızı genişleterek devam ettirebilmemiz için sistemli biçimde en üst seviyeden R18C plankaresinin güney kesimindeki ulaştığımız taban seviyesine inmeyi amaçladık. Burada 1808.998 m seviyesinde başlattığımız çalışmalarda Karaz seramiğı gelmeye devam etti. Ayrıca plankaredeki 1808.998-1808.473 m seviye aralığındaki çalışmalarda, Karaz kültürünün karakteristik buluntularından olan taşınabilir ocak uçlarından çok tahribat görmüş iki adet uç, üçgen prizma biçimli iki adet uç ve hayvan yüzü biçiminde stilize edilmiş iki adet olmak üzere toplam altı adet kutsal ocak ucu, bir adet ocak ayağı, bir adet

² En başta Pulur Höyük'te bizlere kazı yapma iznini veren Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü'ne, kazı boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen Erzurum Valiliğı, Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Erzurum İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Erzurum Büyükşehir Belediyesi ve Aziziye Belediyesi'ne, birlikte çalışmaktan memnuniyet duyduğumuz Erzurum Müze Müdürlüğü'ne, bilimsel katkılarından dolayı değerli heyet üyelerine, genç ve dinamik kazı ekibine içtenlikle teşekkür ederiz.

³ Söz konusu çalışma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince SAB-2022-9968 nolu proje ile desteklenmiştir.

iki uçlu ancak bir ucu eksik minyatür taşınabilir kutsal ocak ele geçmiştir⁴. Bir benzeri Güzelova Höyük kazılarında mezar hediyesi olarak bırakılmış biçimde tespit edilmiştir (Koşay ve Vary, 1967, s. 9, G. 258).

Bahsi geçen ocak parçalarından, hayvan yüzü biçiminde stilize edilmiş kutsal ocak ucu (Şekil 6.3), 5.2 cm yüksekliğinde, gövde genişliği 6.5 cm, uç kısmının genişliği 5.6 cm.dir. Kızılkahverengi hamur rengine ve açık kahverengi astar rengine sahiptir. Üçgen prizma formunda ve hayvan yüzü betimlenmiş uç kısmının yüzeyi ve arka tarafı düzleştirilmiştir. Alın kısmı öne doğru sivrilerek çıkıntı yapar. Kabartma biçimde dikey inen burnun her iki tarafında baskı tekniğinde yaklaşık 1.2 cm çapında iki adet göz yapılmıştır. Göz çukurunun içine aynı biçimde baskı tekniğinde nokta halinde göz bebekleri belirtilmiştir. Olasılıkla iki uzantılı ocak grubuna ait olmalıdır. Yüzeyinde yanma izleri vardır.

Aynı alandan ele geçen bir diğer kutsal ocak ucu (Şekil 6.5) büyük boyutlu taşların üstünden ele geçmiştir (1808.303 m). 13.4 cm yüksekliğinde, gövde genişliği 8.5 cm, uç kısmının genişliği 5.5 cm.dir. Uzantının uç kısmı oldukça tahrip olmuştur. Kırmızı hamur ve astar rengine sahiptir. Üçgen prizma formunda uç kısmı hayvan yüzü biçiminde yapılmıştır. Her iki yan tarafı dışa doğru özellikle çıkıntı olarak bitirilmiştir. Bir yan yüzünde kabartma olarak gösterilmiş göz korunmuştur. Gövdesinin dış yüzeyinde dikine çıkıntı yapılmıştır. Közlük olarak kullanılan gövde kısmı çukur olarak yapılmış ve yanmadan dolayı yoğun alacalanma söz konusudur. Alacalanma kenarlardan dışarıya doğru da devam eder. Kırık yerlerinde de yanma izi vardır. Parlak perdahlıdır.

S18D plankaresinde yanmış küllü taban ile temsil edilen alanın güneydoğu kesiminde (1808.403 m) gözleri baskı tekniğinde belirtilmiş pişmiş topraktan zoomorfik kutsal ocak ucu gelmiştir (Şekil 6.2). 4.7 cm yüksekliğinde, gövde genişliği 5.4 cm, uç kısmının genişliği 5.9 cm.dir. Hamur ve astar rengi açık kahverengidir. Üçgen prizma formunda uç kısmının yüzeyine hayvan yüzü betimlenmiştir. Yüz kısmının arka tarafı düzleştirilmiştir. Alın kısmı yuvarlatılmış ve her iki yana doğru sivri biçimde uzatılmıştır. Alından kabartma tekniğinde dikey inen burun kısmı dışa doğru sivriltilerek bitirilmiştir. Dikey inen burun kısmının her iki tarafında baskı tekniğinde yaklaşık 1.3 cm çapında iki adet göz yapılmıştır. Olasılıkla iki uzantılı ocak grubuna ait olmalıdır. Yüzeyinde yanma izleri ve yeşil renkte kalıntılar vardır⁵.

S18D ve S17A plankarelerinin birleştiği noktada köşeli plan gösteren ve yassı sal taşlarıyla çevrilmiş “3 nolu büyük taş ocak yapısı”nın güneybatı doğrultusunda orta boyutlu dağınık taşların arasından kabartma tekniğinde gözleri gösterilmiş bir başka zoomorfik kutsal ocak ucu (Şekil 6.4) ve bir ocak ayağı, kuzey kesiminden ocak taban parçası açığa çıkarılmıştır (1808.133 m). Zoomorfik kutsal ocak ucu 13 cm yüksekliğinde, gövde genişliği 6.6 cm, uç kısmının genişliği 6.9 cm.dir. Hamur ve astar rengi kızılkahverengidir. Üçgen prizma formunda uç kısmının yüzeyine hayvan yüzü betimlenmiştir. Yüz kısmının dışa doğru çıkıntı yapan her iki tarafında kabartma tekniğinde yaklaşık 1.7 cm çapında gözler yapılmıştır. Alın ortasından kabartma tekniğinde yapılmış ve dikey inen burun kısmı dışa doğru sivri biçimde sonlandırılmıştır. Közlük kısmına sahip olduğu, gövde ile birleşecek kısmının kıvrımlı olmasından anlaşılmaktadır. Olasılıkla iki uzantılı ocak grubuna ait olmalıdır. Yüzeyinde yanma izleri vardır.

R18C plankaresinde büyük boyutlu taş sırasının batısında kalan alt seviyede (1807.693 m) güneybatı-kuzeydoğu yönünde 2.83 m uzunluğunda ve 50 cm genişliğinde yan yana iki sıra taş duvar temeli açığa çıkarılmıştır. Taşların boyutları yaklaşık olarak 20x30 cm ile 20x75 cm arasında değişir. Taş duvarın güneybatı köşesinden batı yönünde birleşen iki sıra taş duvar temel izi daha tespit edilmiştir. Duvarın doğusundan dağınık biçimde kırmızımsı kahverengi seramik kil toprakları gelmiştir. Bu alandan bir adet dikdörtgen biçimli kutsal ocak ucu parçası ele geçmiştir⁶. Güney kesiminde küllü yapıdaki kahverengi toprak tespit edilmiştir. Duvarın batı kesiminde beyaz renkte sıkıştırılmış taban ve taban üzerinde yanma izleri açığa çıkarılmıştır. Bu tabanın kuzeydoğu köşesinde, taş duvar temelinin batı bitişiğinde ise tabandan 20 cm kadar yükseltilmiş yuvarlak ocak tabanı tespit edilmiştir (1807.333 m). Ocak tabanı beyaz renkte kireç ile sıvanmış ve üzerine yaklaşık 20x25 cm ölçülerinde küçük yassı levha taşları kapatılmıştır (Şekil 5). Ocağın ölçüleri, kuzey-güney yönünde 2.00 m, doğu-batı yönünde ise 1.00 m.dir. Siyah, kahverengi, kırmızı renklerde astarlı Karaz seramiği, hayvan kemiği parçaları ve küçük memeli hayvan çene kemiği, obsidyen aletler, yanmış ahşap karbon örneği, ezgi taşı, perdah taşı, taş kalıp gelen buluntular arasındadır. Höyüğün yoğun tahribat gören Batı kesiminde, ocak tabanının güneybatı köşesine denk gelen alanda 2021 yılında yüzey toprağında hayvan yüzü biçimli kutsal ocak ucu parçası ele geçmiştir (Şekil 6.1). 11.3 cm yüksekliğinde, gövde genişliği 6.3 cm, uç kısmının genişliği 4.9 cm.dir. Hamur ve astar rengi açık

⁴ Kazı envanter numaraları: PH.07.22, PH.13.22, PH.09.22, PH.16.22, PH.05.22, PH.14.22, PH.12.22, PH.01.22

⁵ Ocak parçaları üzerindeki yeşil renkli madde kalıntılarının analizi yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlar ayrıca yayınlanacaktır.

⁶ Kazı envanter numarası: PH.15.22

kahverengidir. Üçgen prizma formunda uç kısmının yüzeyine gerçekçi üslupta hayvan yüzü betimlenmiştir. Alın ve çene kısmı ile yaklaşık 1 cm çapında göz çukurlarının yapıldığı kısımlar üçgen prizma formundan dolayı dışa doğru sivri biçimde çıkıntı yapar. İki gözü çukur ve burun kısmı dikey kabartma tekniğinde, ağız kısmı ise kazıma çizgi olarak işlenmiştir. Pürüzlü olan yüzeyinde yanma izleri bulunmaktadır. Közlük kısmına sahip olduğu, gövde ile birleşecek kısmının kıvrımlı olmasından anlaşılmaktadır. Olasılıkla iki uzantılı ocak grubuna ait olmalıdır.

Bahsi geçen pişmiş topraktan zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçalarının sabit ocaklar ve ateş ile ilişkileri son dönem Pulur Höyük kazı çalışmalarıyla ortaya konabilmiştir. Ocak parçalarında hayvan yüzü betimlerinin uygulanması da hem ocak ve ateş hem de bereketlilik ritüellerinin varlığını göstermesi açısından da önem arz etmektedir.

Eski Toplumlarda Ocak ve Önemi

İnsanoğlunun ortaya koyduğu bütün kültürlerde dini inanışlarını ve geleneklerini yansıtan izlere rastlamak mümkündür. Beslenme ve üretim şekilleri, bir aile olmaları, soylarını devam ettirmeleri, hayatta kalma başarıları bilmedikleri ama hissettikleri doğa üstü güçlerin sayesinde gerçekleşmekteydi. Bunun sonucu olarak da dua ve tapınmalarını söz konusu güçlere karşı düzenli biçimde yerine getirerek onların öfkesini ve doğacak felaketleri uzaklaştırmak, her daim bütün desteği ve kucaklamasıyla yanlarında olmalarını dilemekteydiler. Doğu Anadolu Bölgesi'nde Karaz kültürüne ait dini inanışlar ve tapınım şekilleri hakkında hem araştırma yetersizliğinden hem de kazı çalışmalarının az sayıda olmasından dolayı ne yazık ki bilgimiz çok sınırlıdır. Karaz kültüründe daha çok ev içi tapınımın olduğu veya ev dışı açık kutsal alanların olduğu buluntu dağılımından ve az sayıda tapınak yapısının açığa çıkarılmasından anlaşılmaktadır⁷. Geçim kaynaklarını tarımcılık ve hayvancılık faaliyetlerinin oluşturduğu Karaz kültürü halkının dini inanışını yansıtan insan ve hayvan figürinleri, idoller, ritonlar, seramik motifleri ve kutsal ocaklar önemlidir.

Uygurlik tarihi boyunca ocak, tüm toplumlar için kutsal sayılmıştır. Türkçe'de "ısınma, pişirme vb. amaçlarla ateş yakmak için düzenlenmiş yer" anlamındaki "ocak" kelimesi, mecazi olarak soy, boy, kök; dirlik düzenlik anlamlarında da kullanılır⁸. Anadolu'da "ateş" ve dolayısıyla "ocak", erken dönemlerden itibaren "kutsal" olarak ayrıcalıklı bir yere sahip olmuştur. Ocağa karşı, korku ile karışık saygı duyulmuştur (Koşay, 1979, s. 77; Çoruhlu, 2002, s. 50). "Ocak kültü" ile ilişkili olarak, ocağın günahlardan arındırdığına ve kötülük, hastalık, bela gibi olumsuzlukları uzakta tuttuğuna olan inanç nesiller boyunca aktarılmıştır. Ocak, aydınlatma özelliğinin yanı sıra aynı zamanda günlük hayatta yemek pişirilen ve sonrasında etrafında birlikte yemek yenen, sohbet edilen, tüm aileyi bir araya toplayan, birleştiren, dini inanış olarak tanrıların koruyuculuğunu üzerine çeken bir özelliğe sahiptir. Dini ritüeller de, herkesin bir araya geldiği ateşin ve ocağın çevresinde gerçekleştirilmekteydi. Tam tersi durumda yani ocağın sönmesi, dağılması ise tanrıların o aileye zarar vermesi ve tanrıların onlardan uzaklaşması anlamına gelmektedir⁹.

Aile ile ocak arasında yani ocağın "ata kültü" ile de bağlantısı vardır. Ocağın devamlı olarak yanması, ataların o ocakta, o yurttan devamlı olarak bulunması anlamına gelmektedir. Ataların ruhları, ateşle veya ocakla geride kalanlarla bağlantıya geçtiğinden Türkler de ateşi ve ocağı kutsal kabul etmişlerdir (Takaoğlu, 2000; Taş, 2011). Ocağın soyla veya atayla bağlantısını gösteren bir örneği de Altay Türklerindeki eski evdeki ateşi, yeni eve taşıma geleneğidir. Ailenin en büyüğü, eski evdeki ateşin korlarını, bir kürek içinde yeni evdeki ocağa taşır ve bu eski korlarla yeni bir ocak yakar. Aslında korlarla birlikte eski evdeki gelenekler, inanışlar ve kültür de yeni eve taşınmaktadır (Taş, 2011). Günümüzde halen Erzurum'un bazı kırsal kesimlerinde ata evinden ateşin köz olarak alınması geleneği devam etmektedir (Eroğlu, 2007, s. 99). Hitit inanç sisteminde de ocak önemli bir yere sahiptir. Hititlerde "ocak tanrısı *Hassa*" bulunmaktaydı¹⁰. Hititler, korktukları doğaüstü güçleri tanrılaştırarak onlardan gelecek kötülüklerin önüne geçmeye çalışmışlardır (Taş, 2011, s. 13). Hititlerin ocak ile ilgili ritüeli, Anadolu'nun bazı yerel ritüel özelliklerini içermiş olabilir (Kelly-Buccellati, 2004, ss. 67-89; Takaoğlu, 2000, s. 14). Takaoğlu (2000) tarafından da önerildiği üzere, Hitit dini üzerinde tartışmasız güçlü bir etkisi olan Hurriler tarafından Hititlere verilmiş

⁷ Karaz kültürüne ait bilinen tapınak örnekleri, Güney Kafkasya'da Shengavit yerleşimi (Rothman, 2021, s. 63, Fig. 8) Doğu Anadolu Bölgesi'nde Pulur-Sakyol'daki ikiz tapınak (Koşay, 1976, Fig. 37), Korucutepe'deki "uzun salon" olarak adlandırılan tapınaktır (Van Loon ve Güterbock, 1972, s. 80). Tapınak içlerinde tespit edilen at nalı biçimli sabit ocakların dini törenlerde tanrıya sunulan etlerin yakılmasında veya sunu kabullerinde kullanıldıkları düşünülmektedir.

⁸ Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, "Ocak" maddesi.

⁹ Taş, 2011, s. 12. Suyun aziz, ateşin ve ocağın ise kutsal bilinmesi anlayışı günümüze kadar yaşatılmıştır. Bugün de Türkler arasında en kötü beddua "Ocağın sönsün" sözüdür. Bu beddua hem soyun tükenmesini hem de kutsallığın yok olmasını, neslin kesilmesini ifade eder. Bundan dolayı Ateşe su dökülmesi, yanan ateşin söndürülmesi iyi görülmemektedir (Eroğlu, 2007, s. 98).

¹⁰ Klasik Yunan Mitolojisi'nde ayrı bir ocak tanrıçası panteondaki yerini *Hestia* adıyla almıştır. (Uhri, 2021, s. 39)

olabilir. Böylelikle, yapılan araştırmalara göre, Hititlerden çok önce Erken Tunç ağlarında aralarında Erzurum'un da olduğu pek çok Karaz kültürü merkezinde “kutsal ocakların” kullanıldığını söyleyebiliriz. Hurri bölgesindeki Urkish yerleşiminde (Tell Mozan, Kuzeydoğu Suriye), Mslmantepe (Diyarbakır) ve Tilbeş Höyük'te (Şanlıurfa) taşınabilir hayvan biçimli ocaklar Hurri ile ilişkilendirilmiştir (Ay, 2021, ss. 338-361; Fuensanta vd., 2019, Fig. 8a-b; Kelly-Buccellati, 2004, ss. 67-89).

Taşınabilir Ocakların Terminolojisi ve İşlevsel zellikleri

Karaz kültürü mimari elemanlarından birisi de genellikle yapıların merkezinde konumlandırılmış dairesel formda sabit ocaklardır. Sabit ocaklar dışında, bu kültüre ait diğer bir önemli buluntu grubu da pişmiş topraktan taşınabilir ocaklardır. Kullanım amaçları tartışmalı olan taşınabilir ocakların, günlük kullanımda mı yoksa ritüel amaçlı kullanımda mı tercih edildiklerini ayırt etmek zordur. Formları ve bezemelerinden dolayı daha çok dini amaçlı kullanıldıkları dşnlmş ve “kutsal” olarak adlandırılmışlardır (Takaoğlu, 2000). Güzelova'da mezar hediyesi olarak ele geçen minyatür taşınabilir ocak ve diğer taşınabilir ocakların is ve kurum izleri taşıdıkları grlmştir. Dini zellik de taşıyan bu ocaklarda yakacak istifi yapıldığı ve bazılarında fitille yağ yakarak ışık sağlandığı düşünülebilir (Koşay ve Vary, 1967, s. 9).

Taşınabilir ocaklar için olasılıkla işlevlerinin tam olarak anlaşılamamasından dolayı olsa gerek ne yazık ki ortak bir terminoloji birliğine varılabilmemiş değildir. Farklı adlandırmalar söz konusudur. Ocak (Lamb, 1956, s. 90), kzlk (maltız veya mangal) (Lamb, 1954, s. 23), taşınabilir yağ ocağı (altar) (Koşay ve Turfan, 1959, s. 368), andiron (Braidwood ve Braidwood, 1960, s. 372), seyyar altar (sunak) (Koşay ve Vary, 1964, s. 39), sacayağı (kap altlığı veya ayak) (Hood, 1951, s. 117; Koşay ve Vary 1967, s. 20) şeklinde çeşitli adlandırmalar yapılmıştır. Form itibariyle taşınabilir ocakları altarlardan (sunak) ayırt etmek ise zordur (Ertem, 2003, s. 55).

Genellikle sabit ocak çevresinden ele geçmeleri ve yoğun is barındırmaları nedeniyle ateş ve ocak ile bağlantılı kullanımları kabul görmektedir. Ancak günlük kullanımda mı yoksa dini tapınım sırasında mı tercih edildikleri noktası henüz netlik kazanmış değildir. Daha çok evsel alanlarda ele geçmesi ve ateşe günlük hayatta yoğun gereksinim duyulması nedeniyle günlük kullanımda tercih edilmeleri normaldir. Ancak bazı ocak tiplerinin fallik ve boğa kültü unsurlarını barındırması, insan biçimi (antropomorfik), hayvan biçimi (zoomorfik) ve geometrik bezemelerle özenli süslenmesi dini tapınımında da kullanıldıklarını göstermektedir (Diamant ve Rutter, 1969; Rahmstorf, 2010, s. 273; Smogorzewska, 2004, s. 152; Takaoğlu, 2000). Her toplumda farklı olan ritüeller, anlamlarını iletebilmek için sembolleri kullanmışlardır. Ocaklar, sembolik ve dinsel açıdan pek çok anlamı beraberinde taşır (Balossi Restelli, 2015, s. 144). Üzerlerine işlenen hayvan veya insan betimi, Prehistorik dönemden günümüze kadar heykelcikten mhre pek çok eserde görülebilmektedir. Sembolizm açısından insan biçiminde, hayvan biçiminde, fallus veya boğa boynuzu biçiminde sembolize edilen kutsal ocaklar, bereket kültüyle birebir bağlantılıdır. Metaforik olarak benzerliği bakımından güneş ile de özdeşleştirilmiş olmalıdır (Eliade, 2003, s. 253).

Taşınabilir ocakların özellikle de at nalı biçimli örneklerin “kutsal” özellikte olduğunu ve ritüel amaçlı kullanıldıklarını ilk kez öneren isimler, Tobler (1950), Garstang (1953), Lamb (1956), Diamant ve Rutter (1969), Koşay (1976), Amiran (1989), Takaoğlu (2000) olmuştur. H. Z. Koşay (1979), hem Erzurum ilinde Karaz, Pulur ve Güzelova kazıları hem de Elazığ'da Pulur (Őakyol) kazısında tespit ettiği bezemeli sabit ve taşınabilir ocaklardan yola çıkarak “ocak” kavramının Anadolu'da kutsallığı üzerinde durmuştur. Pulur (Őakyol)'da at nalı biçimli antropomorfik sabit ocakların ilerinde idol parçalarının olması günlük kullanımdan ziyade kült-kutsama törenlerinde tercih edildiklerini göstermektedir (Takaoğlu, 2000). Kutsal değil de büyüsel niteliğe sahip olup, günlük hayatın bir parçası olan hayvancılık ve tarımcılık faaliyetlerinde bereket ve bolluk getirmesi, kötü olasılıkları (nazarı) uzaklaştırmak amaçıyla da kırılıp atılmış oldukları da düşünülebilir (Hodder, 2005, s. 9). Takaoğlu (2000, s. 11), “Cinis Höyük (Erzurum) antropomorfik at nalı biçiminde ocağı”ndan yola çıkarak bu tip ocakların birer kült objesi olarak değerlendirilmesi gerekliliğini belirtir. Pulur (Őakyol)'da ele geçen ocağın i orta kısmında yer alan, kollarını yanlara doğru açmış olan kadın tanrı fiğr dışında (Koşay, 1976; Koşay, 1979, ss. 77-80) erkek tanrının da varlığı, Cinis Höyük buluntusu olan sabit kutsal ocağın yan kollarının n yüzündeki betimlemelerden anlaşılmaktadır (Ceylan, 2000; Takaoğlu, 2000, s. 4, res. 3; Yaylalı, 2007, s. 178).

Antropomorfik betimli ocaklar, Karaz kültürü halkının dini törenlerinde kullandığı kutsal bir ocak olabilir. Aslında ocağın kutsallığı ateşten ötürüdür. Temelde ateşin temizleyici, arındırıcı bir etkisi söz konusudur. Ateşin kutsallık boyutundan ocaklar da ateşi içinde bulundurma görevinden dolayı kutsal sayılmışlardır. Ocaklar zerindeki insan tasvirleri erillik-dişillik boyutunda bir tartışmayı da beraberinde

getirmiştir. Pulur (Sakyol) Höyük antropomorfik betimli ocaklarının erkek ve dişi tasvirleri ile tanrılaştırıldıkları veya baba, anne ve çocuklardan oluşan bir aileyi de temsil ettikleri düşünülebilir¹¹. Günümüzde halen çok tanrılı Asya dinlerinde ve özellikle İran ve Azerbaycan topraklarında varlığını sürdüren “Zerdüştlük”te ateş, kutsal ve temizleyici bir unsur olarak görülmekte ve tapınım ritüelleri ateş ile gerçekleşmektedir (Eliade, 2003, ss. 375-404). Ateşin hayati ve kutsal rolü yadsınamaz. Çağlar boyunca ateşe bahşedilen kutsallık çerçevesinde ocaklar da ateşi içlerinde barındırma sıfatı ile kutsal sayılmışlardır.

Anadolu ve Yakın Çevresinde Ele Geçen Taşınabilir Ocaklar

Pişmiş toprak taşınabilir ocaklara ilişkin buluntular, Ege Dünyasından Kafkasya ve Mezopotamya içlerine kadar olan geniş coğrafya içinde Neolitik Çağdan itibaren görülmeye başlar ve daha çok sayıda ve çeşitlilikte örnek Tunç Çağlarında görülmeye devam eder. Doğu Anadolu’da daha çok sayıda ve zengin çeşitlilikte taşınabilir ocak karşımıza çıkar.

Anadolu’nun diğer kesimlerine bakacak olursak, taşınabilir ocaklara dair buluntuların varlığı ile karşılaşırız. Göller Yöresinde Höyücek (Burdur) yerleşiminde Erken Neolitik Çağa (ykl. MÖ 7. Binyıl) tarihlenen bir ev içerisinde yuvarlak planlı bir ocağın yakınında insan yüzlü ocak ucu ele geçmiştir (Duru ve Umurtak, 2005, s. 14, Lev. 26/3). Orta Kalkolitik Çağa ait Mersin-Yümüktepe XVI tabakasından (ykl. MÖ 4. Binyıl) boynuz benzeri iki çıkıntılı uca sahip taşınabilir ocak (Diamant ve Rutter, 1969, s. 165, Fig. 18; Garstang, 1953, Fig. 90), Tarsus-Gözlükule’den ETÇ’na tarihlenen taşınabilir ocaklar ele geçmiştir (Diamant ve Rutter, 1969, s. 167, Fig. 11f-g). Çadır Höyük’te (Yozgat) Geç Kalkolitik Çağa ait Karaz özellikleri taşıyan boğa başı biçimli iki uzantıya sahip taşınabilir ocak ele geçmiştir (Steadman vd., 2019, s. 36, fig. 11). Küllüoba (Eskişehir) yerleşiminden Erken Tunç Çağı II-III evrelerine ait (ykl. MÖ 2600-2000) taşınabilir ocaklara ait uç parçaları ele geçmiştir (Öner, 2009, Kat. No: 167-170). Samsun-İkiztepe Höyük’te ETÇ II dönemine ait taşınabilir ocak uzantısı üzerinde açılan küçük çukurlar ile bir insan yüzüne ait göz ve ağız kısmı oluşturulmuştur. Parça üzerinde yoğun is gözlenmiştir (Bilgi, 2013, ss. 160-161, R42).

Suluca Karahöyük’ten (Nevşehir) yayınlanan (Türker ve Çizikci, 2021) ve Erken Tunç Çağı’na ait iki farklı tipte taşınabilir ocaktan biri at nalı biçimli üç uzantılı ve insan yüzü görünümüne sahiptir (Türker ve Çizikci, 2021, Fig. 1). Oldukça islidir. Üç uzantısından ikisi korunmuştur. Arkaya doğru yatık biçimde kavilidirler ve arkada dikey kulp yapılmıştır. Tabara el-Akrad örneği ile benzer biçimde ayakların üst bitimine iki adet göz çukuru yapılmıştır. Diğeri ise bir hayvan formunda yapılmış, iki uzun boynuz uzantılı ocaktır (Türker ve Çizikci, 2021, Fig. 2). Boynuzların birleştiği gövdenin ön yüzünde yan yana iki delik açılmıştır. En yakın benzeri GTÇ’na ait Beycesultan II tabakasından (Lloyd, 1972, s. 20, Pl. XIIIb) ve Tilbeş Höyük’te (Şanlıurfa-Birecik) ETÇ’da benzeri ele geçmiştir (Fuensanta vd., 2019, Fig. 8a-b). Tell Brak’ta (MÖ 3200) ve Nuzi’de de benzerleri vardır (Diamant ve Rutter, 1969, s. 165, Fig. 25-27; Mallowan, 1947, s. 184. pl. XXXIX.2).

Orta Anadolu’da taşınabilir ocakların MÖ 2. Binyılda da kullanımının devam ettiği görülür. MÖ 2. Binyılın ilk çeyreğinde Kültepe/Kaneş-Karum II ve Ib tabakalarına ait (ykl. 1945-1730) çok sayıda at nalı biçimli sabit ocağın yanı sıra taşınabilir maltuzlar ve ocaklar da ele geçmiştir (Özgüç, 2005, s. 72, resim 50). Alishar Höyük’te Eski Hitit Dönemi’ne ait II. tabakada Kültepe’de olduğu gibi mekan içi ocaklar, boynuzlu altınların yanı sıra taşınabilir ocaklar da ele geçmiştir. Bunlardan bazıları insan yüzü biçimindedir (Diamant ve Rutter, 1969, Fig 16; Osten, 1937, fig. 100, e 1732; fig. 183, d 1683; fig 278). Konya-Karahöyük’te (XXV. Tabaka/ATKÇ) kazılarda ele geçen ve ocak grubunda yer alan taşınabilir destek parçası, ateş üzerinde kaplara destek amacıyla kullanılmış olmalıdır. Hilal biçimli örneklerin bazısının üzerinde mülkiyeti gösteren damga baskı işaretleri vardır. Ayrıca taşınabilir ateş yerleri veya mangallar da ele geçmiştir (Alp, 1994, s. 102, Lev.247/755, 248/756-757; Selvi, 2015, Res. 8). Hititlerin başkenti Boğazköy’de ele geçen çivi yazılı metinlerde “taşınabilir ocak, maltuz” adları (Taş, 2011, s. 13) ve Hitit hiyerogliflerinde sunak biçimli ideogramlar (Kırdemir, 2000, Çizim 2) bilirse de kazılardan taşınabilir ocak örneğine rastlanmamış olması ilginçtir.

Karaz kültürünün yayılım sahası içinde yer alan Hatay yöresinde Tell Tayinat, Tell el Cüdeyde ve Tabara el Akrad yerleşimlerinden Erken Tunç Çağı II-III dönemlerine ait (Amik H ve I evreleri) çeşitli taşınabilir ocaklar ve kap altlıkları açığa çıkarılmıştır. At nalı biçimli taşınabilir ocakların orta ve uç bitimleri kazıma, oluk ve kabartma tekniklerinde insan yüzü biçiminde yapılmıştır. H evresinde başlayan bu gelenek daha az sayıda örnekle I evresinde de devam eder. Tell Tayinat yerleşiminden oldukça fazla sayıda

¹¹ Çalkaya, 2018, s. 113; Koşay, 1979. Burada ocak tanrısı *Hasa*’nın kişileştirilerek ocağa tanrısal bir kimlik kazandırılmış olabileceği de düşünülebilir.

taşınabilir ocak parçası ele geçmiştir. Kırmızı-siyah akılı mallar ile aynı özelliklere sahip ancak onlardan farklı olarak iyi biçimde akılanmamış ocak örnekleri alacalı yüzey görüntüsüne sahiptirler. Ele geçen rnekler, Pulur Höyük 2021-2022 yılı kazılarında ele geçen ocak örnekleri gibi parçalar halindedir. Sadece bir tanesinin öne doğru iki çıkıntısı biraz hasar görmüş halde bulunmuştur (Braidwood ve Braidwood, 1960, Fig. 290.5; Söylemez ve Kalmış, 2021, s. 110).

Taşınabilir ocakların bazıları arkaya doğru yatık biçimde kavisli olup arkasında parmak delikli dikey kulp, halka kulp veya sadece delik yapılmıştır. Bazı örneklerin merkez ve öndeki iki çıkıntısının ie bakan kısımlarında birer tane olmak üzere toplam  adet çıkıntı bulunur (Braidwood ve Braidwood, 1960, Fig. 290). Bunların ortadaki ie bakan çıkıntısı ile öne doğru uzanan ayakların n yüzleri insan yüzü şeklinde betimlenmiştir. Bazı örneklerde kazıma geometrik bezemelerin ilerine beyaz renkte dolgu uygulanmıştır (Braidwood ve Braidwood, 1960, Fig. 290.2 ve 11; Söylemez ve Kalmış, 2021, s. 110). Karaz kültürünün karakteristik buluntularından olan taşınabilir ocakların, Amik Ovası'nda form ve bezeme açısından kendine özgü bir alt grubu oluşturduğu söylenebilir. Tell Tayinat, Tell el-Cdeyde ve Tabara el-Akrad yerleşimlerinde ele geçen taşınabilir ocaklardaki gibi insan yüzü betimlerinin (antropomorfik) kullanıldığı benzer rnekler Anadolu'da Toprakhisar Höyük (ET I-II) (Akar ve Kara, 2018, Resim 11), Cinis Höyük (Takaoğlu, 2000, Fig. 3-4), Sos Höyük (Sagona vd., 1997, Fig. 13.1), Büyüktepe Höyük (Sagona vd., 1993, Fig. Fig. 2.1), Çiğdemtepe Höyük (Akyüz, 2022, Res. 42), Pulur (Sakyol) (Smogorzewska, 2004, Fig. 6), Alişar Höyük (Osten, 1937, Fig 100 ve 183), İkiztepe Höyük (Bilgi, 2013, ss. 160-161, R42), Suluca-Karahyk (Türker ve izikci, 2021, Fig. 1), Sivas-Tatlıcak ve Hyk Değirmeni (kse, 1993, s. 135, Abb. 1a/2-4 ve Taf. 11/4-5; Smogorzewska, 2004, Fig. 5.3); Filistin'de Bet Yerah (Khirbet Kerak) (Diamant ve Rutter, 1969, Fig. 15), Bet Shan (Amiran, 1952, Fig. 1.8); Transkafkasya'da Amiranis Gora (Diamant ve Rutter, 1969, Fig. 9), Shengavit (Smogorzewska, 2004, Fig. 3-4); Nahçıvan'da Makhta I (Ashurov, 2014, s. 55, Lev. III), Kültepe I yerleşiminde (Marro, vd., 2019, s. 102, Fig. 14.2); İnan'da Yanık Tepe'de (Burney, 1961, s. 148, Pl. LXXIV.60; Smogorzewska, 2004, Fig. 8.1), Kıbrıs'ta Marki Alonia yerleşiminde (Frankel ve Webb, 2000) grlmektedir.

Gney Kafkasya'da Karaz kltrne ait (ET II-III) zoomorfik, antropomorfik ve at nalı biçimli taşınabilir ocaklar, Shengavit ve Amiranis Gora I-III (M 3200-2300) yerleşimlerinde bulunmuştur (Kushnareva, 1997, s. 56, Fig. 20.12 ve 26; De Miroschedji, 2000, Fig. 5.1-5; Smogorzewska, 2004, Fig. 3-4; Shanshashvili ve Narimanishvili, 2016, s. 13, Lev. IV.4. V.7). Koç başlı örneğin benzeri Santorini (Thera) adasında ele geçmiştir (Shanshashvili ve Narimanishvili, 2016, Lev. IV.1). Boynuz benzeri çıkıntılara sahip iki uçlu ocaklar, Grmakhevistavi, Trelı (Tiflis) (Palumbi, 2008, s. 26, Fig.2.1: 5 ve s. 27, Fig.2.2: 8) yerleşimlerinde bulunmuştur. Berikdeebi Yerleşiminde benzer ocak OT'na ait (Bedeni kültürü) Geç Kura-Aras kültürü ile ilişkili tabakada ele geçmiştir (Jalabadze, 2014, s. 218, Fig. 14).

Nahçıvan Erken Tunç ağ buluntuları arasında ocaklar önemli bir yer tutmaktadır. Yuvarlak mangallar, boynuz biçimli ve at nalı biçimli ocak buluntularının çeşitli formları tespit edilmiştir. Makhta I yerleşiminde at nalı/yarım daire biçimli ocak ve insan yüzü ocak bulunmuştur (Ashurov, 2014, s. 55, Lev. II.1 ve Lev. III). Kültepe I yerleşiminde Erken Tunç ağı'na ait (Kura-Aras kültürü) at nalı biçimli ocak (Kushnareva, 1997, s. 68, Fig. 27.10) ile antropomorfik ocak ele geçmiştir. Kabartma tekniğinde insan yüzü biçimi verilmiş ve arkasında bir adet kulp yer alır (Marro vd., 2019, s. 102, Fig. 14.2). Kültepe II'de Erken Tunç ağı tabakasında bulunmuş siyah akılı seramiklerin yanı sıra boynuz, nal ve öküz kafası biçimli olarak  türde kutsal ocak vardır (Bahşaliyev, 1997, ss. 26-27, Levha V ve Foto 1).

İnan-Yanık Tepe'de kazıma bezeme tekniğinde insan yüzü biçimi işlenmiş ocak parçası vardır (Burney, 1961, s. 148, Pl. LXXIV.60). Tepe Hisar IIA ve Tepe Sialk yerleşimlerinde de (M 3900-3800) iki uçlu ocaklar ele geçmiştir (Diamant ve Rutter, 1969, s. 165, Fig. 34; Mallowan, 1947, s. 184). Benzeri Irak'ta Tell Brak ve Nuzi (M 3000) yerleşimleri (Diamant ve Rutter, 1969, s. 165, Fig. 25-28; Mallowan, 1947, s. 184, pl. XXXIX.2) ile Suluca Karahyk'te vardır. Irak'ta Tepe Gawra'nın Obeyd dönemine ait XII-IX tabakalarında iki boynuz çıkıntılı ocak ele geçmiştir (Diamant ve Rutter, 1969, s. 165, Fig. 23-24).

Ayrıca Mısır, Minos, Kıbrıs Tunç ağı kültürlerine ait çift boynuzlu kutsal objeler (altarlar) ve  uzantılı objeler de taşınabilir uzantılı ocaklar ile form açısından benzerlik gösterir (Diamant ve Rutter, 1969; Frankel ve Webb, 2000; Newberry, 1908; Shanshashvili ve Narimanishvili, 2016, s. 12 ve Levha II-III).

Doğu Anadolu Bölgesinde Ele Geçen Karaz Kültürüne Ait Taşınabilir Ocaklar

Çalışmanın bu bölümünde, Doğu Anadolu'da Erzurum-Kars Bölgesinde Pulur Höyük, Karaz, Güzelova, Sos Höyük, Büyüktepe ve Çiğdemtepe kazılarında; Malatya-Elazığ Bölgesinde Pulur (Sakyol), Arslantepe, Murat Höyük, Tepecik, Değirmentepe'de; Van-Muş Bölgesinde Van Kalesi Höyüğü, Muş-Varto Tepeköy Höyüğü'nde ele geçmiş sayı ve çeşit açısından zengin Karaz kültürü taşınabilir ocak örneklerinden bahsedeceğiz.

Erzurum-Kars Bölgesi

Erken Tunç Çağı'ndan itibaren Anadolu'da gerek sabit olsun gerekse taşınabilir olsun, ocak örneklerinde ve formlarında çeşitlilik ve sayıca artış görülür. Geç Kalkolitik Çağ ile başlayıp Orta Tunç Çağı sonuna kadar devam eden Karaz kültürünün karakteristik unsurlarından birisi çekirdek bölgede sert ve soğuk geçen iklim şartlarıyla gayet uygun biçimde gelişen taşınabilir ocaklardır (Yalçın, 2020, s. 173). Ev içinde günlük işlerde kullanılan sabit ocaklardan farklı olarak, kutsal ocaklar, form olarak daha çeşitli olup yüzeylerinde genellikle süsleme unsurlarına sahiptir. At nalı/yarım daire biçimli, insan ve hayvan yüzü betimli taşınabilir ocakların en güzel örneklerini Karaz kültüründe görmekteyiz. Cinis Höyük'ten satın alma yoluyla Erzurum Müzesi'ne kazandırılan insan yüzü biçiminde uzantılara sahip at nalı/yarım daire biçimli sabit ocak benzeri olmayan bir örnektir (Takaoğlu, 2000). Doğu Anadolu'da bu türde ocakların en güzel örnekleri Pulur 1960, Karaz, Güzelova, Sos, Büyüktepe, Çiğdemtepe yerleşimleri ile en son olarak Pulur Höyük 2021-2022 yılı kazılarında bulunmuştur.

Pulur Höyük 1960 yılı kazıları (Erzurum) (Şekil 7.1-11)

H. Z. Koşay 1960 yılı Pulur Höyük kazı çalışmalarını anlattığı kitabında, taşınabilir ocakların ele geçtikleri alan olarak Karaz kültürüne ilişkin sonuçların elde edildiği höyüğün batı eteğindeki "A alanı"na işaret eder ancak fazla da hakkında detaylı bilgi vermez. Kitapta bahsedilen ve Erzurum Müzesi'nde yer alan 12 adet taşınabilir ocak vardır (Koşay ve Vary, 1964, 39-45; Lev. XXI, XXIII, XXIV, XXV; P. 222, P. 223, P. 224, P. 225, P. 226, P. 248, P. 549, P. 550, P. 551, P. 570, P. 577, P. 669). Tüm örneklerde yanık ve is izleri mevcuttur. Ocak uzantılarının uç kısımları üçgen prizma biçiminde olup bezemesiz örnekler olduğu gibi hayvan yüzü biçiminde göz, burun, ağız detayları verilmiş örnekler de vardır. Söz konusu hayvan yüzleri boğa, öküz gibi büyük baş veya koyun gibi küçük baş hayvana benzemektedirler.

12 adet taşınabilir ocaktan 6 örnek kırık uç kısmı iken 6 örnek de tümlenmiş veya tüme yakındır. Bunlar da iki uzantılı ocaklardır. Hayvan biçiminde (zoomorfik) stilize edilmiş uç kısımları, karşılıklı (simetrik) birbirine bakar biçimdedir (Şekil 7.1-4) (Koşay ve Vary, 1964, P. 222, P. 223, P. 248, P. 570, P. 577). Muhtemelen közlük olarak kullanılmış olan uçların birleştiği gövde kısmı genellikle üçgen formunda ve hafif çanak gibi çukurlaştırılmıştır. Bu kısmın yağ koymak için kullanıldığı düşünülebilir (Koşay ve Vary, 1964, s. 39). Gövdenin dışı doğru sivriltilen kısmında 1 ile 3 cm arası değişen çap ölçülerinde küçük çukur yapılan (Şekil 7.1-3) (Koşay ve Vary, 1964, P. 222, P. 223, P. 570) ya da daha eğimli yapılan örnekler de vardır (Şekil 7.4) (Koşay ve Vary, 1964, P. 577). Bu çukurlar bazen karşılıklı 2 adet de olabilmektedir (Şekil 7.1) (Koşay ve Vary, 1964, P. 222). Bir örnek, form olarak diğerlerinden farklıdır. Pulur'dan iki uçlu bir örnek, gövdesinin dikdörtgen forma sahip olması ve uçların birleştiği yerde közlük kısmının olmayışı ile diğerlerinden ayrılır (Şekil 7.7.) (Koşay ve Vary, 1964, P. 549). Hayvan başı biçiminde stilize edilmiş iki uç kısmı ise karşıya bakmaktadır. Güzelova'daki bir örnek ile benzerdir (Şekil 9.11) (Koşay ve Vary, 1967, G. 43).

Ocak uzantılarının uç kısımları üçgen prizma biçiminde oluşlarından dolayı yüz, alın ve çene kısımları dışı doğru sivriltilerek gösterilmiştir. Geniş olan kısmın her iki tarafında göz çukurları yapılmıştır. Sadece üç örnekte göz oluşturulmamıştır (Şekil. 7.2, 4, 7) (Koşay ve Vary, 1964, P. 223, P. 549, P. 577). Gözler için, oluklu kabartma (Şekil 7.5, 6, 8, 11) (Koşay ve Vary, 1964, P. 224, P. 226, P. 248, P. 551, P. 669) ve kamış gibi sert bir cisim aracılığıyla oyma/baskı tekniği (Şekil.7.1, 3, 10) (Koşay ve Vary, 1964, P. 550, P. 570, P. 222) uygulanmıştır. Oluklu kabartmada gözler yaklaşık 3 cm çapında dairesel çizgi ile gösterilmiştir. Ortalarındaki küçük delik de göz bebeğini oluşturmaktadır (Şekil. 7.5) (Koşay ve Vary, 1964, P. 226). Yine bu özel biçim sayesinde burun kısımları da dikine inen kabartma çizgi halinde belli edilmiştir. Bazı örneklerde iki (Şekil 7.3, 7, 8, 10) (Koşay ve Vary, 1964, P. 549, P. 550, P. 570, P. 224) bazılarında ise tek (Şekil 7.11) (Koşay ve Vary, 1964, P. 551) olmak üzere oyma tekniğinde aynı zamanda burun delikleri de belirginleştirilmiştir. Ağız ise bazı örneklerde kazıma çizgi ile gösterilmiştir (Şekil 7.3, 8, 10, 11) (Koşay ve Vary, 1964, P. 550, P. 551, P. 570, P. 224).

İki tane ocağın dış yüzeyinde kazıma tekniğinde geometrik bezeme yapılmıştır (Şekil 7.5-6) (Koşay ve Vary, 1964, P. 226, P. 669). Uç kısmı daha köşeli bitirilen bir örneğın bu kısmının yan taraflarında yan yana iki parmak baskı yapılmıştır (Şekil. 7.4) (Koşay ve Vary, 1964, P. 577).

Karaz Höyük (Erzurum) (Şekil 8.1-8)

H. Z. Koşay 1942 yılı sondaj çalışması ve 1944 yılı kazı çalışmasını anlattığı 1959 yılı yayınında, yuvarlak formlu sabit ocaklar (Koşay ve Turfan, 1959, s. 364, 368, 376, 396-397, a. 30, a. 172, a. 173) dışında taşınabilir ocaklardan da bahseder. Kitapta bahsedilen ve Erzurum Müzesi'nde yer alan 14 adet taşınabilir ocağın büyük kısmı, iki tepeli höyüğün batı tepesinde açılan B alanında (BI-BVIII şeklinde 8 bölümden oluşur) ele geçmiştir (Koşay ve Turfan, 1959, ss. 358-361). Yüzeyden ve zeminden verilen derinlikleri dışında ele geçtikleri konteksler hakkında detaylı bilgiye değinilmemiştir.

Karaz Höyük taşınabilir ocakları Pulur Höyüğe göre daha çok çeşitlilik gösterir. Bunlar; at nalı/yarım daire biçimli ocak (Şekil 8.1, 5) (Çalkaya, 2018, kat. 33; Koşay ve Turfan, 1959, s. 396, a. 15; s. 375, a. 120), çanak biçimli ocak (Koşay ve Turfan, 1959, s. 398, a. 30), dört ayaklı ve üç uzantılı ocak (Şekil 8.2) (Koşay ve Turfan, 1959, s. 395, a. 31), iki uzantılı ocaklar (Şekil 8.3-4, 7-8) (Çalkaya, 2018, kat. 32; Koşay ve Turfan, 1959, s. 395, a. 81, a. 82; s. 373, a. 143, a. 144; s. 399, a. 97), tabanı dairesel ve iki uzantılı ocak (Şekil 8.6) (Çalkaya, 2018, kat. 21; Koşay ve Turfan, 1959, s. 371, a. 115), toynak biçimde uzantılı ocaktır (Koşay ve Turfan, 1959, a. 148, a. 149).

İki uzantılı ocaklardan bir örnek, dışa doğru sivrilen üçgen gövdeye, gövdenin dışa doğru sivrilen kısmında ayrıca küçük bir çukura sahiptir (Şekil 8.3) (Çalkaya, 2018, kat. 22; Koşay ve Turfan, 1959, a. 81). Pulur Höyük'te ele geçen ocak örneklerinde olduğu gibi uzantıların uç kısımları üçgen prizma formunda ve hayvan yüzü biçiminde işlenmiştir (Şekil 8.2-4, 8) (Çalkaya, 2018, kat. 07; Koşay ve Turfan, 1959, a. 31, a. 81, a. 82, a. 97). Bir ocak ucunda, dışa doğru çıkıntının her iki yanında oyma tekniğinde göz çukurları oluşturulmuştur. Çene kısmında kazıma tekniğinde ağız yapılmıştır (Şekil 8.3) (Koşay ve Turfan, 1959, a. 81). Bir diğer iki uzantılı ocak da aynı şekilde üçgen biçiminde gövdeye, gövdenin sivrilen uç kısmında küçük çukur ve yanlarında iki uzantıya sahiptir (Şekil 8.4) (Koşay ve Turfan, 1959, a. 82). Korunan bir adet uç kısmı, üçgen prizma formunda ve hayvan yüzü biçiminde işlenmiştir. Her iki yanında göz çukurları açılmıştır. Ağız ise kazıma çizgi ile gösterilmiştir. Bir başka örnekte, burun ve çene kısmı dışa doğru oldukça çekik biçimde yapılmıştır. Burnun her iki tarafında çukur şeklinde iki göz açılmıştır (Şekil 8.8) (Koşay ve Turfan, 1959, a. 97).

Güzelova Höyük (Erzurum) (Şekil 9.1-19)

H. Z. Koşay tarafından 1961 yılı Güzelova Höyük kazı sonuçlarının ele alındığı 1967 yılı yayınında bahsedilen ve Erzurum Müzesi'nde yer alan 20 adet taşınabilir ocak ve ocak parçası vardır (Koşay ve Vary, 1967). Güzelova, 19 adet örnek ile Erzurum grubu içinde en çok sayıda ve en çok çeşitte örneğın ele geçtiği yerleşim yeridir. Tüm örneklerin hem dış hem de iç kısımlarında yanma izi mevcuttur.

Pulur Höyük'teki örnekle (Şekil 7.7) (Koşay ve Vary, 1964, P. 549) benzer biçimde dikdörtgen gövdeli ve közlüksüz iki uzantılı iki adet ocak vardır. Birisi uç kısımları üçgen prizma formunda ve bezemesizdir (Şekil 9.11) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. LXI, G. 43). Diğerinde uzantıların uç kısmına baskı tekniğinde gözler yapılmıştır (Şekil 9.12) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XIII, G. 24). İki uzantının dış yan yüzlerine kazıma tekniğinde çizgisel bezeme yapılmıştır. Toynak biçimli ocak uzantı parçaları da vardır (Şekil 9.18-19) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XXV, G. 132 ve G. 135).

İki uzantılı boynuzlu ocakların iç kısımları çukur bırakılan gövdeleri üçgen biçimindedir ve yukarı boynuz gibi yükselen uzantıların uç kısımları yuvarlatılmıştır (Şekil 9.1-3) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XIII ve LXI, G. 170; Lev. XIII, XXV ve LX, G. 258; Lev. XIII ve LX, G. 289). Şekil 9.2'de (Koşay ve Vary, 1967, G. 170) üçgen biçimindeki gövdesinin uç kısmında küçük çaplı bir çukur yapılmıştır. Şekil 9.3 (Koşay ve Vary, 1967, G. 258), bilinen benzer örneklere göre, 5 cm.lik gövde genişliğıyle minyatür bir görüntüye sahiptir. Güzelova kazılarında tepede açılan hocker tarzı erkeğe ait gömünün (iskelet no. I) üstünde bulunmuřtur¹². "Seyyar altar" olarak adlandırılan minyatür iki uzantılı kutsal ocağın mezar hediyesi olarak bırakılması, bahsedilen ocakların inanç sistemiyle bağlantılı biçimde kült eşyası olması ihtimalini kuvvetlendirmektedir (Koşay ve Vary, 1967, s. 7). 7 cm.lik genişliğıyle benzer başka küçük boyutlu ocağın gövdesinin sivrilen uç kısmında küçük çaplı bir çukur yapılmıştır (Şekil 9.1) (Koşay ve Vary, 1967, G. 289). Dış yüzeyi ve taban kısmı, aynı Karaz seramiğinde olduğu gibi kazıma çizgilerle bezenmiştir.

¹² Koşay tarafından Geç Kalkolitik Çağ'a (MÖ 3. Binyıl-Karaz kültürü) tarihlendirilmiştir.

Karaz Höyük'teki örnekle benzer biçimde (Şekil 8.2) (Koşay ve Turfan, 1959, s. 395, a. 31) kare gövdeye sahip, dört ayaklı ve üç uzantılı ocağın bir ucu üçgen ve iki ucu üçgen prizma biçiminde olup uçlar üzerinde baskı tekniğinde gözler yapılmıştır (Şekil 9.4) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XIV, G. 285). Diğer bir grubu oluşturan üç uzantılı ocak örneklerinin uçları üçgen prizma biçiminde olup uçlarda bezeme işlenmemiştir (Şekil 9.5-6) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XIV ve LXII, G. 240; Lev. XIV, G. 335).

İki uzantılı ocaklar, tüm olanlar (Şekil 9.7-10) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. XIII ve LXI, G. 313; Lev. XIII, G. 334; Lev. LXI, G. 343; Lev. XV, LX ve LXI, G. 487) ve sadece parça olarak ele geçenlerden oluşmaktadır (Şekil 9.13-17) (Koşay ve Vary, 1967, Lev. LXIII, G. 5; Lev. XV ve LXIII, G. 284; Lev. XV ve LXIII G. 405; Lev. LXIII G. 406; Lev. XV, G. 483). Tüm olan örneklerde üçgen prizma biçiminde uçlar, simetrik olarak birbirine bakar biçimdedir. Üçgen formda gövdeye sahiptirler. İki örnekte gövdesinin sivrilen uç kısmında 3 cm çapında küçük çukur oluşturulmuştur (Şekil 9.9-10) (Koşay ve Vary, 1967, G. 313, G. 487). Bezemesiz örnekler olduğu gibi (Şekil 9.9-10, 14) (Koşay ve Vary, 1967, G. 5, G. 313, G. 487) uçlarında baskı tekniğinde gözler işlenmiş örnekler de vardır (Şekil 9.7-8, 13, 16) (Koşay ve Vary, 1967, G. 334, G. 343, G. 405 ve G. 483). Şekil 9.16'da (Koşay ve Vary, 1967, G. 483) ayrıca burun delikleri ve ağız kısmı da belli edilmiştir. Şekil 9.13'te (Koşay ve Vary, 1967, G. 405) ise hem uzantı kısmında hem de tek bir gözün etrafında kazıma tekniğinde çizgisel bezeme yapılmıştır. Şekil 9.15 ve 17'de (Koşay ve Vary, 1967, G. 284, G. 406) gözler oluklu kabartma tekniğinde işlenmiştir. Şekil 9.15'te (Koşay ve Vary, 1967, G. 406) gözler dairesel iken Şekil 9.17'de (Koşay ve Vary, 1967, G. 284) üçgen formunda yapılmışlardır. Ortalarında birer nokta ile göz bebekleri belli edilmiştir.

Sos Höyük (Erzurum) (Şekil 10.1-10)

Sagona tarafından farklı yayınlarda 1994-2000 yılları arasındaki Sos Höyük kazılarında ele geçen sabit ocakların¹³ yanı sıra 11 adet taşınabilir ocaktan bahsedilir. Ocakların tümünde de yanık izleri vardır. Sos Höyük tabakalanması radyokarbon analizlerine dayanılarak iyi biçimde ortaya konulduğundan ocakların gelişimini izlemek de mümkün olabilmektedir.

Geç Kalkolitik Çağa tarihlenen VA tabakasında 4 adet iki uzantılı boynuzlu ocak ele geçmiştir (Şekil 10.1-2, 5) (Sagona ve Sagona, 2000, s. 62, Fig. 10.1; 11; 29). Gövdesi yarım daire biçiminde olup yanlardan dikine uzanan boynuz biçiminde iki uzantı vardır. Uzantılar oval forma sahiptirler. Uç kısımları yuvarlatılmıştır. Gövdenin daralan uç kısmında küçük bir oyuk yer alır. Şekil 10.4'te (Sagona ve Sagona, 2000, Fig. 25) diğer üçünden farklı olarak yanlardan uzanan boynuz biçiminde iki uzantı arkaya yatık biçimdedir. OTÇ'ye tarihlenen IVA tabakasında benzer başka iki boynuz biçiminde uzantılı ocak daha vardır (Şekil 10.3) (Sagona ve Sagona, 2000, s. 65, Fig. 17).

Sos Höyük'te ele geçen farklı formdaki diğer taşınabilir ocak grubu ise 3 adet at nalı/yarım daire biçimli ocaktır. İlki Geç Kalkolitik Çağa ait U formunda kırık bir parçadır (Şekil 10.8) (Sagona ve Sagona, 2000, s. 62, Fig. 15). Gövdenin açılan ön kısmında dikey uzantı yer alır. Olasılıkla karşılık gelen diğer kısmında da bir adet olmalıdır. Uç kısmı düzleştirilmiştir. Ortasında ise iç bükey daha alçak bir uzantı vardır. Gövde ile taban kısmının birleştiği yerde oluk yapılmıştır. ETÇ'na ait ikinci örnek de yine kırık bir parça olup antropomorfik biçime sahiptir (Şekil 10.6) (Sagona vd., 1997, s. 187, Fig. 13.1). Yarım daire biçimli ocağa ait ortadaki uzantı kısmı korunmuştur. Sagona tarafından bu tipteki ocakların erken biçimi olarak yorumlanmıştır (Sagona vd., 1997, s. 187). Büyüktepe (Şekil 10.11) (Sagona vd., 1993, Fig. 2.1), Tabara el-Akrad ve Tell Tayinat (Hood, 1951, Pl.XIA; Lamb, 1956, Fig.3; Braidwood ve Braidwood, 1960, Fig. 290), Alishar Höyük'te (Osten, 1937, part 1: Fig 100 ve 183) ele geçen örnekler ile benzerlik gösterir. Üçgen prizma biçiminde uç kısmı vardır. Gözleri ve tepesindeki yer çukur olarak gösterilmiştir. Fallus olarak yorumlanmış içe bakan kısmında bir tane çıkıntı yapılmıştır. Benzer çıkıntıya sahip ocak örnekleri Kültepe (Naumann, 1998, s. 190, Res. 233) ve Amik Ovası'nda da (Braidwood ve Braidwood, 1960, Fig. 290) tespit edilmiş olup aynı zamanda kap oturtmak için yapıldıkları düşünülebilir. ETÇ'na ait üçüncü yarım daire biçimli ocağın üçgen prizma biçiminde uca sahip 3 adet uzantısı vardır (Şekil 10.9) (Sagona vd., 1996, s. 37, Fig. 9.1 ve Plate VIII. C). Karaz Höyük'te benzerleri vardır (Şekil 8.1, 5) (Koşay ve Turfan, 1959, a. 15, a. 120).

ETÇ'na ait üç uzantılı közlüksüz ocak örneğinin üçgen prizma biçiminde uca sahip 3 adet uzantısı vardır (Şekil 10.10) (Sagona vd., 1996, s. 37, Fig. 9.2 ve Plate VIII. C). Güzelova Höyük'te benzerleri vardır

¹³ Sagona ve Sagona 2000, s. 65, Fig. 55. Çanak formundaki ocağın benzerleri, Karaz Höyük (Koşay ve Turfan, 1959, ss. 397-398, a. 30, a. 172, a. 173), Trialeti (Lamb, 1954, Fig.3.4), Shengavit (Kushnareva, 1997, s. 58, Fig. 21.15) ve Kvatskhelebi'de (Kushnareva, 1997, s. 60, Fig. 22.19) ele geçmiştir.

(Şekil 9.5-6) (Koşay ve Vary, 1967, G. 240, G. 335). ETC'na ait toynak biçimli ocak uzantı parçası, Sagona tarafından "koç başlı" olarak adlandırılmış ancak toynak biçimli grubuna ait olmalıdır (Sagona vd., 1998, s. 34, Fig. 9.3).

Büyüktepe Höyük (Bayburt) (Şekil 10.11)

1990-1992 yılları arasında Sagona'nın bilimsel danışmanlığında gerçekleştirilen kazılarda Karaz kültürüne ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Bunlardan antropomorfik biçime sahip yarım daire biçimli ocak parçası (Şekil 10.11) (Sagona vd., 1993, s. 71, Fig. 2.1; Palumbi, 2008, Figure 6.60) Sos Höyük ile benzerlik gösterir (Şekil 10.6) (Sagona vd., 1997, s. 187, Fig. 13.1). Ocağın ortadaki uzantı kısmı korunmuştur. Üçgen prizma biçiminde uç kısmı vardır. Gözleri çukur olarak gösterilmiştir. Sos Höyük ile aynı biçimde içe bakan kısmında bir tane çıkıntı yapılmıştır.

Çiğdemtepe Höyüğü (Bayburt)

Çiğdemtepe Höyüğü 2019-2020 yılı kurtarma kazılarında, tabaka dışı ancak stilistik açıdan ETC II-III dönemine tarihlendirilen 4 adet taşınabilir ocak parçası ele geçmiştir (Akyüz, 2022, ss. 130-134, Resim 41, 42; Katalog 93-96). Bunlardan iki tanesi zoomorfik (Akyüz, 2022, s. 132, Resim 41-42; Katalog 93 ve 96), bir tanesi antropomorfik (Akyüz, 2022, s. 132, Resim 42; Katalog 95) ve diğer örnek de bezemesiz uzantılı ocak parçasıdır (Akyüz, 2022, s. 131, Katalog 94). Antropomorfik ocak uzantısının uç kısmı yuvarlatılmış ve gözleri ile ağız çukur, burnu kabartma çizgi olarak gösterilmiştir (Akyüz, 2022, s. 132, Resim 42; Katalog 95). Ağızın alt kısmına ise kazıma tekniğinde çizgisel bezeme yapılmıştır. Tabara el-Akrad (MÖ 2600-2400), Tell Tayinat (MÖ 2600-2400), Toprakhisar Höyük (ETC I-II) ve Amik Ovası'nın MÖ 2700-2500'e tarihlendirilmiş H Periyodundan gelen örnekler, Alishar tabaka I (MÖ 2700-2500), Bet Yerah ETC III, Amiranis Gora ocaklarıyla benzerlik gösterir. ETC'ye ait Pulur Sakyol antropomorfik kutsal ocağı (Koşay, 1976, s. 45, Fig. 19.1; Fig. 38) ile de benzerdir.

Hayvan başı biçimli uca sahip uzantılı birinci ocak parçasının gözleri çukur olarak gösterilmiştir (Akyüz, 2022, s. 130, Resim 41, Katalog 93). Değirmentepe (Malatya) (Duru, 1979, Lev. 24) ve Pulur Höyük zoomorfik ocaklarıyla benzerlik gösterir. Diğer zoomorfik ocak parçasının ağız ve gözleri çukur olarak gösterilmiş, yırtıcı kuşu andırmaktadır (Akyüz, 2022, s. 132, Resim 42; Katalog 96).

Malatya-Elazığ Bölgesi

Bölgede yapılan kazılarda Karaz kültürü tabakalarında ele geçen özellikle at nalı/yarım daire biçimli ocakların yanı sıra boynuz çıkıntılı yarım daire formu ocaklar karakteristik olarak görülmektedir. Bunun dışında at nalı biçiminde veya dairesel biçimde sabit ocaklar ve tekil ocak altlıkları ile at nalı biçimli, yarım daire biçimli ve uzantılı taşınabilir ocaklar da ele geçmiştir. Han İbrahim Şah (Ertem, 1972, Lev. 41; Ertem, 1974, Lev. 58.2), Korucutepe (Van Loon ve Güterbock, 1972, Lev. 55.3) ve Norşuntepe (Hauptmann, 1972, Lev. 65.2) kazılarında bölgeye özgü yukarı doğru genişleyen at nalı biçiminde sabit ocaklar açığa çıkarılmıştır. Benzer sabit ocak örnekleri Pulur (Sakyol) (Koşay, 1976, s. 45, Fig. 33.2) ve Tepecik (Esin, 1972, Lev. 109) yerleşimlerinden ele geçmiştir. Bölgede taşınabilir ocakların ele geçtiği yerleşimler Değirmentepe (Şekil 11.7-8) (Duru, 1979, Lev. 22.2, Lev. 24), Tepecik (Şekil 11.1) (Esin, 1972, Lev. 109), Arslantepe, Pulur (Sakyol) ve Murat Höyük'tür.

Pulur (Sakyol) Höyük (Şekil 11.2-3)

1968-1970 yılları arasındaki Pulur (Sakyol) kurtarma kazılarında, Karaz kültürüne ait tapınak yapıları içinde at nalı biçimli sabit ocaklar insan yüzü biçiminde tasvir edilmişlerdir (Koşay, 1976, s. 45, Fig. 19.1; Fig. 38). Büyükten küçüğe iki tane ayrı ocağın iç içe yerleştirilmiş olduğu da görülür. Benzeri uygulama Korucutepe ve Norşuntepe'de de vardır (Hauptmann, 1972, Lev. 65.2; Koşay, 1976, s. 46 ve Fig. 34.2; Van Loon ve Güterbock, 1972, Lev. 55.3). Taşınabilir ocaklar Geç Kalkolitik Çağa tarihlenen Pulur (Sakyol) XI-IX tabakalarında ele geçmiştir (Koşay, 1976; 1979). Silindirik, prizma ve makara biçimli tekil ocak altlıkları dışında insan yüzü biçiminde taşınır sunaklar (Koşay, 1976, s. 45, Fig. 36), at nalı biçimli taşınabilir ocak (Şekil 11.2) (Koşay, 1976, s. 45, Fig. 33.2) ile yarım daire formunda üç boynuz çıkıntılı bir başka küçük boyutlu taşınabilir ocak bulunmuştur. Yoğun yanma izleri barındıran söz konusu ocağın ortasında yüksek kol yeri ve arkasında delikli kulp yerleştirilmiştir (Şekil 11.3) (Koşay, 1976, s. 46, Fig. 32.13).

Murat Höyük (Bingöl)

Murat Höyük 2019 yılı kurtarma kazılarında mekan içlerinde ETC III dönemine ait 10 adet taşınabilir ocak ve 5 adet ocak ayağı tamamı kırık biçimde ele geçmiştir (Bamyacı, 2021, ss. 73-86, Fig. 1-4). Ocakların

yemek pişirmede kullanıldıkları ancak kutsal ocak olgusunun da söz konusu olduğu belirtilmiştir (Bamyacı, 2021, s. 82). Közlüksüz olan örneklerde yoğun is gözlenmektedir. Ele geçen örnekler, at nalı/yarım daire biçiminde olup gövde merkezinde hafif bir çıkıntıya sahip ve gövdenin her iki bitiş noktasında hafif eğimle yükselen iki uzantı vardır. Malatya-Elazığ Bölgesi taşınabilir ocakları için karakteristik bir form olan at nalı/yarım daire biçimli ocakların benzerleri Karaz Höyük (Şekil 8.1) (Koşay ve Turfan, 1959, s. 396, a. 15), Sos Höyük (Şekil 10.8) (Sagona ve Sagona, 2000, s. 62, Fig. 15), Arslantepe (Şekil 11.5-6) (Balossi Restelli, 2015, s. 140, Fig. 7.9 ve 12), Pulur (Sakyol) (Koşay, 1976, Pl. 32.5) ve Han İbrahim Şah (Ertem, 1974, Fig. 65.3) ile Güney Kafkasya'da (Diamant ve Rutter, 1969, s. 156, Fig. 10; Smogorzewska, 2004, s. 153, Fig. 3, 4) vardır.

Arslantepe Höyük (Malatya) (Şekil 11.4-6)

Arslantepe kazılarında VII-VI-V. tabakalardan MÖ 4000-2000 yılları arasına tarihlenen sabit ve taşınabilir ocaklar ele geçmiştir. Taşınabilir ocaklar, değişik formlarda tekil ocak altlıkları dışında yarım daire biçimli ve uzantılı (Şekil 11.5-6) (Balossi Restelli, 2015, s. 140, Fig. 7.9 ve 12), dikdörtgen gövdeli ve iki uzantılı ocaklardan oluşmaktadır (Şekil 11.4) (Balossi Restelli, 2015, s. 140, Fig. 7.3 ve 15). Murat Höyük'te olduğu gibi közlük kısımları yoktur.

Van-Muş Bölgesi

Erken dönemlere ilişkin kazıların az sayıda olduğu Van-Muş Bölgesinde, Van Kalesi Höyüğü'nde Pulur (Sakyol) ile benzer at nalı biçimli taşınır ocak ele geçmiştir (Konyar vd., 2012, s. 225, Fig. 20). Muş-Varto Tepeköy Höyüğü kurtarma kazılarında at nalı biçimli ve uçları geometrik bezemeli sabit ocak dışında Erzurum-Kars Bölgesi ocaklarıyla benzer biçimde üçgen prizma uçlu ocak uzantısı da bulunmuştur (Erdoğan vd., 2021, Resim 9b).

Değerlendirme ve Sonuç

Anadolu yerleşimlerinde ve çevre bölgelerdeki arkeolojik çalışmalarda gerek sabit gerekse taşınabilir olsun çok sayıda ocak ele geçmiştir. Doğu Anadolu Bölgesi Karaz kültürüne ait taşınabilir ocaklar Geç Kalkolitik Çağ'dan Orta Tunç Çağı sonuna kadar ele geçmiştir (Sagona ve Sagona, 2009, s. 459). Karaz kültürü taşınabilir ocakları çeşitli problemleri barındırmaktadır. Bunlardan birincisi, söz konusu buluntulara ilişkin yayın çalışmalarında terminoloji birliğinin olmaması hem buluntuların yayınlarda bulunmasını hem de anlaşılabilirliğini güçleştirmektedir. İkinci problem ise, özellikle Kuzeydoğu Anadolu'da Koşay tarafından yürütülen erken dönem kazılara ait raporlardaki eksikliklerden dolayı taşınabilir ocakların ele geçtikleri konumları tam olarak anlayamamaktadır. Karaz kültürünün tespit edildiği kazılarda taşınabilir ocakların sabit ocaklara nazaran daha çok sayıda ele geçmesi yöre halkının göçebe/yarı göçebe yaşam biçimine bağlanmaya çalışılsa da bizce pratik kullanım ile ilişkili görünmektedir. Kültür insanının hem günlük işlerinde hem de tapınım esnasında bu tip taşınabilir ocakların kolaylık sağladığı düşünülebilir. Ayrıca taşınabilir ocakların sadece Doğu Anadolu kırsalında değil, Amik Ovası, Güneydoğu, Batı ve Orta Anadolu ile yakın çevresindeki ülkelerde de ele geçtiği göz ardı edilmemelidir. Braidwood, Amik Ovası'ndan ellinin üzerinde taşınabilir ocak parçası ele geçtiğinden bahseder (Braidwood ve Braidwood, ss. 371-372).

Üçüncü problem, taşınabilir ocaklar için terminolojik açıdan farklı görüşler olduğu gibi tipolojik sınıflandırmalarda da kabul görmüş bir ortak kullanım yoktur. Gövde kısımları, uzantı sayısı, uç biçimleri ve betim türleri bakımından ayrı ayrı gruplandırılabilirler. Son dönem Pulur Höyük zoomorfik ocakları ışığında yaptığımız bu kapsamlı çalışmada Karaz kültürünün karakteristik buluntularından uzantılı taşınabilir ocaklar ile ilgili bir tipoloji ortaya koyma iddiamız bulunmamaktadır. Ancak konunun daha anlaşılabilir olması açısından yaptığımız değerlendirmeler sonucunda uzantılı taşınabilir ocakların tipolojik açıdan 9 başlık altında sınıflandırılması önerilebilir. Bunlar; iki uzantılı közlüklü ocaklar, iki uzantılı közlüksüz dikdörtgen biçimli ocaklar, at nalı/yarım daire biçimli ocaklar, dört ayaklı ve üç uzantılı ocaklar, tabanı dairesel biçimli ve iki uzantılı ocaklar, iki boynuz biçiminde uzantılı ve közlüklü ocaklar, üç uzantılı ve közlüklü ocaklar, üç uzantılı ve közlüksüz ocaklar, toynak biçiminde uzantılı ocaklardır.

Uzantıların uç kısımları da çeşitli formlarda karşımıza çıkmaktadır. Yaygın olan şekiller boynuz biçiminde uçlarının yuvarlatılarak bitirildiği örnekler ile üçgen prizma biçiminde üzerinde hayvan yüzü betimlerinin işlendiği örneklerdir. Bu formun özellikle Kuzeydoğu Anadolu'da sevilerek kullanıldığı çok sayıda ele geçen örnekten anlaşılmaktadır. Uçların birleştiği orta kısım çukur şeklinde bırakılmış, yuvarlatılmış veya üçgen biçiminde şekillendirilmiştir. Dışa doğru sivrilererek çıkıntı yapan kısımda 1 ile 3 cm

arasında çapa sahip ayrıca bir kk çukur daha yapılmıştır. Koşay, burasının fitille yağ yakılan yer olduğunu önermiştir (Koşay ve Vary, 1967, s. 9).

Pulur Höyük'te 2021 ve 2022 yılı kazı çalışmalarında Orta Tunç ağı'na ait II. tabakada açık alanlarda oluşturulmuş taşla çevrili sabit ocakların etrafında çok sayıda karbonlaşmış ahşap parçalarıyla birlikte kll toprak alanlar, yanmış kk ve büyük baş hayvan kemikleri ele geçmiştir. Özellikle S18D plankaresinde seviye inme çalışmalarında, yaklaşık 1.5 metreye yakın çapa sahip 3 adet taşla çevrili ocağın batı yönünde aynı hizada açığa çıkarılması ve st üste yenilenmesi, söz konusu ocakların ortak kullanım alanı olduğunu, ocağın snmemesinin sağlanması ve yöre halkı tarafından ateş yakma faaliyetinin nesiller boyunca burada gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. Olasılıkla insanlar evlerine gereken ateşi taşınabilir ocaklar ile buradan temin etmekteydiler.

Makale kapsamında 5 adet pişmiş topraktan zoomorfik taşınabilir kutsal ocak parçası çalışılmıştır. Bunlardan dört tanesi ev dışı açık alanlarda (şekil 6.2-5) bir tanesi ise (şekil 6.1) mekan içi buluntu olarak sıvalı taban üzerinde taş döşemeli yuvarlak ocağın köşesinde ele geçmiştir. Hem çalışmaların henüz başında olduğundan hem de ne yazık ki höyüğün en çok tahribat gören batı kesiminde çalışmalar yrtldğnden, ele geçen mimari kalıntıların tamamı aılamamıştır. Önümüzdeki kazı sezonunda devam edecek çalışmalar sonrasında mekan hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılması hedeflenmektedir.

Ele geçen zoomorfik ocak parçaları, kum, kk taşcık ve kireç katkılıdırlar. Orta derecede pişmiş ve çoğunlukla mat perdahlıdırlar. Ocakların iç kısmında kısmen ancak dış kısımlarında yoğun yanmadan dolayı is ve alacalanma vardır. Olasılıkla iki uzantılı ve közlüklü ocak grubuna ait olmalıdırlar. Uzantıların uç kısımları üçgen prizma biçiminde yapılmıştır. Yüzeylerine göz, burun, ağız işlenerek hayvan yüzü biçimi verilmiştir. Anadolu ve yakın çevresine baktığımızda üçgen prizma biçiminde uca sahip örneklerin daha çok Karaz kültürü yayılım alanının kuzeyinde yoğunlaştığını ve en güzel örneklerin Erzurum Ovası'ndan ele geçtiğini görürüz. Ele geçtiği yerler arasında, Pulur (Koşay ve Vary, 1964), Güzelova (Koşay ve Vary, 1967), Karaz (Koşay ve Turfan, 1959), Sos (Sagona vd., 1996; Sagona vd., 1997), iğdemtepe (Akyüz, 2022), Büyüktepe (Sagona vd., 1993), Değirmentepe (Duru, 1979), Muş-Tepeköy (Erdoğan vd., 2021); Güney Kafkasya'da Amiranis Gora ve Shengavit yerleşimleri (Smogorzewska, 2004) yer alır.

Pulur 1960 yılı kazılarına ait örneklerde göz, burun ve ağız belirgindir (şekil 7.1, 3, 5-6, 8-11). Pulur 2021-2022 kazılarından ele geçen ocak parçası (şekil 6.1) daha yumuşak açılmış göz çukurlarına sahiptir. Birebir olmasa da yakın benzerleri vardır. Pulur 1960'daki tüm üçgen prizma biçimindeki hayvan başlı örneklerle benzer biçimde kabartma buruna sahip ve ağız çizgisi belli edilmiş örnekler ile benzerdir (şekil 7.3, 8, 10-11). şekil 6.1'de olduğu gibi Karaz Höyük örneklerinde de gözlerin çukur oluşu ve kazıma tekniğinde ağız betimi yapılmış olması ile benzerlik gösterir (şekil 8.3-4). iğdemtepe Höyüğü'nde (Akyüz, 2022, Resim 41) ve Değirmentepe'de (şekil 11.8) benzer biçimde üçgen prizma uç üzerinde gözler çukur olarak gösterilmiştir. Pulur 2021-2022 kazılarından gelen diğer örnek (şekil 6.2), Güzelova'daki (şekil 9.4, 16) ve Pulur Höyük'teki (şekil 7.1, 3, 10) baskı tekniğinde gözleri açılan örnekler ile benzerdir. şekil 6.3 ile benzer biçimde Güzelova (şekil 9.7-8, 13, 15, 17) ve Pulur Höyük'teki (şekil 7.5-6, 8, 11) zoomorfik ocaklarda göz bebeği yapılmış etrafının oluklu kabartma ile gösterildiği örnekler vardır. Kazıma, oluklu kabartma ve çukur tekniğinde açılan gözlerin yanı sıra sadece Pulur Höyük 2021-2022 yılı kazılarında tespit ettiğimiz gözleri dışa doğru kabartma biçimde işlenen örnekler de vardır (şekil 6.4-5). Bunların kk veya büyük baş hayvan değil de daha çok kuş benzeri bir hayvan olabileceğini düşünmekteyiz.

Taşınabilir uzantılı ocaklar ile ilgili son problem olarak, Karaz kültürüne yönelik günümüze kadar yapılan çalışmalarda taşınabilir ocakların işlevlerine yönelik kesin bir bulgu ortaya konamamıştır. Son dönem Pulur Höyük kazılarında şekil 6.2, 3, 5'teki kutsal ocak parçalarının yanmış alanlardan; şekil 6.1 ve 4'teki kutsal ocak parçalarının ise sabit ocak yapılarının yakınında ele geçmesi ateş ile olan bağlantılarını göstermektedir. Sos Höyük'teki sabit ocakların etrafına bir hayvan fiğurini ve iyi işlenmiş bir kemik veya taş alet gibi belirli ögelerin tekrar tekrar ve dikkatli bir şekilde yerleştirilmesi, bir tür ritüel tören ile ilişkilendirilmiştir (Sagona ve Sagona, 2009, s. 459). Aynı biçimde Pulur (Sakyol)'da at nalı biçimli antropomorfik sabit ocakların ilerinde idol parçalarının olması günlük kullanımdan ziyade kült-kutsama törenlerinde tercih edildiklerini göstermektedir (Takaoğlu, 2000).

Pulur Höyük kutsal ocak parçalarının hem dış yüzeylerinde hem de ortalarındaki çukur kısımlarında yanmadan dolayı alacalanma izlerinin olması ve olasılıkla yakma ile ilişkili yeşil renkte kalıntı izleri ocak olarak kullanıldıklarını göstermektedir. Işlevsel olarak aydınlatmanın yanı sıra pişirme, ısınma, sunu sunma ve dua etme faaliyetlerinde kullanılmış olmaları akla gelmektedir. Ocak parçalarının kırık ele geçmesi ve diğer parçasının bulunamaması, bir ritüel ile bağlantılı eylem olduğunu düşündürmektedir. Benzeri bir

uygulamadan, Çatalhöyük figürinleri için de bahsedilmiştir. Buna göre, Hodder tarafından bazı figürinlerin atılmadan önce kırılma, eskime ya da yıpranmaya çok az maruz kalması, bazılarının kötü kullanılarak hemen kenara atıldığı veya ritüelleşmiş atma uygulamalarının bir parçası olarak bilerek kırıldığı önerilmiştir (Hodder, 2005, s. 9). Şekil 6.5'te alacalanma kenarlardan dışarıya doğru da devam eder. Kırık yerlerinde de yanma izi olması kullanımı sona ermiş veya hali hazırda kırık olan veya özellikle kırılmış parçaların dini tören sırasında ateşe atıldıkları düşünülebilir.

Kullanım ve yapılış amaçları ile ilgili olarak kutsal ocak parçaları ile birlikte üretime ve günlük kullanıma yönelik buluntuların, yanmış hayvan kemiklerinin de ele geçmesi, söz konusu alanların evsel ve dinsel anlamda ortak kullanım gördükleri; günlük ihtiyaçların ve dini ritüellerin aynı yerde ve aynı zamanda pratik bir biçimde hayata geçirildiği şeklinde önerilebilir. Söz konusu dini ritüellerin ocak, ateş ve ata kültürünü içermesinin yanı sıra boğa boynuzu biçimli uzantıların ve hayvan yüzünün stilize edilmesi de hayvan ve bereketlilik kültürünü de içerdiği söylenebilir. Karaz kültürü figürinlerinin de daha çok koyun, boğa gibi hayvan tiplerini içermesi hayvan kültürünün o dönem insanı için önemini ortaya koyar. Geçimini hayvancılık ve tarımcılık üzerine kuran Doğu Anadolu Tunç Çağı halkı için sosyo-ekonomik açıdan üretimin bolluğu ve devamlılığı, soylarının yaşaması gerekliliğinin önemi düşünüldüğünde adı geçen ritüellerin ne kadar önem arz ettiğini, dolayısıyla zoomorfik kutsal ocakların dini inanışlarında önemli yer tuttuğunu tartışmasız kabul etmek gerekmektedir. Görsel açıdan zengin betimlere sahip, sembolik anlamlar içeren bezemeli seramik, figürin, kutsal ocak buluntuları, hayvancılık ve tarımcılık ile uğraşan Doğu Anadolu Tunç Çağı halkının aynı zamanda plastik sanat ustası olduğuna da işaret etmektedir (Halilov, 2015, s. 71).

Etik Beyan

"Pulur Höyük (Erzurum) 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz Kültürüne Ait Zoomorfik Taşınabilir Kutsal Ocaklar" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akar, M. ve Kara, D. (2018). Toprakhisar Höyük kazısı: MÖ 6. Binyıldan 1. Binyıla Amik Ovası merkezleri ve Altınözü kırsal yerleşimleri arası politik, ekonomik ve kültürel ilişkiler. *Anadolu*, 44, 237-276.
- Akarsu, R. (2023). Pulur Höyük'te (Erzurum) 2021 yılı kazı çalışmalarında ele geçen Karaz Kültürüne ait grafit astarlı seramikler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 33-45.
- Akarsu, R. ve Genç, H. (2023). Erzurum-Pulur Höyük 2021 yılı kazı çalışmaları. 42. *Kazı Sonuçları Toplantısı*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları (Baskıda).
- Akyüz, E. (2022). *Çiğdemtepe Höyüğü 2019-2020 yılı kazıları ve Erken Tunç Çağı pişmiş toprak buluntuları* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alp, S. (1994). *Konya civarında Karahöyük kazılarında bulunan silindir ve damga mübürleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Amiran, R. (1952). Connections between Anatolia and Palestine in the Early Bronze Age. *Israel Exploration Journal*, 2 (2) (1952), 89-103.
- Amiran, R. (1989). A note on two items of the Kh. Kerak ware culture. *Anatolia and the Ancient Near East Studies in Honor of Taksin Özgüç* (Ed. Emre, K., Mellinh, M., Hrouda, B. ve Özgüç, N.). Ankara: Anadolu Medeniyetleri Araştırma ve Tanıtma Vakfı Yayınları. 9-10.
- Ashurov, S. (2014). The Problems of Kura-Araxes Culture in the light of recent archaeological excavations in Nakhchivan. *International Conference: Problems of Early Metal Age Archaeology of Caucasus and Anatolia. Proceedings* (Ed. Narimanishvili, G.). Tiflis: Georgian National Museum. 52-64.
- Ay, E. (2021). A Hurrian-Mitanni Temple in Müslüman-tepe in the Upper Tigris and New Findings. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 20 (2), 338-361
- Bahşaliyev, V. (1997). *Nabçvan Arkeolojisi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Balossi Restelli, F. (2015). Hearth and home: Interpreting fire installations at Arslantepe, Eastern Turkey, from the fourth to the beginning of the second millennium BCE. *Paléorient*, 41 (1), 127-151.
- Bamyacı, O. (2021). Murat Höyük Erken Tunç Çağı taşınabilir ocakları ve ocak ayakları üzerine bir değerlendirme. *Erken Tunç Çağı'nda Murat Höyük* (Ed. Özdemir, A., Kılınç, Z. ve Demir, E.), İstanbul: Ege Yayınları. 73-86.
- Bilgi, Ö. (2013). *Anadolu'da insan görüntüleri 'Klasik Çağ Öncesi'*. İstanbul: Aygaz Yayınları.
- Braidwood, R. J., ve Braidwood, L. S. (1960). *Excavations in the Plain of Antioch I: The Earlier Assemblages Phases A-J*. Chicago: The University of Chicago Oriental Institute Publications

- Burney, C. A. (1961). Excavations at Yanik Tepe (North-West Iran). *Iraq*, 23 (2), 138-153
- Ceylan, A. (2000). Erzurum Ovası'nda önemli bir merkez: Cinis Höyük. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 29-42.
- Çalkaya, N. (2018). *Erzurum Arkeoloji Müzesi Kura-Aras Kültürü ocakları* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çoruhlu, Y. (2002). *Türk mitolojisinin ana batları*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- De Miroschedji, P. (2000). La céramique de Khirbet Kerak en Syro-Palestine: état de la question. *Varia Anatolica*, 11. Institut Français d'Études Anatoliennes-Georges Dumézil. 255-278.
- Diamant, S., ve Rutter, J. (1969). Horned objects in Anatolia and the Near East and possible connexions with the Minoan "Horns of Consecration". *Anatolian Studies*, 19, 147-177.
- Duru, R. (1979). *Keban projesi Değirmen-tepe kazısı 1973*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları.
- Duru, R., ve Umurtak, G. (2005). *Höyücek: 1989-1992 yılları arasında yapılan kazıların sonuçları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Eliade, M. (2003). *Dinsel inançlar ve düşünceler tarihi 1: Taş Devrinden Eleusis Mysteria'larına*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Erdoğan, S., Erçek, M., Çiftçi, Y., Biber, H., Yılmaz, H. ve Ayaz, G. (2021). Muş/Varto Tepeköy Höyüğü Tunç Çağları. *Anadolu Araştırmaları*, 25, 1-26.
- Eroğlu, B. (2007). *Tortum ve çevresinde görülen balk inanış ve uygulamalarının dinler tarihi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ertem, H. (1972). Han İbrahim Şah kazısı, 1970. *Keban projesi 1970 çalışmaları*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları. 63-74.
- Ertem, H. (1974). Han İbrahim Şah kazısı, 1971. *Keban projesi 1971 çalışmaları*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları. 59-63.
- Ertem, H. (2003). Hattiler ve Hititler Dönemi'nden Eski Türklerle, Osmanlılara ve günümüz Anadolusuna kadar uzanan bazı benzer unsurlar-1. *Anadolu Arşivleri*, 6 (2), 39-72.
- Esin, U. (1972). Tepecik kazısı, 1970. *Keban projesi 1970 çalışmaları*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları. 139-147.
- Frankel, D. ve Webb, J. M. (2000). Marki Alonia: A Prehistoric Bronze Age settlement in Cyprus. *Antiquity*, 74 (286), 763-764.
- Fuensanta, J. G., Martin, A. M. ve Muminov, O. U. (2019). Early Bronze Age I-III shrines and burial rites at Tilbes Höyük, Southeastern Turkey. *CuPAUAM*, 45, 51-67.
- Garstang, J. (1953). *Prehistoric Mersin: Yümiük Tepe in Southern Turkey*. Oxford: Clarendon Press.
- Halilov, T. (2015). Nahçıvan'da Erken Tunç Çağı buluntuları ışığında sanatsal yapı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (5), 62-72.
- Hauptmann, H. (1972). Norşun Tepe kazıları, 1970. *Keban projesi 1970 çalışmaları*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları. 87-101.
- Hodder, I. (2005). Figürinler hakkında düşünmek. *Tunç Çağının Gizemli Kadınları* (Ed. Şentürk, Ş.). İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık. 7-10.
- Hood, S. (1951). Excavations at Tabara el Akrad, 1948-49. *Anatolian Studies*, 1, 113-147.
- Jalabadze, M. (2014). Bedeni Culture and Berikdeebi Settlement. *International Conference: Problems of Early Metal Age Archaeology of Caucasus and Anatolia. Proceedings* (Ed. Narimanishvili, G.). Tiflis: Georgian National Museum. 216-225.
- Kelly-Buccellati, M. (2004). Andirons at Urkesh. New evidence for the Hurrian identity of Early Transcaucasian Culture. *A view from the highlands: Archaeological studies in honour of Charles Burney* (Ed. Sagona, A.). Bristol: Peeters Publishers. 67-89.
- Kırdemir, N. (2000). Hitit sanat eserlerinde sunak betileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (2), 159-172.
- Konyar, E., Ayman, İ., Avcı, C., Yiğitpaşa, D., Genç, B., Akgün, R.G. (2012). Excavations at the Mound of Van Fortress-2011. *Colloquium Anatolicum*, XI, 219-245.
- Koşay, H. Z. (1976). *Keban projesi Pulur kazısı 1968-1970*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları.
- Koşay, H. Z. (1979). Kebanın Pulur (Sakyol) Höyüğü kazısında bulunan kutsal ocaklar. *VIII. Türk Tarih Kongresi, 11-15 Ekim 1976, Cilt I*. 77-80.
- Koşay, H. Z. ve Turfan, K. (1959). Erzurum-Karaz kazısı raporu. *Belleten*, 23 (91), 349-413.
- Koşay, H. Z. ve Vary, H. (1964). *Pulur kazısı: 1960 mevsimi çalışmaları raporu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Koşay, H. Z. ve Vary, H. (1967). *Güzeloza kazısı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kushnareva, K. Kh. (1997). *The Southern Caucasus in Prehistory: stages of cultural and socioeconomic development from the eighth to the second mill. BC*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum.
- Lamb, W. (1954). The culture of North-East Anatolia and its neighbours. *Anatolian Studies*, 4, 21-32
- Lamb, W. (1956). Some early Anatolian shrines. *Anatolian Studies*, 6, special number in honour and memory of Professor John Garstang, 87-94.
- Lloyd, S. (1972). *Beycesultan vol. III part I: Late Bronze Age architecture*. Ankara: Ankara İngiliz Arkeoloji Enstitüsü.
- Mallowan, M. E. L. (1947). Excavations Tell Brak and Chagar Bazar. *Iraq*, 9, 1-259.
- Marro, C., Bakhshaliyev, V., Berthon, R. ve Thomalsky, J. (2019). New light on the Late Prehistory of the South Caucasus: Data from the recent excavation campaigns at Kültepe I in Nakhchivan, Azerbaijan (2012-2018). *Paléorient*, 45 (1), 81-113.
- Naumann, R. (1998). *Eski Anadolu mimarlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Newberry, P. E. (1908). Two cults of the Old Kingdom. *Annals of Archaeology and Anthropology I* (Ed. Myres, J. L.). Liverpool: Liverpool University Press. 24-29
- Osten, H. H. (1937). *The Alisbar Hüyük: Seasons of 1930-32, part I*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ökse, T. (1993). Die Verbreitung der Frühtranskaukasischen Kultur in der Sivas Region. *Istanbul Mitteilungen*, 43, 133-146.
- Öner, B. (2009). Küllüoba Höyüğü Geç Kalkolitik ve İlk Tunç Çağı küçük buluntuları (Yontmataş aletler ve metal eserler hariç) (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özgüç, T. (2005). *Küllepe. Kanış/Neşa*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Palumbi, G. (2008). *The Red and Black: Social and cultural interaction between the Upper Euphrates and the Southern Caucasus communities in the Fourth and Third Millennium BC*. Roma: Sapienza Università di Roma
- Rahmstorf, L. (2010). Indications for Aegean-Caucasian relations during the Third Millennium BC. *Von Majkop Bis Trialeti: Gewinnung und Verbreitung Von Metallen und Obsidian in Kaukasien Im 4.-2. Jt. V. Chr., Kolloquien zur Vor- und Frühgeschichte Band 13* (Ed. Motzenbäcker, I., Hauptmann, A. ve Hansen, S.). Bonn: Deutschen Archäologischen Instituts Berlin. 263-297
- Rothman, M. (2021). Perspectives on the Kura-Araxes: The view from Shengavit. *Archaeology of Armenia in Regional Context* (Ed. Avetisyan, P. ve Bobokhyan, A.). Yerevan: Publishing House of the Institute of Archaeology and Ethnography. 52-68.
- Sagona, A. (1984). *The Caucasian Region in the Early Bronze Age vol 3.1: Illustrations*. Oxford: British Archaeological Reports Series 214.
- Sagona, A. ve Sagona, C. (2000). Excavations at Sos Höyük, 1998 to 2000: Fifth Preliminary Report, ANES, 37, 56-127.
- Sagona, A. ve Sagona, C. (2009). Encounters with the divine in Late Prehistoric Eastern Anatolia and Southern Caucasus. *Altan Çilingiroğlu'na Armağan: Yukarı Deniz'in kıyısında Urartu Krallığı'na adanmış bir bayat* (Ed. Derin, Z., Abay, E., Baştürk, M. B., Erdalkıran, M., Erdem Otman, A. Ü., Sağlamtimur, H., Konakçı, E., Dedeoğlu, F. ve Batmaz, A.). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları. 457-483.
- Sagona, A., Pemberton, E. ve McPhee, I. (1993). Excavations at Büyüktepe Höyük, 1992: Third Preliminary Report, *Anatolian Studies*, 43, 69-83.
- Sagona, A., Erkmen, M., Sagona, C. ve Thomas, I. (1996). Excavations at Sos Höyük, 1995: Second Preliminary Report, *Anatolian Studies*, 46, 27-52.
- Sagona, A., Erkmen, M., Sagona, C. ve Howells, S. (1997). Excavations at Sos Höyük, 1996: Third Preliminary Report, *Anatolia*, 23, 181-226.
- Sagona, A., Erkmen, M., Sagona, C., McNiven, I. ve Howells, S. (1998). Excavations at Sos Höyük, 1997: Fourth Preliminary Report, *Anatolia*, 24, 31-64.
- Selvi, B. B. (2015). *Orta ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde İlk Tunç Çağı'nda andironlar ve közlükler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shanshashvili, N. ve Narimanishvili, G. (2016). Dynamics and nature of the relations between South Caucasus and Aegean World in the Bronze Age. *Aegean World and South Caucasus: Cultural relations in the Bronze Age International Workshop Proceedings, September 23-25, 2016 Georgia, Tiflis*. Tiflis: Mtsignobari Printing House. 11-48.
- Smogorzewska, A. (2004). Andirons and their Role in Early Transcaucasian Culture. *Anatolica*, 30, 151-177.
- Steadman, S. R., McMahon, G., Arbuckle, B. S., von Baeyer, M., Smith, A., Yıldırım, B., Hackley, L. D., Selover, S. ve Spagni, S. (2019). Stability and change at Çadır Höyük in central Anatolia: a case of Late Chalcolithic globalisation? *Anatolian Studies*, 69, 21-57
- Söylemez, B. ve Kalmış, G. (2021). Bölüm IV: Eskiçağ'da kültür göçüne bir örnek: Amik Ovası Karaz Kültürü Ocakları. *Kökenler ve Göçler* (Ed. Kalmış, G. ve Kalaycı, İ.). İstanbul: Kutlu Yayınevi. 101-127.
- Takaoğlu, T. (2000). Hearth structures in the religious pattern of Early Bronze Age Northeast Anatolia. *Anatolian Studies*, 50, 11-16.
- Taş, İ. (2011). Hititçe çivi yazılı belgelere göre ocak kültü ve ocağın kutsallığı üzerine bazı gözlemler. *Kubaba Arkeoloji, Sanat Tarihi, Tarih Dergisi*, 18, 7-18.
- Tobler, A. J. (1950). *Excavations at Tepe Ganra: Levels IX-XX*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Türker, A. ve Çizikçi, S. Y. (2021). Suluca Karahöyük Erken Tunç Çağı andironları. *Anadolu Arkeolojisiyle barmanlanmış bir ömür: Mehmet Karaoğlu'na Armağan* (Ed. Yılmaz, M. A., Can, B. ve Işıklı, M.). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları. 773-789.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt 33, 2007, 316, "Ocak" maddesi. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/ocak>)
- Uhri, A. (2021). *Ateşin kültür tarihi: Tarihöncesinden İlk Çağlara*. İzmir: Sakin Kitap.
- Van Loon, M. ve Güterbock, H. G. (1972). Korucutepe kazısı, 1970. *Keban projesi 1970 çalışmaları*. Ankara: ODTÜ Keban Projesi Yayınları. 79-81.
- Yalçın, H. G. (2020). Karaz-/Kura-Aras-/Khirbet Kerak-Kültür Olgusu ve Tarihöncesi Bölgelerarası İlişkiler. *Colloquium Anatolicum*, 19, 169-182.
- Yaylalı, S. (2007). Doğu Anadolu Erken Tunç Çağ Kültürü. *Doğudan yükselen ışık: Arkeoloji yazıları* (Ed. Can, B. ve Işıklı, M.). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınevi. 165-187.

EXTENDED ABSTRACT

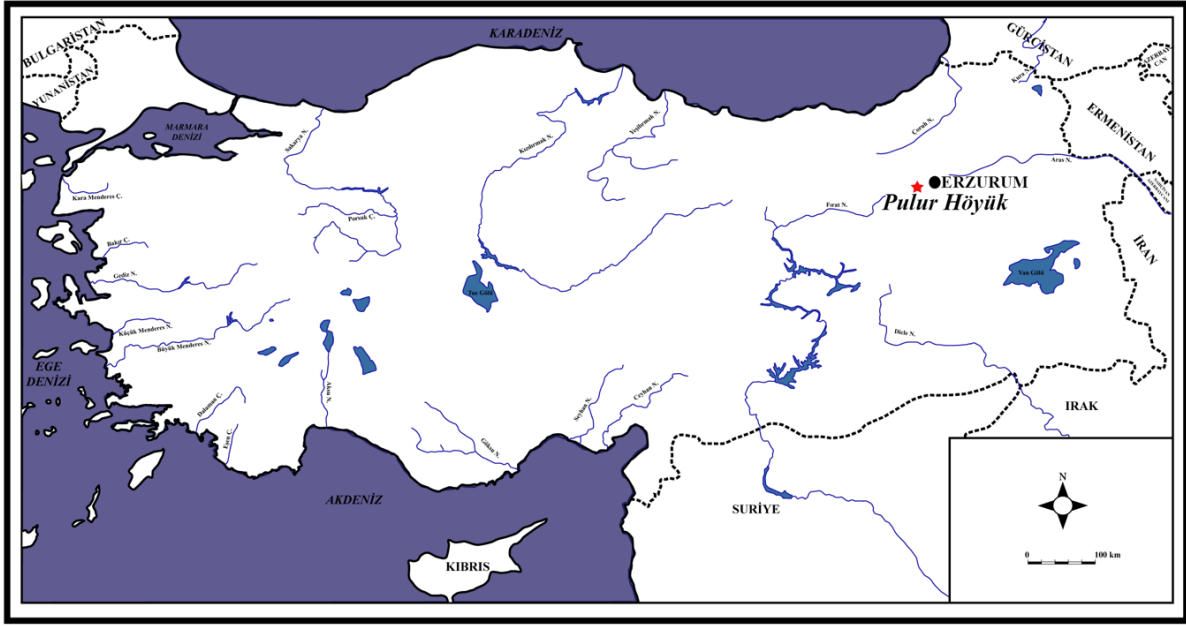
The Karaz culture (3500-1500 BC) spreads over a wide area from Transcaucasia, which includes Georgia, Armenia and Azerbaijan, from Eastern Anatolia to the Levant in the south, from Northwest Iran to Central Anatolia. Bright black burnished and red-black burnished pottery groups are the hallmarks of the culture. In almost every settlement within the above-mentioned areas, with some local differences, examples from these two find groups are found. Also, in later phases, portable hearths come into use in various sizes and shapes. In general, it can be said that during the former excavations such as Pular, Karaz, Güzelova and Sos in the Northeast Anatolia Region of Karaz culture, the largest number and variety of portable hearths were found. With the recent excavations at Pular Mound (Erzurum), which started in 2021 after a long break, a growing amount of data on Karaz culture has been added to our understanding. In this article, we aim to investigate the zoomorphic portable sacred hearth fragments unearthed during the Pular Mound excavations in 2021 and 2022. Furthermore, we locate them in the Karaz culture by re-evaluating and comparing them with other hearths unearthed in various sites in Eastern Anatolia.

The first excavation in Pular Mound was carried out in 1960 by Hamit Zübeyr KOŞAY and Hermann VARY. 61 years later, Pular Mound excavations were resumed under the direction of the Erzurum Museum and the scientific consultancy of Asst. Prof. Rabia AKARSU from the Department of Archeology, Atatürk University in 2021. Pular Mound is located in the west of Erzurum, within the borders of Ömertepe District. The mound is 15 m above the plain level and its dimensions are 600x500 m. The 2nd layer was dated to the Middle Bronze Age (1993-1827 cal. BC) and it belonged to the late stage of the Karaz culture, which was revealed in the R17B-R18C-S17A-S18D grid-squares located at the western foot of the mound.

Within the scope of this article, five pieces of terracotta zoomorphic portable sacred hearth fragments, which were recovered during the excavations of 2021-2022 were studied. Four of them were found outside a house, and one was found in the corner of a round hearth paved with stone on a plastered base. The recovered zoomorphic hearth fragments contained sand, small grit and lime are added. They are moderately fired and mostly burnished. Also, they have a brown and red coloured paste and they slip in the same colour as the paste. The eyes were made in incised, fluted relief, dimpled and relief technique. The nose is shown in the relief technique and the mouth is shown in the incised technique. The inner and outer surfaces of hearths are sooty and mottled. They should probably have belonged to the hearth group with two extensions and embers. The end parts of the extensions are made in the form of a triangular prism. Their front ends were shaped of an animal face by sculpting the eyes, nose and mouth. When we look at Anatolia and around, we see that portable hearths with triangular prism-shaped end parts are mostly concentrated in the north of the Karaz culture distribution area. Pular, Güzelova, Karaz, Sos, Çiğdemtepe, Büyüktepe, Değirmentepe, Muş-Tepeköy in the Eastern Anatolia Region; Amiranis Gora and Shengavit in the Southern Caucasus are among the places, where they were found. The traces of mottling due to burning on both the outer surfaces and the pits in the middle of the sacred hearth fragments of the Pular Mound indicate that it was subjected to a heavy fire. They were probably used in cooking, warming, offering and praying activities besides the lighting.

There has not been any definite finding regarding the functions of portable hearths in the studies about Karaz culture. The find spots of the sacred hearth fragments share some common features. They were unearthed in domestic and religious assemblages such as daily-use items and burned animal bones. The religious rituals must contain cults of animal and fertility as well as cults of hearth, fire and ancestor. The fact that figurines of the Karaz culture include animal types such as sheep and bull suggests the importance of animal cult for the people of that period. It is necessary to accept how important the aforementioned rituals are for the Eastern Anatolian Bronze Age people, who make their living on animal husbandry and agriculture, and therefore zoomorphic sacred hearths have an important place in their religious beliefs. Decorative ceramics which contain symbolic meanings, figurines, and sacred hearths indicate that the people of the Eastern Anatolian Bronze Age, who were engaged in animal husbandry and agriculture, were also masters of plastic art.

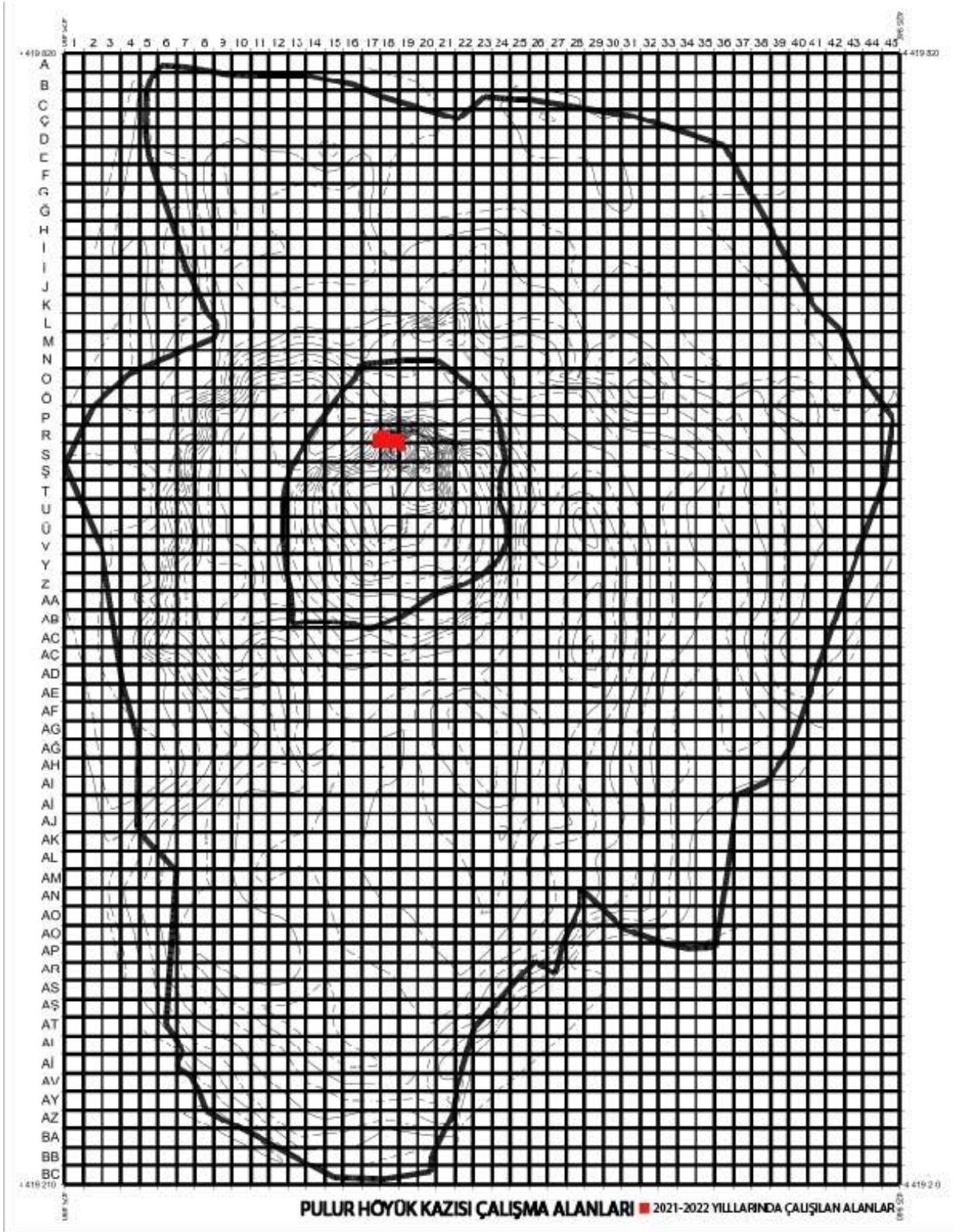
Ekler



Harita 1. *Pulur Höyük Konumu (Pulur Höyük Kazı Arşivi)*



Şekil 1. *Pulur Höyük (Pulur Höyük Kazı Arşivi)*



şekil 2. Topografik Plan Üzerinde Pulur Höyük 2021 ve 2022 Yıllarında Çalışılan Plankareler



Şekil 3. *Pulur Höyük 2021 ve 2022 Yıllarında Çalışılan Plankareler*



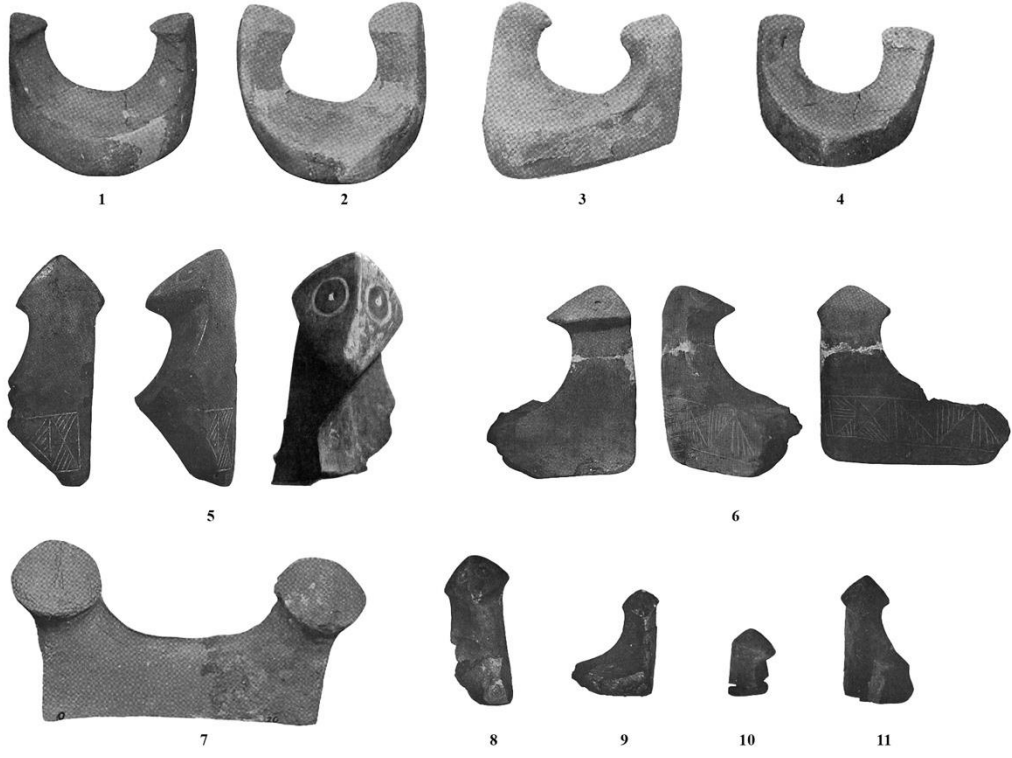
Şekil 4. *Pulur Höyük 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz Kültürü Mimarisi (Pulur Höyük Kazı Arşivi)*



Şekil 5. *R18C Plankaresinde Yuvarlak Ocak Tabanı (Pulur Höyük Kazı Arşivi)*



Şekil 6. Pulur Höyük 2021 ve 2022 Yılı Kazılarında Tespit Edilen Karaz Kültürüne Ait Zoomorfik Taşınabilir Kutsal Ocak Parçaları



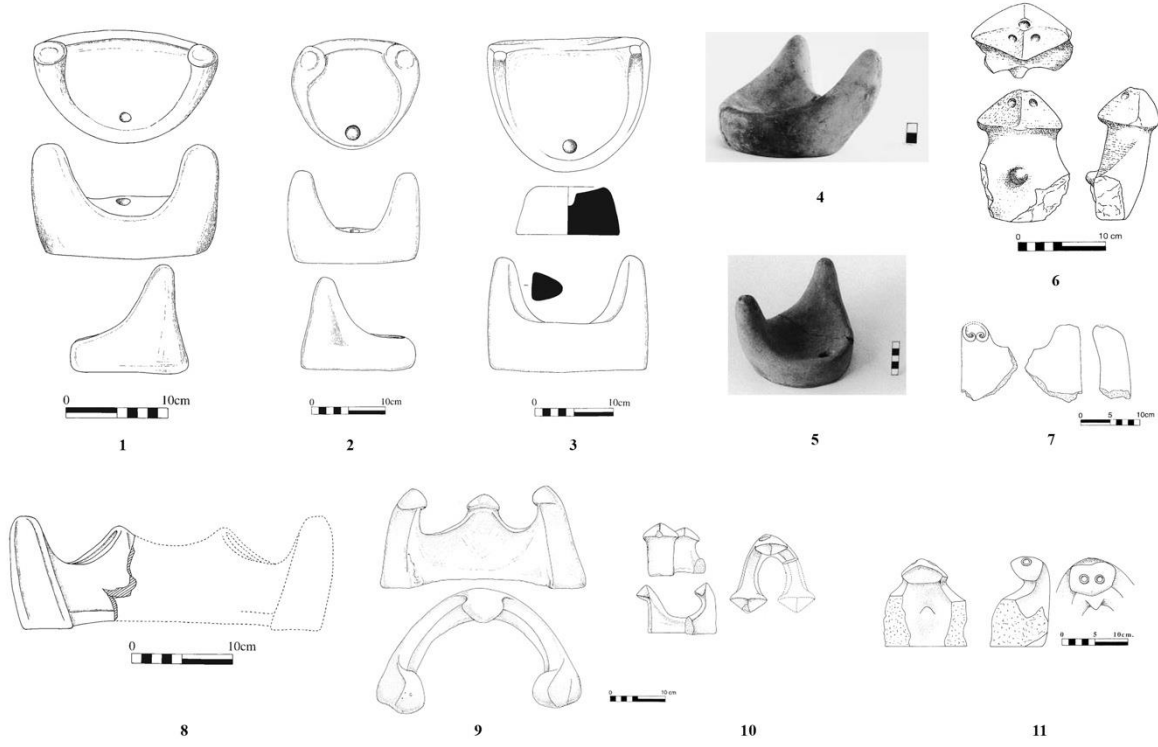
Şekil 7. Pulur Höyük 1960 Yılı Kazılarında Kutsal Ocak Örnekleri



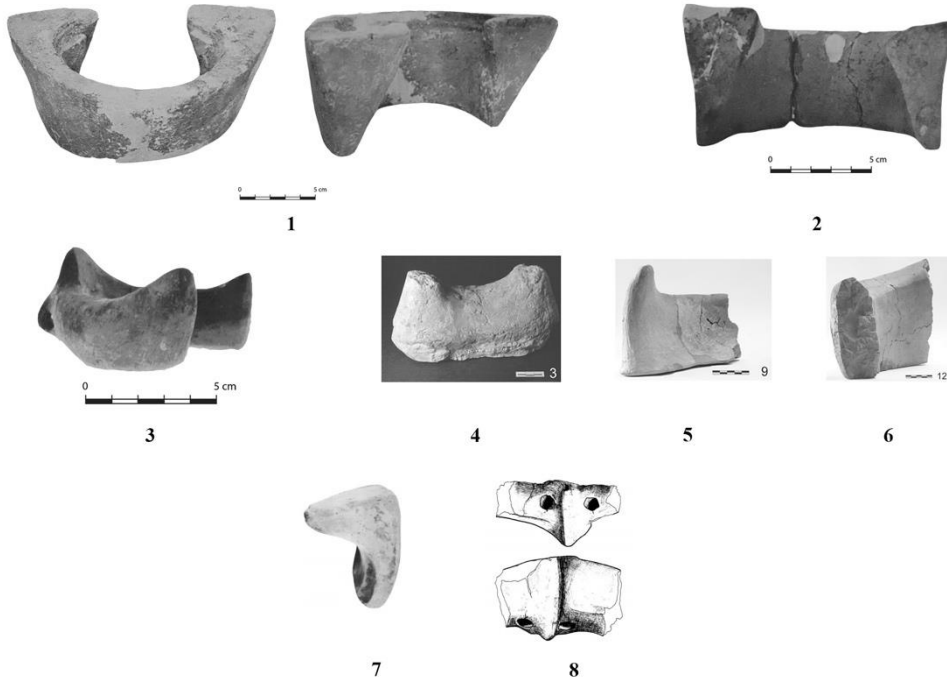
Şekil 8. Karaz Höyük Kazılarında Kutsal Ocak Örnekleri



Şekil 9. Güzelova Höyük Kazılarında Kutsal Ocak Örnekleri



Şekil 10. Sos Höyük ve Büyüktepe Kazılarında Kutsal Ocak Örnekleri



Şekil 11. Tepecik, Pulur (Sakyol), Arslantepe, Değirmentepe Kazılarında Kutsal Ocak Örnekleri

Duygusal Emek ve İşte Var Olamamanın Yenilik Yönetimine Etkisi: İstanbul İlindeki Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma

Bekir EŐİTTİ¹ ve Cemile ÖZDEMİR²

Öz

Araştırma, otel işletmelerindeki işgörenlerin duygusal emek ve işte var olamama düzeylerinin yenilik yönetimine etkisini incelemektedir. Bu kapsamda öncelikle duygusal emek, işte var olamama ve yenilik yönetimi arasındaki ilişki ele alınmaktadır. İkinci olarak ise işte var olamamanın duygusal emek ve yenilik yönetiminin boyutları üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir. Araştırmanın verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre işte var olamama, duygusal emek ve yenilik yönetimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmaya göre işletmeler işgörenlerinin duygusal emek ve işte var olamama düzeylerinin farkında olmalıdır. Söz konusu farkındalığı sağlayan işletmelerin işgörenlerinin duygularını anlama, yeniliği yönetme ve sektörde öncü olma bakımlarından başarılı olacakları söylenebilir. Böylece işletmeler olumlu bir kültürel yapı da oluşturacaklardır. Bununla beraber kendisinin duygularının farkında olan işgörenlerin işte var olamama sorununa karşı daha dayanıklı olacakları ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal emek, İşte var olamama, Yenilik yönetimi, Otel işletmesi

The Effect of Emotional Labor and Presenteeism on Innovation Management: a Research on Hotel Managements in Istanbul

Abstract

The research examines the effect of emotional labour and presenteeism levels of employees in hotel businesses on innovation management. In this context, the relationship between emotional labour, absenteeism, and innovation management are discussed first. Secondly, the effect of presenteeism on the dimensions of emotional labor and innovation management is evaluated. The data of the research were obtained by the questionnaire technique. According to the results of the study, presenteeism affects emotional labour and innovation management positively. According to this study, businesses should be aware of their employees' emotional labour and absenteeism levels. It can be said that businesses that provide this awareness will successfully understand their employees' emotions, manage innovation and be a pioneer in the sector. Thus, businesses will also create a positive cultural structure. However, it can be stated that employees who are aware of their feelings will be more resistant to the problem of not being present at work.

Key Words: Emotional labour, Hotel businesses, Innovation management, Presenteeism


Atıf İçin / Please Cite As:

Eğitti, B. ve Özdemir, C. (2023). Duygusal emek ve işte var olamamanın yenilik yönetimine etkisi: İstanbul İlindeki otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1536-1546. doi:10.33206/mjss.1233196

Geliş Tarihi / Received Date: 12.01.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.06.2023

¹ Doç. Dr. - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turizm Fakültesi, bekiresitti@comu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-5240-9233

² Doktora Öğrencisi - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, cemileozdemir10@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6001-3159

Giriş

İş yaşamında faaliyet gösteren kişilerin, işletme içerisinde müşteriler ile etkileşimleri esnasında işletme tarafından belirli duygu davranışlarını sergilemeleri istenmektedir. Özellikle hizmet sektörünün hız kazanmasıyla ve müşteri odaklılığının gündeme gelmesiyle konu olan duygusal emek, çalışanların fiziksel ve zihinsel emeklerinin yanı sıra duygularını da işletmenin kuralları doğrultusunda sergilemeleri anlamına gelmektedir (Karaman, 2017, s. 30). Hizmet sektörünün önemli bir bileşeni olan turizm sektörü, çalışanlarından söz konusu duygusal emeği uzun çalışma saatleri boyunca işletme lehine göstermesini beklemektedir. Böylece turizm işletmelerinde çalışanlar müşterilerle etkileşim esnasında onları memnun etme amacı güderek duygularına yn vermektedirler. Dolayısıyla, turizm işletmelerinde duygusal emek oldukça önem taşıyan bir konudur. Bu durum iş hayatında çeşitli sorunları beraberinde getirebilmektedir.

İş görenin çalışma ortamında yaşanan kişisel ya da işyerine bağlı sorunlardan dolayı kendini işine karşı isteksiz hissetmesi, yorgun ve halsiz hissetmesi ve işine odaklanamaması nedeniyle işteki gereken performans gösterememesi durumu olarak adlandırılan işte var olamama sorunu (Bayar, 2016, s. 4) iş hayatındaki önemli problemlerden biridir. İşte var olamama olgusu, kişisel, biyolojik, çevresel, ailevi, finansal veya işlevsel nedenlere bağlı olduğu için çalışanların üretkenliğini azaltmaktadır (Laranjeira, Pereira, Querido, Bieri, & Verloo, 2022, s. 2). İşletmelerin hem çalışanlarının söz konusu sorunlarının yaratacağı muhtemel performans kaybı hem de rakiplerine göre sektörde daha iyi konuma gelmelerini sağlayacak yeniliklerin işletmede yaratılabilmesi açısından söz konusu sorunları gidermeleri gerekmektedir. Hızlı bir şekilde gelişen bilgi ve teknolojisinin rekabette avantaj sağlaması için yenilik yönetiminin başarılı bir biçimde uygulanarak liderler tarafından yönetilmesi önem taşımaktadır. Yenilikler gerçekleştirilmeden önce yeniliklerin yapılma amacı, sağlayacağı faydaların neler olacağı ve çalışanların yeniliklere karşı direncinin ölçülmesi gerekmektedir. Yenilik yönetiminin başarılı olması, sistemli bir örgüt yapısı ve yöneticinin çalışanlarla iş birliği halinde çalışmasını gerekli kılmaktadır. Yenilik yönetimi hem örgütsel hem de bireysel olarak bir öğrenme döngüsünü ermektedir. Bu bağlamda yenilik yönetimi pek çok alanda yeterliliği gerektirmektedir

Yenilik yönetiminin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için liderlik, yaratıcılık, zaman ve yönetim faaliyetleri açısından ilişkinin doğru algılanması elzemdir (Aydoğar, 2018, s. 34). İşletmeler çalışanlarını yeniliğe yöneltmek için birtakım yönetim teknikleri geliştirmektedir. Yenilik yönetimi olarak değerlendirilen bu süreç, bir işletmede her türlü görevin yerine getirilmesi için gereken etkileşimleri kapsamaktadır. Bunlar; işletmenin kültürü, yapısı, stratejisi şeklinindedir (Tekin & Durna, 2012, s. 94). Bazı araştırmacılara göre yenilik yönetiminin başarısı iki ana konuya göre şekillenmektedir. Bunlardan ilki teknik unsurlar olan insan, ekipman, bilgi ve sermaye gibi konuları kapsamaktadır. İkincisi ise örgütün teknik unsurları bir araya getirebilme ve bu kaynakları etkin bir şekilde yönetebilme kabiliyetidir. Dolayısıyla yenilik yönetimi sadece sonuç ile ilgilenmemekte aynı zamanda yeniliğe götüren unsurların değerlendirilmesi, yenilik sürecini kontrol ve çalışanların yeniliğe yönlendirilmesini kapsayan dinamik faaliyetler bütünüdür (Turan, 2022, s. 101).

Otel işletmelerinin sürekli olarak yeniliği takip etmesi ve uygulaması müşteri taleplerine cevap vermek açısından oldukça önemlidir. Sadece otelcilik endüstrisindeki en son yenilik eğilimlerini takip etmek değil, zamana ayak uydurmak ve nc olmak oldukça rekabetçi olan bu sektörde geride kalmamak için işletmelerin sürekli dinamik olmalarını gerekli kılan unsurlardır. Sektörün uyguladığı yenilikleri uygulamayan işletmelerin ayakta uzun yıllar kalması pek mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla, sektörde gerçekleşen yenilikler ve yenilik yönetimine etki eden unsurlar, yenilik akımlarına uyum sağlamayan işletmelere performans ve üretkenliğin azalması olarak yansiyacaktır. Bu bakımdan çalışmada duygusal emek ve işte var olamama kavramlarının yenilik yönetimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sahası olarak ise İstanbul ilinde yer alan üç, dört ve beş yıldıztlı otel işletmeleri çalışanları tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilecek bulguların geneli yansıtıcı olacağı ve araştırmanın özgünlüğüne ciddi anlamda katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kavramsal ereve

Duygusal Emek

Duygusal emek kavramı istenen bir sonuca ulaşmak için çalışanların kişisel duygularını kontrol etmelerini gerektiren işin yönünü ifade eder (Hochschild, 1983). Başka bir deyişle, duygusal emek, bir işte duygu ifadesini yönetme eylemidir (Kruml & Geddes, 2000). Kişiler gündelik yaşantılarında sürekli gerçek duygularını yansıtılmak yerine toplumun kurallarına uygun şekilde duygular sergilemektedirler. Bu nedenle

duyguları kontrol altındadır. Çalışanların duygusal ifadelerini işlerinin bir parçası olarak görmeleri ve kullanmaları durumunda duygu yönetimini belirli bir ücret karşılığında yapmaları anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, işyerindeki başarı durumları da duygularını kullanma biçimiyle yakından ilgilidir. Hizmet sektörü alanında yapılan çalışmalara göre, duygusal emek doğrudan çalışanların işteki başarılarına etki etmektedir (T'sai, 2009, s. 1437; Chu, Baker & Murrmann, 2012).

İşletmelerde sağlanan hizmet esnasında çalışanlar müşteriler ile yakın iletişim halindedir. Buradaki yakın iletişim süresince çalışanlardan işletme gereklilikleri yönünde duygularını yönetmeleri beklenmektedir. Hizmet işletmelerinin çalışanları, olumsuz duygularını gizler veya bastırır ve müşterilerin hizmet kalitesi algısını etkilemek için olumlu duygular sergilemeye çalışırlar. Duygusal emek olarak adlandırılan bu durum (Diefendorff, Croyle, & Grosserand, 2005), çalışanların müşteri ile etkileşimleri sırasında uygun duyguları sergilemek için içsel duygularını ve davranışlarını değiştirme çabalarını ifade eder. Bu açıdan bakıldığında, çalışanların duygu gösterimleri işin belirlemiş olduğu kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi olarak ifade edilen duygusal emek hizmet sektörünün vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Eroğlu, 2010: 19).

Ticari amaçla faaliyet gösteren işletmelerde kurallara uygun şekilde duyguların sergilenmesi, müşteriler açısından memnuniyet yaratmakta ve işletmeye bağlılığı da arttırmaktadır. Dolayısıyla duygusal emek, müşterilere verilen önemin gösterilmesinde en önemli araç konumundadır. Ticari açıdan bakıldığında, daha çok müşteri daha çok memnuniyet ve daha çok satışı ifade ettiğinden bu durumda çalışanlar rol yapma eğilimine yöneleceklerdir. Hizmetle ilgili görevleri yerine getirirken, hizmet çalışanları yüzeysel, derin ve gerçek eylem gibi çeşitli duygusal emek stratejilerini uygulayabilir ve sırasıyla duygusal uyumsuzluk, duygusal çaba ve doğal olarak hissedilen duyguların ifadesini sergileyebilir veya deneyimleyebilir (Kruml & Geddes, 2000). Çalışanların rol yapması, hissedilen duygular ile sergilenen duygular arasında uyumun olmaması ve bu sebeple duygusal uyumsuzluk, iş doyumunda düşüş, yıpranma ve duygusal tükenme olarak ifade edilmektedir (Özkan, 2011, s. 58).

Duygusal emek konusunda alan yazına bakıldığında üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. İlk boyut olan yüzeysel davranış, gerçekte hissedilmeyen duyguların taklit edilerek gösterilmesidir. Bu davranış biçimi için kişiler sözlü ve sözsüz iletişim araçlarından yararlanmaktadır (Van Dijk & Kirk, 2007, s. 159). İkinci boyut derinlemesine davranış, kişinin kendisi tarafından istenen davranışlarını hissederek yansıtmaması durumudur. Bu durumda, kişinin sergilemiş olduğu davranışlar, hissetmiş olduğu davranışlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, derin davranış boyutu yüzeysel davranış boyutuna göre daha az olumsuz etkiler barındırmaktadır (Yeni, 2015, s. 71). Üçüncü boyut ve son duygusal emek türü ise doğal (samimi) ya da içten davranıştır. Doğal davranışta, çalışanların kendiliğinden duygusal davranışlarını işletme kurallarına paralel şekilde gerçekleştirmeleri durumudur. Dolayısıyla, içten gelen duyguların müşteriye aktarılması herhangi bir uğraş olmadan gerçekleşmiş olsa da duyguların ifade edilmesi işletme tarafından işin gereği olarak görüldüğü için doğal davranış türü de duygusal emek süreci kapsamında yer almıştır (Özkan, 2013, s. 70). Samimi duygular, gösterim kurallarına uyumlu olan duyguların hissedilmesiyle meydana gelmektedir (Chu, 2002, s. 3).

İşte Var Olamama

Artan iş talepleri ve şiddetli rekabet, “İşte var olamama” olarak adlandırılan bir olguya yol açmıştır. İşte var olamama (Presenteeism) işgörenin çalışma ortamında yaşanan kişisel ya da işyerine bağlı sorunlardan dolayı kendini işine karşı isteksiz hissetmesi, yorgun ve halsiz hissetmesi ve işine odaklanamaması nedeniyle işteki gereken performansı gösterememesi dolayısıyla işini gerçekleştirememesi durumudur (Bayar, 2016: 4). İş gücü verimliliği bir işletmenin genel iş gücü performansı ve sürdürülebilirlik yönlerinden önemli bir unsur olmaktadır. Kolaylıkla ulaşılabilen verilerle tahmin edilen işe devamsızlık (absenteeism), işteki verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir. Buna ek olarak, işgörenler işyerinde fiziksel olarak var olsalar da iş performanslarında düşme ve yaptıkları işin kalitesinde azalma yaşayabilmektedirler. Bu durum “işte var olamama” şeklinde tanımlanmaktadır (Koopman vd., 2002, s. 14). Çalışma performansı, verimlilik ve sağlıkla ilişkili olarak ortaya çıkan ve işletmelerin üzerine yoğunlaşması gereken problemlerin başında bu durum gelmektedir (Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, 2019, s. 24).

İşletme içerisinde ve çalışma esnasında meydana gelen işte var olamama durumu, depresyon ve işe devamsızlığa göre daha çok maddi kayıplara neden olmaktadır. İşte var olamama, depresyon ile birlikte gittikçe daha ciddi sorunlar da yaratabilmektedir. Bir araştırmada, depresyon belirtisi gösteren çalışanların işe gelmemesinin vermiş olduğu kayıp işletmede bulunmanın yarattığı kayıptan daha az olduğu sonucuna varılmıştır (Yalın, 2005, s. 382). İşte var olamama durumu, çalışanın evdeki yaşamıyla işteki yaşamı

arasındaki uyumu sağlayamaması nedeniyle de oluşabilmektedir. Aile içi çatışmalar, kişinin sosyal yaşamına zaman ayıramaması ile ortaya çıkmakta ve bu durum stres, depresif düşünme ve benzeri durumlarda çalışanların işyerine devamlılığı iş-yaşam dengelerini olumsuz yönde etkilemektedir. İşte var olamama ölçeğinin alan yazında işi tamamlama ve dikkat dağınıklığından kaçınma boyutlarının bulunduğu görülmüştür. Ancak dikkat dağınıklığından kaçınma boyutu bu çalışmada işe odaklanamama şeklinde değerlendirilmiştir (Dalkılıç, 2017, s. 7).

Yenilik Yönetimi

Yenilik, fikirlerin oluşum aşamasından itibaren ticarileştirilmesine kadarki süreci içeren ve süreç içerisinde birbirini takip eden örgütsel ve bireysel davranışlar bütünüdür (Uzkurt, 2017, s. 10). İşletme alanında yenilik, yeni hizmetler ve ürünler tasarlamak, yeni üretim ve sunum teknikleri kullanmaktır. Bir şeyin ilk kez ortaya atılması durumunda yenilikten bahsedilebilir. Buna ek olarak, mevcut olan bir uygulama veya ürün ya da hizmetin ilk kez farklı bir alanda kullanılması da yenilik yönetimi konusu kapsamına girer. Yenilik, işletmelerin iç ve dış çevre analizleri neticesinde oluşan gereksinimler doğrultusunda yeni ürün ve hizmet geliştirmeyi kapsamaktadır. Ayrıca, gelişimin yanında örgüt yapısı, yönetim süreci, kültürü ve stratejilerinin iyileştirilmesi ve yeni hizmetlere uygun hale getirilmesi de bu kapsamda değerlendirilir (Acaray, 2007, s. 26-30).

Yenilik yönetimi, yeniliğe ilişkin hedeflerin belirlenmesiyle başlamakta ve etkili, uyumlu planların uygulanmasını kapsamaktadır. Hızlı bir şekilde gelişen bilgi ve teknolojinin rekabette avantaj sağlaması açısından yenilik yönetimi başarılı bir şekilde uygulanmalıdır. Yenilikler gerçekleştirilmeden önce yapılma amaçları, sağlayacağı faydaların neler olacağı ve çalışanların yeniliklere karşı direncinin ölçülmesi gerekmektedir. Yenilik yönetiminin başarılı olması, sistemli bir örgüt yapısı ve yöneticinin çalışanlarla iş birliği halinde çalışmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda yenilik yönetiminin etkin olması için liderlik, yaratıcılık, zaman ve yönetim faaliyetleri açısından ilişkinin doğru anlaşılması gerekir (Aydoğar, 2018, s. 34).

İşletmeler rekabet ortamında mücadele edebilmek için yeniliği bir çeşit araç olarak kullanmaktadır. Rekabetin yoğunluğu, teknolojik değişim, sosyo-kültürel gelişmeler ve çağdaş uluslararası ekonomik yönelimler işletmeleri yeniliğe iten nedenlerdir. Bu kapsamda yenilik, ekonomilerde rekabet ortamının oluşumunu, yeni pazarların ortaya çıkmasını, hızlı teknolojik ilerlemeyi ve tüketim seviyesi- yaşam standardının daha iyi hale getirilmesinde önemli bir etkidir. Dolayısıyla yenilik yönetimi süreci doğru ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Acaray, 2007, s. 62). Yenilik yönetimi ölçeğinin alan yazında dört boyutu bulunmaktadır. Bunların ilki girdi yönetimi boyutu örgütün bünyesinde yer alan insan, finansal ve fiziksel kaynaklar ile ilgilidir (Smith vd., 2008, s. 7). Yenilik stratejisi, genel olarak bir işletmenin yeni ürün ve pazar geliştirme planları bakımından rekabet ortamı ile ilgili yenilik duruşunu tanımlamaktadır (Adams vd., 2006, s. 30). Örgüt kültürü ise, kuruluşun değerleri ve inançları ve bunlar kuruluş içerisinde yeniliği yönetme yeteneğini nasıl etkilediği ile alakalıdır (Smith vd., 2008, s. 7). Son olarak proje yönetimi boyutu, projenin tercih süreci, değerlendirme ve belirli şartlarda kaynak dağıtımını gerekli kılan bir boyuttur (Adams vd., 2006, s. 36).

Yöntem

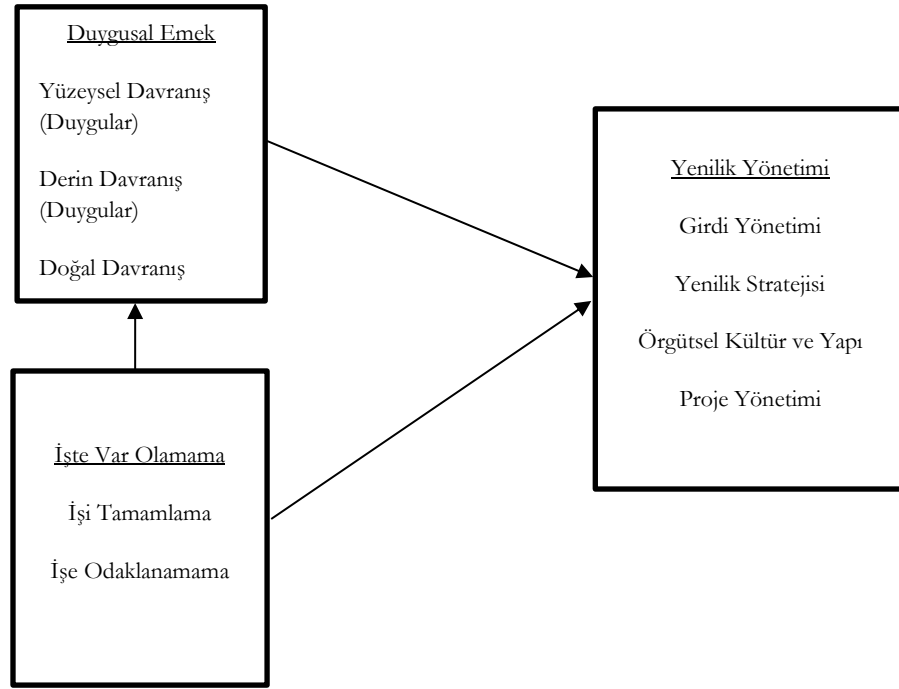
Çalışmanın amacına uygun olarak ihtiyaç duyulan nicel verileri toplamak için tarama araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen evrenin geniş bir alanı kapsamaması, evrenin tamamına ulaşabilmek konusunda enerji, maliyet ve zaman problemlerini beraberinde getireceğinden dolayı, belirlenen evren dahilinde örneklem seçilmiştir (Karasar, 2005, s.110-127). Araştırmada veriler, İstanbul ilinde bulunan üç, dört ve beş yıldızlı otel işletmeleri işgörenlerine anket uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesi, otel işletmelerinin her biriminden tam zamanlı çalışan 420 işgören ve 180 yöneticidir. Bir örnek, belirli bir evrenin gerçeک temsilidir. Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, belirli bir ölçüt konulmadan bir mekânda yer alan herkese saptanmış bir zaman zarfında erişilmeye çalışılmasıdır. Kişi yaklaşımında herhangi bir olasılık hesaplanması yer almamaktadır. Varılmak istenen hedefe ulaşıldığında ise veri toplama işlemine son verilmektedir. Devamında verilerin analizi gerçekleşmektedir. Örneklemin zayıf yanı ise seçilen örneklemin evrenin genelini hangi oranda temsil ettiğinin saptanamamasıdır (Kozak, 2018, s. 106- 107). Bu yöntemin amacı, ankete katılım gösteren herkesin dahil edilmesidir. Denek bulma işlemi ise istenilen sayıya ulaşıncaya kadar devam etmektedir. Aynı zamanda bu yöntem, zaman ve ekonomik bakımdan avantajlara sahiptir (Ural ve Kılıç, 2011, s. 42). Bu kapsamda 600 anket formu yüz yüze veya elektronik ortamda dağıtılmış ve toplam 450 adet anket formu toplanmıştır. Bu formlardan eksik veya hatalı bilgi girişi nedenleriyle 42 adedi analiz kapsamına dahil edilmemiş ve bu çalışmanın örneklemini 408 anket formu bu

çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Dolayısıyla anket formu geri dönüş oranı %75'tir. Anket tekniği ile verilerin toplanması süreci COVID-19 salgının yoğun olduğu 1 Haziran-30 Kasım 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar için örneklemin evreni temsil etme kuvveti oldukça önemli bir konudur. Sekaran & Bougie (2016, s. 263-264) göre 10 bin ve üzeri evrenin olduğu sahalarda 0,95 güven oranında katılımcıların 370 kişiden oluşması yeterli olmaktadır.

Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Araştırmada, İstanbul ilinde bulunan üç, dört ve beş yıldızlı otel işletmeleri işgörenlerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal emek ve işte var olamama konularının yenilik yönetimine etkisi ve birbirleriyle ilişkileri Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. Araştırmada, işte var olamama ve duygusal emek değişkenleri dışsal (açıklayıcı), yenilik yönetimi değişkeni ise içsel (açıklanan) değişken olarak yer almaktadır. Ayrıca araştırmada işte var olamamanın duygusal emeğe olan etkisi de incelenmiş ve bu incelemede duygusal emek açıklanan değişken konumunda yer almıştır.

YEM'lerin test edilmesi varyans temelli kısmi en küçük kareler modellemesine imkân veren bir bilgisayarlı istatistiksel yazılım programı ile gerçekleştirilmiştir. Şekil 1 araştırmanın kavramsal modelini göstermektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada aşağıda verilmiş olan hipotezler çalışmanın kavramsal çerçevesi kapsamında değerlendirilerek meydana getirilmiştir. İlk hipotezde ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olup olmadığına bakılmaktadır.

H1: Otel işletmeleri çalışanlarının duygusal emek, işte var olamama ve yenilik yönetimi algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Duygusal emek ölçeğini oluşturan boyutların ilki olan yüzeysel davranış, işgörenlerin gerçekte hissetmedikleri duyguları iş esnasında taklit etmeleri durumunu ifade etmektedir. Aşağıdaki hipotezler, çalışmanın kavramsal çerçevesinde ele alınan, işgörenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları, yüzeysel davranışları ve yenilik yönetimi ölçeğinin boyutları bağlamında oluşturulmuştur.

H2: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları yüzeysel davranışlarını etkilemektedir.

Hde1: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları yüzeysel davranış üzerinden girdi yönetimini etkilemektedir.

H3: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları girdi yönetimi etkilemektedir.

Hde2: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları yüzeysel davranış üzerinden yenilik stratejisini etkilemektedir.

H4: İş görenlerin yüzeysel davranışları girdi yönetimini etkilemektedir.

Hde3: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları yüzeysel davranış üzerinden örgüt kültürünü etkilemektedir.

H5: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları yenilik stratejisi etkilemektedir.

H6: İş görenlerin yüzeysel davranışları yenilik stratejisi etkilemektedir.

H7: İş görenlerin işi tamamlamaya yönelik var olabilme algıları örgüt kültür ve yapısını etkilemektedir.

H8: İş görenlerin yüzeysel davranışları örgüt kültür ve yapısını etkilemektedir.

Veri Toplama Araçları

Duygusal Emek Ölçeği

Bu çalışmada ele alınan duygusal emek ölçeği, Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından, Grandey (2003) ve Kruml & Geddes (2000b)'ın duygusal emek ölçeklerinin bazı maddeleri alınarak uyarlanmıştır. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk faktörü olan yüzeysel rol yapma yedi, derinden rol yapma dört ve doğal davranışlar üç ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlığı; yüzeysel rol yapma boyutu için $\alpha=0,92$, derinden rol yapma boyutu için $\alpha=0,85$ ve doğal duygular için ise $\alpha=0,83$ olarak bulunmuştur (Diefendorff vd., 2005, s. 345).

İşte Var Olamama Ölçeği

Araştırmadaki ikinci ölçek ise Koopman vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Coşkun (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek "Stanford Presenteeism Ölçeği"dir. İşte var olamama (presenteeism) ölçeği; işi tamamlama ve dikkat dağınıklığından kaçınma alt boyutları ile toplam iki boyut olacak şekilde incelenmiştir. Ankette işte var olamamayı (presenteeism) ölçebilmek amacıyla kullanılan bu ölçek, Koopman vd. (2008); işi tamamlamaya ilişkin 3, dikkat dağınıklığından kaçınmaya ilişkin 3 ifade olmak üzere toplam 6 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin geçerlilik (%77,8) ve güvenilirliği Coşkun (2012) tarafından da gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, 1,3,4 numaralı ifadeler düz puanlanırken 2,5,6 numaralı ifadeler ters kodlu şekilde belirtmiştir (Çiçeklioğlu, 2019; Taner 2020). Ancak işte var olamama ölçeği Anık Baysal (2012) ve Taner (2020); çalışmalarında tek boyut olarak ele alınmıştır.

Yenilik Yönetimi Ölçeği

Çalışmada kullanılan yenilik yönetimi ölçeği ise Bülbül (2012) tarafından "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek; "Girdi Yönetimi", "Yenilik Stratejisi" "Örgütsel Kültür ve Yapı" ve "Proje Yönetimi'ni" içeren dört alt boyuttan ve 32 maddeden meydana gelmektedir. Girdi yönetimi beş, yenilik stratejisi boyutu altı, örgütsel kültür ve yapı altı ve son olarak proje yönetimi 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının iç tutarlık katsayıları ise 0.85 ve 0.94 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin tamamına yönelik iç tutarlık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Söz konusu her üç ölçeği oluşturan tüm maddeler 5'li Likert olarak "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum", "5-Kesinlikle Katılıyorum" kodlanmıştır (Bülbül, 2012, s. 52).

Bulgular

Bu bölümde bulgulara ilişkin demografik özellikler, normallik testleri, fark testleri ve hipotezlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

İş Görenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcıların kategorik özellikleri ve elde edilen veriye göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. İş görenlerin Demografik Özellikleri ve Dağılımları

<i>Değişken</i>	<i>Düzye</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	165	40,4
	Erkek	243	59,6
Medeni Durum	Evli	188	46,1
	Bekar	220	53,9
Kurumdaki Görev	Yönetici	144	35,3
	Çalışan	264	64,7
Yaş	18-25 yaş	94	23,0
	26-30 yaş	131	32,1
	31-35 yaş	78	19,1
	36-40 yaş	62	15,2
	41+ yaş	43	10,5
Mesleki Tecrübe	0-5 yıl	150	36,8
	6-10 yıl	108	26,5
	11-15 yıl	41	10,0
	16-20 yıl	72	17,6
	21-25 yıl	37	9,1
Eğitim	Lise	64	15,7
	Ön Lisans	91	22,3
	Lisans	187	45,8
	Yüksek Lisans	61	15,0
	Doktora	5	1,2
Çalışılan Departman	Yiyecek İçecek	105	25,7
	Ön Büro	197	48,3
	Kat Hizmetleri	43	10,5
	Muhasebe	34	8,3
	Teknik Servis	29	7,1
Kurumdaki Kıdem	0-5 yıl	209	51,2
	6-10 yıl	111	27,2
	11-15 yıl	33	8,1
	16-20 yıl	24	5,9
	21-25 yıl	31	7,6

Çalışmaya katılanların %59,6'sı erkek çalışanlardan meydana gelmektedir. Katılımcıların %46,1'i evli iken %53,9'u bekârdır. İş görenlerin mod yaş aralığının %32,1 ile 26-30 yaş aralığı olduğu belirlenirken, toplamın %23'ü 18-25 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yönetici pozisyonunda (otel müdürü, müdür yardımcısı ve departman yöneticileri) %35,3 ve çalışan %64,7 kurumlarında görev aldıkları görülmektedir. Yaş aralığı 31-35 arasında olanların oranı ise %19,1 olarak hesaplanmıştır. İş görenlerin meslekteki tecrübeleri de incelenmiş ve mod tecrübe yılının %36,8 ile 0-5 yıl arasında olduğu hesaplanmıştır. İş görenlerin %26,5'i 6-10 yıl arasında tecrübeye sahip iken, %10,0'inin ise 11-15 yıl tecrübeye sahip olduğu belirlenmiştir. İş görenlerin en çok lisans mezunu olduğu belirlenmiş ve oran olarak toplamda %45,8'lik bir ağırlığa sahip olduğu hesaplanmıştır. Lise mezunlarının oranı ise %15,7, ön lisans mezunlarının oranı ise %22,3 olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans veya doktora yapan İş görenlerin oranının ise %16,2 olduğu hesaplanmıştır. İş görenlerin daha çok ön büroda çalıştıkları ve toplamın %48,3'ünü oluşturdukları belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun ön büro departmanında çalışıyor olması, işletmelerin özellikle bu departman çalışanlarına anket doldurma izni vermelerinden kaynaklanabilir. Yiyecek içecek departmanında işgörenlerin oranının ise %25,7 olduğu, kat hizmetlerindeki işgörenlerin oranının ise %10,5 olduğu belirlenmiştir. Muhasebe veya teknik serviste çalışan katılımcılar %15,4'lük oranı oluşturmaktadır. İş görenlerin kurum kıdemleri de incelenmiş ve %51,2'sinin 0-5 yıllık kurum kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. İş görenlerin %27,2'si 6-10 yıl arası kurum kıdeme sahip olduğu, %8,1'inin ise 11-15 yıl arası kurum kıdeme sahip olduğu hesaplanmıştır.

Normallik Testleri

İstatistiksel analizlerde yapılan çoğu testin uygulanabilmesi açısından verilerin dağılımı önem taşımaktadır. Verilerden geçerli sonuçlara ulaşabilmek için ilk olarak verilerin kalitesinin incelenmesi gerekmektedir. Normal dağılım, toplanan verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılıkla dağılıp dağılmadığını test etmektedir. Normal dağılım, parametrik testlerin kullanılabilmesinde ilk varsayımdır. Dolayısıyla, bazı araştırmacılar basıklık-çarpıklık kat sayılarını $\pm 1,5$ aralığında olması verilerin normal dağıldığını belirtmektedir (Arslan, 2018, s. 309-312). Parametrik bir test yardımıyla analiz yapılabilmesi için öncelikli olarak verilerin normal dağılım göstermesi, popülasyon varyanslarının homojen olması vb. şartlar

aranmaktadır. Veriler genellikle parametrik testlerin uygulanma şartlarını yerine getirmediikleri durumlarda, içerisinde katı varsayımların yer almadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılabilirlerdir.

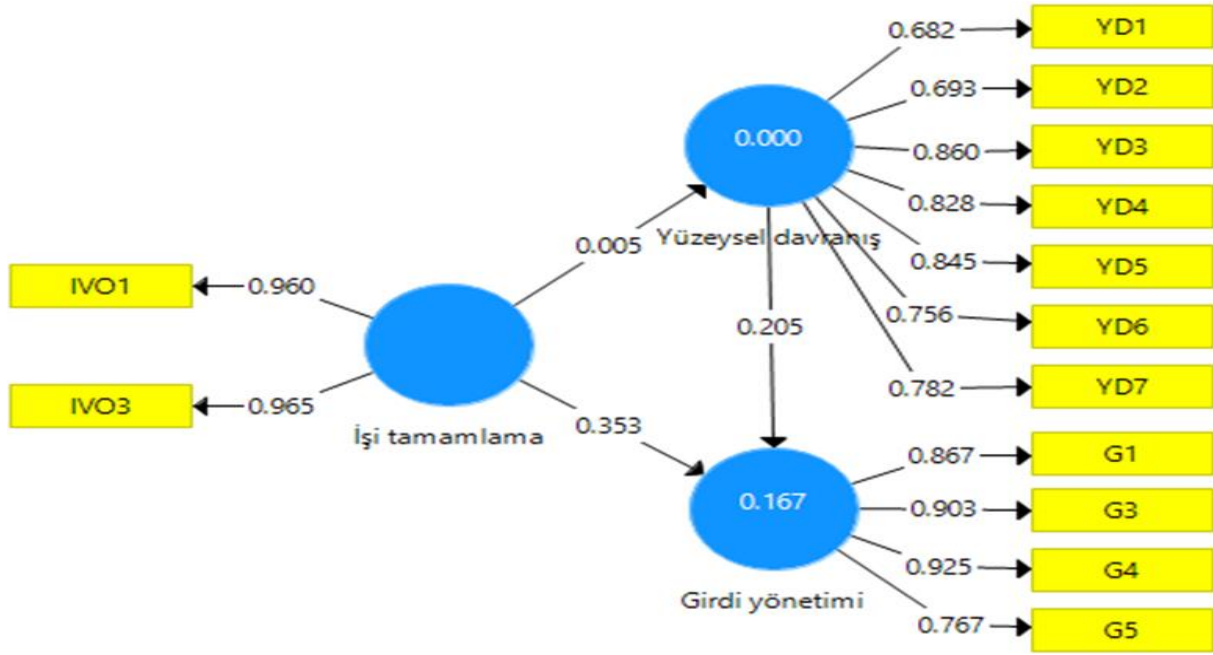
Non-parametrik testlerin avantajı ana kitle hakkında bilgiye sahip olunmadığı durumlarda güvenle kullanılabilir olmasıdır. Örneğin, örnek hacminin küçük olduğu durumlarda örnek dağılımı normal dağılıma yaklaşmadığından non-parametrik yöntem gereklidir. Aynı zamanda bu testler parametrik testlere göre daha kolay ve pratiktir (Karagöz, 2010, s. 19). Bu çalışmada, değişkenler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Araştırma Değişkenleri Normallik Testi

	Ortalama	Std. Sap	Çarpıklık	Basıklık	Anderson-Darling	
					AD	P<
Yüzeysel davranış	3,1761	1,08323	-0,353	-0,862	5,750	0,005
Derin davranış	3,8903	1,03014	-1,049	0,567	13,764	0,005
Doğal davranış	3,7149	0,97505	-0,666	-0,181	8,766	0,005
İşi tamamlama	3,5980	1,36792	-0,777	-0,736	23,843	0,005
Odaklanamama	2,9722	1,11833	0,189	-0,902	7,965	0,005
Girdi yönetimi	3,6550	1,02578	-0,548	-0,577	9,810	0,005
Yenilik stratejisi	4,0776	0,79582	-1,067	1,350	8,934	0,005
Örgüt kültürü ve yapı	4,2439	0,74230	-1,541	4,021	16,388	0,005
Proje yönetimi	4,0879	0,63829	-1,565	4,300	10,506	0,005

İş görenlerin çeşitli özelliklerine göre ölçeklere verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkları araştırmadan önce ortalama skor değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediği Anderson-Darling normallik testi ile incelenmiş ve Tablo 2'de verilmiştir. Tabloya göre işte var olamama 2 ve işe odaklanamama değişkeni sağa çarpık olduğu belirlenirken diğer araştırma değişkenlerinin normal dağılıma göre sola çarpık olduğu belirlenmiştir. Derin davranış, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi değişkenleri normal dağılıma göre daha sivri belirlenirken diğer değişkenlerin daha basık olduğu görülmüştür. Araştırmada işgörenlerin çeşitli özelliklerine göre faktörlere verdikleri yanıtlar (puanlar) arasında farklılıklar da araştırılmıştır. Farklılıkların araştırılabilmesi için her ölçeğe verilen yanıtlar birer puan gibi düşünölmüş ve toplanmıştır. Toplam puan/skor değerleri boyutta/faktördeki soru sayısına bölünmüştür. Bu yaklaşımla ortalama puanların 1 ile 5 arasında konumlanması sağlanmıştır. Ortalama puanların açıklanması ölçeklerdeki açıklama ile aynı olması sağlanmış olacaktır. Ortalama skor değerlerinin hesaplanmasında yapısal eşitlik modellerinde yer alan maddelerin olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için ortalama skor değerlerinin hesabında IVO2, G2 ve PY9 maddeleri dahil edilmemiştir. Araştırma sonuçları her güç ölçeğinin ve boyutlarının arasında anlamlı istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla H1 hipotezi desteklenmiştir.

Ayrıca, ölçeklerin güvenilirlik, AVE gibi değerleri yapısal eşitlik analizinde elde edildiği gibi kalması da sağlanmıştır. Araştırmada ilk sınanan modelde dışsal değişken işte var olamama ölçeğinin işi tamamlama boyutu alınmıştır. İşi tamamlama değişkeninin duygusal emeğinin boyutu olan yüzeysel davranış ve yenilik yönetimi ölçeğinin boyutu olan girdi yönetimine etkisi incelenmiştir.



Şekil 2. İş Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Boyutlarının Girdi Yönetimine Etkisine Yönelik Yol Grafiği

Araştırma modellerinde, yakınsak geçerlilik için istenen, faktör yüklerinin (Factor Loading) 0,70'ten daha az olmaması ve 0,90'dan büyük olmamasıdır (Chin, 1998, s. 295-336). Ayrıca çoklu doğrusallık için VIF değeri 5'ten büyük olmamasıdır. $VIF > 5$ durumunda ilgili ifadenin analizden çıkartılması gerekmektedir. Araştırmada işi tamamlamaya yönelik boyutta IVO2 ile IVO3 ifadesi arasında doğrusal çoklu bağıntı değeri 5'ten büyük olduğu belirlenmiştir. İfadelerden en yüksek VIF değerine sahip IVO2 ifadesi boyuttan çıkartılmıştır. Benzer şekilde Girdi yönetimi boyutunda G2 ifadesinde doğrusal çoklu bağıntı değeri 5'ten büyük olduğundan girdi yönetiminden çıkartılmıştır. Modelde maksimum VIF değeri 3,679 olduğu belirlenmiştir.

Yapısal model çalışmasında bir diğer kriter her yapı için Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted- AVE) değerinin 0,50'den daha yüksek olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Ayrıca $CR > AVE$ olması gerekmektedir (Gürbüz, 2019, s. 77-88; Özen, Grima & Hamarat, 2021, s. 1-16). Araştırmada faktör yükü 0,70'ten daha az olan maddelerin olduğu belirlenmiştir. Ancak analizden çıkartılmamıştır. Çünkü bu değişkenlerin AVE değerini yükseltmediği diğer ifadeyle birleşme geçerliliği kriteri değeri olan Ortalama Açıklanan Varyans değeri AVE eşik değer olan 0,50'den daha yüksek bulunduğu için analizden çıkartılmamıştır. Girdi yönetimi gizil değişkeninin açıklandığı ilk model için iç tutarlılık güvenilirlikleri incelenmiştir. İç tutarlılık güvenilirlikleri için Cronbach Alpha (CA), Henseler'in rho_A ve Composite Reliability (CR) katsayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İş Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Değişkenlerinin Girdi Yönetimine Etkisine Yönelik Kritik Değerler

		GY	YD	İT
Fornell	Girdi yönetimi (GY)	0,868	-----	-----
Larcker	Yüzeysel davranış (YD)	0,207	0,781	-----
Kriteri	İşi tamamlama (İT)	0,354	-0,005	0,962
AVE		0,753	0,610	0,926
Cronbach's Alpha (CA)		0,889	0,913	0,920
rho_A		0,897	1,036	0,922
Composite Reliability (CR)		0,824	0,916	0,961
HTMT	Girdi yönetimi (GY)	-----	-----	-----
	Yüzeysel davranış (YD)	0,145	-----	-----
	İşi tamamlama (İT)	0,390	0,047	-----
SRMR		0,080		
En büyük VIF		3,679		
R kare		0,167	-0,002	

Modelde latent değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar diğer bir ifadeyle faktör yükleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile yüzeysel davranış arasında aynı yönde 0,005 birimlik etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etki istatistiksel

açından anlamlı bulunmamıştır ($t=0,071$ $p=0,994$). Dolayısıyla H2 desteklenmemiştir. İşi tamamlamaya yönelik işte var olamamanın yüzeysel davranış üzerinden girdi yönetimini etkilemediği belirlenmiştir ($t=0,069$ $p=0,945$). Dolayısıyla Hde1 desteklenmemiştir. İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile girdi yönetimi ile arasında aynı yönde 0,353 birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir ($t=7,850$ $p=0,000$). Belirlenen bu etkiye göre işgörenlerde işi tamamlamaya yönelik işte var olma artarken girdi yönetimi artmaktadır. Dolayısıyla H3 desteklenmiştir. İş görenlerde yüzeysel davranış ile girdi yönetimi arasında aynı yönde 0,205 birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir ($t=2,252$ $p=0,024$). Belirlenen bu etkiye göre işgörenlerde yüzeysel davranış artarken girdi yönetimi artmaktadır. Dolayısıyla H4 desteklenmiştir. Hipotezlerin desteklenmesine yönelik sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. İş görenlerin İş Tamamlamaya Yönelik Var Olma ve Yüzeysel Davranışın Girdi Yönetimine Etkisine Yönelik Hipotezler ve Sonuçları

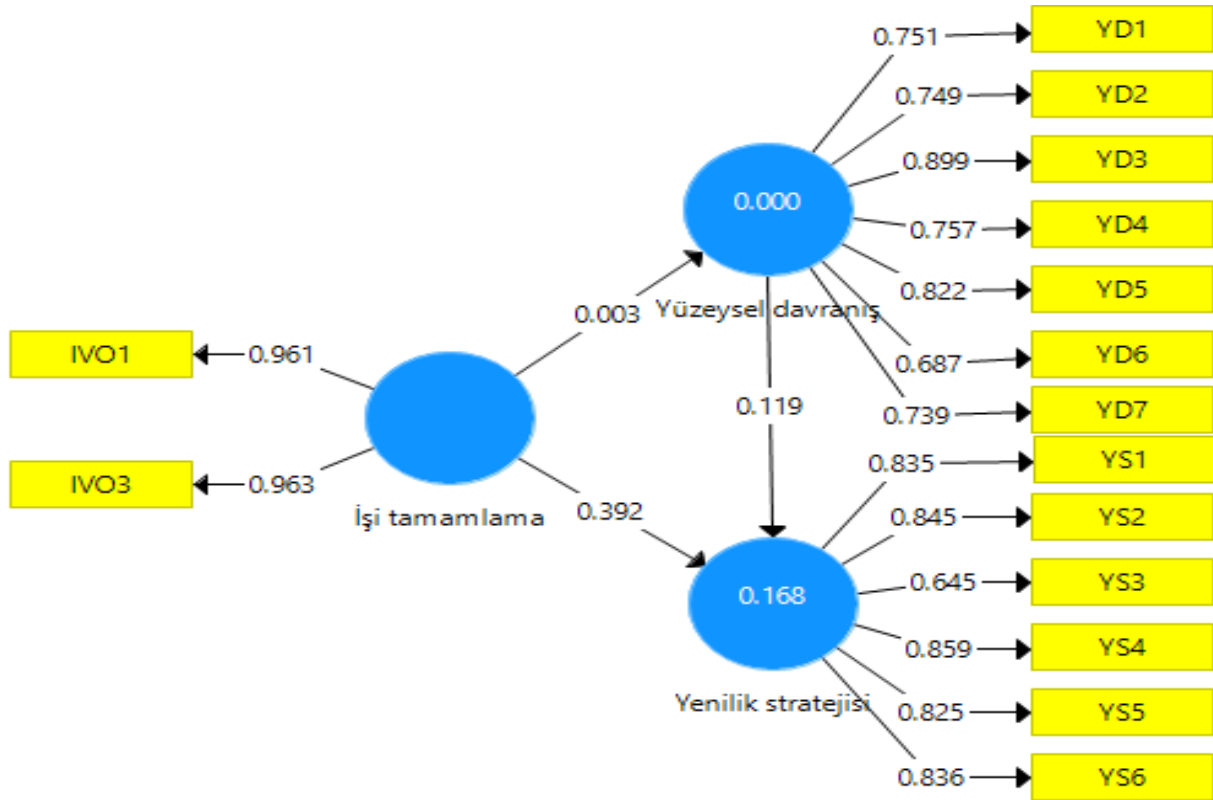
Hipotezin yönü	β	Std. Sapma	t	P	Hipotez
Yüzeysel davranış → Girdi yönetimi	0,205	0,091	2,252	0,024	Desteklendi
İşi tamamlama → Girdi yönetimi	0,353	0,045	7,850	0,000	Desteklendi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış	0,005	0,065	0,071	0,994	Desteklenmedi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış → Girdi yönetimi	0,001	0,014	0,069	0,945	Desteklenmedi

Araştırmada sınanan ikinci modelde işte var olamama ölçeğinin işi tamamlamaya yönelik işte var olabilme ve duygusal emek ölçeğinin boyutu olan yüzeysel davranışın yenilik yönetimi boyutlarından yenilik stratejisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada işi tamamlamaya yönelik boyutta IVO2 ifadesinin doğrusal çoklu bağıntı değeri 5'ten büyük olduğundan boyuttan çıkartılmıştır. Modelde maksimum VIF değeri 4,269 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada faktör yükü 0,70'ten daha az olan maddelerin olduğu belirlenmiştir. Ancak değişkenlerin analizden çıkartıldığında AVE değerini yükseltmediği diğer ifadeyle birleşme geçerliliği kriteri olan Ortalama Açıklanan Varyans değeri AVE eşik değeri olan 0,50'den daha yüksek olduğundan analizden çıkartılmamıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İş Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Değişkenlerinin Yenilik Stratejisine Etkisine Yönelik Kritik Değerler

	YS	YD	İT
Fornell	0,811	-----	-----
Larcker	0,121	0,775	-----
Kriteri	0,392	0,003	0,962
AVE	0,658	0,600	0,926
Cronbach's Alpha (CA)	0,894	0,913	0,920
rho_A	0,899	1,231	0,920
Composite Reliability (CR)	0,920	0,912	0,961
HTMT	-----	-----	-----
	0,096	-----	-----
	0,430	0,047	-----
SRMR	0,078		
En büyük VIF	4,269		
R kare	0,168	-0,002	

İşi görenlerde işi tamamlamaya yönelik işte var olabilme ve yüzeysel davranışın yenilik stratejisine etkisine yönelik yapısal model sınanmış ve yol grafiği Şekil 3'te verilmiştir. Şekil 3'te standart çözüm yer almaktadır. Modelde latent değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar diğer bir ifadeyle faktör yükleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.



Şekil 3. İş Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Değişkenlerinin Yenilik Stratejisine Etkisine Yönelik Yol Grafiği

İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile yüzeysel davranış arasında aynı yönde 0,003 birimlik bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,038$ $p=0,970$). İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile yenilik stratejisi arasında aynı yönde 0,392 birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir ($t=9,123$ $p=0,000$). Belirlenen bu etkiye göre işgörenlerde işi tamamlamaya yönelik işte var olma artarken yenilik stratejisi artmaktadır. Dolayısıyla H5 desteklenmiştir. İş görenlerin yüzeysel davranış sergilemesi ile yenilik stratejisi arasında aynı yönde 0,119 birimlik bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,189$ $p=0,234$). Dolayısıyla H6 desteklenmemiştir. İş tamamlamaya yönelik işte var olabileceği yüzeysel davranış üzerinden yenilik stratejisini etkilemediği belirlenmiştir ($t=0,040$ $p=0,968$). Dolayısıyla Hde2 desteklenmemiştir. Hipotezlerin desteklenmesine yönelik sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İş görenlerin İş Tamamlamaya Yönelik Var Olma ve Yüzeysel Davranışın Yenilik Stratejisine Yönelik Hipotezler ve Sonuçları

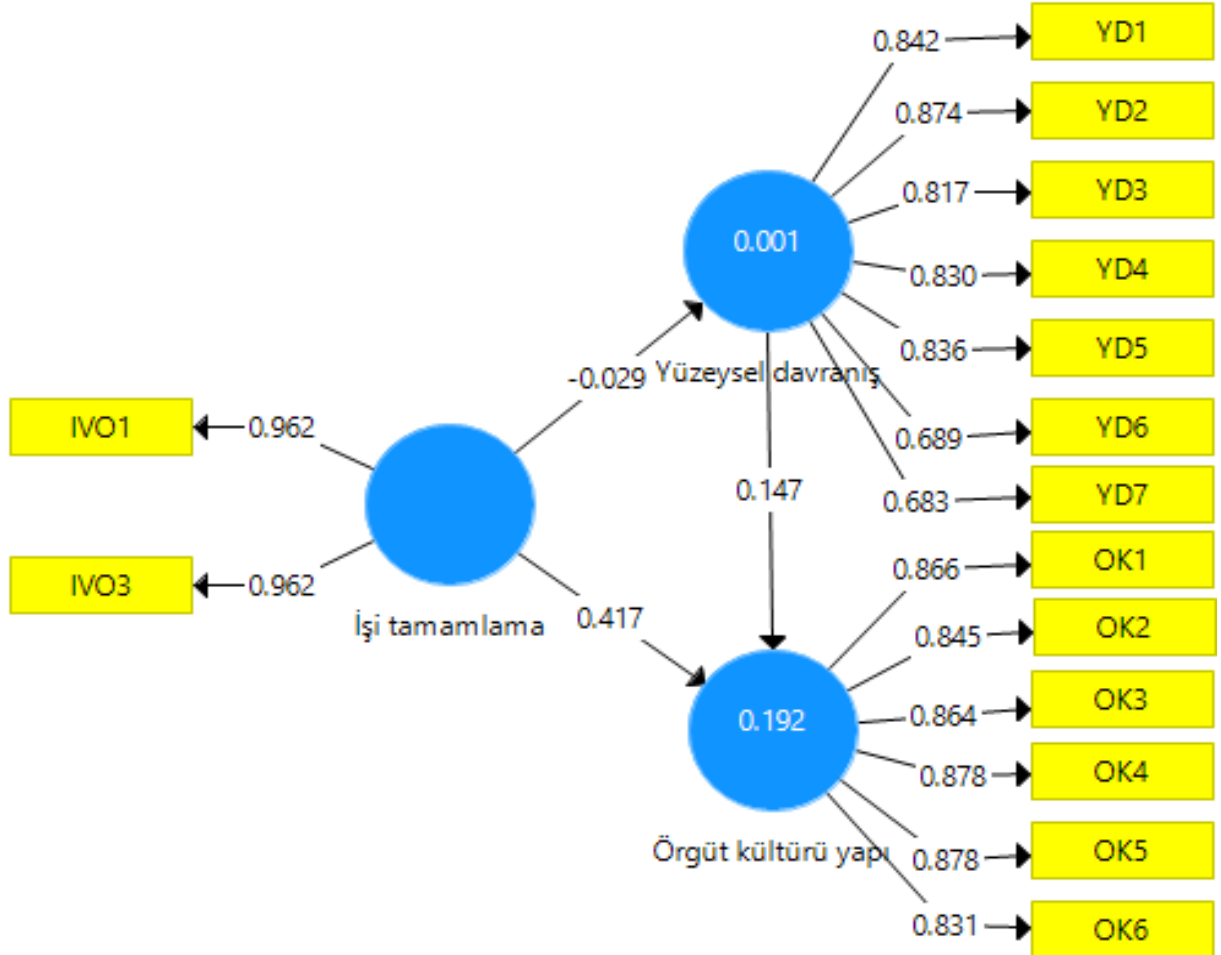
Hipotezin yönü	β	Std. Sapma	t	P	Hipotez
Yüzeysel davranış → Yenilik stratejisi	0,119	0,100	1,189	0,234	Desteklenmedi
İşi tamamlama → Yenilik stratejisi	0,392	0,043	9,123	0,000	Desteklendi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış	0,003	0,084	0,038	0,970	Desteklenmedi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış → Yenilik stratejisi	0,000	0,009	0,040	0,968	Desteklenmedi

Araştırmada sınıyan üçüncü modelde dışsal değişken işte var olamama ölçeğinin boyutu olan işi tamamlama alınmış. İş tamamlama değişkeninin duygusal emek boyutu olan yüzeysel davranış ve yenilik yönetimi boyutu olan örgütsel kültür ve yapıya etkisi incelenmiştir. Modele yönelik hipotezler aşağıda verildiği gibidir. Araştırmada sınıyan üçüncü modelde işi tamamlamaya yönelik işte var olabileceği ve yüzeysel davranışın yenilik yönetimi boyutlarından örgütsel kültür ve yapıya etkisi araştırılmıştır. Modelde maksimum VIF değeri 4,866 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada faktör yükü 0,70'ten daha az olan maddelerin olduğu belirlenmiştir. Ancak değişkenlerin analizden çıkartıldığında AVE değerini yükseltmediği diğer ifadeyle birleşme geçerliliği kriteri değeri olan Ortalama Açıklanan Varyans değeri AVE eşik değeri olan 0,50'den daha yüksek bulunduğundan analizden çıkartılmamıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. İşi Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Değişkenlerinin Örgütsel Kültür ve Yapı Etkisine Yönelik Kritik Değerler

		YD	OKY	İT
Fornell	Yüzeysel davranış (YD)	0,799	-----	-----
Larcker	Örgüt kültürü yapı (OKY)	0,135	0,860	-----
Kriteri	İşi tamamlama (İT)	-0,029	0,413	0,962
AVE		0,638	0,740	0,926
Cronbach's Alpha (CA)		0,913	0,930	0,920
rho_A		0,966	0,931	0,920
Composite Reliability (CR)		0,925	0,945	0,961
HTMT	Yüzeysel davranış (YD)	-----	-----	-----
	Örgüt kültürü yapı (OKY)	0,125	-----	-----
	İşi tamamlama (İT)	0,047	0,445	-----
SRMR		0,070		
En büyük VIF		4,866		
R kare		0,001	0,192	

şekil 4'te ulaşılan standart çözüm görölmektedir. Modelde latent değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar diğer bir ifadeyle faktör yükleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

**şekil 4.** İşi Tamamlama ve Yüzeysel Davranış Değişkenlerinin Örgütsel Kültür ve Yapı Değişkenine Etkisine Yönelik Yol Grafiği

İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile yüzeysel davranış arasında ters yönde 0,029 birimlik bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,483$ $p=0,629$). İş görenlerin işin tamamlanmasına yönelik işte var olması ile örgütsel kültür ve yapı arasında aynı yönde 0,417 birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir ($t=9,719$ $p=0,000$). Belirlenen bu etkiye göre işgörenlerde işi tamamlamaya yönelik işte var olma artarken örgütsel kültür ve yapı da artmaktadır. Dolayısıyla H7 desteklenmiştir. İşgörenlerin yüzeysel davranış sergilemesi ile örgütsel kültür ve yapı arasında aynı yönde istatistiksel açıdan anlamlı 0,147 birimlik bir etki belirlenmiştir ($t=2,622$

p=0,009). Belirlenen bu etkiye göre işgörenlerde yüzeysel davranış sergileme artarken örgütsel kültür ve yapı da artmaktadır. Dolayısıyla H8 desteklenmiştir. İş tamamlamaya yönelik işte var olabilme yüzeysel davranış üzerinden yenilik stratejisini etkilemediği belirlenmiştir (t=0,488 p=0,625). Dolayısıyla Hde3 desteklenmemiştir. Hipotezlerin desteklenmesine yönelik sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *İş görenlerin İş Tamamlamaya Yönelik Var Olma ve Yüzeysel Davranışın Örgütsel Kültür ve Yapı Değişkenine Etkisine Yönelik Hipotezler ve Sonuçları*

<i>Hipotezin yönü</i>	<i>β</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i> t </i>	<i>P</i>	<i>Hipotez</i>
Yüzeysel davranış → Örgüt kültürü yapı	0,147	0,056	2,622	0,009	Desteklendi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış	-0,029	0,060	0,483	0,629	Desteklenmedi
İşi tamamlama → Örgüt kültürü yapı	0,417	0,043	9,719	0,000	Desteklendi
İşi tamamlama → Yüzeysel davranış → Örgüt kültürü yapı	-0,004	0,009	0,488	0,625	Desteklenmedi

Araştırmada neden durumunda olan değişkenlerden yenilik yönetimine yönelik iki farklı model bütünlüğü ele alınmıştır. İlk model bütünlüğünde işi tamamlamaya yönelik işte var olamama latent değişkeni dışsal değişken alınmıştır. Araştırmada geline nokta ikinci araştırma model bütünlüğü ele alınmıştır. İkinci model bütünlüğünde işte var olamama dışsal değişkeninde işe odaklanamamadan kaynaklı işte var olamama ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle işe odaklanamamadan kaynaklı işte var olamamanın duygusal emek ve yenilik yönetimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma ilk bütünsel yaklaşımda olduğu gibi tüm boyutlar arasında tek tek sınanmıştır.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında katılımcıların genel olarak orta yaş grubu içerisinde oldukları görülmüştür. Turizm sektörü emek yoğun bir sektör olması nedeniyle işgören başına iş yükü fazla olmakla birlikte işlerin niteliği de ağır olabilmektedir. Bu nedenle erkek işgören sayısı ön plana çıkmakta ve yaş ortalaması ağırlıklı olarak genç-orta kesimde yer almaktadır. Bu çalışmada lisans eğitim seviyesinde yer alan çalışanların önemli bir oranda buldukları görülmektedir. Eğitim algısının yıllar içerisinde değişim göstermesi nedeniyle lisans eğitimi görenlerin sayısında da artış meydana gelmektedir. Dolayısıyla, eğitim seviyesi genç- orta kesim yaş grubuyla da ilişkilendirilebilir. Duygusal emek açısından çalışanların yaş dağılımı önemlidir. Pala ve Tepeci (2014) yapmış oldukları çalışmada yaşın ilerledikçe duygusal emek gösterim süresinin azaldığı, Yıldız (2014) ise çalışmasında yaşın ilerledikçe duygusal emek düzeyinin arttığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla, yaş düzeyinin ileri yaş aralıklarında olması hem sektörde deneyimli olunduğunun bir kanıtı, hem de duyguları yönetmede bir başarı göstergesi olabilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunu önbüro ve yiyecek-içecek departmanı çalışanları oluşturmaktadır. Önbüro ve yiyecek-içecek departmanları, müşterilerle bire bir etkileşimin fazla olduğu departmanlardır. Bu bakımdan bu çalışanların duygusal emek algıları işletmeler açısından diğer departmanlara göre daha anlamlı olabilmektedir. Araştırmanın çalışılan görev durumu sonuçlarına göre işgörenlerin çoğunluk olarak (%64,7) oranında mavi yaka çalışan pozisyonunda yer aldığı görülmektedir. Çalışmada yönetici olarak kabul edilen çalışanların ise otel müdürü, müdür yardımcısı ve departman yöneticilerinden oluştuğu ve bu grubunda katılımcıların % 35’ini oluşturduğu görülmektedir. Çalışan yönetici grupları ele alındığında turizm sektöründe çalışanların yöneticilere göre sayıca daha fazla olması ve yöneticilerin yoğunluklarından dolayı çalışanlara erişimin daha kolay olması verilerin bu şekilde dağılmasına neden olmakta denilebilir.

Bu çalışmaya bakıldığında çalışanların en fazla önem verdikleri konunun örgüt kültürü ve yapısı olduğu anlaşılmaktadır. Çalışanlarının duygusal emek ve işte var olamama düzeylerinin farkında olan bir işletmenin çalışanlarının duygularını anlamada, yeniliği yönetmede ve öncü olmada becerikli olduğu ve bu yönde bir kültürel yapı oluşturduğu söylenebilir. Bununla beraber kendisinin duygularının farkında olan ve yönetebilen çalışanların da işte var olamama sorununa karşı daha dayanıklı oldukları ifade edilebilir.

Çalışma sonuçlarına göre duygusal emek boyutlarından yüzeysel davranış, doğal davranış ve derin davranış, yenilik yönetiminin bir boyutu olan girdi yönetimini aynı yönde (olumlu yönde) etkilemektedir. Duygusal emek boyutları artarken girdi yönetimi de artmaktadır. Yine benzer şekilde işte var olamamanın boyutlarında olan işi tamamlama girdi yönetimini aynı yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, işi tamamlama artarken girdi yönetimi de artmaktadır denilebilir. İşte var olamamanın işi tamamlama boyutu duygusal emeğin doğal davranış boyutu üzerinden girdi yönetimini aynı yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, işte var olamamanın işi tamamlama boyutu duygusal emeğin yalnızca doğal davranış boyutu üzerinden girdi yönetimini aynı yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuçlara benzer bir sonuçlar Taner (2020)’in

çalışmasında görülmektedir. Taner (2020) duygusal emeğin yüzeysel davranış boyutunun işte var olamamanın işi tamamlama ve işe odaklanamama boyutlarını anlamlı düzeyde etkilediğini ifade etmektedir. İşte var olamamanın bir diğer boyutu olan işe odaklanamamanın, duygusal emeğin doğal davranış boyutu üzerinden (modellerde ayrı ayrı olmak üzere) girdi yönetimini aynı yönde etkilediği görülmektedir.

Duygusal emek ölçüğünün derin davranış ve doğal davranış boyutları yenilik yönetiminin yenilik stratejisi boyutunu aynı yönde etkilemektedir. İşte var olamamanın işi tamamlama boyutu yenilik yönetiminin yenilik stratejisi boyutunu aynı yönde etkilemektedir. İşte var olamamanın işi tamamlama boyutu duygusal emeğin doğal davranış boyutu üzerinden yenilik stratejisini aynı yönde etkilemektedir. İşte var olamamanın işe odaklanamama boyutunun duygusal emeğin doğal davranış boyutu üzerinden yenilik stratejisini aynı yönde etkilediği görülmektedir. Duygusal emeğin yüzeysel davranış, derin davranış ve doğal davranış boyutları yenilik yönetiminin örgütsel kültür ve yapı boyutunu aynı yönde etkilemektedir. İşte var olamamanın işi tamamlama boyutunun yenilik yönetiminin örgütsel kültür ve yapı boyutunu aynı yönde etkilediği görülmektedir. Çalışanların Yüzeysel davranış artarken girdi yönetimi ve örgütsel kültür ve yapısı da artmaktadır. İş tamamlamanın yüzeysel davranış üzerinden girdi yönetimi ve yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapısı ve proje yönetimine etkisi anlamlıdır. Dolayısıyla çalışanların olumlu ve uygun yüzeysel davranış göstermeleri örgüt kültürü ve yenilik stratejisinin gelişimine de katkı sağlamaktadır denilebilir. Araştırma sonuçları işgörenler açısından işe yüklenen duygusal emeğin seviyesinin işte var olamama sorunu ve işgörenele örgüt arasında anlamlı bir yenilik yönetimi ilişkisinin kurulmasını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle İş görenler tarafından algılanan duygusal emeğin doğru anlamlandırılması işletme açısından oldukça önemli hale gelmektedir. Bu çalışmanın verileri ışığında alan yazın, sektör ve uygulamaya yönelik aşağıdaki öneriler değerlendirilebilir;

- İşgörenlerin duygularını yönetmelerine destek olacak motive edici uygulamalar sağlanmalıdır. Bu sayede işgörenlerin duygularını daha iyi yönetmeleri neticesinde işletmeye yenilikler gelebilecek bu da işletmenin rekabet avantajı kazanmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda işgörenlerin duygularını yönetmelerine yardımcı olacak eğitim destek programları sağlanabilir.
- Çalışmada işgörenlerin işte var olamama sorunları kapsamında, iş-aile dengesinin kurulmasına yönelik profesyonel destek verilebilir. Bu sayede, işgörenlerin işte var olamamanın işe odaklanamama sorunlarına yardımcı olabilir.
- İşgörenleri işte var olamamaya iten örgüt içerisinde güven ortamının oluşmamasından kaynaklı olarak işgörenler işlerini kaybetme korkusu yaşamakta ve bu durum da duygularını yönetmelerini etkilemektedir. Dolayısıyla, örgütsel güvenin oluşması oldukça önem teşkil etmektedir.
- Tüm bunların yanında sektör emek yoğun bir sektör olduğundan otel yöneticileri iş yükünü azaltmak adına çözüm önerileri geliştirebilirler.
- Eğitim düzeyinin artması işgörenlerin doğal davranış sergilemeleri ile paralellik göstermesi doğrultusunda sektörde eğitimli bireyleri istihdam ederek müşteriye karşı samimi davranış sergilemeleri sağlanabilir.
- Bu çalışma, duygusal emek ve işte var olamamanın yenilik yönetimine etkisini nicel yöntemlerle açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla, nitel yöntemlerle çalışma zenginleştirilebilir.
- Çalışmada kullanılan model değişkenlerine farklı değişkenler ilave edilerek çalışma genişletilebilir.
- Çalışma verileri COVID-19 pandemisinin yoğun olduğu dönemde toplandığından katılımcılara ulaşmada zorlanılmıştır. Bu nedenle pandemi sonrası bir dönemde benzer çalışmalar farklı örneklerle gerçekleştirilerek daha fazla katılımcıya ulaşılabilir.

Bu çalışmanın turizm işletmelerine olan katkılarının yanında duygusal emek, işte var olamama ve yenilik yönetimi konularını ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı ilgili alanda öncü bir araştırma niteliğini taşıması ve ilgili alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın saha çalışması İstanbul ili ile sınırlıdır. Bu bağlamda duygusal emek, işte var olamama ve yenilik yönetimi konuları ilerleyen dönemlerde Türkiye'nin farklı turizm destinasyonlarında gerçekleştirilecek araştırmalar ile tekrar test edilebilir ve ulaşılan neticeler bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Etik Beyan

“Duygusal Emek ve İşte Var Olamamanın Yenilik Yönetimine Etkisi: İstanbul İlindeki Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu çalışma 'Duygusal emek ve işte var olamamanın yenilik yönetimine etkisi: İstanbul İlindeki otel işletmeleri üzerine bir araştırma' isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Teşekkür

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koodinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: SYL-2021-3503. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koodinasyon Birimine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Adams, R., Bessant, J. ve Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 21–47. Doi.org/10.1111/j.1468-2370.2006.00119.x
- Arslan, D.A. (Edt). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Paradigma Akademi.
- Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kabramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bayar, A. (2016). *Eğitim kurumlarında presenteeizm'in azaltılmasında ödüllendirmenin rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modelling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-336.
- Chu, K. H., Baker, M. A., & Murrmann, S. K. (2012). When we are onstage, we smile The effects of emotional labor on employee work outcomes. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 906-915.
- Chu, K.H.L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes*. Virginia: In Hospitality and Tourism Management.
- Çiçeklioğlu, H. (2019). *Presenteeism (işte var olamama), duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışının performans üzerine etkileri: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çiçeklioğlu, H. ve Taşhyan, M. (2019). Eğitim kurumu çalışanlarının presenteeism (işte var olamama) algılarının performansa olan etkisi ve sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20). Doi:10.26466/opus.595134.
- Dalkılıç, E. (2017). *Standford işte var olamama ölçeğinin türkçe'de geçerlik ve güvenilirliği: bemsireler üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diefendorff, J.M., Croyle, M.H. & Grosserand, R.H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal Of Vocational Behavior*, 66, 339-357. Doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin işgörenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. Doi.org/10.2307/3151312
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press [Database].
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karaman, N. (2017). Çalışma yaşamında duygusal emek. *İş ve Hayat Dergisi*, 3(5), 30-56.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (Kavramlar-ilkeler-teknikler)*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım
- Koopman, C., Pelletier, K. R., Murray, J. F., Sharda, C. E., Berger, M. L., Turpin, R. S. & Bendel, T. (2002). Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(1), 14-20.
- Kozak, M. (2018). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). *Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work*. Management Communication Quarterly, 14(1), 8-49.

- Laranjeira, C., Pereira, F., Querido, A., Bieri, M., & Verloo, H. (2022). Contributing factors of presenteeism among Portuguese and Swiss nurses: a qualitative study using focus groups. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8844.
- Özen E., Grima S. & Hamarat B. (2021). Teleworking and emotional experience and wellbeing: The case in the Turkish financial services industry during COVID-19. *Scientific Annals of Economics and Business*, 68(2), 1-16. Doi.org/10.47743/saeb-2021-0016
- Özkan, G. (2011). *Duygusal emek gerektiren mesleklerde örgütsel iletişim doyumuunun duygusal emeğe bağlı iş doyumuna etkisi: çağrı merkezlerinde bir uygulama örneği* (Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkan, G. (2013). Çağrı merkezlerinde duygusal emek ve örgütsel iletişim. *Selçuk İletişim*, 7(4), 64-80.
- Pala, T. ve Tepeci, M. (2014). Otel işletmelerinde çalışanların duygusal emek boyutlarının belirlenmesi ve duygusal emek boyutlarının iş tatmini ve işte kalma niyeti üzerine etkisi. *Journal of Travel & Hospitality Management/Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11(1), 21-37.
- Sekaran, U. & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: a skill-building approach*. John Wiley & Sons: Chichester.
- Smith, M., Busi, M., Ball, P. & Van der Meer, R. (2008). Factors influencing an organisation's ability to manage innovation: A structured literature review and conceptual model. *International Journal of Innovation Management*, 12(4), 655-676. Doi.org/10.1142/9781786346520_0004
- Taner, P.E. (2020). *Duygusal emek ile presenteeism (işte var olamama) ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, Y. ve Durna, U. (2012). Otel işletmelerinde yenilik yönetimi uygulamaları Alanya'da beş ve dört yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 93-110.
- Tsai, C.W. (2009). The important effects of employee's emotional management ability on his/her service behaviour in the international tourist hotel. *The Service Industries Journal*, 29(10), 1437-1449. Doi.org/10.1080/02642060903026262
- Turan, H. (2022). Yenilik yönetimi. *Disiplinlerarası girişimcilik ve yenilikçilik çalışmaları*. Efe Akademi Yayınları, 85.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzkurt, C. (2017). *Yenilik (inovasyon) yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü (kültürel, yönetsel ve makro yaklaşım)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Van Dijk, P. A. & Kirk, A. (2007). Being somebody else: Emotional labour and emotional dissonance in the context of the service experience at a heritage tourism site. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 14(2), 157-169. Doi.org/10.1375/jhtm.14.2.157
- Yalım, D. (2005). *İnsan kaynaklarında yeni eğilimler*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yeni, Z. (2015). *Beş faktör kişilik özellikleri ile duygusal emek arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Yıldız, S. (2014). *Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi: Manavgat'taki Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Erzurum.

EXTENDED ABSTRACT

The research examines the effects of emotional labour and presenteeism levels of employees in hotel businesses in Istanbul on innovation management levels. In this context; It is aimed to determine the relationship between emotional labour, presenteeism and innovation management levels of employees and the strength and direction of the effect of presenteeism on the dimensions of emotional labour and innovation management.

A survey research approach was used to collect the quantitative data needed for the study. The primary data in the research were obtained by applying a questionnaire to the employees of three, four and five-star hotels in Istanbul. The data of the thesis study was processed with the help of a statistical package program in which statistical data in social sciences were processed and analyzed. The target audience of the research is the full-time staff from each unit of the hotel business. In this context, 600 questionnaires were distributed face-to-face or electronically, and the sample of this study consisted of 408 questionnaires. In this thesis, the non-probabilistic convenience sampling method was used. The data collection process with the survey technique was carried out between 1 June and 30 November 2021, when the COVID-19 epidemic was intense. The aforementioned questionnaire form consists of four parts. In the first part, an eight-item questionnaire was prepared to obtain the demographic information of the participants. In other parts of the study, scales from previous studies were used to determine the effect of absenteeism and emotional labour on innovation management. The emotional labour scale discussed in this study was adapted by Diefendorff et al. (2005) by taking some items of the emotional labour scales of Grandey (2003) and Kruml and Geddes (2000b). It occurred with the development of some items in the scale. The scale consists of three dimensions: surface acting, deep acting and natural emotions. Participants evaluated the scale items using a five-point Likert scale (1=Strongly Disagree, 5=Strongly Agree). In the scale, surface acting is measured with 7 items, deep acting is measured with 4 items and

natural behaviours are measured with 3 items. Internal consistency of the scale; $\alpha=0.92$ for surface acting dimension, $\alpha=0.85$ for deep acting dimension and $\alpha=0.83$ for natural emotions (Diefendorff et al., 2005, s. 345). The second scale in the study was by Koopman et al. (2002) and adapted into Turkish by Coşkun (2012), the scale is the "Stanford Presenteeism Scale". Here is the presenteeism scale; The sub-dimensions of completing the work and avoiding distractions were analyzed as two dimensions in total. This scale, which was used in the survey to measure presenteeism, was used by Koopman et al. (2008); It consists of a total of 6 statements, 3 about completing the work and 3 about avoiding distractions. The validity (77.8%) and reliability of this scale were also verified by Coşkun (2012). At the same time, expressions numbered 1,3,4 were scored straight, while expressions numbered 2,5,6 were reverse coded (Çiçeklioğlu, 2019; Taner 2020). However, the scale of absenteeism at work is Anık Baysal (2012) and Taner (2020); studied as a single dimension. Since the first three factors with the scale are reverse coded and are considered as two dimensions in some studies, they are also examined as two dimensions in this study. In the study, the scale was evaluated as a 5-point Likert type (1- Strongly disagree, 5- Strongly Agree).

Finally, the innovation management scale used in the study was developed by Bülbül (2012) as the "Innovation Management Scale in Schools". The scale development study was carried out with the data obtained from 216 school administrators working in a total of 140 primary schools in Edirne city centre, districts and villages in the first semester of the 2010-2011 academic year. Scale; it consists of four sub-dimensions including "Input Management", "Innovation Strategy", "Organizational Culture and Structure" and "Project Management" and 32 five-point Likert-type items. The input management dimension consists of 5 items, the innovation strategy dimension consists of 6 items, the organizational culture and structure dimension consists of 6 items, and finally the project management dimension consists of 15 items. The factor load values of the items in the innovation management scale ranged from 0.51 to 0.77. The internal consistency coefficients of the dimensions of the scale vary between 0.85 and 0.94. The internal consistency coefficient for the entire scale was calculated as 0.96. All items in the scale are performed as "1-Strongly Disagree", "2-Disagree", "3-Undecided", "4-Agree", and "5-Strongly Agree" (Bülbül, 2012, s. 52).

According to the results of the study, the job completion dimension of presenteeism affects the superficial behaviour from emotional labour dimensions, and the input management, innovation strategy and organizational culture structure dimensions of innovation management are in the same direction (positively). As emotional labour increases, input management, innovative strategy and organizational culture structure also increase. In addition, it can be said that while employees' perceptions of job completion increase, their positive perceptions towards innovation management are also increasing.

It can be said that a business that is aware of the emotional labour and presenteeism levels of its employees is skilled in understanding the emotions of its employees, managing innovation being a pioneer, and creating a cultural structure in this direction. In addition, it can be stated that employees who are aware of and can manage their own emotions are more resistant to the problem of presenteeism at work.

İpek Yolu Güzergahındaki “Mola Noktası” Fonksiyonlu Kervansarayların Adaptasyonunun SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi

Esra ŞAHİN¹ ve Hicran Hanım HALAÇ²

Öz

Tarihi milattan önceye dayanan İpek Yolu dünyada ülkeleri ve kıtaları birbirine bağlayan önemli bir ticaret yoludur. Günümüzde İpek Yolu üzerinde yer alan ülkeler tarafından yeniden canlandırma çalışmaları bulunmaktadır. Ülkemizde İpek Yolu'nun yeniden canlandırılmak istenmesi nedeniyle 1993 yılında İpek Yolu'nun Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Vakıflar Bölge Müdürlüğü bir protokol imzalamıştır. Bu protokolda yer alan “Mola Noktası” seçilmiş 11 kervansaray bulunmaktadır ve bu kervansaraylardan 10 adedi restore et- işlet- devret modeliyle onarım görmüştür. Restorasyon çalışmaları devam eden kervansaraylardan son restore edilen Çardak Han'dır ve henüz onarım görmemiş kervansaray da İncir Han'dır. Bu çalışmada restore edilmiş ve yeniden canlandırılmak istenen kervansarayların turizme katkısı, verilen işlevleri ve buna bağlı olarak işlev devamlılığı, tarihi yapılara yönelik farkındalık, restorasyon geçirdikten sonra nitelikleri irdelenmek istenmiştir. Çalışmanın kapsadığı kervansaraylar “Mola Noktası” üzerinde yer alanlardır. Bulguları elde etmek için SWOT analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur. SWOT analizi, oluşturulan alt başlıklarla değerlendirilmiş, yapılan analiz sonucu bulgular elde edilmiştir. Restorasyondan sonra konaklama işlevi verilen kervansaraylardan şehir merkezine uzak olanların işlev devamlılığı sağlayamadığı ve müzeye çevrilen kervansarayların yapılan yatırımın karşılığını veremediği, elde edilen bulgular arasındadır.

Anahtar Kelimeler: İpek Yolu, Kervansaray, Swot Analizi, Mola Noktası, Seri Ulusal Varlık

Evaluation of Caravanserais with the Function of “Stopover Point” on the Silk Road Route by SWOT Analysis

Abstract

The Silk Road, which dates back to BC, is an important trade route connecting countries and continents in the world. Today, there are revitalization works by the countries on the Silk Road. Due to the desire to revive the Silk Road in our country, the Ministry of Culture and Tourism of the Silk Road and the Regional Directorate of Foundations signed a protocol in 1993. There are 11 caravanserais that were selected as the “Stopover Point” in this protocol, and 10 of these caravanserais were repaired with the restore-operate-transfer model. Among the caravanserais whose restoration works are in progress, Çardak Han is the last one to be restored, and the caravanserai that has not been repaired yet is İncir Han. In this study, it is aimed to examine the contribution of the restored and reanimated caravanserais to tourism, their functions and the continuity of their functions, awareness of historical buildings, and their qualities after restoration. The caravanserais covered by the study are those located on the “Stopover Point”. SWOT analysis method was used to obtain the findings and suggestions were presented according to the results obtained. The SWOT analysis was evaluated with the sub-headings created, and the findings were obtained as a result of the analysis. It is among the findings that the caravanserais, which were given the accommodation function after the restoration, were far from the city center, could not provide continuity of function and the caravanserais that were converted into museums could not return the investment made.

Key Words: Silk Road, Caravanserai, Swot Analysis, Stopover Point, Serial National Heritage


Atıf İçin / Please Cite As:

Şahin, E. ve Halaç, H. H. (2023). İpek Yolu güzergahındaki “mola noktası” fonksiyonlu kervansarayların adaptasyonunun SWOT analizi ile değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1547-1563. doi:10.33206/mjss.1256129


Geliş Tarihi / Received Date: 01.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.08.2023

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi – Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, sahinesra.mim@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-7688-4338

² Prof. Dr. – Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, hhhhalac@eskisehir.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8046-9914

Giriş

Anadolu topraklarında Selçuklular ve Osmanlılar dönemlerinden kalan ve varlıklarını günümüze kadar sürdürebilmiş tarihi yapılar mevcuttur. Bu yapı örneklerinden biri olan ve İpek Yolu üzerinde bulunan kervansaraylar geçmiş dönemlerde ticaretle uğraşan tüccarların uğrak noktası olmuştur. Günümüzde yeniden canlandırılmak istenen bu kervansaraylar 22.02.1993 tarihinde Kültür ve Turizm Bakanlığı'yla Vakıflar Genel Müdürlüğü arasında yapılan anlaşmaya göre turizm amaçlı kullanılması hedeflenmiştir. Korunması gerekli olup kültürel miraslarımızdan biri olan kervansaraylara "Mola Noktası" fonksiyonu verilmesi amaçlanmış ve Restore et-işlet-devret modeliyle yatırımcılara tahsisinin yapılması için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda ana tur güzergahı üzerinde bulunan 11 adet kervansaray seçilmiş olup bu kervansaraylar:

Sultan Hanı (Aksaray -13. yy.), Saruhan (Nevşehir / Ürgüp -13. yy.), Şarapsa Han (Alanya -13. yy.), Akhan (Denizli / Merkez -13. yy.), Ağzıkara Han (Aksaray -13. yy.), Alara Han (Antalya / Alanya -13. yy.), Çardak Hanı (Denizli / Çardak -13. yy.), Susuz Han (Burdur / Bucak -13. yy.), İncir Han (Burdur / Bucak -13. yy.), Alay Han (Aksaray -13. yy.), Silâhtar Mustafa Paşa Hanı (Malatya / Battal Gazi -16. yy.) şeklindedir.

Canlandırılmak istenen İpek Yolu Projesi kapsamında değerlendirilmekte olan 11 kervansarayla ilgili gerekli literatür taraması yapılmış ve bu kervansaraylardan restorasyon işlemi geçirenler tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaya göre sadece İncir Han'ın henüz restorasyon geçirmediği belirlenmiş, diğer kervansaraylarda yapılan restorasyon işlemlerinin niteliği değerlendirilmiş ve verilen işlevleri tespit edilmiştir. Turizme kazandırılarak ülke ekonomisine katkı sağlaması amaçlanan han ve kervansaraylara verilen işlevleri işletmecilerin belirlediği tespit edilmiştir.

Turizmin tüm yıla yayılabilmesi için planlanmış olan kervansaray rotası ve restorasyonu sonrası yeniden kullanıma sunulma projesi hayata geçirilmek istenmiştir. Ancak 11 yapıdan 10 adedinin restorasyonu ve işlevsel hale getirilmesi sonrasında kervansaraylardan tümü istenilen turizm canlılığını yakalayamamıştır. Kiraya verilen kervansarayların işlevleri farklılık göstermektedir. Tarihi yapıya işlev verilirken özgün işlevine benzer olması yapının kimliğini ve özgünlüğünü koruması adına önem arz eder. Ancak durağan bir işlev (müze vs.) verilmesi de yapının farkındalığını oluşturmada güçlük yaratabilmektedir. Bu ve benzeri durumlar birlikte değerlendirilerek kervansaraylara yapılan restorasyon işleminin ve yeniden kullanımın yerinde bir uygulama olup olmadığı sorusu üzerinde durulmaktadır. Araştırmanın amacı da seçilen SWOT analizi yöntemiyle ortaya çıkan durumun sebebinin araştırılmasıdır.

Literatür Taraması

Çalışma İpek Yolu ve kervansaray yapılarının içerik değerlendirmesinin ardından SWOT analizi yöntemiyle restore edilen kervansarayların uyarlanmasını kapsamaktadır. İpek Yolu oluşumu, tarihçesi ve güncel durumuna değinildikten sonra kervansaray yapılarının mimari özelliklerinden bahsedilmiş ve SWOT analizi yöntemiyle her kervansaray ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

SWOT Analizi; 70'li yıllarda iş yönetimi konusunu değerlendirebilmek için ilk olarak ortaya çıkış ve sonraki yıllarda farklı alanlarda, konularda analiz ve uygulama amacıyla kullanılmıştır. SWOT analizi bir konu başlığının iç ve dış etkenlerini değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. SWOT konunun özelliklerinin değerlendirildiği baş harflerden oluşturulmuş bir kısaltmadır. Türkçe'de GZFT analiz olarak da kullanımı mevcuttur.

S: Strength (Organizasyonun güçlü/ üstün olduğu yönlerin tespit edilmesi)

W: Weakness (Organizasyonun güçsüz /zayıf olduğu yönlerin tespit edilmesi)

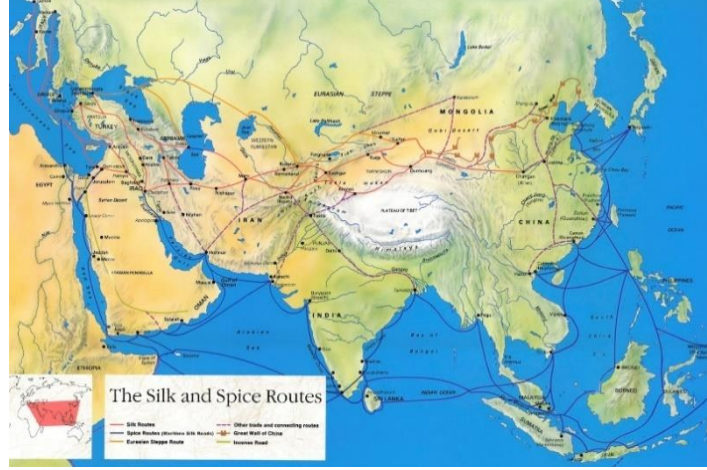
O: Opportunity (Organizasyonun sahip olduğu fırsatlar)

T: Threat (Organizasyonun karşı karşıya bulunduğu tehdit ve tehlikeleri ifade etmektedir.) (Devrim, 2006).

İpek Yolu'nun Tarihçesi

Çinliler evlerinde yaygın olarak kullandıkları ipeği, Çin Seddi'nin güvenliğinin sağlanmasıyla birlikte Akdeniz'e, Güney Asya'ya, Avrupa'ya ulaştırmaya başladılar. Nispeten korunmuş olan Çin Seddi birçok yabancı tüccarı Çin Seddi kapısına çekti. Zamanla ipek ticaretinin yanı sıra Hint kumaşları, egzotik ürünler, baharatlar, kokular, değerli taşlar ve çeşitli türden yünlü tekstil ürünleri Çin Seddi aracılığıyla Çin'e getirildi. Bu yapılan alışveriş birçok kültür hakkında bilgi toplamaya fırsat verdi. Farklı iklim türleri, giysiler, para

birimleri ülkeye giriş yapmaya başladı. Zaman zaman Çin'deki iç çatışmalar bu ticareti aksatsa da bu ticaret yolu üzerindeki taşınan mallara talep kesintiye uğramadı. İpek Yolu Çin'den Akdeniz'e kadar çeşitli toplumlari hem karada hem de denizde birbirine bağlamasiyla ana iletişim merkezlerinden biri haline geldi (Liu, 2010). İpek Yolu Çin'in Xi'an kentinden başlar ve iki kola ayrilir. Bir kolu Özbekistan'ın Kaşgar kentine daha sonra Afganistan'da Belh kentine ulaşır. Diğer kolu Karakurum Dağları'nı aşarak Türkmenistan'ın Merv kentine ulaşır ve iki kol burda birleşerek bir kolu İnan Tahran kenti üzerinden önce üç kola ayrılıp Antakya, Sr ve Sayda limanlarına, daha sonra Anadolu'ya uğrayarak Avrupa'ya kadar uzanır. Diğer kolu ise Hazar Denizi'ni aşarak Erzurum ve Trabzon'a ulaşır (Şekil 1) (Dıvarcı, 2022).



Şekil 1: İpek ve Babarat Yolları (Unesco, 2022)

İpek Yolu Türkler için ticari ilişkilerini artırmasinin yanı sıra birlik ve beraberliklerinin artmasına ve zenginleşmelerine sebep olduğundan büyük önem arz etmektedir. Türkler İpek Yolu vasıtasıyla medeniyet seviyesi artan bir topluluk olmuştur (İsayev ve zdemir, 2011). Bu önemli ticaret yolu aynı zamanda Türklerin yeni arazilere sahip olmasında önemli rol oynamış, Türk toplumlari arasında ilmin yayılmasına katkı sağlamıştır (Budağov, 1998). Türk toplumlari arasında ticaretin gelişmesini sağlayan İpek Yolu aynı zamanda konaklama ihtiyacının doğmasıyla kervansarayların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kervansaraylar aynı zamanda dinlenme alanları oluşturduklarından İpek Yolu daha da gelişmiş ve ticari ilişkilerin kurulması daha da artmıştır (İsayev ve zdemir, 2011). Kervansarayların belli aralıklarla inşa edilmesiyle mimari anlamda çoğu yapının gelişmesine katkı sağlanmıştır. Bunlardan bazıları tüccarların can güvenliğini sağlayacak karakollar, gözetme istasyonları ve yardım evleri gibi yapılar olmakla beraber ulaşımın kolaylaşmasını sağlayan köprüler de inşa edilmiştir (Budagov ve Kurbanov, 2017).

Anadolu topraklarına İpek Yolu'nun girişi 3 farklı koldan olmuştur. Karadeniz'e ulaşmak için kuzey yönünde Kars- Trabzon rotası, Akdeniz'e ulaşmak için güney yönünde Cizre- Hasankeyf rotası ile Malatya, Kayseri, Aksaray, Konya, Isparta, Antalya yollarını kullanılıyor ve ortada kalan yönde ise Erzurum, Erzincan rotaları kullanılarak yine Karadeniz'e ulaşılması hedefleniyordu. Akdeniz ve Karadeniz'de bulunan limanlara sahip olmak ticari kaygılar açısından önem arz etmekteydi (Günel, 2010). İpek Yolu'nun Chang'an- Tianshan koridoru UNESCO tarafından 22 Haziran 2014'te Dünya Mirası olarak ilan edildi. Hint koridoru ise Geçici Dünya Mirası listesindedir (UNESCO, 2022). Günümüzde yeniden canlandırılmak istenen İpek Yolu için 11 adet kervansaray seçilmiş ve restore et- işlet- devret yöntemiyle kervansarayların yeniden işlevsel hale getirilmesi amaçlanmıştır. Turizme kazandırılmak istenen bu kervansaraylar için Kültür Turizm Bakanlığı ve Vakıflar Genel Müdürlüğü arasında 22.02.1993 yılında protokol imzalanmıştır. Bu kervansaraylara "Mola Noktası" şeklinde bir işlev verilmesi için restorasyon çalışmaları yapılmaya başlanmıştır.

Kervansaray Yapıları

Kervansaraylar Anadolu'da ilk olarak II. Kılıç Arslan döneminde (1156-1192) ve vakıf sistemiyle inşa edilerek süregelmiştir. Kervansaraylar aynı zamanda İpek Yolu'nun canlı tutulmasında etkin rol oynamışlardır. Kervansarayların Anadolu Selçuklularını ve beylikler döneminde sayısı toplam iki yüz yetmişi bulmuştur. Kervansarayların ve kervan yollarının can güvenliğini sağlıyor olması uzun süre kullanılmalarını sağlamıştır. Kervansaraylar yalnızca tüccarları değil hayvanlarını da barındırma zelliliğine sahiptir (Günel, 2010). Belli bir mesafede inşa edilen kervansarayların birbirine uzaklıkları yaklaşık 30-40 km'dir. Kervan rotaları, güneyde Antalya limanından Akdeniz'e, kuzeyde Sinop limanından Karadeniz'e bağlanarak

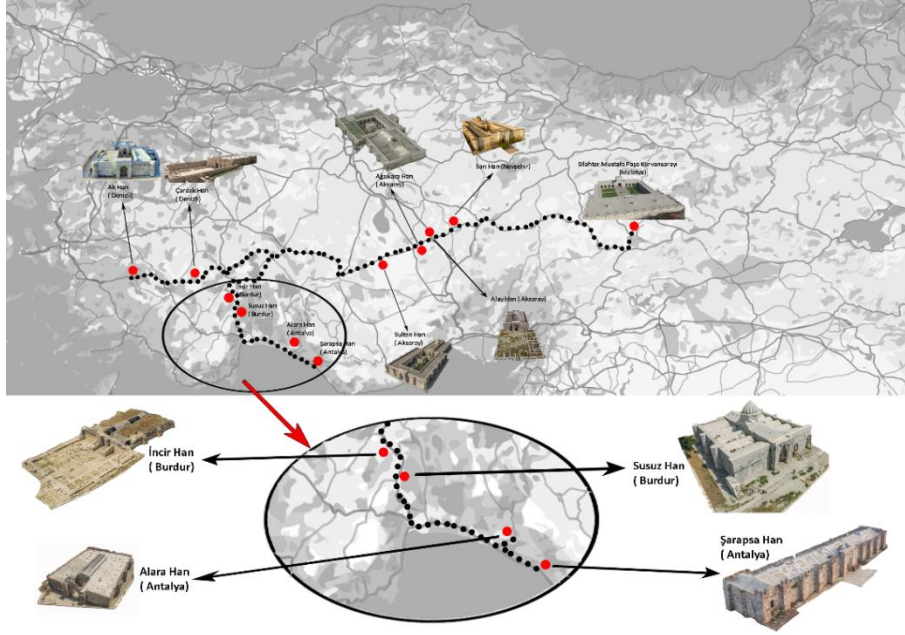
oluşturmuştur. Anadolu Selçukluları dönemi ticaretin en canlı olduğu dönemdir ve farklı güzergahlar oluşturularak Konya, Kayseri ve Erzurum gibi şehirler birleşim noktaları olmuştur (Aycibin, 2018). Ayrıca Konya ve Kayseri illeri ticaretin odak noktası olmasıyla beraber Konya, Anadolu Selçuklu Devleti'ne başkentlik yapmıştır (Çetin ve Çelik, 2016).

Kervansaraylar ve hanlar şehir içinde ve şehir dışında yer almaları özellikleriyle farklılık göstermektedir. Kervansaraylar şehirlerarasında seyahat ederken konaklamayı sağlayabilecek özellikte olmakla birlikte farklı işlevleri de içinde barındıran yapılardır. Hanlar ise şehir içinde kalmakta olup mal yapımı ya da ticaretin yapıldığı yerler olmakla birlikte ismini yapılan ürün cinsinin adından almaktadır. Kervansaraylarda da tüccarlar beraberinde getirdikleri ürünleri pazarlarlar ve bundan dolayı kervansaraylar ticaretin yapıldığı yerlerden biri olma özelliğine sahiptir (Eryavuz, 2002). Bu durum göz önünde bulundurulsa da kelime anlamı olarak han ve kervansarayları kesin olarak ayırt etmek güçtür. Ancak hanlar Akdeniz'de 13.yy'a kadar varlığını sürdürse de ilk olarak İran'da ortaya çıkan kervansaraylar İslam dünyasında daha uzun süre kullanılmıştır. Şehir içinde de hanlar gibi inşa edilmiş kervansaraylar olması bu ayrımı güçleştiren bir başka faktördür. Şehir içinde inşa edilen bu kervansaraylar genellikle kamu yararı için yerel yöneticiler tarafından inşa edilmiştir (Menekşe, 2020).

Kervansaraylar farklı tipolojilerde inşa edilmiş ve bu tipolojilere göre kategorize edilmiştir. Yalnız kapalı, yalnız açık, hem açık hem kapalı kısımlardan oluşan plan tipleri mevcuttur (Günel, 2010). Bu planları açık avlulu kervansaray, kapalı avlulu kervansaray ve kapalı, açık avlulu kervansaray şeklinde de adlandırmak mümkündür (Aycibin, 2018). Anadolu Selçukluları döneminde inşa edilen kervansaraylar genellikle açık bir avlu ve çevresinde farklı işlevdeki mekanların bulunduğu hol bölümünden oluşmaktadır. Mimari tasarımları olarak; paye sıralarıyla neflere ayrılan, ortada dikey bir eksen ve ekseni çevreleyen genellikle üç, beş ya da yedi nefli hol tonozlarla örtülmüştür. Ortada yer alan nefin üzeri genellikle kubbeyle örtülmüştür. Avlunun iki yanında barınma ve yemek ihtiyacını karşılayan mekanlar olmakla birlikte hamam, mescid, eczane, kervan arabaları için araba tamiri, hayvanlar için veteriner, nalbant gibi hizmetlerin sunulacağı mekanlar mevcuttur (Eryavuz, 2022). Kervansaray planları çoğunlukla kare veya dikdörtgendir. Bazılarında ise sekiz veya on iki köşeli planlar mevcuttur. Genellikle tek kattan oluşan kervansaraylar, nadir olarak ikinci kata sahiptir. Kervansarayın cümle kapısı olan kenarından avluya ulaşılır ve diğer üç kenarın her köşesinde ya bir salon ya da ileri gelen konukların oturabileceği büyük oda bulunmaktadır. Misafirler odalarda tek kalır ve bu küçük odalar avludan uçayak yüksek kotta bulunmaktadır. Ahırlar genellikle arka kısımda bazen de odanın içerisinde yer almaktadır. Odaların, ahırların ve avlunun üstü tonozla örtülüdür. Salonlarda yer alan tonozlar süslü kubbelere dönüşmüştür. Ahırda her hayvanın ön kısmında niş bulunur ve hayvan sahibinin odada yer alan nişten hayvanını görebilmesi mümkündür. Bazen bu nişin önünde odalarda bulunan kiracıları seyislerin ya da hizmetçileri bulunmakta, bu bölümü mutfak gibi kullanabilmektedir (Pakalın, 1993).

"Mola Noktası" Seçilen 11 Kervansaray

Tarihimizde birçok medeniyete ev sahipliği yapmış Anadolu toprakları, geçmiş dönemlerde ticaret yolu olarak kullanılan İpek Yolu'nun bir bölümünü de barındırmaktadır. Anadolu topraklarının kavşak noktası konumunda olmasından kaynaklı ticaret yollarının kesişim noktası görevi de görmüştür. İpek Yolu'nun gelişmesiyle birlikte konaklama ihtiyacı doğmuş, bununla birlikte kervansaray ve hanlar belirli durak noktalarına inşa edilmeye başlanmıştır. Günümüzde İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması ve tarihi yapıları koruyarak yeniden işlevsel hale getirilmesi kapsamında ve Kültür Turizm Bakanlığı öncülüğünde "Mola Noktası" olarak belirlenen 11 kervansaray (Şekil 2) seçilmiştir. Turizme kazandırılması ve orijinal işlevlerine benzer şekilde yeniden kullanılmasının amaçlanmasıyla restorasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir.

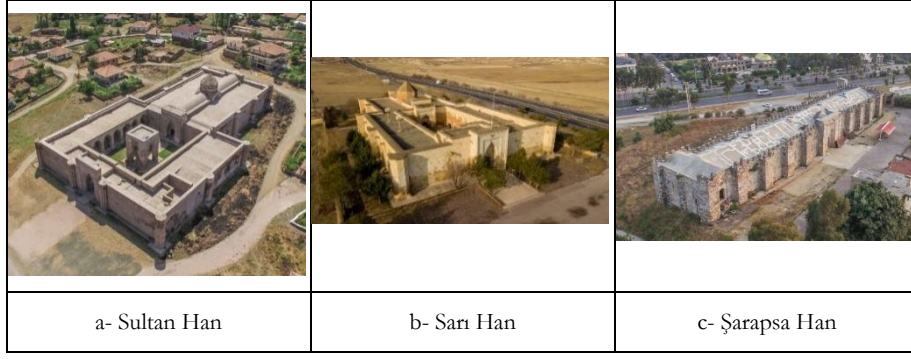


Şekil 2. Kervansaray Rotası

Sultan Han–Aksaray: 1229 yılında I. Alaaddin Keykubat tarafından yaptırılan bu kervansaray adını bulunduğu ilçeden alır. Aksaray şehir merkezine yaklaşık 40 km uzaklıkta kalan kervansaray Selçuklu mimarisinde önemli bir yer tutar (Gürani ve Canbolat, 2012). “Sultan Hanı” tipinde inşa edilen kervansaray örneklerinin en büyüklerinden biri olan kervansaray açık ve kapalı kısımları, avlunun ortasında bulunan köşk mescidi olmak üzere dış alan hariç toplam 4500 metrekaredir (Konyalı, 1974). Yapının kemerli bir avlusu, avlusunda dört sütun üzerinde köşk mescidi (Şekil 3/a) bulunmaktadır. Mescidin süslemeleri dikkat çekicidir (Gürani ve Canbolat, 2012). Dikdörtgen bir plana sahip olan kervansarayın açık kısmı dışarıdan 64,60 m. boy ve 53,35 m. en uzunluğuna, kapalı kısmı dışardan 54,73 m. boy ve 24,55 m. en uzunluğuna sahiptir (Konyalı, 1974). Avlunun çevresinde sıralanmış farklı mekanlar bulunmaktadır. Kibleye bakan cephede üç tanesi hariç diğer mekanlar tek bir kapıyla avluya açılmaktadır ve bu mekanların her biri dik beşik tonozla örtülüdür (Karaköy, 2005). Sultan Han günümüzde Halı- Kilim Müzesi olarak kullanılmaktadır.

Sarı Han–Nevşehir: 1249 yılında İzzettin Keykavus tarafından yaptırılan kervansaray Selçukluların Anadolu’da yaptırdığı son han olma özelliğine sahiptir. Yaklaşık kare bir plana sahip olan han, Avanos ilçesine 5 km uzaklıktadır. Aynı zamanda Nevşehir- Aksaray karayolu üzerinde bulunan han sultan hanı tipinde inşa edilmiştir. Damsa Çayı vadisinde inşa edilmiş han 2000 m² alana sahiptir. Taç kapısında yer alan kitabe, yapı henüz harabe durumdayken Ürgüp Ortaokuluna teslim edilmiştir (Kaygısız ve Yetiş, 2017). Kervansarayın dış kaplamaları bölgeye yakın konumda inşa edilecek olan köprü inşaatı için kullanılmıştır. Eğer dış duvar kaplamaları yerinde bulunuyor olsaydı günümüze kadar en iyi korunmuş hanlar arasında gösterileceği söylenebilir. Avlu planı kareye yakın olmakla birlikte (Şekil 3/b) kapalı kısmı daha dar ve dikdörtgen planlıdır (Özgüç ve Akok, 1956). Sarı Han 1991 yılında restore edilmiş, Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından kiralanmaktadır. Günümüzde Kültür ve Kongre Merkezi işlevine sahip olan kervansaray, özel organizasyonlar için de kullanılabilir (Kaygısız ve Yetiş, 2017).

Şarapsa Han–Antalya: 1236-1246 yılları arasında II.Gıyaseddin Keyhüsrev tarafından yaptırılan han, Şarapsa ya da Serapsu olarak da bilinmektedir (Gerçek, 2010). Antalya-Alanya karayolu üzerinde bulunan han, Alanya şehir merkezine 14 km. karayoluna 500 m. Kargı Çayı olarak da bilinen Serapsu Çayı’na 6 km. uzaklıktadır. Dikdörtgen bir plan olarak inşa edilmiş han sadece kapalı bölümden oluşmaktadır (Şekil 3/c). Çatısı mütemadi sivri beşik tonozla örtülmüş ve yaklaşık 11,50 m. x 71 m. ölçülerinden oluşmaktadır. Bina doğu-batı doğrultusunda konumlandırılmıştır, kuzey-güney yönünde de mescidin yer aldığı tek bir kütlede oluşmaktadır. Yapı kuzey ve güney cephelerinde yer alan ve eşit aralıklarla dizilmiş dikdörtgen prizmalar şeklindeki payandalarla desteklenmektedir (Bilici, 2007). Taç kapılarında yer alan süslemelere kervansarayın başka bölümlerinde rastlanmamaktadır (Bakkal,2019). Kervansaray geçmiş yıllarda Eğlence Merkezi olarak işlevsel hale getirilmiştir. Ancak günümüzde aktif kullanımı bulunmamaktadır.

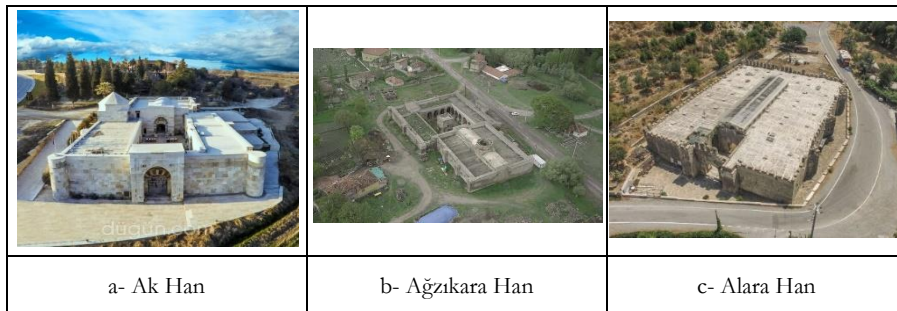


Şekil 3. Kervansaraylar-1 (a ve c: Dwarca,2022, b: Abiler Kalkınma Ajansı,2022)

Ak Han–Denizli: Kapalı kısmı 1253 yılında, açık kısmı 1254 yılında tamamlanmış olan bu kervansaray, II. İzzettin Keykavus döneminde inşa edilmiştir. Pamukkale ilçesinde yer alan han, Denizli-Çardak karayoluna 7 km. uzaklıktadır. İsmi Laodikya’dan gelen beyaz mermerlerden aldığı düşünülen handa aynı zamanda Laodikya’dan getirilen devşirme taşlar da hanın inşasında kullanılmıştır (Tüğen, 2019). Anadolu Selçukluların en batıda inşa ettiği kervansaray olma özelliğine sahip Ak Han çoğu kervansaray gibi kapalı ve açık bölümden oluşmaktadır (Şekil 4/a). Açık kısmı avlu olarak, kapalı kısmı barınak olarak işlevsel hale getirilmiştir. Avluyu çevreleyen servis mekanları ve revaklar bulunmakta, barınak bölümü de üç sahnin ve sekilerden oluşmaktadır. Servis mekanlarının çokluğu ve çeşitliliği bu kervansarayın derbent, postane, menzil, devlethane gibi idari görevleri üstlenmiş olabileceği sonucu doğurmaktadır. Bununla birlikte devlet adamları tarafından yaptırılan kervansaraylardaki süslemelerde anıtsallık ve yoğunluk mevcut durumdadır (Kutlu, 2018,). Ak Han kervansarayı 2009 yılında restore edilmiş, 2011 yılında hizmete sunulmuş ve gününbirlik konaklama işlevinde kullanılmaya başlanmıştır (Tüğen ve Özav, 2020). Günümüzde çeşitli organizasyonların da yapılabildiği kervansaray özel bir işletme tarafından işletilmektedir.

Ağzıkara Han–Aksaray: Yapı kitabelerine göre kapalı bölümü I. Alaaddin Keykubat döneminde 1231 yılında ve açık bölümü II. Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde 1240 yılında tamamlanmıştır (Köroğlu, 2021, s.99). Adını Aksaray’a 15 km. uzaklıkta kalan Ağzıkara köyünden almaktadır. Aksaray-Nevşehir karayolunun 2 km. içerisinde kalmaktadır. Han geçmiş dönemde karayolu üzerinde kalmakta ve yol avlusundan geçmektedir. Daha sonra güzergah şekli 2004 yılında 2 km. uzaklıkta olan şimdiki konumuna taşınmıştır. Tarihi kaynaklarda hanın adı Hoca Mes’ud Ribatı olarak da anılmaktadır. Han, sultan hanı plan tipinde, avlusunda köşk mescidi yer alan ve avlusunu çevreleyen odalardan oluşan kare planlı bir yapıdır (Şekil 4/b). Barınak kısmı dikdörtgen planlı olup giriş alanı batı cephesinden sağlanmaktadır. Kervansaray ait çeşme kalıntısı bulunmuş, taç kapısı ile sağ tanındaki payandası arasında kaldığı tespit edilmiştir (Deniz, 2007, s.321). Geçmiş dönemlerde Açık Müze olarak kullanılmıştır ancak günümüzde aktif bir işlevi bulunmamakla birlikte çoğunlukla kapalı tutulmaktadır.

Alara Han–Antalya: 1231-32 yıllarında I. Alaaddin Keykubat tarafından inşa ettirilen han, Alara Kalesi’ne 800 m., Alanya’ya 37 km., Antalya-Alanya karayolunun üzerinde yaklaşık 8 km. içeride, Çakallar köyünde yer almaktadır (Bakkal, 2019, s.542). Yakınında Alara Kalesi’nin yanı sıra Alara Çayı da bulunmakta ve hanın konumlanması kale ve çay arasında sınırlanmaktadır (Yavuz Tükel, 1994, s.45). Han kapalı bölümden oluşmaktadır (Şekil 4/c), giriş kısmında toplanma alanı olup buradan tüm mekanlara dağılan küçük bir avlusu bulunmaktadır. Hanın üzeri günümüzde restorasyon işleminden sonra polikarbon malzemeden oluşan sivri beşik kemerli tonoz olup örtülmüştür (Türkiye Kültür Portalı, 2022).



Şekil 4. Kervansaraylar-2 (a: Facebook,2022, b: Dwarca,2022, c: Türkiye Kültür Portalı,2022)

Giriş portalının açıldığı dağılma alanı olan küçük avlu haricinde bu aks üzerinde misafirlerin kaldığı odalara açılan ikinci bir portalın olduğu belirtilmektedir. Hanın çeşmesinin de bulunduğu ve eyvan gibi durumda olup avluya açıldığı belirlenmiştir. Alara Kalesi aksına yakın konumda olan hamam yapısının bulunduğu da kayıtlara geçmiştir (Tükel, 1969). Alara Han geçmiş dönemlerde günübirlik turizm tesisi olarak özel bir işletme tarafından işletilmiştir. Ancak uzun süredir herhangi bir işleve sahip değildir.

Tablo 1. Kervansaray Konumlandırma

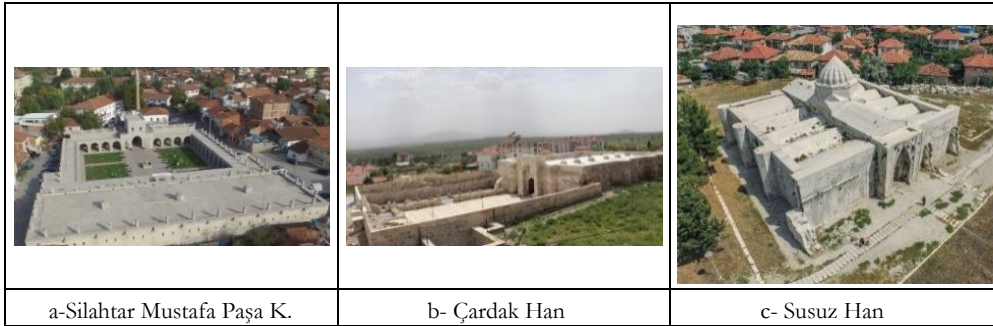
Harita	Kervansaray	Ulaşım
	Çardak Han ve Ak Han	-Çardak Han Çardak Havalimanı'na 8 km, Denizli şehir merkezine 55 km uzaklıkta -Ak Han Denizli şehir merkezine 7,5 km, Laodikeia Antik Kenti'ne 5 km uzaklıkta
	Alara Han ve Şarapsa Han	-Alara Han Alanya merkezine 39 km, Antalya-Alanya karayoluna 8,7 km uzaklıkta -Şarapsa Han Alanya merkezine 14 km, Alara Han'a 26 km uzaklıkta
	İncir Han ve Susuz Han	-İncir Han Antalya-Burdur karayoluna 6 km, Burdur merkezine 38 km uzaklıkta -Susuz Han Antalya-Burdur karayoluna 1,5 km, İncir Han'a 19 km uzaklıkta
	Sarı Han	-Sarı Han Avanos merkezine 6,7 km, Kızılırmak Nehri'ne 6,8 km uzaklıkta -Damsa Çayı'na yürüme mesafesinde ve 300 metre
	Sultan Han, Ağzıkara Han ve Alay Han	-Sultan Han Aksaray merkezine 50 km, Sultanhanı ilçesine 6,5 km uzaklıkta -Ağzıkara Han Aksaray merkezine 16 km, Alay Han'a 25 km uzaklıkta -Alay Han Aksaray merkezine 39 km uzaklıkta
	Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı	-Silahtar Mustafa P. Kervansarayı Malatya merkezine 21 km, Battalgazi ilçesine yürüme mesafesinde ve 300 metre, Arslantepe Höyüğü'ne 6 km uzaklıkta

Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı–Malatya: 1637 yılında o dönemin padişahı IV. Murat'a sunulmuş olunan (Akalın, 2010) bu yapı Silahdar Mustafa Paşa Han tarafından yaptırılmıştır. Doğudan İstanbul'a giden yollar için önemli bir menzil noktası olarak yaptırıldığı düşünölen kervansaray hem açık hem de kapalı kısımları barındıran bir planda inşa edilmiştir (Şekil 5/a). Timur kapılı, yüz yetmiş odalı, odalar içten kubbelidir (Göyünç, 1970). Günümüzde Battalgazi ilçesinde bulunan kervansarayın ölçüleri 68 m. x 76 m dir. Çevresi revaklarla çevrili geniş bir avluya açılan barınak bölümündeki içten kubbeli odalar bir salonu oluşturmaktadır. Avluyu oluşturan yapı ögeleri restorasyonundan önce tahrip olmuş durumdadır. Giriş portalinden girince solda kalan alanda deve, insan, merkez heykellerinin bulunduğu açık müzeyi andıran figürler görölmektedir. Avlunun çevresinde bulunan ve giriş cephesinin sağ bölümündeki

odalar sahaf, Osmanlı kahvecisi, yorgancı ve Battalgazi Turizm Bürosu olarak işlevsel hale getirilmiştir. Sol kısımda bulunan odalar ise yemenici, nalbant, demirci, marangoz ve semerci olarak işlevsel hale getirilmiştir (Levent, 2022). İlk olarak 1960 yılında restoresine başlanmış ve yarım kalmış, 2007 yılında Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından yeniden restoresine başlanan yapı 2010 yılında kullanıma hazır duruma getirilmiştir (Akalin, 2010. Battalgazi Belediyesi'nin işlettiği kervansaray Açık Müze olarak kullanılmakta, çok amaçlı organizasyonlara zaman zaman yer verilmektedir.

Çardak Han – Denizli: Denizli-Burdur-Antalya karayolu üzerinde bulunan han, Çardak ilçe merkezinde, Çardak Havalimanına 8 km. uzaklıkta yer almaktadır. Kitabesine göre I. Alaaddin Keykubat tarafından yaptırılmıştır. Hem açık hem kapalı hanlar kategorisinde yer alan han, Han abat olarak da bilinen tarzda inşa edilmiştir (Parla ve Altınsapan, 2008). Doğu-batı doğrultusunda uzanan hanın açık avlulu kısmı kapalı barınak kısmından daha büyüktür (Şekil 5/b). İki bölümden oluşan kervansarayda açık avlulu bölüm kapalı bölümden kuzey-güney yönünde aynı yöndeki cephelerden dışa taşkındır. Avlu bölümü kare planlıdır (Avcı, 2016). Kervansarayın Kurtuluş Savaşı döneminde Zahire Pazarı olarak kullanıldığı bilinmektedir (Tügen, 2019). Yeni restorasyon işlemi geçirmiş olan kervansaraya henüz aktif bir işlev verilmemiştir.

Susuz Han – Burdur: Bazı kaynaklarda hanın yapıldığı tarih ve yaptıran kişi kesin olarak bilinmemekle birlikte çoğu kaynakta II. Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde 1237-1246 yılları arasında yapılmış olabileceği öne sürülmektedir. Burdur-Antalya karayolu üzerinde yer alan Bucak ilçesinin Susuz Köyü'ndeki han, şehirlerarası karayola 1 km. uzaklıktadır. Hanın bulunduğu alan bir tarafında köy mezarlığı, diğer tarafında çamlık alan, doğu ve güney cephelerinde evlerle çevrilidir (Bakır, 2019). Kervansaray kapalı bölümden oluşmaktadır ve kare planlıdır (Şekil 5/c). Avlusunun kalıntıları mevcuttur ve inşa edildiği dönemde avlu yarım bırakılmış, bitirilememiştir. Giriş portalı batı cephesinden sağlanmakta, kuzey ve doğu cephelerindeki beden duvarlarının ikişer büyük payanda desteklemektedir. Hanın tamamı kesme blok taştan inşa edilmiştir. Beden duvarlarının üstü tamamen toprakla kapatılmış, orta bölümde kule şeklinde yükselmiştir, içerden kubbe şeklinde inşa edilmiş, dışardan ise toprak damla örtülüdür (VGM, 1977). Günümüzde sürekli bir işlevi olmayan kervansaraya, kısa dönemli etkinlik-organizasyon işlevleri verilmektedir.

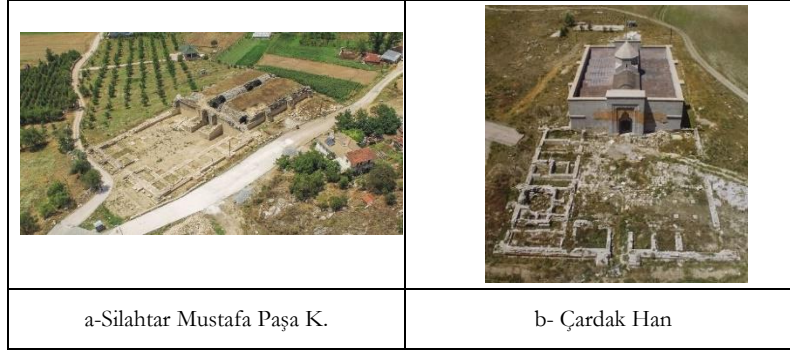


Şekil 5. Kervansaraylar-3 (a: Devleti Aliyyei,2021, b: Anadolu Ajansı,2020, c: Dıvarcı,2022)

İncir Han – Burdur: 13. yy.da Gıyaseddin Keyhüsrev tarafından yaptırılan kervansaray Bucak ilçesinin İncirdere köyünde bulunmaktadır. Aynı zamanda Antalya-Burdur karayolunda yer alan han, avlulu kervansaray olup kapalı kısmı dikdörtgen planlı inşa edilmiştir. Genişçe bir alana yayılan avlu kare planlı ve yüksek duvarlara sahiptir ancak büyük kısmı yıkılarak toprak altında kalmıştır. Erdmann'ın tasnifine göre "avlusu ahırından geniş, çapraz sahnalı hanlar" grubuna dahil edilebilmektedir. Kapalı bölümdeki duvarlar ve tonozlar büyük oranda yıkılmış olmasına rağmen yapının ilk şekli tespit edilebilecek durumdadır. Susuz Han'da dışarıdan kule şeklinde yükselen kubbe bu kervansarayda dışarıdan yuvarlak biçimdedir. Kapalı kısım olan ahırın duvarları, payeler, kemerler kesme taştan oluşmaktadır. Dışarda doğu cephesindeki iki payadadan güneydeki silindir, kuzeydeki yarım sekizgendir (Ünal, 1992). Yapının günümüzde kapalı kısmı çoğunlukla ayakta. Avlu toprak altında kalmış, güney bölümünde kazı yeri ve duvar kalıntılarında başka iz bulunamamıştır (Duymaz, 1996). Günümüzde harabe durumda olan kervansaray kullanılmamaktadır.

Alay Han – Aksaray: Kervansarayda bulunan kitabeye göre I. Alaaddin Keykubat döneminde (1219-1236) yapılmıştır. Kayseri-Aksaray karayolu üzerinde, yola 1,5 km. uzaklıkta Alayhan köyünde yer almaktadır. Yakınında bulunan Sarı Han'a ~57 km., Nevşehir il merkezine 35 km. uzaklıkta bulunmaktadır. Hanın kapalı bölümü 28,50x 41,50 m., avlusu 41,50x 39 m. ölçülerindedir (Özergin, 1965). Hem açık hem kapalı bölümlü kervansaray kesme taşla inşa edilmiştir. Kapalı bölümü dikdörtgen planlıdır ancak örtü sisteminin şekli belirgin değildir. Taç kapısı oldukça sade ve süslemesizdir (Deniz, 2007). Kervansaraya

güney cephesinden yüksek bir portalle girilmektedir. Portalden kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen tabanlı bir eyvanla üzeri tonozla örtülü iç avluya geçilir. Her iki bölümü de dikdörtgen tabanlara sahip kervansarayın avlu bölümü, kuzeye doğru doğu bölümünden taşarak daha geniş bir alana yayılmaktadır (Avcı, 2016). Kervansaray günümüzde işletilmemektedir bu yüzden aktif bir işleve sahip değildir.



Şekil 6. Kervansaraylar-4 (Dıvarcı, 2022)

Yöntem

Çalışmaya başlarken “Mola Noktası” üzerinde yer alan kervansarayların restore edilme yöntemi, restore edildikten sonra verilen işlev ve işlevin devamlılığı, şehir merkezlerine olan uzaklıkları ve buna bağlı olarak sosyal olanakları, yapılar ulaşımın nasıl sağlandığı gibi alt başlıklar üzerinde irdeleme yapılmak istenmiştir. Bu verilere SWOT analizi yöntemi uygulanarak ulaşılmıştır. Analiz esnasında yapıları ziyaret eden ziyaretçilerin görüşleri göz önünde bulundurulmuş ve alt başlıklar çapraz değerlendirilmiş daha sonra gerekli bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan yatırımların karşılığını bulup bulmadığı sorusuna cevap aranmak hedeflenmiştir. Analizde yapılar tek tek incelenmiş, daha sonra yakın çevresinde yer alan söz konusu diğer yapılarla ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ulaşımı birbirine kolay olan yapılar için ortak rota önerileri sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre işlev değişikliği, yapılar zincirleme ziyaret için yapılabilecekler, yakın çevresiyle değerlendirilerek farklı rotalara dahil edilmesi gibi öneriler de yer almaktadır. Kamu eliyle yapılmış yatırımlardan biri olan söz konusu yeniden canlandırma işleminin, yapılar verilecek yeni işlevlerle yatırımların karşılığını bulup bulmadığı araştırma konusunun alt başlıklarındandır. Gelecek dönemlerde tarihi yapılar, SWOT analizinde incelenen alt başlıklar göz önünde bulundurularak işlevi, konumu, ulaşımı gibi faktörlerin tarihi yapının yeniden kullanılmasında nasıl etki edeceği irdelemek amaçlanmıştır.

Çalışmanın içeriğini oluşturan bulgular değerlendirilirken SWOT analizi kullanılmış, restore edilme yöntemleriyle birlikte kervansaraylara verilen işlevlerin buldukları bölgeler de göz önüne alınarak uygunluğu analiz edilmek istenmiştir. Restore et-işlet-devret modeliyle uygulanan restorasyon işleminin, kervansaraylara verilen işlev, kervansarayların işletme şeklinin tespiti için işletmeci, kervansarayların yakın çevresinde bulunan odak noktalarının varlığını tespit etmek için konum, kervansaraylara ulaşımın şekli ve kolaylığını görebilmek için erişilebilirlik ve yakın çevresiyle birlikte ele alındığında oluşabilecek fırsatları ve tehditleri belirlemek için yakın çevresinde bulunan sosyal imkanlar alt başlıklarında SWOT analizi yapılmıştır. Güçlü ve zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler elde edilen bulgulara göre değerlendirilmiş, han ve kervansarayların mevcut durumları analiz edilerek sonuç bölümünde yorumlanmıştır.

Canlandırılmak istenen Tarihi İpek Yolu'nun UNESCO Dünya Miras Listesi'ne Seri Ulusal Varlıklar kategorisinde değerlendirilmesi, sunulacak önerilerden biri olacaktır. Bu kapsamda değerlendirilen, dünyanın en önemli kültür ve ticaret yollarından biri olan İpek Yolu Chang'an-Trianshan Koridoru Yol Ağı (Çin, Kazakistan, Kırgızistan) 2014 yılında Sınır Aşırı Seri Kültürel Varlıklar olarak Dünya Miras Listesine eklenmiştir. Ülkemizde ise Denizli-Doğubayazıt Selçuklu Kervansarayları Güzergahı 2000 yılında UNESCO geçici miras listesinde yer almaktadır. Araştırmanın konusu olan han ve kervansarayları aynı tarihi ve kültürel gruba dahil etmek mümkün gözükmemektedir. “Mola Noktası” seçilen han ve kervansarayları koruma kapsamında ele alıp Taşkıran ve Binan'ın (2020) çalışmasında yer alan Seri Ulusal Varlıklar alt başlığında Yollar-Kültürel Rotalar kategorisinde değerlendirmek Anadolu'da yer alan İpek Yolu'nun bir bölümünün korunmasını ve canlandırılmasını sağlayabilecektir.

Bulgular

Kervansaraylar Restore et-işlet-devret sistemiyle bütünlüme işlemi yapılarak restore edilmiştir. Daha sonra belirli sürelerle işletmecilere kiralanmış ve işletilmiştir. Henüz restorasyonu tamamlanmamış ya da yeni tamamlanmış ancak herhangi bir işlev verilmemiş kervansaraylar mevcuttur. Bu kervansaraylardan İncir Han henüz restore edilmemiş, harabe durumdadır. Susuz Han, Alay Han ve Çardak Han'a henüz bir işlev verilmemiştir. Şarapsa Han, Ağzıkara Han ve Alara Han ise geçmiş dönemlerde belirli işlevleri olsa da günümüzde aktif kullanıma sahip değillerdir. Alt başlıklarda irdelenerek ve her kervansaray için analiz yapılarak oluşturulan SWOT analizi (Tablo 2 ve 3) imkanları ve sorunları tespit edebilmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir.

Tablo 2. SWOT Analizi (Güçlü ve Zayıf yönler)

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
- Kervansarayların Restore Et, İşlet, Devret yöntemiyle restore edilmiş olması	
1.Verilen İşlev	1.Verilen İşlev
- Verilen işlevden ve ulaşılabilirliğinden kaynaklı bu yapıların turizme katkısının daha fazla olması	- Sarı Han'a verilen işlevin turizm potansiyelini karşılayamaması - Alara Han'ın günü birlik turizm tesisi olmasına rağmen aktif olarak işletilmemesi
- Sultan Han, Ak Han ve Silahtar Mustafa Paşa Kervansaraylarına verilen işlevin yakın çevresine uyumlu olması	- Çardak Han, Susuz Han ve Alay Han'ın aktif olarak kullanılmaması -Ağzıkara Han ve Şarapsa Han'ın günümüzde işletilmiyor olması
2.İşletmeci	2.İşletmeci
- Sultan Han, Ak Han ve Silahtar Mustafa Paşa Kervansaraylarının yörenin ihtiyacını karşılayabilir nitelikte işletiliyor olması	- Özel işletmenin işlettiği Alara Han'ın gün içinde kapalı olması - Sarı Han'ın günün her saatinde kullanılabilir şekilde işletilememesi
3.Konum	3.Konum
- Çardak Han, Ağzıkara Han ve Alay Han hariç diğer kervansarayların il ve ilçe merkezlerine yakın konumda olması - Alara Han'ın Alanya ilçesindeki Alanya Kalesi'ne yakın olması	- Çardak Han'ın ve Alara Han'ın şehir merkezine uzak konumda yer alması -Ağzıkara Han'ın ve Alara Han'ın şehirlerarası karayolu üzerinde bulunması
4.Erişilebilirlik	4.Erişilebilirlik
- Sultan Han kervansarayının Sultanhan İlçe merkezinde yer alması - Sarı Han Kervansarayının Nevşehir'in Avanos İlçesi'ne 5 km uzakta olması - Şarapsa Han'ın Antalya-Alanya karayolu üzerinde yer alması - Ak Han'ın Denizli şehir merkezine 7 km uzaklıkta bulunması - Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayının Battalgazi ilçe merkezinde yer alıyor olması - Susuz Han kervansarayının Burdur-Antalya karayolunun 2 km içerisinde kalması	- Çardak Han, Alara Han ve Alay Han kervansaraylarına ulaşımın özel araçla yapılabilir olması - Ağzıkara Han ve Susuz Han'a ilçe merkezinden kalkan köy otobüsleriyle ulaşım sağlanması - Şarapsa Han ve Sarı Han'ın ilçe merkezlerine yakın olmalarına rağmen bilinirliğinin ve turistik değerlerinin az olması
5.Yakınında Bulunan Sosyal İmkan	5.Yakınında Bulunan Sosyal İmkan
- Sultan Han, Ak Han ve Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayının ilçe merkezlerinde yer almasından kaynaklı sosyal imkanların fazla olması - Şarapsa Han'ın Şarapsu Deresi'ne yakın olması - Alara Han'ın Alanya Kalesi'ne yakın olması	- Ağzıkara Han, Susuz Han ve Alay Han köy merkezlerinde bulunduğu için yakın çevrede uğrak mekanların olmaması - Avanos merkezine 10 km uzaklıkta olan Sarı Han için yakın çevredeki sosyal imkanlara özel araçla ulaşmak gerekir

*Kervansaraylardan İncir Han'a restorasyon işlemi uygulanmamıştır ve değerlendirme dışındadır.

Güçlü Yönler: Restore edilen kervansarayların güçlü yönleri analiz edilirken çevresel bazda ele alınmaya çalışılmıştır. Verilen işlev yönünden Sultan Han Halı-Kilim Müzesi olarak kullanılmaktadır. Sultan Han Anadolu'nun en büyük kervansarayı sloganıyla anılmaktadır. İşleticisi olan belediye kervansarayı iyi derecede işletmektedir. Sultanhan İlçe merkezinde yer almasından dolayı ulaşımı kolaydır ve yakın çevresindeki sosyal imkanlardan faydalanabilmektedir. Turizm potansiyelini artırma açısından pozitif yönlü etkisi vardır. Ak Han hotel ve restoran olarak işlev görmektedir. Özel işletme tarafından işletilen

kervansaray düğün ve özel gün gibi davetlerde yerli halk tarafından sıklıkla kullanılan bir mekandır. Pamukkale ilçe merkezinde yer almasından kaynaklı çevresindeki sosyal imkanlar çeşitlidir ve il merkezine yakınlığı avantaj oluşturmaktadır. Aynı zamanda hotel olarak da iyi bir işlevle değerlendirilmiştir. Anadolu'nun son kervansarayı sloganına sahiptir.

Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı müze ve çok amaçlı organizasyonlar (düğün, davet vs.) gibi işlevlerle kullanılmaktadır. Belediye tarafından işletilen kervansaray halka resim, ebru, tezhip gibi kurslarla hizmet etmektedir. Aynı zamanda müze olarak kullanılan kervansaray düğün, nişan gibi çeşitli organizasyonlarla da kullanılabilir. İlçe merkezinde yer alması sosyal imkanlardan faydalanmasını kolaylaştıran bir özellik olmakla birlikte ilçeye turizm açısından destek vermektedir. Sarı Han kervansarayı Nevşehir'in Avanos İlçesi'nde bulunduğundan turistik mekanlara yakınlığı ön plandadır. Alara Han benzer şekilde deniz ve kültür turizminin yer aldığı Alanya İlçesi'nde bulunmakta ve Alanya Kalesi'ne 800 m uzaklıktadır. Şarapsa Han Antalya-Alanya karayolu üzerinde yer almasından dolayı uğrak bir mekan olma potansiyeline sahiptir.

Zayıf yönler: Kervansarayların zayıf yönleri verilen işleve, işleticisine ve il/ ilçe merkezlerine uzaklığına bağlı olarak değişmektedir. Sarı Han'ın turizm bölgesine çok yakın konumlanmış olmasına rağmen Han'a, Kültür ve Kongre Merkezi olarak verilen işlevin yetersiz olduğu görülmektedir. Günün belirli saatlerinde gösterilerin olması turizm potansiyelini değerlendirememekle eş değer pozisyonundadır. Benzer şekilde Alara Han Alanya İlçe merkezinden uzak konumlanmıştır ve özel araçla ulaşım mümkün olduğu için uğrak mekan olma özelliği yoktur. Kervansaraya verilen günübirlik turizm tesisi işlevi değerlendirilememektedir. Günün herhangi bir saatinde ziyaret olasılığı düşük durumdadır. İşletici kervansarayı tarihi kimliğini değerlendirememektedir.

Restorasyonu yakın zamanda tamamlanmış Çardak Han, Susuz Han ve Alay Han'a henüz bir işlev verilmemiştir. Kervansarayların işlevsizliği restorasyonun bitme sürecinden işlev verme sürecine kadar geçen zamanın maddi kaybı anlamına da gelebilmektedir. Ağzıkara Han'a geçmiş dönemlerde Açık Müze işlevi verilmiştir ancak günümüzde işlevsiz konumdadır. Şehir merkezine uzak olan kervansaray farklı bir işlevle değerlendirilebilir. Ağzıkara Han ve Susuz Han aynı isimle adlandırılan köy merkezlerinde yer almaktadır. Köy merkezlerine ulaşımdan kaynaklı konum olarak negatif özelliklere sahiptirler. Şarapsa Han Antalya-Alanya arasındaki karayolu üzerinde bulunmaktadır ancak güncel bir işlevi yoktur. Geçmiş dönemlerde Eğlence Merkezi olarak işlevsel hale getirilmiş ancak hali hazırda bir işlevinin olmaması turizm potansiyelinin Şarapsa Han için düşmesine neden olmuştur.

Tablo 3. SWOT Analizi (Fırsatlar ve Tehditler)

<i>Fırsatlar</i>	<i>Tehditler</i>
<ul style="list-style-type: none"> - İpek Yolu'nun canlandırılmasıyla kervansarayların tarihi değerleriyle birlikte turizme katkı sağlaması - Çevresinde daha tanınır olan kervansaraylarda, "Mola Noktası'nda" yer alan diğer kervansaraylar için bilgilendirme yapılmasıyla turizme kazandırılmak istenen kervansarayların hedefe ulaşmasının kolaylaşması - Yerel ve merkezi yönetimlerin yeterli tanıtımları yapmasıyla İpek Yolu rotasına dahil olması 	<ul style="list-style-type: none"> - Kervansarayların aslına uygun olmayan işlevler verilmesinden kaynaklı tarihi değerinin kaybolması - Turizmin canlandırılmasıyla bölgenin dejenere olma durumu - Kervansaraylara verilen müze işlevlerinin, yapıyı ziyaret edip tekrar gitme merakı uyandırmama durumu
1.Verilen İşlev	1.Verilen İşlev
<ul style="list-style-type: none"> - Susuz Han ve İncir Han'a verilecek işlevlerin bir bütünlük oluşturmasının sağlanmasıyla kentün turizm değerini artırmak - Şarapsa Han ve Alara Han'ın Antalya-Alanya karayolu üzerinde bulunmasından dolayı tarihi kimliğine uygun şekilde verilecek işlevle turizm değerinin artması 	<ul style="list-style-type: none"> - Şarapsa Han, Ağzıkara Han, Alara Han, Susuz Han, Alay Han kervansaraylarının aktif işlevlerinin olmamasından dolayı kervansarayların harabeye dönmekle karşı karşıya kalması
2.İşletmeci	2.İşletmeci
<ul style="list-style-type: none"> - Sarı Han kervansarayında işletmecinin bilgilendirme broşürü vermesinin, kervansarayın turizm değerini artırma odaklı olması 	<ul style="list-style-type: none"> - Vakıflar Genel Müdürlüğü mülkiyetinde bulunan kervansarayların işletmecilere kiralama sürelerinin uzun olması ve işletmeciler tarafından sürekliliği korumanın zorlaşabilir olması - Belediyenin işlettiği Sultan Han'a sürekli bir işlev verilmediğinden atıl durumda kalacak olması

Tablo 3 Devamı. SWOT Analizi (Fırsatlar ve Tehditler)

3.Konum	3.Konum
<ul style="list-style-type: none">- Saruhan Kervansarayının Damsa Çayıyla yakın mesafede olmasıyla doğal ve kültürel gezi rotası oluşturma imkanı sağlaması-Şarapsa Han'ın Serapsu Nehri'ne yakın olmasından dolayı birlikte değerlendirilerek odak nokta oluşturmanın sağlanması	<ul style="list-style-type: none">- Turizme katkı sağlaması planlanan Şarapsa Han, Ağzıkara Han, Alara Han, Çardak Han, Susuz Han ve Alay Han kervansaraylarının şehir merkezlerine uzaklığından kaynaklı yapılan yatırımların değerini karşılayamayabilir olması- Şarapsa Han'ın Alanya merkezine ve Antalya- Alanya karayoluna yakın olmasına rağmen herhangi bir işlevinin olmaması ve atıl durumda kalabilecek olması- Ağzıkara Han Nevşehir- Aksaray karayoluna 2 km uzaklıkta olmasına rağmen hana yönlendirme tabelası bulunmaması ve ziyaretçi oranının artmasını engelleyebiliyor olması
4.Erişilebilirlik	4.Erişilebilirlik
<ul style="list-style-type: none">- Şarapsa Han'ın Antalya- Alanya karayolunda bulunmasından kaynaklı odak noktası haline getirilebileceği- Susuz Han'ın turizm kenti olan Antalya karayolunun 4 km içerisinde olmasından kaynaklı odak noktası haline dönüştürülmesi imkanı- Sarı Han'ın Ürgüp- Uçhisar arasında yapılmakta olan bisiklet turuna eklenerek Damsa Çayıyla birlikte kültür rotası oluşturma imkanı sunması- Çardak Han'ın Çardak Havalimanına yakın olmasından dolayı havalimanına yapılan sürekli seferlerin kervansaraya da uğramasını sağlayarak bölge halkında farkındalık oluşturmak	<ul style="list-style-type: none">- Sultan Han için bilgilendirme levhalarının yetersiz olmasından dolayı ilgi çekici pozisyonda olmaması ve yapılan yatırımların karşılığını bulamayacak olması- Nevşehir-Aksaray karayoluna 1,5 km uzaklıkta bulunan Alay Han'a ulaşan yolun bozuk olmasıyla ziyareti zorlaştıracaktır- Çardak Han'ın Denizli merkezine uzak olmasından dolayı turistik değerinin düşmesi- Susuz Han ve İncir Han'a ulaşımın toplu taşımalarla yapılamaması ve bundan dolayı erişimin zorlaşması bölge halkı tarafından farkındalığı azaltma durumu
5.Yakınında Bulunan Sosyal İmkan	5.Yakınında Bulunan Sosyal İmkan
<ul style="list-style-type: none">- Alara Han'ın yakın çevresinde Alara Kalesi ve Ulugüney Çayı olmasıyla turistik değerinin artması- Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayının çevresinde Unesco Miras Listesi'ndeki Arslanlıtepe Höyüğü, Battalgazi Kalesi ve surları bulunduğu için kültür rotası oluşturulabilir- Ak Han (Selçuklu mimarisi) çevresinde Pamukkale travertenleri (doğal miras), Hieropolis (antik kent) bulunmasıyla karma kültürel gezi rotası uygulanabilir olması	<ul style="list-style-type: none">- Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı, Sultan Han ve Sarı Han ilçe merkezlerinde bulunduğu için çevresindeki odak noktaların fazla olmasıyla ilgi çekme ihtimallerinin azalması
6.Mevcut Durum	6.Mevcut Durum
<ul style="list-style-type: none">- Sultan Han kervansarayının Anadolu'nun en büyük kervansarayı olması sloganıyla turist çekme oranını artırma durumu	<ul style="list-style-type: none">-Şarapsa Han'ın kapıları ziyaretçilere kapalı olmasıyla atıl durumda kalacak olması- Şarapsa Han'ın vandallığa uğraması (duvar yazılarının yazılmış) ve çevre düzenlemesi olmayışından ziyareti zorlaştırması ve turistik değerini azaltmasıyla karşı karşıya kalması

Fırsatlar: "Mola Noktası" olarak seçilmiş olan kervansaraylarda, diğer kervansaraylar için tanıtım broşürleri verilirse diğer kervansarayları görme isteği uyandırılacaktır. Bazı kervansaraylar şehir merkezlerine yakın konumda olduğundan diğer kervansarayların turizme katkısını bu sayede besleyebilecektir. Bunun için yerel yönetimlerin yanı sıra merkezi yönetimin de katkı sağlaması gerekmektedir.

İncir Han ve Susuz Han turistik değeri yüksek olan Antalya şehrine ulaşan Antalya-Burdur karayoluna 4-5 km mesafededirler. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda hem birbirlerine olan yakınlıkları hem de Antalya karayolu üzerinde bulunmalarıyla birbirini bütünleyen işlevler verilerek, turist çekme olasılığı yükseltilebilir. Benzer şekilde Şarapsa Han ve Alara Han Antalya- Alanya karayolunda bulunmaktadırlar. Şarapsa Han'ın bulunduğu konum değer kazandırılabilir durumdadır. Geçmiş dönemlerde eğlence merkezi olarak işlev gören kervansaray turizm potansiyeli yüksek olabilecek ya da yükseltilebilecek konumdadır. Şarapsa Han karayoluna 2 km uzaklıktadır ve Serapsu Nehri kıyısındadır. Alara Han, Alara Kalesi'ne yürüme mesafesinde olup Ulugüney Çayı'na yakın konumdadır. Şarapsa Han ve Alara Han çevresindeki kültürel ve tarihi mirasla birlikte oluşturulacak rotalarla turistik değerleri artırılabilir.

Çardak Han, Çardak Havalimanı'na yaklaşık 5 km mesafededir. Denizli'den Çardak Havalimanı'na git-gel yapan araçlar, tarihi yapıya farkındalık oluşturmak amacıyla kervansaray duraklı rotaya dönüştürebilir. Böylelikle Denizli'yi ziyaret eden yerli-yabancı turistlerin ilgisini çekmek kolaylaşabilir.

Denizli’de bulunan Ak Han Şehir merkezine daha yakın konumdadır. evresinde Pamukkale travertenleri ve Hierapolis Antik Kenti yer almaktadır. Güncel durumda yerli-yabancı turistlere yüksek oranda ev sahipliği yapmaktadır. Tarihi değerinin farkındalığını artırmak için çevresindeki kültürel mirasları içine alan, yerel yönetimlerin de desteğiyle rotalar oluşturulabilir. Benzer Şekilde Malatya’nın Battalgazi İlçesi’nde bulunan Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı’nın Battalgazi Kalesi ve surlarına, Arslantepe Höyüğü’ne yakın mesafede olması benzer bir kültürel rotanın oluşturulmasını sağlayabilir.

Nevşehir’in Avanos İlçesi’nde bulunan Sarı Han, Damsa ayı’na ve Avanos İlçe merkezine yakın konumdadır. evresindeki olanaklardan yararlanabilmesi için, Ürgüp-Uçhisar arasında oluşturulmuş olan bisiklet turu rotasına Damsa ayı’yla birlikte eklenebilir. Aksaray’ın Sultanhanı İlçesi’nde yer alan Sultan Han Anadolu’nun en büyük kervansarayı sloganına sahiptir. Bu bağlamda dikkat çekici bir özellik olarak değerlendirilip verilecek işlevle tarihi ve turistik değeri gclendirilebilir. Sultan Han, Ağzıkara Han ve Alay Han Aksaray- Nevşehir karayolu üzerinde art arda yer almaktadır.

Tebdller: Kervansaray yapılarına, geçirdikleri restorasyon işlemlerinden sonra yeniden işlevsel hale getirilmiş ve farklı kullanım durumları oluşmuştur. Örneğin Şarapsa Han geçmiş dönemlerde eğlence merkezi olarak kullanılmış, çevredeki sosyal yaşama ne kadar uyumlu olsa da yapının tarihi değerini gölgeleyecek bir işlev verilmiştir. Yanlış iŐlevselleŐtirilen yapıların tarihi kimliklerini zedeleyebilmektedir. Yeniden kullanımda turistik amaçlar gdlmekte olup planlı turistik hareketlerin organize edilememesiyle yapının ve çevresinin dejenere olma riski bulunmaktadır. Aynı zamanda durağan işlevler verilmesi (müze vd.) yapıya olan turistik sirkülasyonun da durađanlaŐması anlamına gelebilmektedir. Halihazırda Şarapsa Han’a, Ağzıkara Han’a, Alara Han’a, Susuz Han’a ve Alay Han’a verilmiş işlev bulunmamaktadır. Bu durum yapılan yatırımların karşılığını bulamaması ve tarihi kimliklerinin yok olmakla karşı karşıya kalması anlamına gelmektedir. Bu hanlara işlev verilmemesindeki en büyük etken Şehir merkezlerine uzak olmalarıdır. Bu yüzden çevresine ve tarihi kimliğine uygun işlevler verilmeli, işletmeciler bu konuda desteklenmelidir.

Yeniden kullanıma sunulmuş kervansaraylar için yönlendirme tabelaları yeterli miktarda olmamakla birlikte, kervansaraylara ulaşan yol bakımsız durumda olabilmektedir. Alay Han ve Ağzıkara Han bu duruma örnek kervansaraylardandır. IŐlevi olmayan kervansarayların ya kapısı kapalı ya da kendi haline bırakılmış durumdadır. Bundan dolayı vandallığa uğrayan tarihi yapılara zarar verilmektedir. Bu duruma örnek de Şarapsa Han’dır. Restore edilen kervansaraylar Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından işletmecilere belli bir süreliğine kiralanmakta, bu sürenin uzun tutulmasıyla işletmeci aynı performansta kalamamaktadır. Rekabet artımı ve iŐletmeciye caydırıcı bir etken olmaması için sreler makul seviyede tutulabilir. Belediye’nin işlettiği Sultan Han için sürekli bir işlev yoktur. Bazı dönemlerde semazen gösterileri yapılmaktadır ancak hanın çoğu bölümü sergi mekanları olarak kullanılmaktadır.

En büyük olumsuz etken hanların Şehir merkezlerine uzak olmasıdır. Bu sebeple ulaşım zorlaŐmakta, farkındalık azalmaktadır. Şehir merkezine uzak olan kervansaraylardan yöre halkından bilgisi olmayanlar dahi bulunabilmektedir. Bu duruma rnek Susuz Han ve İncir Han’dır. Bucak ilçesinin köylerinde bulunan hanlara ayrıca bir ulaşım bulunmamaktadır. İncir Han harabe durumdadır ve turistik değer azdır. Susuz Han için sürekli bir işlev yoktur. Antalya’ya ulaşan karayolunun çok yakınında bulunmalarına rağmen yeterli yönlendirme tabelaları da bulunmamaktadır. Bu durumun zıttı olarak da Şehir merkezine yakın konumda bulunan kervansaraylar da vardır. Örneğin; Sultan Han, Silahtar Mustafa Paşa Kervansarayı ve Sarı Han ilçe merkezlerine yakın konumdadır. Yakın çevrelerinde odak noktası olabilecek pek çok olanak bulunmasıyla kervansaraylar geri plana düŐebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Geçmiş dönemlerde ülkeleri ve kıtaları birbirine bağlayan yollardan biri olma özelliğini gösteren İpek Yolu, günümüzde hem ekonomik açıdan hem de turizm açısından yeniden canlandırılmak istenmektedir. İpek Yolu üzerinde mola noktaları amacıyla inşa edilmiş kervansarayların ağırlıklı olarak son yıllarda restore edilip yeniden işlevsel hale getirilmesiyle turizme kazandırılmak istenmiştir. Buna rnek olarak 1993 yılında Vakıflar Genel Müdürlüğü ve Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın hazırladığı protokolle, uygulaması uzun yıllar almış ve almakta olan İpek Yolu’nun yeniden canlandırılması projesi bulunmaktadır. Bu anlaşmaya göre Vakıflar Genel Müdürlüğü restore et-işlet-devret yöntemiyle kervansarayların restore edilme ve yeniden kullanılmaya sürecini takip etmiştir. Bu projede ilk aşamada 11 kervansaray yer almış, bu kervansaraylara “Mola Noktası” fonksiyonu verilmesi amaçlanmıştır. Çeşitli yıllarda ihalesi yapılan ve restore işlemi gerçekleştirilen kervansaraylar farklı işlevlerle günümüzde işletilmektedir. Kervansaraylardan henüz restorasyon işlemi görmemiş olanı İncir Han’dır.

Yapılan bu çalışmada tarihi yapıların iyileştirilmesinden sonra yeni işlev verilmesine varan süreçte sebep-sonuç ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalar için yapının restorasyon ve yeniden kullanım süreci adına bilgi vereceği düşünülmektedir. SWOT analizi sonrasında elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak bir yapının restorasyonu ve verilmek istenen işlevi için öneri sunulurken çalışmada yer alan bulguların göz önünde bulundurulması yerinde bir uygulama olacaktır.

Mini İpek Yolu rotası oluşturulan bu 11 kervansaray için getirilebilecek önerilerden biri, Seri Ulusal Varlıklar kategorisinde Yollar-Rotalar alt başlığında değerlendirilmesidir. Dünya'nın en önemli ticaret rotalarından biri olan İpek Yolu'nun Anadolu'da Malatya-Nevşehir-Aksaray-Denizli-Burdur-Antalya il sınırlarında yer alan kervansaraylar ve aynı zamanda sınırları bu şehirlerarasında kalmakta olan komşu illerdeki kültürel varlıkların turizm potansiyelini artırabilecek bir durumu bulunmaktadır. Bu sebeple kervansarayların restore edilmesi ve korunması çevre şehirlere de pozitif katkılar sağlayacaktır. Anadolu'daki kervansaraylardan "Mola Noktası" seçilerek bir alt kategoride değerlendirilebilecek olan 11 kervansaray için öncelikli olan öneri UNESCO' da yeni bir uygulama şekli olan Seri Ulusal Varlıklar olarak değerlendirilmeleri, tarihi yapıların bütüncül bir rota olarak korunmasını kolaylaştıracaktır. İpek Yolu Chang'an-Trianshan Koridoru Yol Ağı Sınır Aşımı Seri Kültürel Varlıklar olarak İpek Yolu'nun bir kısmını içerdiği haliyle Dünya Miras Listesi'ne eklenmiştir. Anadolu'da yer alan kervansaray rotasının 'İpek Yolu Anadolu Ağı' ismiyle öncelikli amaç Seri Ulusal Varlıklar kategorisinde korunmasıdır. Daha sonra Chang'an-Trianshan Koridoru Yol Ağı'yla bütüncül koruma önerileri geliştirilerek İpek Yolu'nun devamı niteliğinde değerlendirilebilir.

"Mola Noktası" seçilerek restore edilmiş kervansaraylar günümüzde farklı işlevlere sahiptir ya da işlevsizdir. Yapılan yatırımların karşılığını bulup bulamamasının değerlendirilebilmesi için 11 kervansaray için bazı alt başlıklardan yararlanılarak SWOT analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, işlev verilirken tarihi yapıların kimliğini yansıtacak işlev verilirken verilmemesi sorusunu doğurmuştur. Gününbirlik tesis olarak işletilen Ak Han'a ziyaretin verimli olmasının yanı sıra geçmişte eğlence merkezi olarak kullanıldığında ziyaret oranı yüksek olan Şarapsa Han'ın günümüzde işlevsiz ve ziyaretin az olduğu gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Bu konuda işletmecilere kervansaraylara verilecek işlev konusunda bölge yeterince analiz edildikten sonra öneri işlevler sunulması gerekmektedir. Turizm açısından olduğu kadar tarihi yapıların korunması ve kimliğiyle yaşaması gerekliliğinden dolayı akademik, yerel kuruluş, turizm rehberleri gibi alanında uzman kişilerden fikir alınması ve her kervansaray için öneri sunulması, uygulanabilecek sistemlerden biridir. Bazı kervansaraylar şehir merkezinde yer alırken, bazıları iki şehir arasındaki karayolu üzerinde yer almaktadır. Konum ve erişilebilirlik alt başlıkları da öneri sunulurken göz önünde bulundurulabilecek maddelerdir.

Şehir merkezinden uzak olan kervansaraylardan aktif işleve sahip olanı bulunmamaktadır. Yakın çevresindeki sosyal imkanların az olması bu durumu etkileyecek bir sebep olmakla birlikte, ilgi çekici işlevlerinin olmaması da ziyaretin azlığını etkileyebilecek bir diğer faktördür. Yapılara uygulanan iyileştirme işlemlerinden sonra her yapı turizme katkı sağlama amacını yeterince karşılayamamıştır. Buna sebep olan faktörlerden bir tanesi kervansaray ve hanların buldukları konumlardır. Şehir dışında yer alan kervansaraylara ilgi çekici bir işlev verilmesinin yanı sıra ulaşımın da bir o kadar kolay sağlanabilir olması gerekliliği vardır. Bu iki durum birbirini besleyen durumlardır, bu sebeple koordineli ilerlemesi ve birlikte düşünülmesi gerekmektedir.

Kervansarayların restore edildikten sonra yeterince tanıtımının yapıp yapılmadığı sorgulanmalıdır. Bu konuda öncelikli olarak yerli turistler için Kültür ve Turizm Bakanlığı olarak her şehrin simgesi olan kültürel varlıkları içeren tanıtım videoları yayınlanabilir. İlgili Belediyeler söz konusu kervansaraylardan şehir merkezine uzak olanlar için toplu taşımayla ulaşımı sağlayabilmelidir. Ancak öncelikle bu kervansaraylara ziyaretçilerin ilgisini çekebilecek bir işlev verilmelidir. Yapının tarihi kimliğini koruyabilmesi adına çoğu zaman müzeye dönüştürülen yapıların işlevleri sıradan kalabilmektedir. Kervansarayların bulunduğu bölgedeki simge tarihi eserleri sanal gerçeklik yöntemiyle ziyaretçilere tanıtabilen müzeye dönüştürülmesi, yalnızca sergileme yapılan müzeden daha ilgi çekici olabilir.

Vakıflar Genel Müdürlüğü mülkiyetindeki yapıların kiralama süresi uzun bir süreye tekabül edebilmektedir. İlgili kurum, yapıların işlevi konusunda kısıtlamaya gitmeli ve süreyi kısaltmalıdır. Tarihi yapının kimliğini korumak bazı durumlarda ikinci plana atılmıştır. Eğlence merkezi olarak kullanıma açılan yapılarda önceliğin tarihi yapı olmadığı tespit edilmiştir. Aktif olarak yeni kullanıma sağlansa da "eğlence merkezi" işlevi yerinde bir uygulama olmamıştır. Bunun yerine gündüzleri küçük çaplı açık hava tiyatrolarına, geceleri ise sanal gerçeklik sergilenen müzelerle dönüştürülebilir ve hepsi aynı konseptte

kullanılabilir. Çünkü konaklama sağlansa bile şehir dışındaki yapıları tercih etme oranı düşük olacaktır. Ayrıca ilgili Bakanlık olarak “Mola Noktası” amacıyla restore edilen bir yapıda aynı amaçla restore edilen her yapının tanıtımı yapılması farkındalık oluşturmak konusunda etkili olacaktır. “Mola Noktası” kavramını sadece konaklama olarak değerlendirmek yerine “yol üstündeki eğlenceli zaman” gibi bir yaklaşım sergilenebilir. Benzer şekilde kervansaraylardan haberdar olmayan ve turizm rehberi eşliğinde gezmek isteyen ziyaretçiler için bu kervansaraylar da rotaya eklenmelidir. Bu sayede hem kervansaraylar verilen işlemlerle kullanılmaya devam edecek hem de ziyaretçilerin katılımıyla yapılan yatırımlar karşılığını bulacaktır. Turizme katkı sağlamanın ön görüldüğü bu yapılar yeterli organizasyonlar sağlanamadığından beklenti bazı noktalarda karşılanamamıştır. Bu beklentiye karşılık için bütüncül bir bakış açısı sergilenerek kervansarayların iyileştirme işlemlerinden sonraki süreç yeniden değerlendirilmeli ve kapsamlı öneri çalışmalar hazırlanmalıdır.

Etik Beyan

“İpek Yolu Güzergahındaki “Mola Noktası” Fonksiyonlu Kervansarayların Adaptasyonunun SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları; ilk yazar % 65, ikinci yazar %35’tir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Ahiler Kalkınma Ajansı (2022). Saruhan Caravanserai. Erişim Tarihi: 23.11.2022.
<https://www.discovercappadocia.com/place/saruhan-caravanserai>
- Akalın, B. (2010). *Malatya ili battalgazi ilçesi kervansaray mekânının seramik enstalasyon çalışmalarına etkisi*. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Anadolu Ajansı (2020). 790 yıllık Çardak Han eski ihtişamına kavuştu. Erişim Tarihi: 12.22.2022
<https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/790-yillik-cardak-han-eski-ihtisamina-kavustu/1857392>
- Avcı, O. (2016). *Anadolu selçuklu devlet adamlarının yaptıkları kervansaraylar*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Aycibin, S. (2018). *Anadolu kervansaraylarının tarihsel ve mimari gelişimi, kervansaray yapılarının işlevlendirilerek yeniden kullanımı*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Bakır, D. R. (2019). *Burdur susuz han’ın koruma sorunları ve yeniden işlevlendirilme önerileri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Malzeme Teknolojileri Mühendisliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Burdur.
- Bakkal, A. (2019). Antalya selçuklu kervansarayları. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*. 4(4). ss.521-570. doi: <https://doi.org/10.30622/tarr.644055>
- Bilici, K. (2007). Anadolu selçuklu dönemi kervansarayları. İçinde H.Acun. (Edt.), *Şarapsa han. anadolu selçuklu dönemi kervansarayları*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. ss.393-401.
- Budagov, B. Ve Kurbanov, B. (2017). İpek yolu ve türk dünyası. (Edt.) *I.Uluslararası İpek Yolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu*. ss.67-72. Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi. Erişim adresi: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=author&secenek=atif&Id=AW4R8j9vyZgeuuf eCXk>
- Deniz, B. (2007). Anadolu selçuklu dönemi kervansarayları. İçinde H.Acun. (Edt.), *Ağaçkara Han, Alay Han. Anadolu selçuklu dönemi Kervansarayları*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. ss.51-345.
- Devleti Aliyyei (2021). Silahtar mustafa paşa kervansarayı. Erişim Tarihi: 14.11.2022
<https://www.devletialiiyei.com/silahtar-mustafa-pasa-kervansarayi-6242.html>
- Devrim, B. (2006). *Strateji formülasyonu: swot analizi, kurumsal karne, kalite fonksiyon yayılımı, sun tzu'nun işletme yönetimi stratejilerinin bütünleştirilmesi üzerine bir çalışma*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Dıvarcı, I. (2022). The seljuk han of anatolia. Erişim Tarihi: 15.11.2022 <http://www.turkishhan.org/homebase.htm>
- Duymaz, A. Ş. (1996). *Isparta- antalya arasında yer alan anadolu selçuklu hanlarından ‘incir han’*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji ve Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Eryavuz, Ş. (2022). *Kervansaraylar*. Ankara: Diyanet İslam Ansiklopedisi.
- Facebook (2022). Akhan kervansaray hotel restaurant. Erişim Tarihi: 10.11.2022.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=523451343114018&set=a.523451333114019>

- Gerçek, M. (2010). *İşlerini yitirmiş kervansarayların, günümüz otel yapılarına dönüştürülmesindeki mekansal sorunlar*. Haliç Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Günel, G. (2010). *Anadolu selçuklu dönemi'nde anadolu'da ipek yolu - kervansaraylar – köprüler*. Kebikeç Yayınları. (29). ss.133-146. Erişim adresi: <https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/14-ipekyolu.pdf>
- Gürani, Y. F. ve Canbolat Özdemir, T. (2012). Aksaray Sultanhan caravanserai: a study of cultural interactions and sustainability along the silk road. *Archi-Cultural Translations through the Silk Road 2nd International Conference*. Mukogawa Women's Univ. Nishinomiya. Japan.
- Göyünç, N. (1970). Eski malatya'da silahdar mustafa paşa hanı. *Tarih Enstitüsü Dergisi*. (1). ss.62-92. Erişim adresi: http://isamveri.org/pdfs/bv/D00120/1970_1/1970_1_GOYUNCN.pdf
- İsayev, E. ve Özdemir, M. (2011). Büyük ipek yolu ve türk dünyası, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of Works of Turk.* 3(1). Erişim tarihi: <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZFWT/article/view/203/isyev-ozdemir>
- Karaköy, G. (2005). *Aksaray çevresinde selçuklu dönemi kervansarayları*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Kaygısız Çullu, N. ve Yetiş Ardic, Ş. (2017). İpek yolu turizm projesi kapsamında kapadokya'da yer alan kervansarayların turizme kazandırılması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*. 4(11). ss.522-527. doi: 10.26450/jshsr.83
- Konyalı, İ.H. (1974). *Abideleri ve kitabeleri ile niğde aksaray tarihi*. İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Köroğlu, E.R. (2021). *Batı anadolu'da kervansaraylar ve bu kervansarayların anadolu ticari hayatındaki yeri ve önemi*. kaffas üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü tarih anabilim dalı, Yüksek Lisans Tezi. Kars.
- Kutlu, M. (2018). Mimari ve tarihi bağlamda akhan kervansarayı üzerine bir değerlendirme. *Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü I. Türk Kültürü ve Tarihi Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Levent, A. (2022). Silahdar mustafa paşa kervansarayının günümüzdeki işlevi. *Academic Social Resources Journal*. 7(43). ss.1298-1310. doi: 10.29228/ASRJOURNAL.65771
- Liu, X. (2010). *The silk road in world history*. New York: Oxford University Press.
- Menekşe, M. (2020). Haçlı seferleri ve haçlı ticaretinin ardından han ve kervansaraylar. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (21). ss.559-581. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154533>
- Özergin, M. (1965). Anadolu'da selçuklu kervansarayları. *Tarih Dergisi*. 15(20). ss.141-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101652>
- Özgüç, T. ve Akok, M. (1956). Sarıhan. *Türk Tarih Kurumu Belleten Dergisi*. 20(79). ss.379-383. Erişim adresi: <https://belleten.gov.tr/tam-metin-pdf/1221/tur>
- Pakalın, M. Z. (1993). *Kervansaray, osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Parla, C. ve Altınsapan, E. (2008). Atabek ayaz ve figürlü bezemeleriyle denizli çardak han. *Erdem Dergisi*. (51). ss.195-216. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/671038>
- Taşkıran Akçabozan, A. ve Binan C. (2020). UNESCO dünya miras listesi ve sınır aşırı seri miras kavramı: türkiye'nin potansiyeli. *Megaron Dergisi*. 15(1). ss.67-83. doi: 10.14744/MEGARON.2020.39297
- Turhan Çetin ve Ayşegül Çelik. (2016). Evliya çelebi seyahatnamesi'nde ipek yolu'nun iki durağı 'konya ve kayseri'. *Yükselen İpek Yolu 3.Cilt Bildiri Kitabı*. vol.3. ss.47-56.
- Tüğen Ersöz, A. (2019). Kültürel bir değer olarak kervansaraylar. *I. İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı*.
- Tüğen Ersöz, A ve Özav, L. (2020). Sürdürülebilir turizm açısından merkezefendi ve pamukkale ilçelerinin doğal, tarihi ve kültürel çekiciliklerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24 (2) . ss.647-664. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1160927>
- Türkiye Kültür Portalı (2022). Alara han – antalya. Erişim Tarihi: 08.12.2022. <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/antalya/gezilecekyer/alara-han-1>
- UNESCO (2022). Silkroad interactive map. Erişim Tarihi: 11.01.2023. <https://en.unesco.org/silkroad/about-silk-roads>
- Ünal, R. H. (1992). Burdur/bucak incir hanı'nda, temel araştırmaları ve temizlik çalışmaları. *Vakıf Haftası Dergisi*. 10 (1993): 399-422. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/12132024-Burdur-bucak-incir-hani-nda-temel-arastirmalari-ve-temizlik-calismalara.html>
- Vakıflar Genel Müdürlüğü II, (1977). Türkiye'de vakıf eserler ve eski abideler. Ankara: *Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları*.
- Yavuz, A. (1969). Alara han'ın tanıtılması ve değerlendirilmesi. *Türk Tarih Kurumu Belleten Dergisi*. 33(132). 429-459. Erişim adresi: <https://belleten.gov.tr/tam-metin-pdf/3340/tur>
- Yavuz Tükel, A. (1994). Anadolu kervansarayları ve vakıflar. Ankara: XI. Vakıf Haftası Kitabı.

EXTENDED ABSTRACT

The Silk Road emerged when the silk, which is widely used in China, was wanted to be sent to countries in other continents, and later it became a busy road where the most developed countries could be injured. In addition to silk, different processed products started to be traded, and this created the need for traders to take a break during their journeys with mounted animals. In this way, caravanserais emerged for the purpose of accommodation, and along with the caravanserais, police stations, post offices, hospitals, etc. structures started to be built. The caravanserais that were built at regular intervals and the other structures

that developed with it around it enabled the development of the cities in the nearby region. While the traders were selling the products they traded in the inns in the city centers, they were able to perform the same function in the caravanserais where they stayed. The Silk Road, which continued its function for many years, lost its function with the ease of transportation.

Different organizations are organized by various civilizations in order to revive the Silk Road and the caravanserais on this road. From an architectural point of view, some studies are being carried out to ensure that the caravanserais on the Silk Road can be used with their old functions again. With the protocol signed by the Ministry of Culture and Tourism and the General Directorate of Foundations in Turkey in 1993, 11 caravanserais with the function of "Breaking Point" were selected for the restoration-operate-transfer model of the caravanserais in order to be repaired and then operated by leasing. These caravanserais are Silahtar Mustafa Pasha Caravanserai in Malatya, Alay Han, Sultan Han and Agzikara Han in Aksaray, Sarı Han in Nevşehir, Ak Han and Çardak Han in Denizli, Susuz Han and İncir Han in Burdur, Sarapsa Han and Alara Han in Antalya. Among the caravanserais, which have been repaired with the restore-operate-transfer method since 1993, only İncir Han has not been restored today.

One of the suggestions that will be presented is that the caravanserais with the function of 'stopping point' on the Silk Road should be evaluated as Serial National Cultural Heritage in the UNESCO World Heritage List and that the caravanserais should be preserved as a whole and given new functions under the sub-title of Roads-Cultural Routes. The concept of Transboundary Cultural Heritage, which has emerged recently, covers more than one cultural asset. Silk Road Chang'an- Trianshan Corridor Road Network (China, Kazakhstan, Kyrgyzstan) was added to the World Heritage List as a Cross-border Serial Cultural Heritage in 2014. The caravanserais selected as "stopover point" should be nominated as Serial National Cultural Heritage and necessary studies should be carried out for this purpose. Listing the Stopover Caravanserais as Serial National Cultural Heritage is important in terms of raising awareness for the protection of the cultural assets around the caravanserais, while promoting and promoting the cultural assets in neighboring provinces such as Malatya-Aksaray-Nevşehir-Denizli-Burdur-Antalya, which are the provinces where the caravanserais are located, plays an important role in its conservation.

The restored caravanserais were also given functions other than accommodation. Since some caravanserais are far from the city center, they could not be used for a long time after the restoration function. Some caravanserais, on the other hand, cannot raise awareness for their historical value due to the fact that the operator does not operate actively. A few of the caravanserais were given the function of museums, making it difficult for this static function to be the focus of visitors. A study was conducted with the SWOT analysis method in order to be able to evaluate these and similar factors comprehensively, to examine the problems and to offer solution-oriented suggestions. Before evaluating the caravanserais with this analysis method, some headings were determined according to the researches, and each caravanserai was analyzed separately under these headings. These titles are the given function, operator, location, accessibility, social opportunities and awareness in the immediate vicinity. These topics, which should be evaluated in coordination with each other, are an important factor in presenting suggestions and reaching the conclusion by determining the strengths-weaknesses, opportunities-threats for each caravanserai.

After the restoration of the caravanserais for various purposes, adequate coordination could not be achieved and the use of the caravanserais remained passive. The fact that there were a few caravanserais that were not in this situation, their operators and their distance from the city center rather than their functions were the determining factors. The caravanserai was built at certain distances during the period they were built, but the city centers have changed in the process until today and the locations of the caravanserais have remained far from the factors that can be considered as focal points. For the caravanserais in such a situation, first of all, strategic planning should be made by local organizations, taking into account the life styles around them, and the requirements of the process should be analyzed in order to put it into practice.

The Impact of NATO Enlargement on Russian Security in the Baltic and Arctic

Ferdi GÜÇYETMEZ¹

Abstract

After the discovery of energy and new transit routes, the Arctic has become the new competition area of global powers. The Arctic, which has a geopolitically important position, is the new struggle area of NATO and Russia. When we examine the region we see the members of the Arctic Council are Canada, America, Norway, Denmark, Iceland, Finland, Sweden and Russia. All of these countries are NATO members except Russia and Sweden. After Russia's attack on Ukraine, Finland and Sweden applied for NATO membership and Finland was accepted. On the other hand, with the Baltic states also becoming NATO members, Russia is surrounded both in Eastern Europe and in the Arctic region. Therefore, the study seeks to answer three main research questions: first, how is NATO's enlargement process in the Arctic region progressing? Second, what is Russia's doctrine (policies) against NATO enlargement? Third, what will be the impact of NATO enlargement on Russia's security?

Key Words: Arctic, NATO, Russia, Arctic Council, Hegemony

Baltık ve Arktika'da NATO Genişlemesinin Rusya Güvenliğine Etkisi

Öz

Arktika, enerji ve yeni geçiş yollarının keşfedilmesi sonrasında küresel güçlerin yeni rekabet alanı olmuştur. Jeopolitik olarak önemli bir konuma sahip olan Arktika, NATO ve Rusya'nın yeni mücadele alanıdır. Bölgeyi incelediğimizde, Arktika Konseyi üyeleri Kanada, Amerika, Norveç, Danimarka, İzlanda, Finlandiya, İsveç ve Rusya'dır. Bu ülkelerden Rusya ve İsveç haricinde hepsi NATO üyesidir. Rusya'nın Ukrayna'ya saldırmasının ardından Finlandiya ve İsveç NATO üyesi olmak için başvuru yapmışlardır ve Finlandiya NATO üyeliğine kabul edilmiştir. Diğer yandan Baltık ülkelerinin de NATO üyesi olması ile Rusya hem Doğu Avrupa hem de Arktika bölgesinde çevrelenmiş durumdadır. Bu nedenle, çalışma kapsamında üç temel araştırma sorusuna cevap aranmaktadır: birincisi, NATO'nun Arktika bölgesindeki genişleme süreci nasıl ilerlemektedir? İkincisi, NATO genişlemesine karşı Rusya'nın doktrini (politikaları) nedir? Üçüncüsü, NATO genişlemesinin Rusya'nın güvenliğine etkisi nasıl olacaktır?

Anahtar Kelimeler: Arktika, NATO, Rusya, Arktik Konseyi, Hegemonya


Atıf İçin / Please Cite As:

Güçyetmez, F. (2023). The Impact of NATO Enlargement on Russian Security in the Baltic and Arctic. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1564-1578. doi:10.33206/mjss.11267796

Geliş Tarihi / Received Date: 19.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.08.2023

¹ Lecturer, Switzerland, ferdigucyetmez26@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-1204-2606

Introduction

There are many internal and external factors that affect hegemony behaviors in the Arctic region. The first of these is climate change. We can say that climate change is reshaping international security and regional governance. These changes require different approaches regionally and open up a more specialized space for the Arctic. Melting ice as a result of climate change provides greater access to energy and marine resources. Scientific studies in the Arctic region predict a temperature increase of 4 to 7 degrees Celsius by the end of this century (Stokke, 2011, pp. 844–845). Moreover, according to the data put forward by scientists, the global temperature in the Arctic region is increasing 4 times faster than in other regions. Climate scientists predict an ice-covered Arctic Ocean by the summer of 2040 (Pikok, 2022). When we look at the entire Arctic region, there is a general melting. When we look at the entire Arctic region, we see a general melting. When we examine Figure I, we see that the highest melting trend is in Greenland. Starting in 1997, this negative trend continues until 2019. This trend is followed by Alaska and Canada. The least melting trend is observed in Norway and Sweden. This situation will bring many new opportunities as well as many challenges. Between 1997 and 2019, scientific analyses indicate 49% ice melt in the entire region. 33% of this is in the western Arctic region. The trend of melting and thinning glaciers is increasing every year.

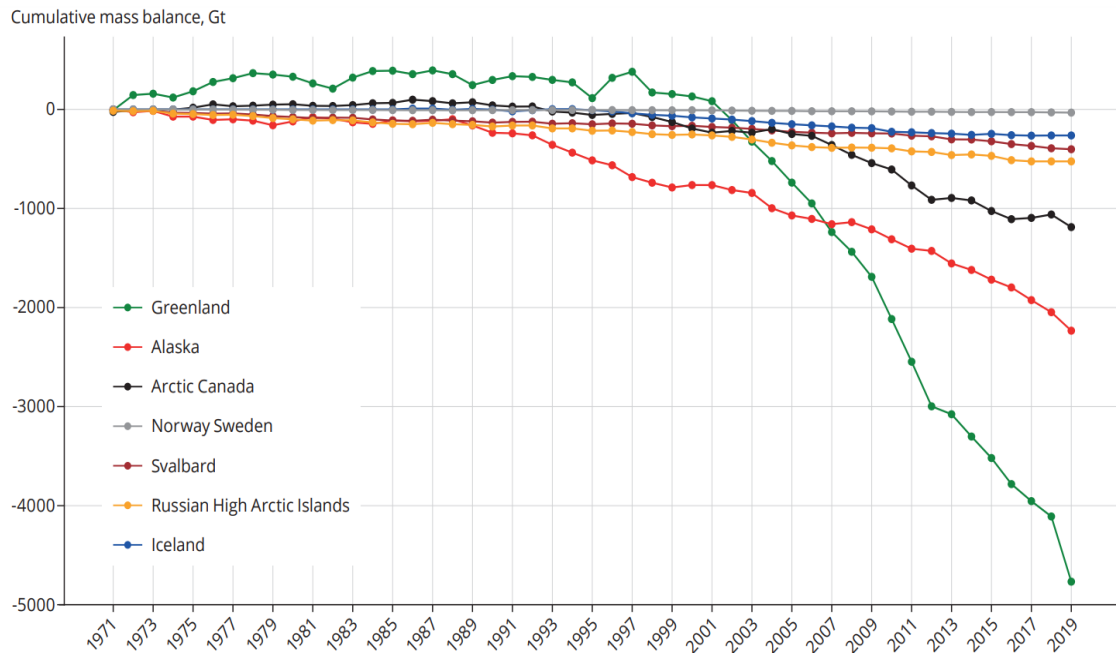


Figure I: Ice Loss in the Arctic Region (Arctic Council, 2021).

The second factor affecting hegemonic behavior in the Arctic region is the new energy fields. According to geological studies conducted by the US in the Arctic, the region harbors significant oil and natural gas reserves (Annika, 2018, pp. 95-107). The melting of the ice will facilitate the discovery of these resources. Geological and energy engineers agree that international energy reserves will run out after 2050 and emphasize the need to increase renewable energy sources. However, we need a long time for the transformation of energy and the technology to have long-lasting energy. As gas reserves in the Eastern Mediterranean continue to be discussed, new debates will also emerge for the Arctic region. Because according to studies conducted in the Arctic region, there is 44 times more energy than in the Eastern Mediterranean. According to research conducted by Circum-Arctic, the Arctic region has 22% of the world's gas reserves. It also holds 13% of the world's undiscovered oil. This amounts to 90 billion barrels of oil and 1,670 trillion cubic feet of natural gas (The U.S. Geological Survey, 2008). Russia and Norway have 72% of the region's Arctic gas resources. The US, Canada and Greenland have 28% (Toker, 2014, p.30). However, more than 80% of these energy lines are still under glaciers. On the other hand, it is known that Russia, which has the longest coast in the Arctic region, has the highest share in this energy. Disagreements between the US and Russia on international law regarding energy sharing continue (Vsevolod, 2008, pp. 261-271).

The third factor affecting hegemonic behavior in the Arctic is the new polar routes created by melting ice caps. The melting of the Arctic ice will provide access to new shipping routes that shorten the

trade routes between Europe and East Asia. In this regard, China has mutual agreements with both Russia and European states (Gang, 2012, pp. 358-371). China's use of this route within the scope of the 'Northern Silk Road' project will significantly affect world trade (Gao, 2020, pp. 353-374). More than 80% of world trade takes place by sea (Annika, 2018, pp. 95-107). China is a country that conducts maritime transportation professionally. In the Arctic, icebreakers jointly produced by China and Russia open new routes for merchant ships (Nong, 2014, pp. 271-286). Chinese merchant ships that reach Eastern Europe and the interior of Europe in a shorter time are perceived as a threat to America (Peng & Njord, 2015, pp. 233-249). The reason why they are perceived as a threat is China's intention to increase its commercial interdependence with European states.

Considering the above-mentioned issues, the melting ice sheet increases the geopolitical and geoeconomic importance of the region, while worsening its ecological fragility. This situation threatens the traditional way of life of the indigenous people and increases the potential for conflict in the region. The melting of Arctic glaciers and the consequent rise in sea levels will have ecological, economic and security implications (Caymaz, E., Büyüksağnak, Y. B. & Özsoy, B., 2021, p. 39). In addition to the five Arctic states (A5) (US, Canada, Russia, Norway (Greenland) and Denmark), the European Union (EU) and NATO are closely related to the Arctic region. Arctic Commissioners Piebalgs and Borg stressed the need to utilize the natural resources of the Arctic region. EU High Representative Javier Solana talked about the importance of the Arctic in his latest report on climate change and international security. When the strategic resources of the region are combined with the interests of the Arctic actors, it creates a new hegemony area (Güçyetmez, 2021).

Russia's Arctic Policy and New Routes

In the 15th century, European explorers sought new sea routes in the Arctic. Three routes were identified in this region: A Northwest Passage through the northern archipelago of the North American continent; a Northeast Passage following the northern coastline of the Eurasian landmass; and a Trans-Arctic Route across the Arctic Ocean (Spufford, 1996).

Although work on the Trans-Arctic Route and the Northwest Passage had almost ceased in the 20th century, the Northeast Passage was a very important issue for the Soviet Union. Soviet planners believed that by developing the Northern Sea Route, the Soviet Union would have the shortest route between the North Atlantic and the North Pacific and gain a significant strategic advantage. Soviet control of this route would also enable the unrestricted transfer of economic resources across its vast territory. This would not only serve as a bridge between Europe and Asia for the Soviets, but would also give them an advantage over rival countries.

The Northern Sea Route (NSR) runs along the Russian Arctic coast. It is the first sea route likely to be ice-free and thus represents the highest commercial potential (Sharp, 2011, p.314). The importance of the Arctic thus becomes even more apparent. With the strategic moves made by the Kremlin, Yamal was able to deliver its LNG cargo to Asia in a shorter time via this route. Thanks to the LNG cargo reaching Asia in a shorter time, costs have decreased, and the importance of the Arctic for Asia has increased. It reduces the sea journey between East Asia and Western Europe using the Suez Canal from 21,000 km to 12,800 km, reducing transit time by 10-15 days. Furthermore, during the Soviet era, the NSR was used for military and resource benefit throughout the Soviet Arctic. With the collapse of the Soviet Union in the early 1990s, interest in it declined, but interest and traffic increased again in the late 2000s. In 2009, two German ships, the Beluga Fraternity, and the Beluga Foresight, sailing with a Russian icebreaker, completed the first commercial voyage along the Northern Sea Route (or Northeast Passage), connecting Busan to Rotterdam with several stops. The Kremlin wants to further increase traffic on this route by 2030. According to published reports, the initial goal is to reach 80 million tons of transit traffic (Skripnuk, Iliyushchenko, Kulik and Stepanova, 2020, p. 2). Current transit traffic is around 40 million tons. This is almost twice the traffic flow target. It should be added that this route will also save merchant ships from piracy. As transit traffic has increased, the Kremlin has had to increase military modernization. Troops in the Arctic have also been modernized to respond to any American attack on the region. Military activities there are seen as Russia's national security (Titley and Courtney, 2010, pp. 35-48).

Russia owns 60% of the coasts in the Arctic region. Russia, which has the largest coastline, also has the most natural resources. 70% of the energy resources in the Arctic region are located off the Russian coast. Russia is aware of its strategic position and therefore has established special units for the Arctic. Russia has published a doctrine on the Arctic and has shown that it has increased its interest in the region. When we analyze this doctrine, we see that Russia is advancing its state policies in the Arctic. The doctrine includes Russia's state policies, goals for the region, strategic priorities, socio-economic development

plans, ensuring national security, ensuring rights arising from international law, ensuring coastal security and general development goals (Arctic Portal, 2010).

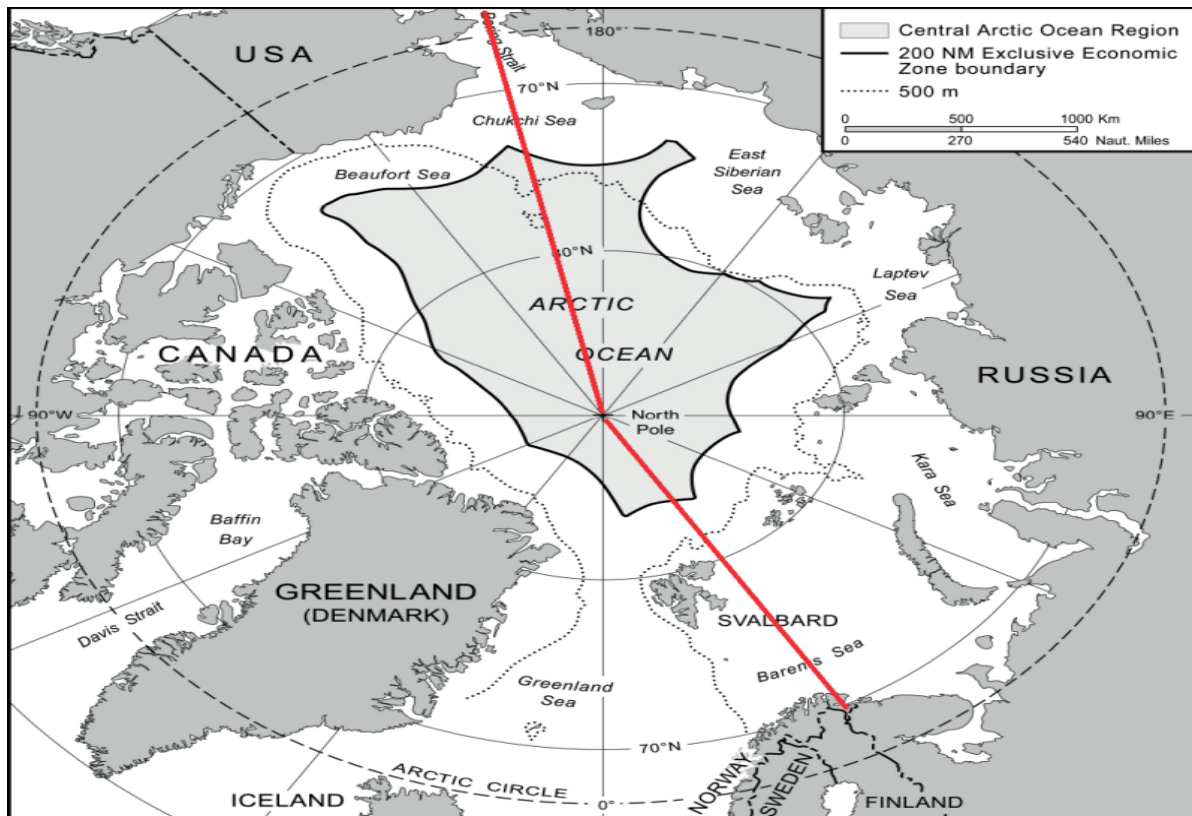


Figure 1: Arctic Claims of the Soviet Union (Lawson, 2014).

Arctic policies, which slowed down with the end of the Cold War, resumed after the 2000s. Russia applied to the United Nations (UN) in 2001, claiming that the Mendeleev and Lomonosov region was connected to the Arctic. After the UN's rejection, scientific studies were started in the region in 2007 and the application was made again in 2015, but without positive results. Russia's planting of the Russian flag in the Arctic depths is another important event of the 2007 period (Ekaterine, 2010, pp. 851-864).

Increasing its efforts both diplomatically and scientifically, Russia has created a strategy pathway titled "National Security and Strategy" to prove its claims about the Arctic. This strategy pathway was supported by the state ministry in 2014 and opportunities were offered to scientists. A law was also passed in 2014 to support this strategy and the Arctic region was added to Russia's security laws. The then Minister of Defense, General Arkady Bahin, took part in the strategic plan. Russia has positively increased its approaches to the Arctic region, both scientifically and politically, and in 2015 established the Arctic Development Commission. This commission includes military, government officials and academics. Taking its Arctic projection even further, Russia created a 10-year Arctic development plan and laid out its Arctic vision to be realized by 2025. Later, with the planning led by Vladimir Putin, a separate chapter on energy and transit routes was opened and the 2035 vision was determined.

According to Russia's 2035 vision, the Arctic region is desired to be used as a geostrategic area. In this region, a policy has been established on both energy resources and transit routes. It wants to act as a bridge between Asia and Europe through transit routes. With China using the Northern Gateway to reach the European market, the dynamics of the region will further increase (Güçyetmez, 2021, pp. 29-41). Moreover, the Kremlin was aware of the energy diversity in the region and planned its strategic move accordingly. Russia has a total of 40 advanced ships and maintains its dominance in the Arctic with 8 nuclear icebreakers. Russia, whose 2035 perspective is based on maritime dominance, continues to build new icebreakers to increase this dominance. With its naval dominance, the Kremlin has managed to overcome the harsh winter conditions of the Arctic. But more importantly, it has also dominated other countries bordering the Arctic. The Northwest Passage is strategically important, but it can also leave Russia vulnerable to external factors. It has to be dominant against the naval forces of the Baltic states, the Gulf of Finland and Denmark.

Russia's New Security Doctrine Against NATO Enlargement

As a result of the integration of the countries in the Baltic Sea and the Arctic Ocean into NATO, Russia has taken a new precaution. The basis for this decision is the sustainable socio-economic development of the Russian Federation. In addition, there are activities aimed at the exploration, development, utilization and protection of world ocean resources and areas, as well as national security. According to the doctrine, protecting national interests in the world ocean is one of the highest priorities of states.

NATO enlargement is a threat to Russia. Therefore, new precautionary packages for military expenditures and military equipment are a necessity. Accordingly, Russia published a new naval doctrine on July 31, 2022. In this doctrine, a very large area was given for the Arctic Sea (Kremlin, <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48215/page/3>).

The doctrine lists the main challenges and threats to Russia's national security and sustainable development in Article 22 as follows:

1. Limiting access by the United States and its allies to world ocean resources and vital shipping communications;
2. NATO's recognition of the borders of the Russian Federation. Increase in the number of exercises in the seas of the Russian Federation;
3. The desire to achieve the supremacy of the US naval forces and to achieve the combat capabilities of the navies of other states;
4. Increasing the military control of the Russian Federation over the Northern Sea Route, eliminating the presence of foreign navies in the Arctic;
5. Distancing the attempts of several states in the Arctic to achieve their geopolitical goals;

Russia also referred to the UN Maritime Convention in its naval doctrine. In Article 28 of the doctrine; "According to Article 76 of the UN Convention on the Law of the Sea, the boundaries of the Continental Shelf are determined by the Russian Federation (outside the 200-mile exclusive economic zone).

Russia has taken civilian measures to increase its competitiveness in the Arctic region. These measures are considered Article 38. They include the development of the Northern Sea Route and the creation of good conditions. Quality of transportation services and safety of navigation. Construction and modernization of terminals in Russian ports. Construction of access railways and highways. Ensuring the operation and development of port infrastructure.

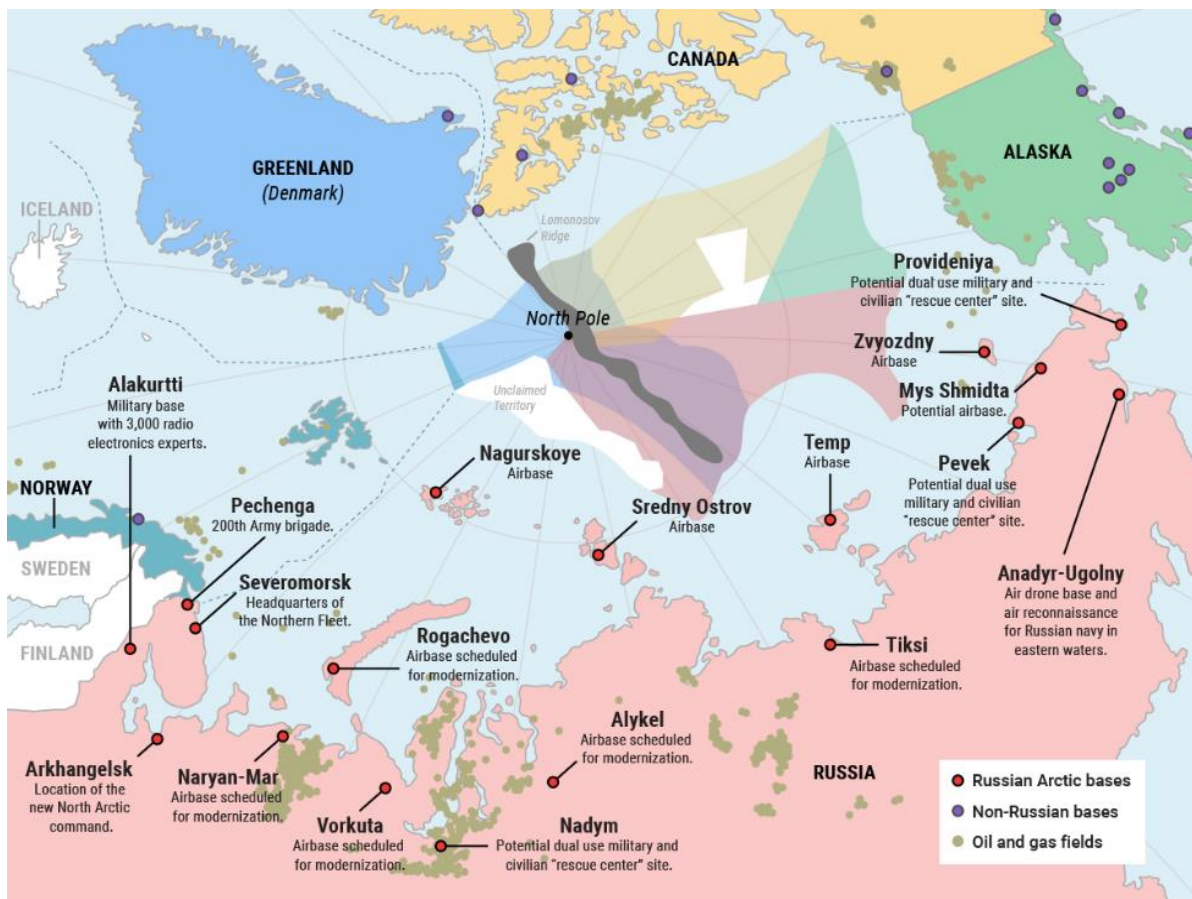
Article 50 of the published doctrine is all about the Arctic Sea. There are 21 additional articles under this article. Article 50 mentions regional maritime politics in the Arctic, the rich mineral and hydrocarbon resources in the Arctic Ocean, important transit routes and military security systems. The most important emphasis in this article is on the transformation of the navy on the Northern Sea Route into a global competitor. Other important elements are:

1. Diversification and intensification of maritime activities in Svalbard, Franz Josef Land, Novaya Zemlya and the Wrangel Islands;
2. To increase the combat potential of the Northern Fleet. Developing the base system, forces and means of the federal security service;
3. Construction of a trans-Arctic underwater fiber optic communication line for the transport complex of the Arctic region;
4. Improving the efficiency of public administration in the field of socio-economic development of the Arctic region;
5. Extending the outer boundary of the continental shelf in the Arctic Ocean
6. Ensuring security in the transport corridors of the Arctic region, the development of ice-breaking, rescue and auxiliary fleets;
7. Creation of favorable conditions for the activities of oil and gas producing and gas transport companies;
8. Maintaining control over the maritime activities of foreign states on the Northern Sea Route;
9. To strengthen the combat potential of the Northern and Pacific fleet forces.

The Arctic has an important position in the struggle for geopolitical territory. With the vast coastal area Russia has, the dominance seems to be in Russia. But there is a risk to this. Russia has to fight both in the energy fields and in the transit routes and achieve diplomatic success. Russia also needs allies in this region to be able to fight NATO and European countries. Therefore, close friendships were formed with China. Cooperation with China in the Arctic region is increasing. Their latest activity has been the buying of new icebreakers. With its financial resources, China is helping Russia to strengthen in the region. But because of the war with Ukraine, activity in the region needs to increase further. Russia has an area of 4 million square kilometers in the Arctic, through which it can communicate with 1400 ports around the world. So the Arctic region is very important economically.

Russia's new naval doctrine is like a challenge to both the Arctic and NATO. We see a profile of Russia refusing to be surrounded by NATO. This doctrine can be considered a new step for Russia's security. It is necessary to read the new doctrine together with the doctrine of 2015. Russia is taking a new stance against the encirclement in the Baltic and Arctic regions. Especially the emphasis on Svalbard, Franz Josef Land, Novaya Zemlya and Wrangel Island in Article 50 can be seen as a precaution against Sweden's NATO membership.

The new security measures in response to the United States, NATO, the Baltic states and the Northern European countries show Russia's desire to become stronger. Russia's security measures against NATO are proven by the new doctrine.



Map 1: Russian Bases in the Arctic (Business Insider, 2022).

In order to understand the developments in the Arctic region, first of all, the history and bilateral relations of the countries in the region should be known. Relations between countries are of primary importance in security studies. The Arctic region has a more critical importance as it borders both Russia and the Baltic states. Therefore, we need to analyze both the Soviet period and the present at the same time. For this reason, the study begins by describing the Arctic policies of Russia and the Soviet Union. Then, Russia's security policies on regional security will be discussed. After that, the importance of the NATO security organization, of which the countries of the region are members, for the Arctic will be discussed. The importance of NATO and its enlargement process for both former Soviet and Northern

European countries will be analyzed. In the last section, Finland and Sweden's NATO membership will be analyzed and their contributions to regional security will be examined. These discussions and research will be based on the doctrines issued by the Arctic countries. In general, the study will proceed with a qualitative research sample.

NATO's Arctic Doctrine

The claims of countries in the Arctic region date back a long time. First, Canada in 1909, then the US in 1924 and the Soviet Union in 1926, published a decree and put forward their claims. After these years, the Arctic region became militarily active and economic investments started to be made in the Arctic region. The Soviet Union took the first step in this unmanned, cold and distant geography. The Soviets started their first policies in 1930 and started sending people to the region. Authorities first created settlements by sending criminals in prison here. After the settlements were established, the region was declared an industrial zone and business areas were established. Among the prisoners they sent to this region, the Soviet authorities specially selected the skilled and professional ones. In this way, the first settlements for the Arctic began to be established. Russia, which has the longest coast in the Arctic region, also faces security risks. Russia, which has to protect more areas, has to build its security theories over this area. In response, America is getting stronger in the region. The US is located in the region as a national power, but on the other hand, it works in partnership with NATO forces. At this point, Russia has to increase its security against NATO member countries as well as regional countries. On the other hand, for the first time after the end of the Cold War, NATO had defined the Arctic as a strategically important region that required new approaches and solutions. In 1999, NATO alliances first said that special strategies should be produced for the Arctic (Haftendorn, 2001, p.344).



Figure 2: NATO countries and Russia in the Arctic region (The Mainichi, 2022).

NATO has a wide area in the Arctic, together with Northern European countries with which it has been cooperating for many years. But it wants to expand this area further and advance in the Arctic Ocean. Russia's aggressive actions since 2014 have accelerated this process. NATO conducted its largest military exercise in the Arctic in 2022. Nearly 30,000 soldiers from 27 allied countries gathered for a possible attack on land, air and sea. Risks have re-emerged in a region that has not seen war since the World Wars. Increasing militarization and multiple crises in the region are important for the EU in terms of energy, economy and military. The EU and NATO have had to increase their cooperation in this region. In addition to the EU's diplomacy and dialogue policies, NATO's deterrence and defense alliance was integrated for the region. This alliance will respond to geopolitical mobility together.

International organizations may show a more oppressive behavior with their joint actions. At this point, we can cite the 5th article of NATO as an example. According to this article, there is a collective security. In order to ensure security in the North Atlantic region, member states will respond collectively to any attack. As a result, Russia's entry into a war with a NATO country means that it enters a war with all NATO countries. When we look at the Arctic borders from a broad perspective, America, Canada, Denmark, Iceland, Norway, Sweden and Finland form the Western bloc. Among these countries, America, Canada, Denmark, Iceland, Norway are NATO members. The remaining Sweden and Finland entered the membership process. Among these countries, Norway has established a permanent military headquarters beyond the Arctic Circle. Thus, it became the only country in the world to have a permanent military headquarters beyond the Arctic circle (Haftendorn, Wallander and Keohane, 1999, p.12).

NATO's enlargement process is not static due to its open-door policy. Since its inception, NATO has gone through five phases of enlargement. This expansion has continued with Eastern Europe and the former Soviet states, the Baltics, the Black Sea and the Balkans. With Russia's invasion of Ukraine, Sweden and Finland decided to join NATO. This enlargement worries Russia on a number of issues. These include the loss of Kaliningrad in the Baltic Sea, which is part of the EU, the closure of the routes through the Baltic to the Port of St. Petersburg, and finally NATO's policy of containment of Russia extending to the Black Sea. In the wake of these concerns, Sweden and Finland's attempts to become NATO members in the Arctic region will lead to a complete NATO encirclement of Russia's west. On the other hand, Finland and Sweden will directly affect not only the Arctic region but also the Baltic Sea as Baltic states. Norway, Sweden, Finland, Denmark and Iceland are strategically located in both the Arctic and Baltic regions. With this expansion, Russia will have to redesign its security in both the Baltic and Arctic regions. After Iceland, Norway and Denmark joined NATO in 1949 and Estonia, Lithuania and Latvia in 2004, Russia voiced its discontent in the Baltic region. Now, the NATO membership of Sweden and Finland, whose borders extend to the Arctic, would leave Russia's western region completely defenseless (Kuus, 2004).

There are many reasons for NATO's expansion in the Arctic. The most important one is the security problem in the region. NATO and non-NATO countries want to unite against military risks from Russia. The common enemy in the region and the awareness of Russian threats are forcing Northern Europe to unite. The growing Russian threat is likely to undermine other international organizations established in the region. Russia's withdrawal from international organizations such as the Barents Council, the Arctic Council and the Atlantic Council would further increase security concerns in the region. The disappearance of diplomatic solutions pushes the Arctic countries to the military sphere. Therefore, the orientation towards NATO, the largest military organization in the region, will increase. On the other hand, NATO's expansion in the region has implications for both member states and Russia. In terms of the member states, we will see the following events: A possible Russian military operation against Finland and Sweden, with which Russia has not hesitated to fight before, would affect all NATO countries. At a time when NATO's military expenditures are decreasing, more will be needed. Germany and France are uncomfortable with this spending and have previously spoken out against Trump. But with Eastern Europe at risk, it is unthinkable that they would oppose it. Still, the United States spends the most in NATO (Wade & Balakrishnan, 2022). To better understand NATO's enlargement policies, let us also examine Finland and Sweden's NATO membership and its consequences.

Arctic Expansion of NATO: NATO Membership of Sweden and Finland

The Arctic region is turning into an area of long-term geostrategic competition. This rivalry will continue economically, politically, energy, politics and geography, but it does not make much sense to use the word war for the region. The form of political competition in the Arctic region is more distant and more rational than the conflict zones in the Middle East or Africa. The fact that important states in international organizations such as the European Union, NATO and the Arctic Council are neighbors here will force them to act more strategically in this region. The fact that the Arctic region is connected to Europe and has maritime borders with the United States and Canada makes this region more important for NATO. NATO, which was established by states focusing on security strategies on a global scale during the Cold War, is today seen as both a security provider and a threat to the Arctic. So a security dilemma has emerged in the Arctic region. On the other hand, for the first time since the Second World War, Europe felt war on its borders. European states, which have been at war every hundred years since the Westphalian period, are worried about a return to war (George Modelski and the Theory of Long

Cycles). With Finland's membership of NATO, Sweden is the last non-NATO member. The accession of the Arctic Council countries to NATO is perceived as a threat to Russia. On the other hand, with Sweden and Finland joining NATO, the Baltic Sea becomes a NATO lake. Moreover, the NATO membership of Finland and Sweden, which remained militarily neutral during the Cold War, leaves Russia as the only non-NATO country in the Atlantic Council. For many reasons, Russia's concerns are justified. Moreover, NATO's Article 5 provides for chain of custody, which means that an attack on one state in the region would be considered an attack on all NATO member states. In response, Russia is trying to find an ally in the Arctic. China is the largest state outside the Arctic. But things may not turn out the way Russia wants. China wants to use the Arctic route as a new silk road, which will facilitate its access to Europe. In other words, China plans to continue its trade with both Europe and Russia through reciprocal agreements.

On the other hand, Sweden and Finland, who are not strangers to each other and have a common history, are making joint decisions again after centuries. In 1155 Finland became part of the Kingdom of Sweden, during which time it was culturally influenced and Christianized by the Crusades in the 12th century. At the end of the Finnish War in 1809, Sweden lost Finland when Swedish and Russian forces faced each other. Finland, which was a colony of Russia for 108 years between 1809 and 1917, knows the Russians well because of its geopolitics. Sweden's last war was in 1814 and Finland's last war was in 1945. Finland fought against the Soviet Union between 1939-1940 and 1941-1944 and against Germany between 1944-1945. What should Sweden, which has not fought for 200 years, and these states, which have not fought for nearly 90 years, do now? In this context, the Swedish government has distributed war leaflets to every house in the country. The 20-page leaflet contains information on how soldiers should behave on the battlefield. The most important sentence is: "If Sweden is attacked by another country, we will never give up. All reports that the resistance has been stopped are false." The Swedish government and people are determined never to stop fighting in a possible war.

When we analyze Sweden's military expenditures, Russia's influence is more clearly seen. Sweden decided to double its military expenditures after Russia's attack on Ukraine. Sweden, which allocates 1.28 percent of its Gross National Product (GNP) to military spending, has increased its 2028 target to 2 percent. In 2011, Sweden, which allocated 1.1 percent of its GNP to military spending, took the first measures in its army after Russia attacked Ukraine. However, these measures are not enough against the Russian army. According to 2021 data, Russia allocates 4.1% of its GDP to military spending (Statista, 2022). Moreover, Sweden and Finland will already be required to allocate 2% of their GDP to defence as part of their NATO membership. However, Russia's security expenditure is already two times that of these countries and its GDP is 10 times higher.

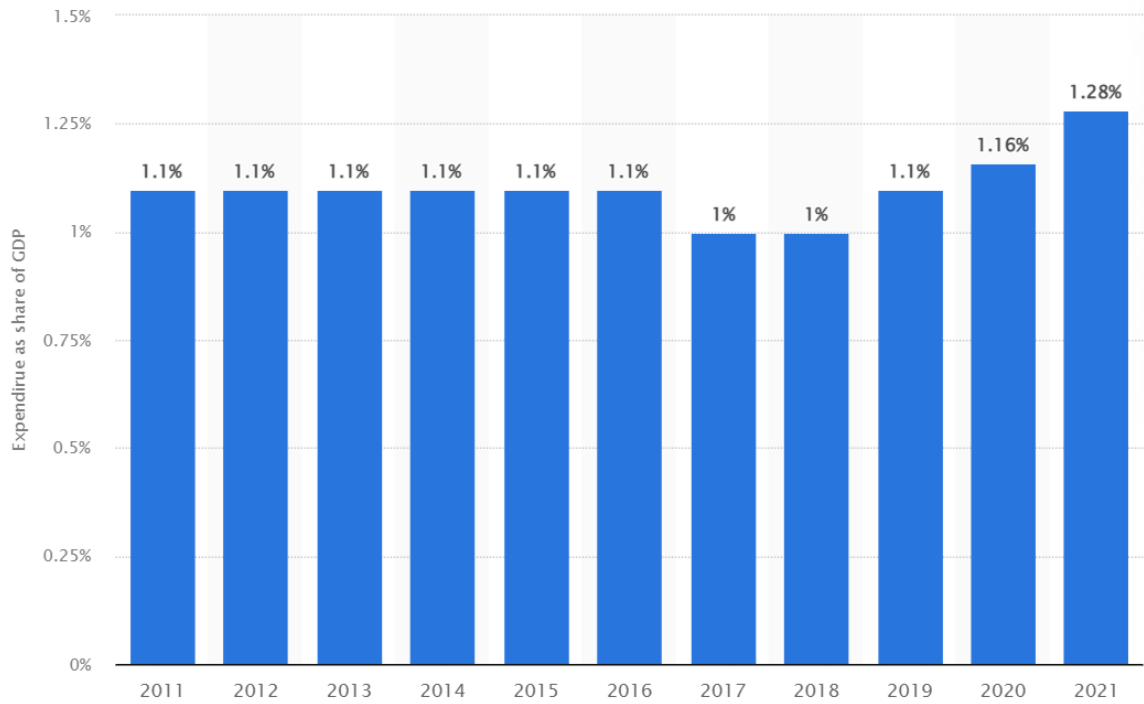


Chart 1: Military expenditure as a percentage of the gross domestic product (GDP) in Sweden from 2011 to 2021 (Statista, 2022).

Sweden, on the other hand, has had to reshape its 2030 targets according to Russia's threats. Defense spending in Sweden rose to over 48 billion Swedish kronor in 2021 and is expected to increase in the following years, reaching over 60 billion kronor in 2030.

Finland is in the same situation as Sweden. When we examine the table of military expenditures, we see a constant spending rate until 2020. However, there is an increase after 2021. We need to discuss a question here. When we analyze the military tables, why was there no military activity in these countries in 2014 when Russia annexed Crimea? The answer to this question can be explained by the words of Swedish Defense Minister Peter Hultqvist: "As long as I am defense minister, Sweden will never be a member of NATO". Neither Finland nor Sweden wanted to join NATO. With Russia's military operation in Ukraine, Finland and Sweden had to change their preferences.

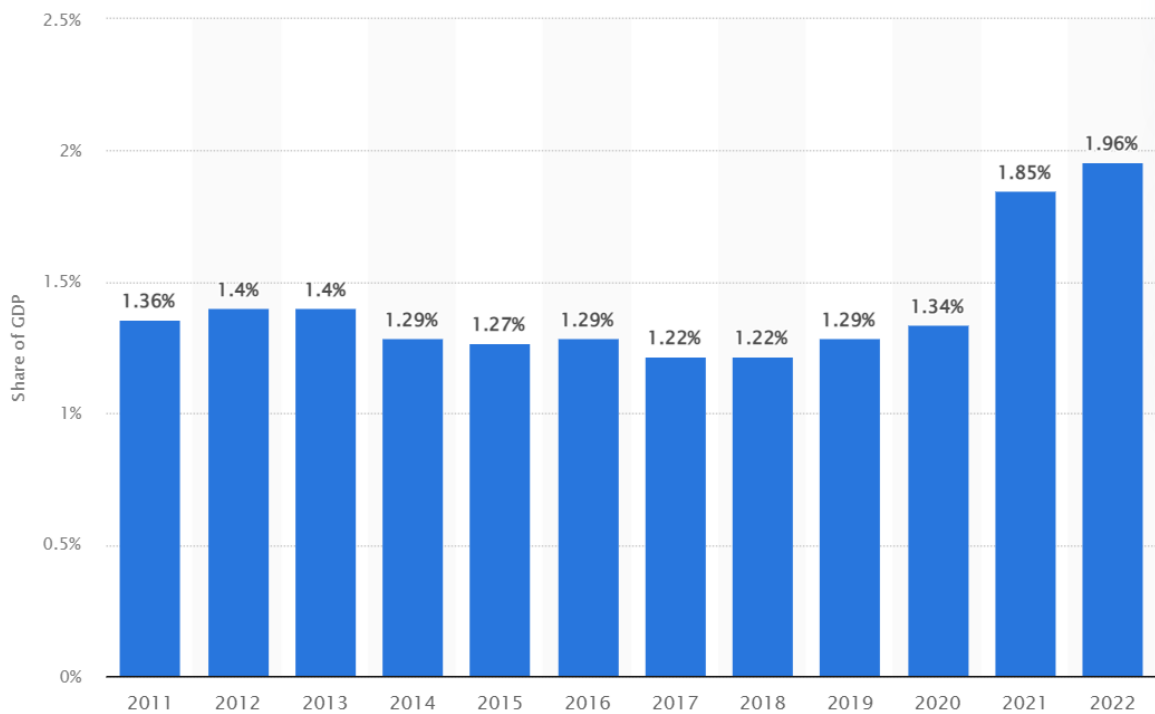


Chart 2: Defense expenditure as a share of gross domestic product (GDP) of Finland from 2011 to 2022 (Statista, 2022)

It is significant that Finland and Sweden have increased their military budgets ahead of NATO membership. The shape of Finland as a new member of NATO is a matter of debate. We should also take into account the military aid that NATO will send. Military deliveries were made in the days when Russia started its invasion of Ukraine. NATO Secretary General Stoltenberg also said about Sweden and Finland, which are in the process of NATO membership, "We will ensure their security until they become members". One thing is not clear at this point. Although Sweden is still in the process of membership, will Article 5 apply if the country is attacked in any way? With Finland's NATO membership, this article has become even more applicable.

From an international security perspective, NATO is important for Europe. There were earlier plans to establish a European security union, but they failed. The European security union will be completed with Finland, followed by countries such as Sweden, which also wants to join NATO. Georgia, Bosnia-Herzegovina and Ukraine want to join NATO, which continues to expand with the accession of North Macedonia in 2020. There are reservations about the membership of war-torn Ukraine. The reason for this is Article 5. If Ukraine, which is already at war with Russia, becomes a member of NATO, it would mean that all NATO members would be at one-on-one war with Russia. It is therefore unlikely that NATO members would approve this. It should be remembered that NATO requires the unanimous vote of all members to become a member.

As a result, NATO has continued to expand since its inception. It emerged during the Cold War against the Soviet threat and has continued its development until today. NATO is the most widely recognized institution worldwide that meets the security concerns of countries. On the other hand, NATO has reached Russia's borders, raising security concerns in Russia. Russia is disturbed by the fact that NATO, which has the world's most powerful armies and economies, has reached its borders. On the other hand, Russia's threat to the former Soviet countries increases the importance of NATO for these countries. We can illustrate this as follows: Former Soviet countries Estonia (2004), Lithuania (2004) and Latvia (2004) became NATO members. Georgia and Ukraine are among the other former Soviet countries seeking NATO membership. Measures include Azerbaijan's relationship with Turkey, Armenia's close policy with the United States and measures taken against the repressive policies of the Soviets.

NATO membership for the Baltic and Northern European countries is the most comprehensive safeguard against the Russian threat. Sweden will remain in NATO, both militarily and politically, even if it is not yet an official member. Being a NATO member is more than hiding behind an "iron curtain".

NATO has some responsibilities. Sending troops to military operations overseas, making military expenditures for NATO, authorizing NATO's military plans within a country's borders, planning the location of NATO military bases. These can create unease for a country. Some countries may even perceive this as interference in their internal affairs. This is why countries such as Finland and Sweden have so far not become NATO members. But Russia's threats are big enough to impose these responsibilities. It is therefore inevitable that countries will accept these responsibilities within their own capacities.

While there is no complete scientific consensus on the scientifically predictable implications of Finland's NATO membership and Sweden's possible membership for the Baltic and Arctic, we can discuss the possible implications by considering some factors.

Military Balances: NATO membership will inevitably have an impact on the military balance in the Arctic and Baltic Seas. With NATO accession, NATO's military presence in the region is strengthening and will become a counterweight to Russia's regional policies. NATO as a whole, not the countries, is positioned against Russia. In this case, changes in Russia's policies in the region and harsher policies may be observed.

Alliance Security and Defence Capacity: NATO membership will increase the security and defence capacity of other NATO members in the Arctic and Baltic Seas. It will have a positive impact on activities such as military exercises, joint defence plans and military infrastructure development in the region. This would strengthen the overall security of the region and enhance the defence capabilities of alliance members.

Relations with Russia: NATO membership will directly affect relations with Russia. Russia may view Sweden's and Finland's accession to NATO in a negative light, which could lead to tensions in relations. This could be an important factor for security and stability in the Arctic and Baltic Seas. Strained relations may affect the political and military dynamics in the region. However, it does not mean the end of regional co-operation. Collective efforts, such as the Arctic Council, have a positive impact on bilateral relations between Russia and its member states. Focusing on the war with NATO enlargement would be unfair to the alliances in the region. Cooperation in the Arctic region takes place in various fields. Energy resources, maritime security, scientific research, environmental protection and sustainability are the focal points of cooperation efforts. Arctic countries aim to protect mutual interests by cooperating in areas such as sustainable management of energy resources, maritime security and scientific research. Multilateral approaches in the region reduce the risks of conflict. Cooperation and dialogue in the Arctic region usually takes place within a multilateral framework. Platforms such as the Arctic Council promote multilateralism among the countries of the region. Such mechanisms increase participation by bringing together Arctic countries as well as indigenous peoples and observer countries.

Conclusion, Discussion, and Implications

With 60% of its territory located in the Arctic, Russia is the most important actor in the region. With an average Arctic coastline of 24,140 km, it is the country with the most maritime rights and energy exploitation rights. When depicted, these borders include the Sea of Okhotsk in the east, the Bering Sea in the west, the East Siberian Sea, the Laptev Sea, the Black Sea and the Barents Sea in the region up to the Norwegian border (Arctic Institute), 1996). Russia, which has the largest area in terms of coastal length and sea capacity, has 70% of the energy in the Arctic (USGS, 2010). In addition, Russia's strategic importance is increasing with the emergence of new transportation routes connecting Asia and Europe as a result of melting glaciers. In other words, Russia's increasing economic, energy and geostrategic importance can be seen as normal national security concerns. In order to address its security concerns in the Barents and Arctic Seas, Russia is pursuing an aggressive policy towards the bordering countries. At this point, although Sweden and Finland had previously declared that they did not want to become NATO members, Russia continued to increase tensions in this region and continued to pose a threat.

We are in a period when international conflicts continue to be regionalized. One of the questions we seek to answer within the scope of this study is: Can a new one be added to the ongoing regional conflicts in the Middle East, West Asia, North Africa and Sub-Saharan Africa? This concern is increasing international cooperation and dividing the world into new poles. The latest conflict hypothesis is in the Arctic region. Diplomatic steps have been taken by Russia, the Baltic States and Northern European countries to prevent the relations they have been developing through diplomacy for many years, but to no

avail. In 2004, Russia rejected the Baltic states' membership of NATO. Today, however, its borders are surrounded by NATO. This is the result of a process that started with Russia's invasion of Crimea. The Arctic will be a region where NATO will be strengthened in the new era. After the aggressions, Russia contributed to NATO's expansion and helped it expand to its borders. As Russia wanted to expand into the former Soviet territories, it also caused NATO to expand. As a result, NATO continues its mission against the Soviets by expanding its mission against the new Soviet country Russia. Thus, NATO faced the same enemy 30 years later, albeit with a new name (Soviet).

NATO and Russia have been exercising in the Arctic region for a long time. This creates a 'security dilemma' even though it is a result of the different security concerns of the countries. Whether the continuation of NATO's expansionist policies is a cause or a consequence is a matter of debate. However, Russia's approach to the former Soviet countries pushes these countries to NATO. In other words, we can say that Russia's aggression has led to NATO's expansion. At this point, NATO's expansion is not a cause but a consequence. Russia's pressure pushes these regional states to NATO and causes an involuntary expansion. Whatever the cause or the effect, there is a growing NATO. This growth or expansion (whatever we call it) has reached Russia's firewalls. While NATO's new members provide both military and financial support to NATO, Russia's military expansion comes at an additional cost. This is why Russia has increased its security measures both at sea and on its European borders, as well as its activities in the Arctic. As a result, new memberships to NATO reveal Russia's military spending and aggressive offensive nature. It is unclear how far NATO will continue to expand with its open door policy while Russia is looking for new alliances.

Ethical Declaration

In the writing process of the study titled “*The Impact of NATO Enlargement on Russian Security in the Baltic and Arctic*”, there were followed the scientific, ethical and the citation rules; was not made any falsification on the collected data and this study was not sent to any other academic platform for evaluation.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

References

- Annika N. E., (2018). *The United States and The Making of An Arctic Nation*, Cambridge University Press.
- Arctic Council, Arctic Climate Change Update. (2021). Accessed on 30.04.2022, https://oarchive.arcticcouncil.org/bitstream/handle/11374/2621/MMIS12_2021_REYKJAVIK_AMAP_Arctic-Climate-Change-Update-2021-Key-Trends-and-Impacts.-Summary-for-Policy-makers.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Arctic Portal, (2010). Foundations of the Russian federation's state policy in the arctic until 2020 and beyond, Accessed on 25.09.2022, https://icr.arcticportal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1791%3.
- Business Insider, Russia militarization of the Arctic, Accessed on 22.09.2022, http://static1.businessinsider.com/image/55c50ab3371d22c6178bca77-1200-1062/bi_graphics_russia's%20militarization%20of%20the%20arctic_05.png.
- Caymaz, E., Büyüksağnak, Y. B. and Özsoy, B. (2021). National Polar Research as a Manifestation of Turkey's Soft Power. *Bilgi*, (99), 27-53. DOI: 10.12995/bilgi.9902.
- Ekaterina P., (2010). Russia in the Arctic: What's Lurking Behind the Flag? *International Journal*, 65(4), 851-864.
- Gang C., (2012). China's Emerging Arctic Strategy. *The Polar Journal*, 2(2), 358-371.
- Gao T., (2020). China-Russia collaboration in arctic shipping and maritime engineering. *The Polar Journal*, 10(2), 353-374.
- Güçyetmez, F. (2021). Arktik'te Büyük Meydan Okuma: Çıkar Dengesi . *Journal of Anadolu University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 22(1), 29-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluibfd/issue/61029/887039>
- Güçyetmez, F. (2021). Yeni Hegemonya Alanı: Arktika. *Journal of the Institute of Social Sciences of Ağrı Çeçen University*, 7(1), 153-177. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.888275>.
- Haftendorn H., (2001). NATO and the Arctic: is the Atlantic alliance a cold war relic in a peaceful region now faced with non-military challenges?. *European Security*, 20(3), 344.
- Haftendorn H., Wallander, C. and Keohane.R., (1999). *Imperfect Unions: Security Institutions over Time and Space*. Eds. by N.Y.: Oxford University Press.
- Kremlin, Regional Directions of National Marine Policy, Accessed on 03.04.2023 [Decree of the President of the Russian Federation No. 31 of 07.2022.512 • President of Russia \(kremlin.ru\)](https://www.kremlin.ru/news/2022/07/07/20220707-1200-1062)

- Kuus M., (2004). Europe's Eastern Expansion and The Reinscription of Otherness in East-Central Europe. *Sage Journal*, 28(4), <https://doi.org/10.1191/0309132504ph49>.
- Lawson B. W., ve James T. G., (2022). Strategy for protecting the future Arctic Ocean. *Oceanography* 35(3), 167–177.
- Nong H., (2014). Emerging Interests of Non-Arctic Countries in The Arctic: A Chinese Perspective. *The Polar Journal*, 4(2), 271-286.
- Peng, J. and Njord W., (2015). China's bilateral diplomacy in the Arctic. In *Polar Geography*, 38(3), 233-249.
- Pikok, L., Life in one of the fastest-warming places on Earth, Accessed on 04.05.2022, <https://www.arctic-council.org/news/life-in-one-of-the-fastest-warming-places-on-earth/>.
- Sharp T. L., (2011). The Implications of Ice Melt on Arctic Security. *Defence Studies*, 11(2), 314.
- Skripunuk, D. F., Iliyushchenko I. O., Kulik S. and Stepanova, M. M., (2020). Analysis of the Current State of the Northern Sea Route and the Potential Development of the Icebreaker Fleet. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science.
- Spufford, F., (1996). *I May Be Some Time: Ice and the English Imagination*. London: Faber and Faber.
- Statista, (2022). Defence expenditure as a share of gross domestic product (GDP) of Finland from 2011 to 2022. Accessed on 23.09.2022 <https://www.statista.com/statistics/530097/defence-budget-relative-to-gdp-finland/>.
- Statista, (2022). Military expenditure as a percentage of the gross domestic product (GDP) in Sweden from 2011 to 2021. Accessed on 23.09.2022, <https://www.statista.com/statistics/695409/military-spending-as-a-share-of-gdp-in-sweden/>,
- Statista, (2022). Military expenditure as percentage of gross domestic product (GDP) in highest spending countries 2021. Accessed on 25.09.2022, <https://www.statista.com/statistics/266892/military-expenditure-as-percentage-of-gdp-in-highest-spending-countries/>
- The Arctic Institute, (1996). Russia. Accessed on 28.09.2022, <https://www.thearcticinstitute.org/countries/russia/>.
- The Mainichi, (2022). Finland, Sweden offer NATO an edge as rivalry warms up north. Accessed on 04.09.2022, <https://mainichi.jp/english/articles/20220821/p2g/00m/0in/033000c>
- The U.S. Geological Survey, (2008). Circum-arctic resource appraisal: estimates of undiscovered oil and gas north of the arctic circle. Accessed on 02.06.2022, <https://www.usgs.gov/media/audio/90-billion-barrels-oil-and-1670-trillion-cubic-feet-natural-gas-assessed-arctic>.
- Titely, D. W. and Courtney C., (2010). Arctic Security Considerations and the U.S. Navy's Roadmap for the Arctic. *Naval War College Review*, 63(2), 35–48.
- Toker S., (2014). *United states and Russia in the Arctic energy future: rivalry or harmony?*, (Master Thesis). İzmir Economy University, Graduate School of Social Sciences, İzmir Economy University.
- USGS, (2010). Assessment of Undiscovered Oil and Gas Resources of the West Siberian Basin Province, Russia. Accessed on 28.09.2022, <https://pubs.usgs.gov/fs/2011/3050/pdf/fs2011-3050.pdf> ,
- Vsevolod G., (2008). On Thin Ice: Water Rights and Resource Disputes in the Arctic Ocean. *Journal of International Affairs*, 61(2), 261-271.
- Wade, E. K. and Balakrishnan S., (2022). Defence spending pledges by NATO members since Russia invaded Ukraine, Accessed on 29.09.2022, <https://commonslibrary.parliament.uk/defence-spending-pledges-by-nato-members-since-russia-invaded-ukraine/>

TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

Rusya merkezli Arktik ve Baltık bölgesinde uluslararası gerilimler artarak devam ediyor. Baltık ülkeleri ve eski Sovyet ülkeleri Rusya'nın Kırım'ı ilhak etmesinden, Ukrayna'ya saldırmasından ve güvenliğe yönelik tehdidinden dolayı endişe duyuyor. Bu nedenle, Kuzey Kutbu, Baltık ülkeleri ve Avrupa, yeni güvenlik önlemleri almaya çalışıyor. Buna bağlı olarak 2004 yılında başlayan bir güvenlik entegrasyonu mevcut. Baltık ülkelerinin NATO üyeliği, Kuzey Kutbu ülkelerinin NATO'ya girmesi ve bölgenin NATO tarafından kuşatılması Rusya'yı kendi güvenliği açısından endişelendiriyor. Bu noktada bir güvenlik ikilemi ortaya çıkıyor.

Rusya son zamanlarda en kapsamlı doktrinini yayınladı. Doktrine göre, sadece Kuzey Kutbu'nda değil, tüm okyanuslarda ve denizlerde, sınırın ötesinde çok geniş bir alana yayılma arzusu var. Buna karşılık, Kuzey Avrupa ve Arktik ülkeleri kendileri için korunan bir alan arayışına girdiler. Bu koruma alanı da bir güvenlik kalkını görevi gören ve dünyada en geniş alana sahip olan NATO oldu. NATO'nun kuruluş amacı olan Sovyetler Birliği tehdidi bu sefer Rusya ile birlikte yeniden ortaya çıktı. Diğer bir deyişle NATO yeniden kuruluş amacının ilkelerine dönüyor. Bu noktada uluslararası güvenlik kavramı da aynı şekilde ilerlemeye devam edecek ve NATO genişlemesi sürdürülecek gibi görünüyor.

Finlandiya ve İsveç'in NATO üyeliğine olan yaklaşımı, Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesiyle daha net görülüyor. Daha önce NATO üyesi olmak istemediklerini söyleyen Finlandiya, 2014 sonrası dönem ve 2022'de Ukrayna'nın işgali ile birlikte kararını verdi. Bu hem Avrupa hem de Kuzey Kutbu için önemli bir karar. Diğer yandan Arktik ülkeleri ve Arktik Konseyi ülkeleri arasında Rusya, NATO üyesi olmayan tek

üye olarak kalıyor. Buna karşılık olarak, Arktik Okyanusu'nun en uzun kıyısına sahip olan Rusya, hem savunma hem de saldırı mekanizmalarını geliştirmek zorunda hissediyor.

NATO'nun Kuzey Kutbu, Doğu Avrupa ve Baltıklar'a genişlemesiyle birlikte 1948'den bu yana en uzun alana hakim olması bekleniyor. Finlandiya ve İsveç'in NATO üyeliğinin Rus saldırılarını ne kadar önleyeceği ve caydırıcı olacağını ölçülemek zor. Ancak NATO, hem önleme hem de caydırıcılık açısından dünyanın geniş bölgelerinde en etkili güvenlik örgütüdür. Sonuç olarak NATO, kuruluş amacına uygun bir ortamı yeniden yakalamış durumda ve bu durumun avantajı ile yayılcı politikalarını sürdürerek Arktik Okyanusu ve devletlerinin güvenliğini korumaya kararlı. Bu, enerjinin, transit yolların ve bölge ekonomisinin güvenliği, bölge halkının huzuru için bölge ülkeleri tarafından bir şart olarak görülüyor. Çalışma içerisinde, NATO'nun genişleme şekli hem Kuzey'de hem de Rusya'da nasıl hissediliyor? Baltık ve Arktik devletleri buna ne kadar istekli? İsveç ve Finlandiya'nın askeri harcamaları buna elverişli mi? Sorularına cevap aranacak ve yayınlanan yeni güvenlik doktrinleri ile sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.