

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES



DergiPark
AKADEMİK



Yıl
Year **27 (2023)**

Sayı
Number **Özel Sayı**

Özel Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

- Prof. Dr. A. Halim ULAŞ/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Akartürk KARAHAN/** Yıldırım Beyazıt Üniv.
- Prof. Dr. Ali Rıza SANDALCILAR/** Recep Tayyip Erdoğan Üniv.
- Prof. Dr. Aydın KAYABAŞI/** Dumlupınar Üniv.
- Prof. Dr. Ayşe Emel ÖNAL/** İstanbul Üniv.
- Prof. Dr. Celal BÜYÜK/** Atatürk Üniv.
- Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU/** İnönü Üniv.
- Prof. Dr. Emine KOLAÇ/** Anadolu Üniv.
- Prof. Dr. İshak ÖZGEL/** Süleyman Demirel Üniv.
- Prof. Dr. Murat Ozan BAŞKOL/** Bursa Uludağ Üniv.
- Prof. Dr. Mustafa Said KURŞUNOĞLU/** Ondokuz Mayıs Üniv.
- Prof. Dr. Özlem ÖMÜR/** Nişantaşı Üniv.
- Prof. Dr. Reşat AÇIKGÖZ/** Selçuk Üniv.
- Prof. Dr. Tuncay İMAMOĞLU/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. Abidin DAĞLI/** Dicle Üniv.
- Doç. Dr. Adem Peker/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. Ahmet KARABULUT/** Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.
- Doç. Dr. Ahmet KAVLAK/** Iğdır Üniv.
- Doç. Dr. Bayram ÖZER/** Ondokuz Mayıs Üniv.
- Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU/** Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.
- Doç. Dr. Bülent ALAGÖZ/** Gaziantep Üniv.
- Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA/** Muş Alparslan Üniv.
- Doç. Dr. Çağatay BAŞARIR/** Bandırma Onyedli Eylül Üniv.
- Doç. Dr. Çetin TAN/** Fırat Üniv.
- Doç. Dr. Erkan GÜNEŞ/** Erzincan Binali Yıldırım Üniv.
- Doç. Dr. Fatih ÖZGÖKMAN/** Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.
- Doç. Dr. Feyza Meryem KARA/** Kırıkkale Üniv.
- Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR/** İstanbul Sabahattin Zaim Üniv.
- Doç. Dr. Hava ÖZKAN/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. İlker Dere/** Tekirdağ Namık Kemal Üniv.
- Doç. Dr. Kübra ÖZDEMİR/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. Mehmet GÖKTAŞ/** Atatürk Üniv.
- Doç. Dr. Mehmet Hanefi TOPAL/** Kırklareli Üniv.

Doç. Dr. Muhammet ÇANKAYA/ Hitit Üniv.
Doç. Dr. Murat İNCE/ Bülent Ecevit Üniv.
Doç. Dr. Neslihan ÜLTAY/ Giresun Üniv.
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN/ Siirt Üniv.
Doç. Dr. Remzi AVCI/ Mardin Artuklu Üniv.
Doç. Dr. Sümeyra AKKAYA/ İnönü Üniv.
Doç. Dr. Tuğçem KAR/ İstanbul Teknik Üniv.
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ/ Ondokuz Mayıs Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Adnan KARATAŞ/ Atatürk Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DEMİREL/ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin BAŞODA/ Aksaray Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇİÇEK/ Cumhuriyet Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SEYHAN/ Recep Tayyip Erdoğan Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN/ Atatürk Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ADIGÜZEL/ Bitlis Eren Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Gürkan KALKAN/ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi N. Hümevra ÖZDEMİR EREN/ Erzincan Binali Yıldırım Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk KADAN/ Hatay Mustafa Kemal Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Reha BAYANSAR/ Ankara Hacı Bayram Veli Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BOZKURT/ Van Yüzüncü Yıl Üniv.
Dr. Ferhat ARI/ Bingöl Üniv.
Dr. Hayrettin ÖZÇELİK/ İstanbul Üniv.
Dr. Öğr. Gör. Ali KÖROĞLU/ Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 27, Sayı: Özel Sayı, 2023

Year: 27, Number: Özel Sayı, 2023

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT - Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Elif AKAN

Editör Yardımcıları

Naif KARDAŞ

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah AYDINLI - Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

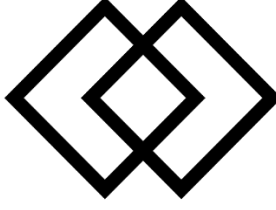
Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 **Osmanlı Yenileşme Döneminde Meslekî Teknik Eğitim Teşebbüsü: Leyli (Yatlı) Beyrut Ticaret Mektebi:** *Abdullah CENGİZ*
- 18 **Nursi'nin Tasavvuf ve Tarikatlarla İlişisine Dair Bir Değerlendirme:** *Abdulvehap ERİN*
- 38 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Gözüyle Türk Dizi ve Filmleri ile Bunların Türkçe Öğrenme Sürecindeki Rolü:** *Ahmet DEMİREL*
- 55 **Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Sabır Eğilimlerinin Araştırılması:** *Ahmet DİNÇ-Gamze GÜNEY*
- 62 **Detection Of Wildfires With Satellite Images and Evaluation of Their Effects: The Example of Marmaris:** *Ahmet Emrah SİYAVUŞ*
- 77 **İyi Yönetişimin Seçilmiş Sosyal ve Ekonomik Göstergeler Üzerindeki Etkileri: Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye Örneği:** *Ahmet KÖSTEKÇİ- Abdunnur YILDIZ- Yunus GÜLCÜ- Mehmet Ali ÇAKIR*
- 101 **Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi:** *Akın KARAKUYU*
- 113 **Spora Bağlılık ve Heyecan Arama Arasındaki İlişinin Kayaklı Koşu ve Biatlon Sporcuları Üzerinde İncelenmesi:** *Cemalettin BUDAK- Coşkun YILMAZ- Serhat ERAİL*
- 125 **Sosyal Sermayenin Girişimcilik Eğilimi Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması:** *Ebru DEMİREL*
- 138 **Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarının "Süreç" Aşamasının Cıpp Modeli Kapsamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi:** *Emre DAĞAŞAN*
- 155 **Termal Turizmde Müşteri Şikâyetlerinin Halk Sağlığı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma:** *Gönül AKBULUT- Betül BULADİ ÇUBUKCU*
- 169 **Algının Fenomenolojisi'nde Beden ve Dünyanın Algısal Deneyimdeki Birliği:** *Gülşay ÖZDEMİR AKGÜNDÜZ*
- 188 **Yaşamı Olumlama Olarak Güç İstenci:** *Kudret ARAS*
- 205 **İnsan Kaynakları Departmanlarının Verdikleri İş İlanlarının Çok Boyutlu Analizi:** *Muharrem AKSU*
- 233 **Mevdûdî'nin Neo-Selefi Kader Anlayışı:** *Mustafa SÖNMEZ*
- 255 **Yükselen Piyasa Ekonomilerinde Doğrudan Yabancı Yatırımlar, Ticari Açıklık ve CO2 İlişkisi:** *Nisa SEÇİLMİŞ*
- 268 **Karakter ve Değerler Eğitimine İlişkin Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimlerin İncelenmesi:** *Oğuzhan SEVİM- Esra ER*
- 282 **Öğretmenlerin Yazma Kavramına Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi:** *Ömer Faruk KADAN*
- 301 **Chantal Mouffe'un Demokrasi Teorisi:** *Ömer TAYLAN*
- 316 **Eğitsel Örgüt İkliminde Demokratik Yaşam:** *Özcan EKİCİ*
- 334 **Veli Katılımında Kullanılmak Üzere Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi:** *Özgür BOLAT*
- 347 **Türkiye'deki Suriyeli Kadınlara Sivil Toplum Örgütleri Tarafından Sunulan Hizmetlerin Sosyal Çalışma Müdahale Süreci Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Örnek Olay:** *Pınar AKKUŞ*
- 364 **Traditional Practices In Anatolia For Patients With Mental Disorders in The Context of Functional Healing: A Qualitative Study:** *Pınar HARMANCI*

- 376 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dört İşlem Problemlerine Yönelik Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi: *Rabia Sena ESER-Yasemin KUBANÇ*
- 393 Lise 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Ve Metaforik Analizi: *Tarkan YAZICI- Sadettin BARAN*
- 415 Merkezi Yönetimin Finans ve Uygulama Yetkilerinin Yerele Devretmesine Yönelik Bir İnceleme: Okul Gelişim Modeli (OGP): *Ünal AKYÜZ*
- 432 Öğretmenlerin Covid-19 Sonrası Okula Dönüş Sürecini Online Seslifoto (Osf) Yöntemiyle Anlamak: *Yakup SUBAŞI*
- 452 Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz Yeterlik Üzerindeki Etkisinde Öz Yönetimli Öğrenmenin Aracı Rolü: *Zehra Sedef YILMAZ*
- 465 Depremden Etkilenen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: *Özge ÖZEL-Betül ERSOY*
- 482 Søren Kierkegaard ve Albert Camus'da Varoluşsal Kabulleniş/Ret: *Osman KARAAĞAÇ*



**OSMANLI YENİLEŞME DÖNEMİNDE MESLEKİ TEKNİK EĞİTİM TEŞEBBÜSÜ:
LEYLİ (YATILI) BEYRUT TİCARET MEKTEBİ**

*Abdullah CENGİZ**

Öz

Osmanlı Devleti'nde sivil anlamda modern eğitim kurumları Tanzimat döneminden itibaren açılmaya başlanmıştır. Ancak Tanzimat döneminde meslekî teknik alanda yetenekli eleman yetiştirecek meslekî mektepler açılmamıştır. Birtakım girişimlerin neticesinde İstanbul'da 1847 yılında Ziraat Mektebi, 1868 yılında ise Sanayi Mektebi açılabilmiştir. Bu iki meslekî teknik mektebin dışında ise 1883 yılında İstanbul'da ticaret mektebi açılmıştır. İstanbul haricinde meslekî teknik eğitim kurumlarının Osmanlı Devleti'nin hükmettiği diğer topraklarda da açılması için gerekli çalışmalar yapılmış ve bunun neticesinde meslekî teknik mektepleri açılarak faaliyete geçmiştir. Osmanlı'nın diğer topraklarında olduğu gibi meslekî teknik eğitim kurumlarından ticaret mektebi, coğrafi açıdan önemli bir konumda bulunan Beyrut'ta açılmasına karar verilmiş ve bunun için gerekli teşebbüslerde bulunulmuştur. Bu araştırma sistematik model tekniğiyle yürütülmüştür. Araştırmada leyli (yatılı) ticaret mektebinin Beyrut'ta açılma sebebi, mektebin ders programı, mektebin idarî ve öğretim kadrosunun görevleri, talebenin mektebe kabul şartları ve imtihan durumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre Osmanlı'nın yenileşme döneminde meslekî teknik eğitimin yaygınlaştırılması her ne kadar amaçlanmış olsa da altyapı yetersizliğinden dolayı gayrimüslimlerin mektepleriyle rekabet etmesi güçleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı devleti, Meslekî teknik, Beyrut, Ticaret mektebi.

Vocational Technical Education Attempt in the Ottoman Renovation Period: Boarding Beirut Commerce School

Abstract

In the Ottoman Empire, modern educational institutions in the civilian sense began to be opened as of the Tanzimat period. However, during the Tanzimat period, vocational schools could not be opened to train talented personnel in the field of vocational technique. As a result of some initiatives, Agricultural School in 1847 and Industry School in 1868 could be opened in Istanbul. Apart from these two vocational technical schools, a trade school was opened in Istanbul in 1883. Apart from Istanbul, necessary studies were carried out to open vocational and technical education institutions in other lands ruled by the Ottoman Empire, and as a result, vocational technical schools were opened and became operational. As in the other lands of the Ottoman Empire, it was decided to open a commercial school, one of the vocational and technical education institutions, in Beirut, which is in a geographically important location, and necessary attempts were made for this. This research was carried out with the systematic model technique. In the research, the reason for the opening of the boarding trade school in Beirut, the school's curriculum, the duties of the school's administrative and teaching staff, the student's admission conditions and exam status were tried to be evaluated. According to the results obtained from the research, although it was aimed to expand vocational and technical education in the period of Ottoman renewal, it became difficult for non-muslims to compete with their schools due to the lack of infrastructure.

Keywords: Ottoman Empire, Vocational Technical, Beirut, Commercial School.

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, abdcngz66@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3484-2308>

1. Giriş

Osmanlı Devleti kuruluşundan yıkılışına kadar gerekli meslekî teknik eleman ihtiyacını başta ahî birlikleri ve loncalar olmak üzere sanayi, ziraat ve ticaret mekteplerinden sağlamıştır. Ahî birlikleri ve loncalar Osmanlı Devleti'nin her yerinde açılırken sanayi, ziraat ve ticaret mektepleri hem eleman hem de ekonomik yetersizlikten dolayı açılmamıştır. Bu meslekî teknik eğitim kurumlarından biri olan (esnaf ve sanatkârları bünyesinde toplayan) ahî birlikleri, Selçuklular zamanında kurulmuş ve Osmanlı Devleti zamanında ise güçlenip yaygınlaşarak, en parlak dönemini yaşamıştır. Bir eğitim kurumu olan ahî birlikleri; çocuklara askerî, dinî-ahlâkî ve meslekî alanlarda eğitim-öğretim hizmeti vererek onları geleceğe ve topluma faydalı olmaya hazırlamışlardır. Ahî birliklerinin yanı sıra varlığını sürdüren diğer bir esnaf ve sanatkâr birliği de loncalar olmuştur. Loncalar, esnaf ve sanatkâra hammadde dağıtımını yapılan merkezlere verilen genel bir isim olarak kullanılmıştır. İkisi de esnaf ve sanatkârlarla ilgili olmasına rağmen, ahî birlikleri ile loncaların işlevleri birbirinden farklı olmuştur. Ahî birlikleri zamanla önemini kaybederek yerini loncalara bırakmıştır (Duman, 2002). Osmanlı Devleti'nde meslekî ve teknik eğitimin temelini oluşturan, geleneksel metotlarla çıraklık-ustalık esasına dayanan ve aynı zamanda ahlâkî değerlerin öğretildiği yer olan Lonca Sistemi, XIX. yüzyıla kadar önemini korumuştur. Lonca sisteminde çocuklar, ebeveyn tarafından meslek öğrenmek amacıyla bir ustanın yanına verilmiştir (Aslanyürek, 2015). Bu çocuklar meslek türüne göre ustanın yanında, iki yıl yamaklık (adaylık), yaklaşık yirmi yıl çıraklık ve üç yıl kalfalık yaptıktan sonra ustalığa yükselmişlerdir. Böylece Lonca Sistemi'ndeki bu eğitim XVII. yüzyıla kadar devam etmiştir (Yıldırım, 2010).

Osmanlı Devleti XVI. yüzyıldan sonra duraklama ve gerileme sürecine girerken Batılı devletler ise bilim ve teknikte ilerlemeye başlamışlardır. Bu yüzden Osmanlı Devleti'nin teknik eleman ihtiyacını karşılayan Lonca Sistemi Batı'daki gelişmeler karşısında yetersiz/eksik kalmıştır. Söz konusu durumdan kurtulmak ve Batı karşısında güçlü bir devlet olmak için devlet adamları meslekî ve teknik eğitim kurumların açılmasına dair teşebbüslerde bulunmuştur (Duman, 2002). Bu teşebbüslerin sağlam bir temelde ilerlemesi için Osmanlı devlet adamları, öncelikle Batı'dan meslekî teknik bilgileri Osmanlı topraklarına getirme yolunu tercih etmiş ve bunun için de ilk olarak Batı'da daimî elçilikler açmıştır. Bu sayede devlet adamları Batı'nın meslekî teknik ilmini Osmanlı Devleti'ne aktarma işini üstlenmişlerdir (Çınar, 200). Bunun neticesinde Osmanlı Devleti'nde ilk meslekî teknik mektepleri askerî alanda faaliyet göstermiştir. Osmanlı askerinin dönemin yeni savaş tekniklerine göre yetiştirilmesi için 1793 yılında Mühendishâne-i Bahri-i Hümayun ve 1796 yılında ise Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun mektepleri açılmıştır (Semiz & Kuş, 2004).

Osmanlı Devleti'nin asker haricinde sivil meslekî eğitim-öğretime yönelmesi Tanzimat döneminin ilk yıllarında gerçekleşmiş (Duman, 2002) ancak bu dönemde meslekî teknik alanında eleman ihtiyacını sağlayacak meslekî eğitim kurumları açılmamıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi için 1841 yılında Meclis-i Maâdin açılmış ve 1843 yılında Nâfia Meclisi'nin yerine geçen Ziraat Meclisi bir takım önemli çalışmalar yapmıştır. Bunun neticesinde 1847 yılında Ziraat Mektebi açılmıştır. Ziraat mektebinden sonra meslekî eğitim alanındaki ikinci girişim ise 1848 yılında İstanbul'da açılması kararlaştırılan ancak yürürlüğe girmeyen Sanayi Mektebi olmuştur. 1862 yılında İstanbul'da sanayi mektebini açma düşüncesi yeniden planlanmış ve bunun için komisyon oluşturulmuştur. İlgili komisyon tarafından rapor hazırlanmasına rağmen dönemin ekonomik yetersizliğinden dolayı mektep ancak 1868 yılında açılabilmiştir (Demirel, 2019).

Osmanlı Devleti'nde meslekî teknik alanında açılan mekteplerden biri de ticaret mektepleridir. Osmanlı Devleti, harici devletlerle olan ticarî faaliyetlerini daha kolay yapabilmesi için Müslüman halkının bu yönde eğitilmesini istemiştir. Çünkü Osmanlı topraklarında yaşayan gayrimüslim tüccarlar, Batı ile ticaret yaptıklarından dolayı dillerini, kültürlerini ve ticaret usullerini öğrenip ve bu bilgileri de kendi

çocuklarına yıllarca aktararak ticaret hayatındaki yerlerini sürekli korumuşlardır. Ancak Müslümanların çocukları ise askerî ve mülkî mekteplere rağbet göstermiş ve eğitimlerini tamamladıktan sonra devlet bünyesinde asker veya memur olarak hayatlarını sürdürmüşlerdir. Bu durum ise Müslümanların gayrimüslimler gibi yabancı devletlerin kültürlerini, dillerini ve ticaret anlayışını öğrenememesine ve zamanla ticaret hayatından uzaklaşmasına neden olmuştur. Bir müddet sonra bu durumu fark eden Osmanlı Devleti, Müslüman halka ticaretin usul ve yöntemlerini öğretmek ve ticaretle uğraşmalarını sağlamak amacıyla ticaret mektebini açmaya karar vermiştir. Bunun üzerine Osmanlı Devleti'nde gerekli çalışmalara başlanılmış ve ticaret mektebinin açılması adına ilki 1861 yılında olmak üzere 1879 ve 1880 yıllarında gerekli adımlar atılmış ise de başarılı olunamamıştır (Erdoğan, 2016). Ancak dördüncü girişimin (1883 yılında) neticesinde İstanbul'da Hamîdiye Ticâret Mekteb-i Âlîsi açılabilmiştir (Özkul, 2017). İstanbul'da ticaret mektebinin açılmasının ardından Osmanlı Devleti'ne bağlı yerlerden biri olan Beyrut'ta da ticaret mektebi açma teşebbüsü olmuştur. Osmanlı Devleti'nin en önemli şehirlerinden biri olan Beyrut, Doğu Beyrut ve Batı Beyrut tepeleri arasında kalan yarımada üzerinde yer almaktadır. Bir liman şehri olarak gelişen Beyrut, bölgenin dışarıya açılan başlıca iskelesi haline gelmiştir (Dursun, 1994). Böylesine önemli bir ticaret şehri olan Beyrut'un kısa tarihçesine değinmek yerinde olacaktır.

Osmanlı hâkimiyetine 1516 yılında giren Beyrut'un idaresi devlet merkezi tarafından tayin edilen Ma'n Hanedanı'na mensup emirlere bırakılmıştır. 1614 yılına kadar Şam Eyaleti'ne bağlı olan Beyrut, bu tarihten itibaren Şam Eyaleti'nden ayrılarak Sayda Eyaleti'ne bağlanmıştır. Ma'n Hanedanı emirleri Beyrut'u yaklaşık iki asır yönettikten sonra Beyrut'un idaresi 1697 yılında Şihâbi Emirliği'ne geçmiştir. 1840 yılına kadar Sayda Eyaleti sancaklarından biri olan Beyrut, bu tarihten itibaren eyaletin merkezi haline gelmiştir. 1864 tarihli Vilâyet Nizamnâmesi ile Sayda Eyaleti kaldırılmış ve bunun üzerine Beyrut yeni oluşturulan Suriye Vilâyeti'ne sancak statüsünde dâhil edilmiştir. Ancak Suriye Vilâyeti'nin sınırlarının genişliği nedeniyle problemlerin çıkması, Beyrut'un Batılı devletlerle olan ticarî ilişkilerinin iyi olması ve bu ilişkinin Beyrut'a yapılması düşünülen limanla daha da artması düşünülmüştür. Bu nedenlerden dolayı Osmanlı Devleti, Beyrut'u Suriye Vilâyeti'nden ayrılarak 1887 yılında Beyrut Vilâyeti'ni kurmuş ve vilâyetin merkez sancağı da Beyrut olmuştur (Çelik, 2010).

2. Yöntem

Bu çalışma sistematik derleme modeliyle hazırlanmıştır (Merriam, 2013). Sistematik derleme modelinde, konuyla ilgili farklı bilgilerin taranması ve taranma sonucunda bir bütün haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmayla ilgili yayınlanmış materyaller sistemli ve tarafsız bir şekilde taranıp bunlar sentezlenerek bir bütün haline getirilmiştir. Bir başka ifadeyle konunun daha iyi anlaşılması için veriler, belirli başlıklar altında tasnif edilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2005).

2.1. Verilerin Analizi

Bu çalışma, öncelikle birincil kaynaklara ve arşiv dokümanlarına ulaşılarak hazırlanmıştır. Birincil kaynaklardan ve arşiv dokümanlarından edilen veriler, fişleme usulüne göre tasnif edilerek çalışma için gerekli veriler özenle toplanmış ve gereksiz bilgilerin elemesi yapılmıştır. Bu sürecin sonucunda, veriler arasındaki ilişkilere, bağlantılara, temalara dikkat çekilerek sistemli bir bütün oluşturulmuştur (Şimşek & Yıldırım, 2005).

2.3. Araştırma Etiği

“Osmanlı Yenileşme Döneminde Meslekî Teknik Eğitim Teşebbüsü: Leyli (Yatılı) Beyrut Ticaret Mektebi” adlı çalışmada, insan ve hayvan üzerine deney yapılmadığı için “etik kurul izni” alınmamıştır. Ayrıca çalışmada, bilimsel araştırma sürecinde takip edilmesi gereken ahlakî ve bilimsel kurallara uyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Beyrut'ta Leyli Ticaret Mektebinin Açılma Sebebi

Beyrut coğrafi açıdan önemli bir konumda bulunduğu için Batılı devletlerin ilgisini çekmiş ve bu yüzden Beyrut'ta farklı alanlarda mektepler açılmıştır. Batılı devletler tarafından açılan mekteplerden biri de ticaret mektebi olmuştur. Beyrut'taki Müslüman halkın çocukları yabancı devletlerin ticarî mekteplerine olan ilgisi zamanla artmıştır. Müslim çocukların bu mekteplere olan ilgisini azaltmak ve Osmanlı Devleti'ne ait ticaret mektebini Beyrut'ta açmak için Beyrut Nâibi, Beyrut Maârif Müdürü ve iki üyeden olmak üzere bir Ticaret Mektebi Komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon, Beyrut'un eğitimiyle alakalı istişarelerde bulunmuş ve bu istişarelerde Beyrut'ta ticaret mektebinin açılmasının gerekliliğine değinmiştir. Buna göre II. Abdülhamid (1876-1909)'in yirmi beş seneden beri büyük bir özveriyle eğitim-öğretime destek verdiğini ve Osmanlı Devleti'nde eğitimin gelişmesine büyük katkı sağladığını belirten komisyon, eğitim-öğretimin sürekli yenilendiğine dikkat çekmiştir. Bu yüzden komisyon gerektiğinde bazı mevkilere yeni mekteplerin açılmasının elzem olduğunu saptamıştır. Komisyon, Beyrut'ta daha önce açılmış olan yabancı mekteplerin olanakları iyi olduğu için farklı dinlerdeki kişilerin bu mekteplere zamanla ciddi bir şekilde rağbet ettiğini görmüştür. Bu nedenle yabancı mekteplerin bu denli rağbet görmesi komisyon tarafından araştırılmış ve bu mekteplere olan ilginin üç önemli esasa dayandığı tespit edilmiştir. Bunlardan *birincisi ve en önemlisi*: hem temel eğitim hem de sanayi alanında eğitim görmek isteyen fakir talebelerin yabancı mekteplere meccanen yani bedava kabul edilmelerinde yabancı mekteplerdeki idareciler her türlü kolaylığı had safhada sağlamakta ve bunun için de her türlü maddî fedakârlık yapmaktadır. Müslim çocuklar arasında ise kabiliyetli birçok fakir talebe bulunduğu halde Beyrut İdâdî Mektebi'ne her sene yeni talebe kaydı beş altı çocuğu geçmemiştir. Bu yüzden talebelerin yabancı mekteplere gitmesini engellemenin elzem olduğunu ve bunun için de Müslim mekteplerdeki her türlü kolaylık ve yardımların yapılması gerektiği komisyon tarafından vurgulanmıştır. *İkincisi*: Komisyona göre Beyrut'taki Müslim mekteplerin ders programlarının bölge halkının ihtiyacına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin Beyrut'un coğrafi konum açıdan önemli bir yerde olması hasebiyle Beyrut'taki büyük mekteplerde ticaretle alakalı derslerin ders programına eklenmesi elzem görülmüştür. Hâlbuki yabancı mekteplerde bu husus düşünülmüş ve ders programları ona göre düzenlenmiştir. Bu yüzden Müslim halk kendi mekteplerini bırakıp yabancı mekteplerde eğitim almak istemişlerdir. Komisyona göre Müslim halkın yabancı mekteplere olan rağbet göstermesinin *üçüncü* sebebi; bu mekteplerde lisan, hesap, coğrafya, dürûs-ı eşyâ gibi ilgili derslere alanında uzman muallimlerin girmeleri ve talebelerin mezkûr dersleri kısa zamanda verimli bir şekilde öğrenmeleridir (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], Yıldız Maarif Nezareti Maruzatı [Y..PRK.MF]..4 – 41).

Gerekli araştırma ve istişarelerin neticesinde komisyon, Müslim halkın çocuklarının yabancı mekteplere gitmelerini engellemek amacıyla Beyrut şehrinde yarısı meccanen yarısı ise ücretli olacak şekilde bir leyli (gece) ticaret mektebi açmayı planlamıştır. Ayrıca komisyon Beyrut'ta ticaret mektebinin açılmasının gerekliliğini sanayi mektepleri üzerinden de ifade etmektedir. Buna göre Sultan II. Abdülhamid hazretlerinin Osmanlı Devleti'nde sanayi mekteplerin açılması için gerekli destekleri vermesi ve bu sayede yetim ve muhtaç çocukların sanayi mekteplerinde eğitim görmesi komisyon tarafından takdir edilmektedir. Ancak Beyrut sakinlerinin ticarete daha fazla eğilim gösterdiği için sanayi mekteplerine olan ilgilerinin ticaret mekteplerinden daha az olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu göz önünde bulunduran komisyon, mektebin ders programını ticaret alanına uygun hazırlamış ve yüz talebe bedava, yüz talebe ise ücretli olmak üzere mektebin yapılmasına karar vermiştir. Komisyon tarafından hazırlanan ders programında bir takım önemli hususları belirtilmiştir. Buna göre mektebin ders programına ulûm-ı dinîye, lisan, tarih, coğrafya-i Osmânî dersleri ve ticaretle alakalı ilimler de eklenmiştir. Umumî ticaretin uygulanmasında kolaylık sağlanması adına özellikle lisan derslerinin tedris edilmesine dikkat eden komisyon, Arapça, Fransızca ve İngilizce lisanlarını ders programına eklemiştir. Ayrıca komisyon,

mektebin dâhili idaresi için tâlimatnâme hazırlamıştır. Yine komisyon tarafından mektebin bir senelik gelir gider bütçesi düzenlenmiş ve bunun için mazbata hazırlanmıştır. Buna göre mektebin bir senelik yiyecek, giyecek, yakıt, aydınlatma, su, temizlik, -müstakil bir bina yapılarına kadar- kira ücreti ve eğitim için diğer gerekli araç-gereç için yıllık 258.300, mektebin idare heyeti, muallimlerin ve hademelerin maaşı için 143.700 olmak üzere toplam 402.000 kuruşun gerekli olduğu mazbatada belirtilmiştir. Mektep için gerekli paranın miktarını belirten komisyon, bu miktarın nasıl karşılanacağına da mazbatada değinmiştir. Buna göre komisyon, mektebe alınacak ücretli yüz talebeden kişi başı on iki lira alınmasına ve bu talebelere toplanacak paranın 402.000 kuruştan düşürülmesine karar vermiştir. Ancak yüz talebeden alınacak paranın yeterli olmayacağını bilen komisyon, mektep için gerekli parayı temin yolunu bulmada arayış içine girmiştir. Bunun neticesinde Beyrut'ta her sene maârif hasılatı adı altında toplanan 180.000-200.000 kuruşun da açılması düşünülen ticaret mektebine aktarılması istenilmiştir. Yine Beyrut'ta satılan lokumun her bir kilosundan dahi ücret almaya ve Beyrut halkından da para toplamaya karar verilmiştir. Böylece komisyon, İstanbul'dan talep ettiği ticaret mektebi için gerekli olan miktarı (402.000) aşağı düşürmeye çalışmıştır (BOA, Y..PRK.MF..4 – 41).

Beyrut'ta ticaret mektebinin açılmasının gerekliliğine dair komisyonun hazırladığı talep yazısı ile mektep için düzenlenen tâlimat Beyrut Valiliği tarafından M. 26 Ekim 1900/H.02 Receb1318 tarihinde İstanbul'a gönderilmiştir (BOA, Yıldız Umumi [Y..PRK.UM]..52-15). Ancak komisyonun gerekli çalışmalarının üzerinden yedi yıl geçtikten sonra ticaret mektebine sanayi kısmı da eklenerek mektebin açılışı 1907 yılında yapılabilmiş ve mektebin adı Sultan II. Abdülhamid'in adına izafeten *Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi* olarak değiştirildiği Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivi'nde bulunan arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır (BOA, Babıali Evrak Odası Evrakı [BEO], 3133 – 234938; İrade hususi [İ.HUS.] 157-52).

3.2. Talebenin Mektebe Kabul Şartları

Beyrut'ta Leyli Ticaret Mektebi'nde eğitim görmek isteyen talebelerin mektebe kabul şartları komisyon tarafından düzenlenmiştir. Buna göre eğitim-öğretim süresi altı sınıftan (sene) oluşan mektebin ilk ikisi ihtiyat sınıfıdır. Bu sınıflardan birincisine henüz okuyup yazmaya yeni başlayanlar kabul edilecek ve mektebin bu sınıfına girmek isteyenler ibtidâî mektebi diplomasına sahip olmalıdır. Eğer bu diplomaya sahip değilse ticaret mektebinde sınava tabi tutulacaktır. Birinci sınıfa kaydedilecek talebe on bir yaşından aşağı olmamalıdır. Ticaret mektebine hem ücretli hem de ücretsiz olmak üzere iki türlü talebe alınacaktır. Bu talebelerin hal ve hareketleri iyi olduğuna dair ellerinde *tezkire-i Osmâniye* denilen tasdiknâme olmayanlar ve yine bu talebeler içerisinde bulaşıcı hastalığı olanlar mektebe kayıt yaptıramazlar. Bu sayede komisyon mektepteki eğitimin devamlı, sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamaya çalışmıştır. Mektebe ücretli ve ücretsiz talebe kabul edileceğine karar veren komisyon, ücretli talebeden on iki lira alınacağını ve bu paranın da iki taksit şeklinde, ilk taksiti mektebe geldiğinde ikincisi ise dört ay sonra tahsil edileceğine karar vermiştir. Ücretsiz kısma yüz kişilik kontenjan ayıran komisyon, mektebe ücretsiz alınacak talebelerin maddî durumu kötü olanlardan seçileceğini, ücretsiz kısma başvuru yapan talebe sayısı fazla olursa talebelerin tamamının imtihana tabi tutulacağını ve bu imtihandan başarılı olanların mektebe alınacağını belirtmiştir. Her sene mektebe alınacak talebe miktarı *Beyrut Vilayet Gazetesi* 'nde ilan edilecektir. Böylece komisyon, Beyrut halkının tamamının ticaret mektebinden haberdar olmasını ve bu sayede eğitim görmesini sağlamış olacaktır (BOA, Y.PRK. UM. 52/15).

3.3. Mektebin Ders Programı

Komisyon tarafından Leyli (Yatılı) Ticaret Mektebi için ders programı hazırlanmıştır. Bu ders programında ağırlıklı olarak meslek derslerinin bulunduğu ve ders sayılarının hazırlıktan dördüncü sınıfa kadar kademeli olarak arttığı görülmüştür. Meslek mekteplerinin yanında ayrıca komisyon yetenekli ancak okuma yazma bilmeyen ve maddî durumu kötü olan çocukların da mektepte eğitim görmesini istemiş ve buna göre ders programında düzenlemeler yapmıştır. Mesela Leyli Beyrut Ticaret Mektebi'nin birinci ihtiyat sınıfında okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretilen ve Elif-Ba ile Amme ve Tebareke

sureleri ezberlettirilecektir. İkinci ihtiyat sınıfında ise Kur'an-ı Kerimî güzel okuma (kıraat), muhtasar sarf, Nahv-ı Osmânî ve Ulûm-ı Dîniyye'den Dürri Yektâ ve Şerhi okutulacaktır. Böylece küçük yaştaki talebelere hem temel kavramların hem de dinî bilgilerin öğretilmesi komisyon tarafından amaçlanmıştır. Komisyon, mektepteki talebelerin yabancı devletlerle sağlıklı bir şekilde ticarî faaliyetlerini yürütebilmesi için Türkçe, Arapça, Fransızca, İngilizce lisanlarının gramer ve tercüme açısından derinlemesine öğretilmesini istemiştir. Ancak komisyon bu dört dilin içerisinde Türkçe ve Fransızcaya daha çok önem vermiş ve bunun için mektep dâhilinde Türkçe ve Fransızcadan başka lisanla konuşulmayacağına karar vermiştir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15). Komisyon tarafından hazırlanan ders programı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. *Beyrut'ta leylî ticaret mektebi ders programı*

Dersin Adı	Birinci İhtiyat	İkinci İhtiyat	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene
Kur'an-ı Kerim ve Ulûm-ı Dîniyye	6	3	3	2	-	-
Türkçe	12	12	7	4	2	2
Arapça	-	1	2	2	2	
Fransızca	-	4	5	6	6	6
İngilizce (Seçmeli)	-	-	-	2	2	2
Fransızca Muhâberât-ı Ticarîye	-	-	-	-	1	2
Hesap Amelî ve Ticarî (4. Sınıfta Fransızca olarak eğitim görülecek)	2	2	3	3	2	2
Usûl Defteri (3. ve 4. senelerde Fransızca eğitim görülecek)	-	-	-	2	2	2
Coğrafya-ı Umum-î Osmânî	-	-	2	2	2	-
Coğrafya-i Sanayi ve Ticarî	-	-	-	-	2	2
Tarih-i İslâm ve Osmânî	-	-	-	2	2	2
Hukuk-ı Ticaret ve Kanun-ı Ticaret	-	-	-	-	2	3
Ahkâm-ı Adliye	-	-	-	-	1	2
İlm-i Servet	-	-	-	-	1	2
Mâlûmat-ı Fenniye	-	-	-	1	1	1
Hatt-ı Türkî	1	1	1	1	1	1
Toplam	21	24	24	28	30	30

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi için komisyon tarafından hazırlanan ders programına bakıldığında ihtiyat sınıfının iki sınıfında ve diğer dört sınıfın ilk iki sınıfında Kur'an-ı Kerim, Ulûm-ı Dîniyye, Türkçe, Temel Matematik İşlemi ve Hatt-ı Türkî yani güzel yazı derslerinin eklendiği görülmektedir. Özellikle Türkçe, Temel Matematik ve Hatt-ı Türkî yani güzel yazı derslerinin her sene okutulması istenmiştir. Bu sayede komisyon, bir talebenin yabancı mekteplerde öğrenim görmesini istemekten ziyade Osmanlı Devleti'nin bilgi ve kültürüne sahip olarak yetişmesini istemektedir.

Yine ders programına bakıldığında temel bilgileri ilk senelerde uzmanlık dersleri ise genellikle son iki seneye eklendiği görülmektedir. Bunlar; Coğrafya-i Sanayi ve Ticarî, Hukuk-ı Ticaret ve Kanun-ı Ticaret, Ahkâm-ı Adliye, İlm-i Servet ve Mâlûmat-ı Fenniye dersleridir. Yabancı diller açısından ise ilk sene ve son sene hariç olmak üzere her sene Arapça ve ilk sene hariç olmak üzere her sene Fransızcanın zorunlu, İngilizcenin ise seçmeli ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Hesap Amelî ve Ticarî ve Usûl Defteri derslerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarda Fransızca olarak okutulması ve mektep içerisinde Fransızcanın zorunlu olarak konuşma dili olması, Beyrut'ta hem siyasî hem de ticarî açıdan Fransızların

önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Genel itibariyle düzenlenen ders programının ticaret alanında uzmanlaşmak için hazırlandığı görülmektedir.

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi Komisyonu, mektepteki talebelerin günlük yapacakları programı da ayrıntılı bir şekilde düzenlemiştir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15). Bu program aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. *Beyrut leyli ticaret mektebi 'nin günlük zaman cetveli*

	Saat	Dakika
Mütalaa	2	-
Kahvaltı ve teneffüs	-	30
Birinci ders	1	-
Teneffüs	-	15
İkinci ders	1	-
Teneffüs	-	15
Üçüncü ders	1	-
Teneffüs	-	15
Yemek ve teneffüs ve namaz	2	-
Dördüncü ders	1	-
Teneffüs	-	15
Beşinci ders	1	-
Namaz, teneffüs	-	45
Müzakere	1	30
Yemek ve teneffüs ve namaz	1	15
Gece mütalaa (yatsı namazı için iki kısma ayrılacaktır)	3	-

Tablo 2'ye bakıldığında her ders bir saat, teneffüsler ise 15 dakika olan program, günlük beş ders okunacak şekilde düzenlenmiştir. Sabah ilk dersten sonra iki saat mütalaa, son dersten sonra ise bir buçuk saat müzakere programa eklenmiştir. Böylece derslerde işlenen konuların daha iyi anlaşılması ve pekiştirilmesi sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

3.4. Mektebin İdari ve Öğretim Kadrosu

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi Komisyonu'nun seçimi ve Maârif Nezâreti'nin de onayı neticesinde Beyrut'taki ticaret mektebine müdür tayin edilecektir. Mektebin müdürlüğüne mekteb-i âlîden mezun olup müdürlük vasfını yapacak kişi tayin edilmelidir. Müdür, mektepte eğitim gören talebelerin terbiyelerinden, eğitimin intizam içerisinde yapılmasından, mektebin yıllık harcamalarından sorumludur ve haftada üç gece mektepte kalacaktır. Müdür, muallimler ve memurlardan herhangi birinin hal ve hareketler veya eğitim-öğretim vazifesinde eksiklik/yanlışlık gösterenleri uyarmakla yükümlüdür. Bu uyarılara rağmen muallim veya memurlar hal ve hareketlerine dikkat etmezlerse, ilgili kişilerin görevine son verme yetkisi müdüre verilmiştir. Her ne kadar mektepteki görevli kişilerin görevine son verme yetkisi müdüre ait olsa da komisyon tarafından durumun araştırılıp onaylanması gerekmektedir. Müdür, her ayın sonunda eğitim-öğretimle memuriyet ve muallimin aylık devamsızlık cetvellerini ikişer nüsha olarak düzenleyecek ve komisyona verecektir. Komisyon da bu nüshalardan birini Maârif Nezâreti'ne gönderecektir. Mektepte müdürden sonra en üst sorumlu müdür yardımcısıdır. Ticaret mektebinde bir tane müdür yardımcısı bulunacak ve müdür yardımcısı dahi müdür gibi mekteb-i âlîye mezunlarından tayin edilmelidir. Müdür yardımcısı, eğitim-öğretimin düzenli bir şekilde olmasından, muallim ve memurların mektebe bilfiil devam etmelerinden ve mektebin genel temizliğinden, sınıf defterlerini her akşam tetkik etmekten, memuriyet ve talebenin sicillerini tutmaktan sorumludur. Müdür yardımcısı haftada dört gece mektepte kalmak zorundadır. Mektepte görev alacak diğer görevlilerden biri de mubassırdır. Beyrut Leyli Ticaret

Mektebi'nde altı adet mubassır görev alacak ve bu mubassırlar, idâdî veya rüşdiye mektebinden mezun olanlardan seçilmelidir. Komisyon mektepte görev almak isteyen mubassırlardan üçüne Fransızca'yı iyi bilme şartı getirmiştir. Böylece ders programında bulunan Fransızca dersine girecek muallimin tedarikinde sıkıntı yaşanmasının önüne geçilmiş olacaktır. Bunun yanında mektep dâhilinde Fransızca konuşma zorunlu halde olduğu için talebelerin Fransızca konuşmaları mubassırlar tarafından takibi kolay olacağı düşünülmüştür. Çünkü mubassırlar sabah ve akşam yoklama alma, teneffüs veya dinlenme zamanlarında talebenin yanında bulunma, talebelerin hal, hareket ve terbiyelerinden sorumlu olma ve mütalaa zamanlarında dahi dersanelerde hazır olma gibi görevleri bulunmaktadır. Mektepte görev alacak bir diğer görevli kâtip ve mübâyaa (satın alma) memurudur. Mektepte bir adet kâtip ve mübâyaa memuru bulunacak ve bu memur mektebin hesap ve yazı işlerinden sorumlu olacaktır. Bunun yanında müdür tarafından verilecek her türlü resmî yazı işlerini takip etme görevi de bulunmaktadır. Bir diğer görevli ise mektebe satın alınan erzak ve eşyayı, giysileri saklamakla ve bu malzemelerin talebelere dağıtılmasından sorumlu olan depo ve ambar memurudur. Bu memur, müdürün emri olmadıkça ambar ve depodan hiçbir şeyi başkasına vermeyecektir. Mektepte bulunan görevlilerden biri de doktordur. Doktor, her gün sabahları mektebe gelecek ve talebelere hasta olanları muayene edecektir. Ayrıca mektepteki yiyecek ve içecekleri, mektebin temizliğini teftiş edecek ve rapor halinde müdüre sunacaktır (BOA, Y.PRK. UM. 52/15).

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi'nin kurulmasından sonra mektebin idaresini yapacak kadro ve mektepte eğitim verecek muallim heyeti ve alacakları maaşlar komisyon tarafından belirlenmiştir. Buna göre ticaret mektebinin idaresinde müdür ve yardımcısı, altı adet mubassır (mubassırlardan biri emanet vazifesini yürütecek), kâtip ve mübâyaa (satın alma) memuru, depo ve ambar memuru, doktor, yedi hademe (bu hademelerden biri baş hademe olacak), iki adet gece bekçisi, üç adet aşçı ve yardımcısı, sofracı ve yardımcısı, kapıcı, iki adet çamaşırcısı bulunacaktır. Yukarıda sayılan görevlilerin haricinde mektepte görev alacak görevlilerden biri de muallimlerdir. Her bir dersin muallimi alanında uzman kişilerden seçilecektir. Komisyon, zorunlu hallerin dışında haftada iki defa derse gelmeyen muallimi veya işi başında bulunmayan memurları mektepteki görevinden azledilmesine karar vermiştir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15).

Tablo 3. *Beyrut leyli ticaret mektebi'nde görev alacak idarî kadro ve alacakları maaş miktarı*

Memuriyet	Adet	Alacağı Maaş
Müdür	1	2000 Kuruş
Müdür Yardımcısı	1	1000 Kuruş
Mubassır	6	1900 Kuruş
Kâtip ve Mübâyaa (satın alma) Memuru	1	500 Kuruş
Depo ve Anbar Memuru	1	300 Kuruş
Doktor	1	200 Kuruş
Baş Hademe	1	190 Kuruş
Hademe	6	900 Kuruş
Gece Bekçisi	2	300 Kuruş
Sofracı ve Yardımcısı	2	300 Kuruş
Kapıcı	1	150 Kuruş
Çamaşırcı	2	285 Kuruş
Aşçı ve Yardımcıları	3	550 Kuruş

Tablo 3'e bakıldığında leyli (yatılı) olarak düzenlenen ticaret mektebinde en büyük sorumlu kişi müdür ve sonra müdür yardımcısı gelmektedir. Sorumluluğun büyüklüğünden dolayı maaşları da diğer memurlara göre fazla verilmek üzere düzenlenmiştir. Ticaret mektebi yatılı olduğu için talebenin mektepte

kaldığı sürede gerekli olanak ve imkânlar sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yüzden mektepte görev alacak memurların sayısı da fazla olmuştur. Mesela biri baş hademe olmak üzere yedi adet hademe, altı adet mubassır, üç aşçı, iki çamaşırcı ve iki gece bekçisi bulunmaktadır. Memurlar içerisinde en yüksek maaşı müdür, en düşük maaşı ise kapıcı ve hademeler almaktadır.

Tablo 4. *Beyrut leyli ticaret mektebi'nde derse girecekleri ve alacakları maaşlar*

Dersin Adı	Dersin Saati (Haftada)	Maaşı	Sınıf	Derse Girecek Kişiler
İlm-i Şürût, Tarih-i Osmânî, Türkçe	11	---	3. ve 4.	Mektep müdürü tedris olunacaktır.
Mâlûmat-ı Nâfia, Tarih-i İslâm, Coğrafya-i Osmânî ve Türkçe	11	---	2	Müdür muavini tarafından tedris olunacaktır
Hatt-ı Türkî	6	---		Katib tarafından tedris olunacaktır.
Fransızca	15	---	İhtiyat, 1 ve 2. sınıflar	Fransızcaya aşina olmaları meşrut bulunan üç mubassır tarafından tedris olunacaktır.
Türkçe	19	---	İhtiyat, 1. ve 2. Sınıflar	İki mubassır tarafından tedris olunacaktır.
Kuran-ı Kerim ve Ulûm-ı Diniyye	14	300	---	Bir muallim tevdi olunacaktır.
Arapça	7	200	---	Bir muallim tevdi olunacaktır.
Türkçe	12	200	İhtiyat ve 1. Sınıf	Bir muallim tevdi olunacaktır.
Hesap	7	150	İhtiyat, 1. ve 2. Sınıflar	Bir muallim tevdi olunacaktır
Fransızca	12	400	3. ve 4. Sınıflar	Bir muallim tevdi olunacaktır
Fransızca muhaberat-ı ticarîyye	3	200	---	Bir muallim tevdi olunacaktır
İngilizce	---	300	---	Bir muallim tevdi olunacaktır
Hesap Ameli ve Ticarî ve Usul Defteri	13	500	2.3. ve 4. Sınıflar	Bir muallim tevdi olunacaktır
Coğrafya-i Umumî ve Ticarî	8	400	---	Bir muallim tevdi olunacaktır
Hukuk-ı Ticaret ve Kanun-ı Ticaret	5	350	---	---
Ahkâm-ı Adliye	3	300	---	---
Hüsn-i Hatt-ı Fransevi	5	150	---	---

Tablo 4'e bakıldığında derslerin çoğunluğuna alanında uzman muallimler girecektir. Ancak idarî kadroda bulunanlara da ders yükü verildiği görülmektedir. Mesela müdür, üçüncü ve dördüncü sınıf İlm-i Şürût, Tarih-i Osmânî, Türkçe derslerine, müdür yardımcısı Malumât-ı Nâfia, Tarih-i İslâm, Coğrafya-i Osmânî ve Türkçe derslerine, kâtip ise Hatt-ı Türkî dersine girecektir. Bir diğer husus mubassırlara dil derslerine girme görevi verilmesi göze çarpmaktadır. Buna göre Fransızca dersi, bu dili iyi bilen üç mubassır, Türkçe dersi iki mubassır tarafından tedris olunacaktır. Derse girecek müdür ve yardımcıları, muallim ve mubassırların ders girme karşılığında alacakları maaşlar birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında Hüsn-i Hatt-ı Fransevi yani Fransızca'yı güzel yazma dersinin olduğu görülmektedir. Ancak yukarıdaki ders programında bu ders bulunmamaktaydı. Yine haftalık ders saatine bakıldığında da en çok ders saati Türkçe daha sonra ise Fransızcadır. Bu da gösteriyor ki Fransızcaya büyük önem verilmektedir.

3.5. Mektebin Talebeleri

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi'nde, derslerine sürekli devam eden, iyi ahlak sahibi olan talebeye *aferin*, *tahsin* ve *imtiyaz* adıyla üç çeşit mükâfat belgesi verilmesi komisyon tarafından kararlaştırılmıştır. Dört *aferin* belgesi olan talebeye bir *tahsin* belgesi, iki *tahsin* belgesi olan talebeye bir *imtiyaz* belgesi ve beş *imtiyaz* belgesi olan talebeye bir adet mükâfat belgesi verilir. Komisyon, mükâfat merasiminde başarılı olan talebelere hediye olarak bir kitap verilmesini uygun görmüştür. Komisyon mektepteki derslerinde devamsızlık yapan, mektebin dâhilinde ve haricinde uygunsuz hareketlerde bulunan talebelere uyarı, tevkif (alıkoyma), izin vermeme, *tekdîr-i âlî* yani azarlama ve mektepten atma olmak üzere beş çeşit cezayı uygulama kararı almıştır. Buna göre *tevkif cezası*: talebenin dinlenme veya teneffüs zamanlarında bir saat yazıyla iştilal ettirme, *izin vermeme*: izi günlerinde talebenin mektepten dışarı bırakılmaması, *tekdîr-i âlî* yani *azarlama*: idare ve tâlim heyeti tarafından oluşturulan raporun talebenin sicil dosyasına işlenmesidir. Komisyon talebeye verilecek cezayı belirli bir sistem üzerine kurmuştur. Mesela bir talebe eğer mektebe devamsızlık eder ve uygun olmayan hareketler sergilerse *tevkif cezası*; bir hafta içinde üç *tevkif cezası* alırsa *izinsizlik cezası*; bir ay içinde dört defa *izinsizlik cezası* alırsa ve bunun yanında memur ve muallimlere itaatsizlik ederse, mektep dışında uygunsuz davranışlarda bulunursa ve mektepten kaçarsa *tekdîr-i âlî* cezası alır. Son ceza olarak eğer talebe öncelikle üst üste iki defa sınıfta kalırsa, bir sene içinde dört kere *tekdîr-i ali* cezası alırsa, mektebin düzenini bozar ve muallimlere karşı uygunsuz hal ve harekette bulunursa ve talebenin namus ve âdâb-ı muâşerete aykırı durumları olursa talebeye mektepten atma cezası verilir. Talebeye verilecek her türlü mükâfat ve ceza mektep müdürünün tasdik ve emriyle icra edilecektir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15). Komisyon bu ceza sistemi sayesinde muallimlerin veya memurların talebelere olan şahsi meselesinden dolayı bir talebenin cezayı hak etmediği halde talebeye ceza verme veya talebe, muallimlere olan yakınlığından dolayı cezayı hak eden talebeye göz yumma durumlarının önüne geçerek haksızlıkları önlemeye çalışmıştır.

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi Komisyonu mektepte öğrenim görecektalebelere giysi ve bir takım eşyaların verilmesine karar vermiştir. Buna göre bir talebeye yeterli sayıda kitap ve defter (sadece meccanen alının talebeye verilecek) ile giyecek olarak bir adet palto, iki adet ceket, iki adet yelek, bir adet pantolon, iki adet fes ve püskül, üç çift ayakkabı, altı adet don ve gömlek, dört adet mendil, beş çift çorap, iki adet havlu, bir adet kaput yani yağmurluk (her iki senede bir defa) verilecektir. Bunun yanında yiyecek olarak ise talebeye günlük ikişer kap olmak üzere öğle ve akşam yemekleri ve sabahları dahi çorba veya çay verilecektir. Haftada dört gün üçüncü kap olarak taze yaş meyve veya kuru meyve, iki defa hoşaf ve bir kere tatlı verilmesini istemiştir. Komisyon talebelerin istedikleri zaman ailelerin yanına gitmelerine izin vermemiş ve bunun yerine sadece aileleri Beyrut'ta olan talebelere ayda bir kere izin vermiştir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15). Bu sayede mektepteki hem talebelerin eğitimdeki sürekliliğinin devam etmesi hem de mektepteki düzenin sağlanması amaçlanmıştır.

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi Komisyonu tarafından bir talebeye günlük harcanacak olan erzak listesi düzenlenmiş ve bu liste aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15).

Tablo 5. Her bir talebeye verilecek erzak listesi

Erzakin Çeşidi	Gram
Ekmek	600
Et	320
Pirinç	100
Taze sebze	200
Kuru sebze	75
Sadeyağ (her bir kilo pirinç için)	280
Sadeyağ (her bir kilo sebze için) her bir talebeye	10

Sade yağ (tatlı ve ? için)	30	
Soğan	30	
Tuz	25	
Şeker	80	
Un (tatlı ve ? için)	75	
Süt	125	
Peynir	150	
Taze meyve	200	
Kuru meyve	100	
Salça	Lüzumu kadar verilir	
Peynir	16	
İki çeşit reçel	32	Ramazan-ı şerife mahsustur
Zeytin	16	

Tablo 5'e bakıldığında talebeye verilecek listede hem temel gıdalar hem de meyveler bulunmaktadır ve bunların gramajları yani miktarları yeteri kadar düzenlenmiştir. Mesela miktarı en yüksek gıda ekmek iken en düşük ise sebze için sadeyağ ile zeytin olmuştur. Ayrıca ramazan-ı şerif için özel gıda listesi hazırlandığı görülmektedir.

3.6. İmtihanlar

Beyrut Leyli Ticaret Mektebi Komisyonu, ticaret mektebindeki sınavların umumi ve hususi olmak üzere iki türlü yapılmasına karar vermiştir. Buna göre mektebin umumi sınavları Haziran başında başlanacak ve sınavlar bir ay içinde, hususi sınavlar ise dönem ortasında yapılacaktır. Hususi sınavlar yazılı olup, bir ay zarfında icra edilecektir. Komisyon hususi sınavlar için farklı bir yöntem uygulamak istemiştir. Bu yöntemle göre hususi sınavlar için her muallim tarafından on soru hazırlanacak ve sorular müdüriyete teslim edilecektir. Bundan sonra müdür dahi bu sorulardan üçünü seçecek ve sınav anında açılmak üzere muallime zarf verilecektir. Talebeye haber edilmeden hazırlanan bu sorularla sınav yapılacaktır. Komisyon, talebeye haber edilmeden herhangi bir gün yapılan sınav sistemiyle talebelerin her zaman hazırlıklı olmasını ve böylece derslerinde başarılı olmasını sağlamak istemiştir. Ayrıca sınav esnasında komisyon üyesinden biri müfettiş olarak tayin edilecektir. Bu imtihanlarda alınan not dereceleri komisyon tarafından belirlenmiştir. Buna göre numaraların dereceleri şöyledir: on ve dokuz: alıyyü'l âlâ, sekiz: âlâ, yedi: karîb-i âlâ, altı ve beş: vasat, dört: karîb-i vasat, üç: zayıf ve bundan aşağısı sıfır addolunmuştur. Talebenin bir üst sınıfa geçebilmesi için derslerden en az beş alması gerekmektedir. Talebe aldığı tüm derslerden sadece ikisinden kalırsa o talebeye bir defaya mahsus telâfi sınav hakkı verilir. Eğer talebe bu telâfi sınavına girer ve her iki dersten geçerse bir üst sınıfa terfi ettirilir. Aksi takdirde bir dersten başarısız olursa talebe sınıfta kalır. Komisyon bu sınav sistemiyle talebeyi her zaman canlı tutmaya ve hayat boyu başarılı olmaya hazırlamak istemiştir. Talebeler için sene sonunda yapılan umumi imtihanın ardından tüm talebenin her dersten hangi notları aldığına ve kaçınıcı olduğuna dair iki nüsha halinde hazırlanan cetvel, mektep müdürü, muallimler ve mümeyyizler tarafından mühürlendikten sonra bu iki nüshadan biri mektepte kalacak diğeri ise komisyona gönderilecektir (BOA, Y.PRK. UM. 52/15).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Osmanlı Devleti'nde teknik eleman ihtiyacı, XIX. yüzyıla kadar çoğunlukla Ahî ve Lonca teşkilatları içinde çocuk yaşta alınan talebelerin geleneksel yöntemlerle yetiştirilenlerden karşılanmıştır. Ahî ve Lonca teşkilatları, esnaf ve zanaatkar grupları arasında talebe-usta ilişkilerine dayalı bir öğrenme modelini benimsemişlerdir. Bu model, bir talebenin bir ustaya çırak olarak bağlanması, meslekî becerilerin ustadan çırağa aktarılması ve meslekî bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasını içermiştir. Ancak, XVIII.

yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’da *Sanayi Devrimi* gibi büyük teknolojik ilerlemelerin yaşanması, sanayi alanında büyük değişikliklere yol açmıştır. Bu süreç, makinelerin kullanımı, fabrikaların kurulması ve seri üretime dayalı endüstriyel üretim yöntemlerinin yaygınlaşması gibi önemli gelişmeleri içermiştir. Bu gelişmeler, Batı’da sanayi ve teknoloji alanında büyük bir ilerlemenin başlangıcını işaret etmiştir. Bu dönemde, Osmanlı Devleti’nde ise Lonca sistemine dayalı kalifiye eleman yetiştirme girişimleri Batı’daki teknolojik ilerlemelerle yeterince başa çıkılamamıştır. Osmanlı Devleti, Batı’daki sanayi devrimine benzer bir dönüşümü hızla gerçekleştirememiş ve teknik eleman ihtiyacını karşılamak için yeterli altyapı ve eğitim sistemini oluşturamamıştır. Bu nedenle, Osmanlı Devleti teknolojik olarak geri kalmış ve sanayi alanında Batı’ya nazaran yetersiz kalmıştır. Bu durum, Osmanlı Devleti’nin sonraki dönemlerindeki modernleşme çabalarının önemli bir yönünü oluşturmuştur (Yıldız, 2012).

Osmanlı Devleti, Batı’daki teknolojik ve ekonomik değişimleri gözlemleyerek, geleneksel üretim yöntemlerinin artık yetersiz olduğunu fark etmiştir. Bu nedenle Osmanlı Devleti, Batı karşısında rekabet edebilmek ve teknolojik açıdan ayak uydurabilmek amacıyla yeni bir yaklaşım benimsemeye başlamıştır. Devlet, bu eksikliği gidermek için Batı’dan bilgi ve teknik ithal etme yoluna gitmiştir. İlk olarak, Batı ile daha sıkı bir ilişki kurmak amacıyla daimi elçilikler açmıştır. Bu elçilikler, Batı’nın bilim, teknoloji ve endüstriyel gelişmelerini daha yakından takip etmek ve Osmanlı Devleti’ne aktarmak için birer köprü görevi görmüştür. Bu çabaların bir sonucu olarak, Tanzimat dönemi öncesinde Osmanlı Devleti’nde ilk meslekî mekteplerin açılması girişimi gerçekleşmiştir. Bu mektepler genellikle askerî alanlarda açılmıştır ve Batı’dan ithal edilen bilgi ve teknik becerilerin öğretilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu, Osmanlı’nın modernleşme çabalarının ilk adımlarından biridir ve Osmanlı toplumunda bilgi ve teknik alanında büyük bir değişimin başlangıcını işaret eder. Sonuç olarak, Avrupa’da Sanayi İnkılabı’nın etkisiyle makinalaşma ve seri üretim yöntemlerinin yaygınlaşması, Osmanlı Devleti’nde geleneksel üretim metotlarının yerini almış ve Osmanlı Devleti, Batı’daki teknolojik ve ekonomik ilerlemelere ayak uydurabilmek için Batı’dan bilgi ve teknik ithal etme yoluna gitmiştir. Bu dönüşümün bir sonucu olarak, ilk meslekî mekteplerin açılması gibi önemli adımlar atılmıştır (Çınar, 2007).

Osmanlı Devleti’nde meslekî ve teknik eğitimle ilgilenme, Tanzimat dönemi ile birlikte önem kazanmıştır. Tanzimat dönemi, XIX. yüzyılın ortalarında Osmanlı Devleti’nde önemli siyasî ve toplumsal reformların başlatıldığı bir dönemi temsil eder. Bu dönemde, Osmanlı Devleti, modernleşme ve Batılılaşma çabaları kapsamında eğitim alanında da köklü değişiklikler yapmaya başlamıştır. Tanzimat dönemi öncesinde, Osmanlı Devleti’nde eğitim daha çok geleneksel medrese sistemine dayanıyordu ve genellikle dinî eğitim verilmekteydi. Ancak Tanzimat reformlarıyla birlikte Osmanlı Devleti, eğitim alanında çeşitlilik ve modernleşme hedeflemeye başlamış ve bu reformlar, Osmanlı Devleti’nin Batı’daki teknolojik ve bilimsel gelişmelere ayak uydurma çabalarının bir parçası haline gelmiştir. Yine Tanzimat dönemi, Osmanlı Devleti’nin eğitim sisteminin modernleşmesi ve çeşitlenmesi için önemli bir başlangıcı olmuş ve bu dönemde atılan temel adımlar, sonraki yıllarda daha fazla meslekî ve teknik eğitim kurumu açılmasına ve Osmanlı Devleti’nin modernleşme sürecine katkı sağlamıştır. Bu çerçevede Osmanlı payitahtında açılan başlıca sivil meslekî teknik eğitim kurumları Ameli Ziraat Mektebi, İdâdî Sanayi Mektebi, Orman Mektebi, Maden Mektebi, Telgraf Memurları Mektebi, İstanbul Sanayi Mektebi, Kız Sanayi Mektebi, Kondüktör Mektebi, Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi, Sanayi-i Nefise Mektebi, Numûne Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi, Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi, Hendese-i Mülkiye Mektebi, Mülkiye Baytar Mektebi, Polis Dershânesi, Aşı Memurları Mektebi, Gülhâne Askeri Tababet Mektebi ve Ticaret Mektebi olmuştur (Duman, 2002).

Bu meslekî teknik mekteplerinden biri olan ticaret mektebinin Beyrut’ta açılması için gerekli teşebbüsler atılmaya çalışılmıştır. Osmanlı Devleti’nin en önemli şehirlerinden olan Beyrut, Doğu Beyrut ve Batı Beyrut tepeleri arasında kalan yarımada üzerinde yer almaktadır. Ancak Beyrut’taki ticaret mektebi için İstanbul’daki ticaret mektebi gibi gerekli olanaklar sağlanamadığından Beyrut’ta ticaret mektebinin

açılışı uzun sürmüş ve bu mektep açıldıktan kısa bir zaman sonra yetersiz olanaklar yüzünden kapanmaya mahkûm olmuştur.

Bir liman şehri olarak gelişen Beyrut, bölgenin dışarıya açılan başlıca iskelesi haline gelmiştir. Böylesine önemli bir mevkide bulunan Beyrut'ta yabancı milletlere ait ticaret mektepleri bulunmaktaydı. Eğitim açısından gelişmiş olan bu ticaret mekteplerine Müslim halkın çocukları da rağbet göstermekteydi. Bu çocukların yabancı mekteplere gitmesini engellemek ve yine Müslim çocukların ticarî alanda faaliyet yapmalarını sağlamak için Beyrut'ta yatılı ticaret mektebinin açılmasına karar verilmiştir. Beyrut Leyli Ticaret Mektebi için Beyrut Naibi, Beyrut Maârif Müdürü ve iki üyeden olmak üzere bir komisyon oluşturulmuştur.

Komisyon, Beyrut'ta yatılı ticaret mektebinin açılması için tâlimat ve ders programı hazırlamıştır. Bu tâlimat ile mektep için gerekli para, mektepte görev alacak müdür, müdür yardımcıları, muallim, mubassır vb. görevlilerin görev tanımları, talebelerin mektebe kabul şartları, mektepte okutulacak dersler, talebelerin günlük programları, talebelerin imtihanlarına derinlemesine değinilmiştir.

Komisyon bu sayede Müslim halkın çocuklarının kendi mekteplerinde eğitim görmesini sağlamak istemiştir. Bunun için gerekli adımları atılmışsa da Beyrut'taki ticaret mektebinin hem hemen açılması hem de sadece ticaret adı altında (alanında) eğitim vermesi mümkün olmamıştır. Ancak ticaret mektebine sanayi kısmı da eklenerek mektebin açılışı yedi yıl sonra 1907 yılında yapılabilmektedir. Bu mektebin adı Sultan II. Abdülhamid'in adına izafeten Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi olarak değiştirilmiştir.

Çalışma, Osmanlı'nın yenileşme döneminde meslekî ve teknik mektebin mahiyet ve hüviyetini ele alarak bazı çıkarsamalar yapmaktadır. Bu çıkarsamalar aynı zamanda önerme niteliğindedir. Öncelikle bir mektebin açılması her ne kadar ihtiyaçtan kaynaklansa da bazen farklı güdülerle (kültürel, ideolojik, politik) mektebin açıldığı görülmektedir.

5. Kaynakça

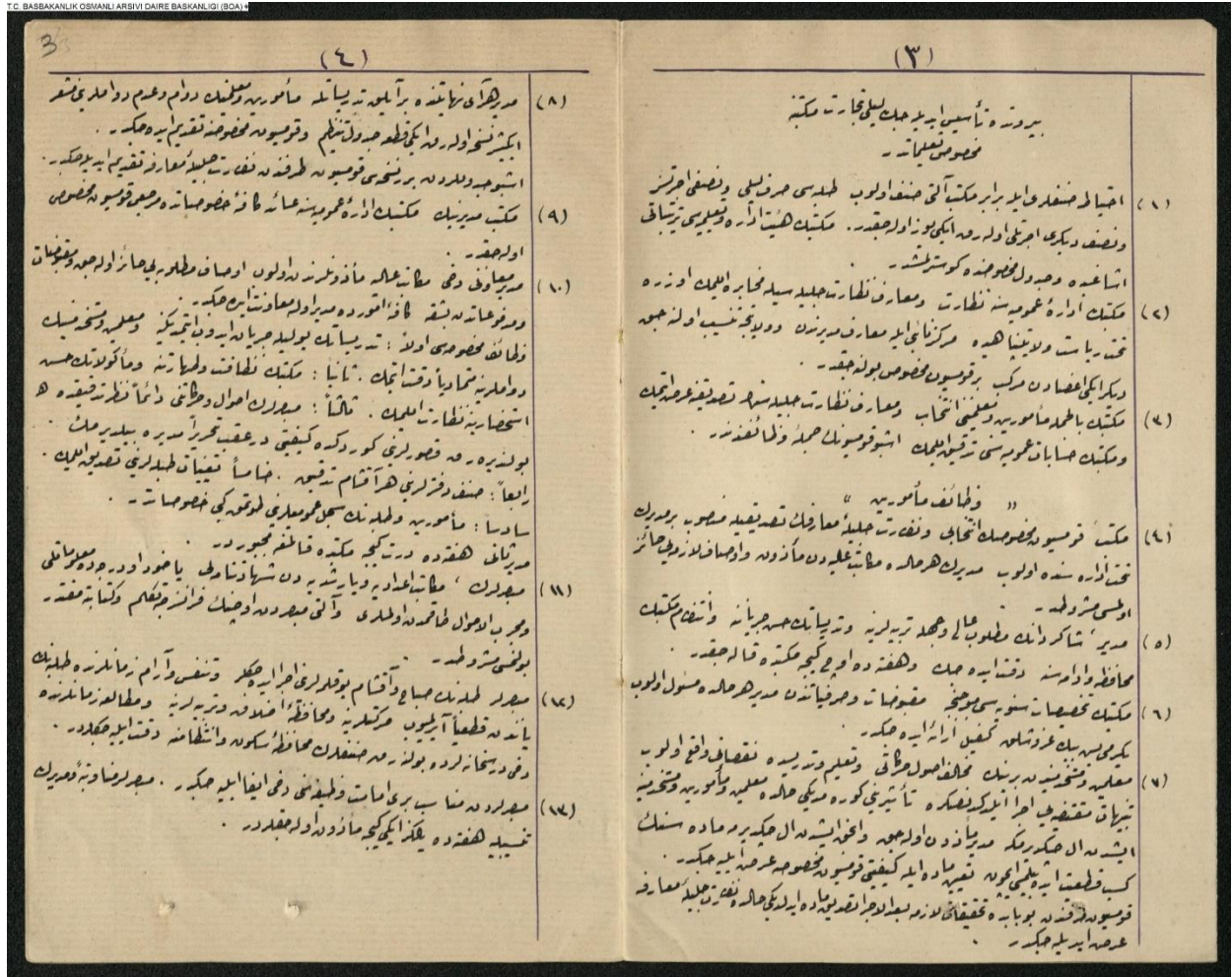
- Aslanyürek, Y. (2015). *Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik okullar (1876-1908)* (Tez No: 412271). [Doktora Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beyrut vilâyeti salnamesi, H. 1326.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA]. Yıldız Maarif Nezareti Maruzatı [Y..PRK.MF].. Belge No:4, Dosya No: 41.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA]. Babıali evrak odası evrakı [BEO] Belge No:3133, Dosya No:234938.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA]. İrade hususi [İ.HUS.]. Belge No: 157, Dosya No:52).
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA]. Yıldız maarif nezareti maruzatı [Y..PRK.MF..] Belge No:4, Dosya No:41.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA]. Yıldız umumi [Y.PRK. UM.]. Belge No:52, Dosya No:5.
- Çelik, K. (2010). *Osmanlı hâkimiyetinde Beyrut* (Tez No: 253951). [Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, E. (2007). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Mesleki ve Teknik Eğitim*. (Tez No: 217521). [Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, F. (2019). Selanik sanayi mektebi. *Osmanlı modernleşme sürecinde Selanik vilayetinde eğitim* (Ed: Fatih Demirel). (229-262) İdeal Kültür.
- Duman, T. (2002). Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi. *Türkler*. Yeni Türkiye, 61-71.
- Dursun, D. (1992). Beyrut. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. 81-84.

- Erdoğan, A. (2016). *Hamidiye ticaret mektebi*. (Tez No: 434486) [Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan), Nobel Akademik.
- Özkul, A. S. (2017). Ticaret mektebinde verilen eğitim üzerine bir inceleme: “usûl-i ticaret dönemi” (1883-1916), 2(2), *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*. 5-42.
- Semiz, Y. & Kuş, R. (2004). Osmanlıda mesleki teknik eğitim, İstanbul sanayi mektebi (1869-1930). (15), *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 275-295.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat döneminde meslek okulları*, (Tez No: 273312). [Doktora Tezi Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, H. (2012). “Osmanlı yenileşme dönemi’nde Diyarbakır’da sivil mesleki teknik eğitim. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. (VII) 189-209.

6. Ekler

Ek 1. Beyrut Leyli Ticaret Mektebi İçin Hazırlanan Tâlimatnâmenin İlk Nüshası (Y.PRK.UM. 52/15)

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA)



Y.PRK.UM.00052.00015.003

Ek 2. Beyrut Leyli Ticaret Mektebi İçin Hazırlanan Tâlimatnâmenin İkinci Nüshası (Y.PRK.UM. 52/15)

(۲)

« تجارت مکتبه اذتو صبه علوم و فنونک هفتاد و نه دروکی مه جدول »

اسم درس	تدریس اول	تدریس دوم	تدریس سوم	تدریس چهارم	تدریس پنجم	تدریس ششم
قرآن کریم و علوم دینی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
ترکیه	۶	۶	۶	۶	۶	۶
عربی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
فرائض	۶	۶	۶	۶	۶	۶
انقذیه [۱]	۶	۶	۶	۶	۶	۶
فرائض تجارتی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
حسابی و جاری [۲]	۶	۶	۶	۶	۶	۶
اصول دینی [۳]	۶	۶	۶	۶	۶	۶
حضرایا عمومی عثمانی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
حضرایا صنایعی و جاری	۶	۶	۶	۶	۶	۶
تاریخ اسلام عثمانی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
مقدمات تجارت و قانون تجارت	۶	۶	۶	۶	۶	۶
احکام عدلیه [۴]	۶	۶	۶	۶	۶	۶
علم ثروت	۶	۶	۶	۶	۶	۶
معاملات فیه	۶	۶	۶	۶	۶	۶
خط ترکیه	۶	۶	۶	۶	۶	۶
خط فرانسیسی	۶	۶	۶	۶	۶	۶
کلیات	۶	۶	۶	۶	۶	۶

(۱) قرآن کریم و علوم دینی در سن احتیاط و صغیره احتیاطی علم و سایر علوم خوانده و این احتیاطی در آنکه قرآن کریم آموخته و علوم دینی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۲) ترکیه برنج احتیاطی و احتیاطی علم و سایر علوم خوانده و این احتیاطی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۳) اصول دینی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۴) احتیاطی و احتیاطی علم و سایر علوم خوانده و این احتیاطی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۵) حضرایا عمومی عثمانی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۶) حضرایا صنایعی و جاری در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۷) تاریخ اسلام عثمانی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۸) مقدمات تجارت و قانون تجارت در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۹) احکام عدلیه در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۱۰) علم ثروت در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۱۱) معاملات فیه در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

(۱۲) خط ترکیه در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

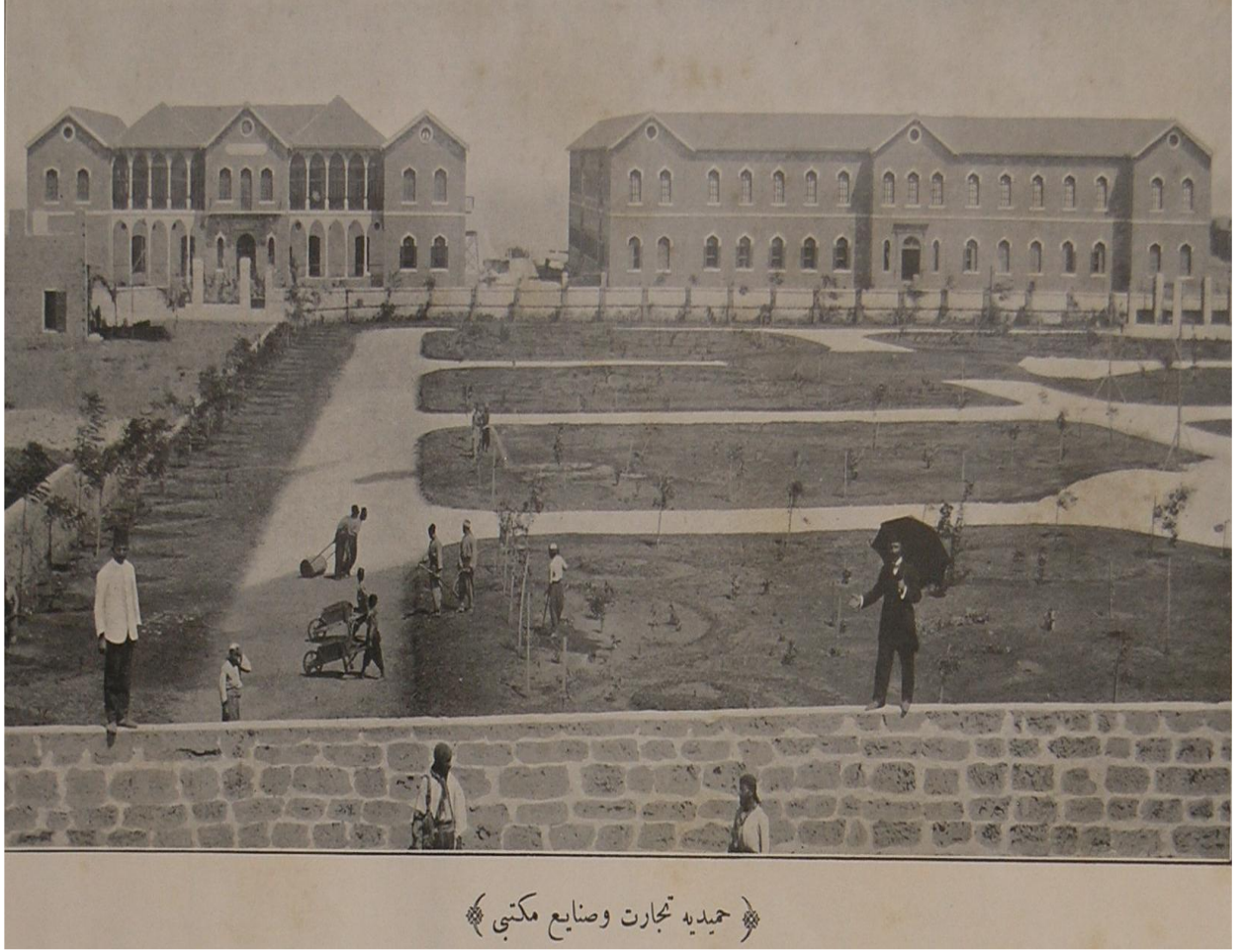
(۱۳) خط فرانسیسی در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

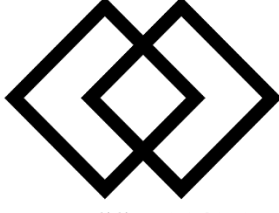
(۱۴) کلیات در آنکه مسائل بسیطه و برنجیده در آنکه و اینگونه در آنکه شرح تدریس اول و صغیره.

[۱] احتیاطی - یه
 [۲] در آنکه سن ده فرائض اولی که تدریس اول و صغیره
 [۳] اصول دینی در آنکه سن ده فرائض اولی که تدریس اول و صغیره
 [۴] آنکه بیوز ماده الی کتاب البیع و آنکه تدریس اول و صغیره

Y.PRK.UM.00052.00015.003

Ek 3. Hamidiye Sanayi ve Ticaret Mektebi Binası (Beyrut Vilâyeti Salnamesi, H. 1326, s.95).





NURSI'NİN TASAVVUF VE TARİKATLARLA İLİŞKİSİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME

Abdulvehap ERİN*

Öz

Bu çalışmada Nursi ile tasavvuf ve tarikatlar arasındaki ilişki konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar da dikkate alınarak yeniden ele alınmaya ve mevzubahis ilişkiye farklı açılardan bakılarak yeni neticeler elde edilmeye çalışılmıştır. Bunun için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan neticelerden birisi şudur ki Nursi, Risâle-i Nûr ile Gazzâlî, İbnü'l-Arabî ve Konevî'nin kendi dönemlerindeki ilimleri dikkate alıp onların yetersizliklerini ikmal etmek suretiyle üst, kuşatıcı ve gaye bir ilim ortaya koyma girişimlerinin bir benzerini kendi döneminde gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bunu da zamanın muktezâsını dikkate alarak yapmıştır. Bu bakımdan Risâle-i Nûr, mârifetullah ve ilm-i tahkik olarak isimlendirilen yeni dönem tasavvufu çerçevesinde ele alınması gereken bir eserdir. Diğer önemli bir sonuç da Nursi'nin marifet-i ilâhiyede ve Cenâb-ı Allah'a ulaşmada, felsefî, kelâmî ve tasavvufî yolları nazara almakla beraber doğrudan Kur'an'a dayalı olarak ortaya koyduğunu belirttiği yolun, tasavvuf ve tarikatlar tarihine ve literatürüne ait kavram ve tanımlamalar üzerinden oluşturulmuş olmasıdır. Ayrıca bu yolun, "veraset-i nübüvvet ve velâyet-i kübrâ, incizab ve cezbe, ferdiyet makamı ve tecellisi, Üveysî tarz, eserin mürşid edinilmesi ve mânevî mürşid, tahkik faaliyeti ve ilm-i tahkik" şeklinde ifade edilebilecek söz konusu tasavvufî kavram ve tanımlamalar itibarıyla kazandığı hususiyetlerle (kısa, güvenli, umumi) diğer yollardan temeyyüz etmesidir.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf, Tarikat, Nursi, Risâle-i Nûr, Velâyet-i Kübrâ.

An Evaluation of Nursi's Relationship with Şūfism and Orders

Abstract

In this study, the relationship between Nursi, şūfism and orders has been tried to be reconsidered by taking into account previous studies on the subject and new results have been tried to be obtained by looking at aforementioned relationship from different perspectives. For this purpose, the document analysis method was used. One of the conclusions reached is that, through the Risale-i Nur, Nursi attempted to achieve in his own time something similar to the attempts of al-Ghazālî, Ibn al-'Arabî and Qūnawî to present a superior, encompassing and purposeful science by addressing the sciences of their own period and completing their inadequacies. Moreover, he did this by taking into account the requirements of the time. In this respect, Risale-i Nur is a work that should be considered within the framework of the new period şūfism called ma'rifatullāh and 'ilm-i taḥqîq. Another important result is that the path that Nursi stated that he put forward in divine knowledge and reaching God Almighty, was formed based on concepts and definitions belonging to the history and literature of şūfism and orders based directly on the Qur'an, while taking into account philosophical, theological and mystical ways. In addition, this path distinguishes itself from other paths with the characteristics (short, safe, general) it has acquired in terms of the şūfî concepts and definitions that can be expressed as "warathat-i nubuwwa and walâyat-i kübrâ, injidhâb and jadhba, individual (fardiya) status and manifestation, Uveysî style, the acquisition of the work as a guide (murshid) and spiritual guide (murshid), investigation (taḥqîq) activity and 'ilm-i taḥqîq".

Keywords: Şūfism, Order (Ṭarîqa), Nursi, Risale-i Nur, Walâyat-i Kübrâ.

1. Giriş

Said Nursi, son dönemde ön plana çıkan en önemli âlim ve âriflerden biridir. Ortaya koyduğu eserler ve bunlarda yer verdiği görüş ve düşünceler dikkat çekicidir. Günümüze kadar olan dönemde bu

* Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tasavvuf Anabilim Dalı, E-posta: vehaperin@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9907-7478>

görüş ve düşünceler akademi dünyasının dikkatini çekmiş ve bunlarla ilgili çeşitli bilim dallarınca farklı düzeylerde birçok çalışma yapılmıştır. Öyle görünüyor ki bu akademik çalışmaların devamı da gelecektir.

Günümüze kadar olan dönemde dolaylı veya alt münferit başlıklar üzerinden yapılan çalışmalarını bir kenara bırakırsak doğrudan Nursi ile tasavvuf ve tarikatlar arasındaki ilişkiye dair birçok çalışmanın yapıldığını görmekteyiz. Bu anlamda İbrahim M. Abu-Rabi'nin editörlüğünü yaptığı ve "Said Nursi ve Tasavvuf" ismiyle Türkçeye çevrilen kitap, Hacı Mahmut Tanis'in "The Sufi influence in Said Nursi's life and thought" isimli doktora tezi ile Melahat Beki'nin "Said Nursi'nin Tasavvufi Görüşleri" isimli yüksek lisans tezi ön plana çıkan çalışmalardır. Bunların dışında çeşitli makalelerin "Bediüzzaman ve Tasavvuf" adıyla bir araya getirildiği kitap da konu başlığımız açısından zikredilmesi gereken bir eserdir.

Nursi, bazı sûflerin (Gazzâlî, İbnü'l-Arabî ve Konevî gibi) kendi zamanlarının muktezâsını dikkate alıp hakikate ulaştırma iddiasındaki mevcut yolları ikmal ederek üst, şümüllü ve gaye bir ilim ve marifet ortaya koyma çabalarına benzer şekilde kendi döneminde böylesi bir faaliyeti deruhte etmiş görünmektedir. Bunu yaparken de büyük oranda sûfi terminolojiyi kullanmış, tasavvuf meselelerini mevzubahis etmiş, tasavvufi bilgi yollarına (ilham, keşf, şühûd) başvurmuş, birçok sûfi gibi akıl ve kalb birlikteliğini vurgulamıştır. Önemli sûfi şahsiyetleri üstat kabul edip Üveysî yolla onlardan istifade etmiş, düşüncelerini ortaya koyarken onların görüş ve düşüncelerine atıfta bulunmuştur. Eserlerinin onların en büyüklerinden olan Abdülkadir Geylânî'nin (öl. 561/1166) sahip olduğu "ferdiyete makamı"na mazhar olduğunu, hizmet ve görevinin de Hz. Ali (r.a) ile Geylânî'nin dairesinde olduğunu ifade etmiştir. Bütün bunlarla beraber hakikate ulaşma yolunda zamanın muktezâsı bağlamında yeni bir yol ve yöntem ortaya koyduğunu; eseri üzerinden veraset-i nübüvvet ve tecdid çerçevesinde hakikate ulaştırılan yollar itibarıyla bir revizeye gidildiğini ifade etmiştir.

Anlaşıldığı kadarıyla Nursi, eserlerini münhasıran bir ilim disiplinine ait görmemektedir. Doğrudan doğruya en yüksek ve kesin İslâmî bilgi kaynakları olan Kur'ân-ı Kerîm'den (hakikat-i Kur'âniyye) ve Sünnet-i Seniyye'den (hakikat-i Muhammediye) istifade ve feyizle eserlerini telif ettiğini ifade etmektedir. Bu itibarla da üst, kuşatıcı ve gaye olarak tabir edilebilecek bir ilmin (mârifetullah ilmi) bilgisini tahkiki olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya koyduğuna işaret etmektedir.

Nursi'ye göre eserlerinin hem esası hem hedefi hakikat-i Kur'âniye'dir (Nursi, 1995b). Risâle-i Nûr, hakikat-i Kur'âniye'nin kendi asrındaki parlak ve en büyük bir mücizesi olup (Nursi, 1995b), hakikat-i Kur'âniye onda tecelli etmiştir (Nursi, 1995b). Risâle-i Nûr, veraset-i Ahmediye (s.a.v.) cihetinde Hz. Peygamber'in (s.a.v.) kendi asrındaki bir aynası ve hakikat-i Kur'âniye'nin hakiki bir tefsiridir (Nursi, 1993c). Risâle-i Nûr'un aslı, esası ve madeni hakikat-i Kur'âniye ve nûr-ı Ahmedi'dir (Nursi, 1996a). Nursi'ye göre Risâle-i Nûr, nûr-ı ilâhînin, nûr-ı Kur'ânî'nin veya nûr-ı Muhammedi'nin (s.a.v.) kendi dönemindeki misalidir (Nursi, 1995b).

Nursi'nin eserlerinde ortaya koyduğu ilmin nitelik ve mahiyeti ile bunu devşirdiği kaynaklar ile bu anlamda kullandığı vasıta ve araçlar (akıl ile kalb) dikkate alındığında eserlerinin diğer İslâmî ilimlerden ziyade büyük oranda yeni dönem tasavvufunun çerçevesini andırıldığını söyleyebiliriz. Zira ilim tarihimizde özellikle İmam Gazzâlî (öl. 505/1111) ve hemen sonrasındaki dönemde İbnü'l-Arabî (öl. 638/1240) ve Sadreddin Konevî (öl. 673/1274) tarafından tasavvuf için çizilen çerçevenin bir benzerinin Nursi tarafından Risâle-i Nûr için çizildiği görülmektedir. Gazzâlî, İbnü'l-Arabî ve Konevî; tasavvuf bağlamında cüz'î bir İslâmî ilimden söz etmedikleri gibi Kur'ân ve Sünnet dışında gerçek manada bir kaynak da görmemişlerdir. Hakikatin keşfinden aklı yetersiz görüp ancak akıl ve kalb birlikteliğinin bütüncül manada hakikate ulaştırmasından söz etmişlerdir. Özellikle İbnü'l-Arabî ve Konevî'nin hakikat-i Kur'âniye ve hakikat-i Muhammediye vurguları ile bilgi, varlık ve insanî kemâl

(ahlâk) görüşlerini bu kavramlar üzerine bina ettikleri görülmektedir. Gerek Gazzâlî gerekse İbnü'l-Arabî ve Konevî ile beraber “tasavvuf” isminin kullanım açısından revaçta olmaktan çıktığı ve ortaya konulan ilim ve irfan için farklı bir isimlendirmeye gidildiği de görülür. Artık bu yeni dönemde tasavvufun ismi “mârifetullah ilmi” ve çarpıcı bir şekilde “ilm-i tahkik”tir. Tasavvuf kapsamındaki faaliyet de bir çeşit “tahkik faaliyeti”dir. Bu kapsamda ortaya konulmak istenen şey de “üst, kuşatıcı ve gaye” bir ilimden başka bir şey değildir (bk. Demirli, 2004; 2007; 2009; Erin, 2023; Gazzâlî, 2005).

Yeni dönem tasavvufu için söz konusu edilen yukarıdaki durumların -kapsamı ve niteliği kısmen farklı olmakla beraber- bir benzeri Risâle-i Nûr'da da bulunmaktadır. Zira Nursi de mârifetullah ilminden ve ilm-i tahkikten söz etmektedir. Eserinde ilâhî, dinî ve kevnî hakikatleri her seviyeden ve sınıftan insanın anlayabileceği ve tasdikle kabul edebileceği şekilde, aklen, ilme'l-yakîn düzeyinde, kesin delillerle yani “tahkiki olarak” ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Bu itibarla da Risâle-i Nûr'un zamanının bir muhakkiki olduğunu beyan etmektedir (Erin, 2023; Nursi, 1993a; 1996e).

Zaten bütün bu hususiyetlerinden dolayıdır ki Risâle-i Nûr, doğal olarak bazı noktalarda farklılaşsa da özü ve hülâsası Gazzâlî'de görülen ama ayrıntılı olarak kendisini İbnü'l-Arabî ve Konevî'de gösteren ilmî muhtevanın, varlık, bilgi ve yaratılış görüşlerinin (ilâhî tecelli, varlık-tecellî mertebeleri, hakikat-i Muhammediye, a'yân-ı sâbite) bir benzerini içermektedir. Eserde tevhidî bir bakış açısıyla ve nûr-ı Muhammedî merkezîyetinde varlığın ve varoluşun ele alındığı ve tahkiki bir şekilde varlıksal ve varoluşsal bir anlamlandırmaya gidildiği görülmektedir (Erin, 2023). Bu itibarla Eşref Edib'in dediği gibi Risâle-i Nûr aslında bir çeşit ilim, irfan ve iman mektebi hüviyeti arz etmektedir (Edib, ts.), aynen Ekberîyye gibi (Kılıç, 1994).

Çalışmamız itibarıyla ortaya çıkan ve özellikle dikkat çeken en önemli bir husus da yeni yol ve yöntemi ortaya koyarken Nursi'nin bu yeni yolu üzerine temellendirdiği kavram, tanımlama ve esasların da tasavvuf ve tarikatlar dünyasına ait olmasıdır. Nursi, yolunu tasavvuf yollarını dikkate alarak ortaya koyduğu gibi yolunun klasik tasavvuf yollarından farkını ortaya koyarken de benzer şekilde tasavvuf literatürüne ait çeşitli kavram ve tanımlamaları esas almıştır. Dolayısıyla Nursi veya eseri ile tasavvuf ve tarikatlar arasında kaçınılmaz olarak herkesin kabul ettiği bir ilişki bulunmakla beraber bu ilişkinin mahiyet ve niteliği ile bunun ifadesi hususunda bir ihtilafın bulunduğu görülmektedir. İşte bu çalışmada diğerleri ile beraber özellikle yukarıda zikri geçen çalışmalar dikkate alınarak Nursi ile tasavvuf ve tarikatlar arasındaki ilişkinin mahiyeti ve niteliği, farklı bakış açıları ve yeni tespitler üzerinden bir kez daha değerlendirilerek açıklığa kavuşturulmaya ve yeniden ifade edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada literatür taramasını da ihtiva eden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma konusuyla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin ayrıntılı olarak taranması ve elde edilen bilgilerin analizi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Sak vd., 2021). Elde edilen veriler tümevarımcı yaklaşım çerçevesinde karşılaştırmalı, betimsel, içerik ve söylev/metin analizi işlemlerine tabi tutularak yeni veri setleri ve birbirleriyle ilişkili olan bazı kategori ve kavramlara ulaşılmıştır. Bu veri setleri, kategori ve kavramlardan hareketle yorumlara gidilerek bazı sonuçlara ulaşılmıştır (bk. Baltacı, 2019).

2.1. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel kurallar göz önünde bulundurularak etik kurallara uyulmuştur. Alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Yararlanılan kaynaklar uygun yöntemlerle gösterilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Nursi'nin Tasavvufla İlişkisinin Mahiyeti

Bu başlık altında Nursi'nin tasavvuf ve tarikatlarla ilişkisine dair bazı hususları imkân dahilinde açıklığa kavuşturmaya çalışacağız. Her şeyden önce şunu ifade edelim ki Risâle-i Nûr, büyük oranda Kur'ân'dan istifade edildiği iddia edilen ilhamî bir bilgiden müteşekkil olduğundan onun diğer İslâmî ilimlerden çok tasavvufla yakınlığı söz konusudur. Algar'ın ifadesiyle Kur'ân'dan gelen, vahiy otoritesinin ikincil ve türemiş bir biçimi -ki bu da aslında ilham anlamına gelmektedir- olarak tasvir edilebilecek bir eserle karşı karşıyayız (Algar, 2003). Risâle-i Nûr'da nakil çerçevesinde sadece akli kullanan fıkıh ve kelâm gibi ilimlere mukabil tasavvufta olduğu gibi -özellikle Gazzâlî'de bulunan İbnü'l-Arabî ve Konevî ile gelişen ve İmâm-ı Rabbânî (öl. 1034/1624) ile devam eden şekliyle- akil ve kalb birlikteliği tarzı, yöntemi ve vurgusu ile karşı karşıyayız (Nursi, 1993b). Çünkü Nursi, keşf ve ilhamı da bilgi kaynağı olarak kullanmıştır. Oysa keşf ve ilham, kelâmcıların veya diğer İslâmî ilimlerin bilgi kaynakları arasında yer almaz.

Diğer taraftan Risâle-i Nûr'un yazımına takaddüm eden hazırlık sürecinde Nursi'ye yol gösteren iki şahsiyetin meşhur iki büyük sûfi (tarikât piri) olduğu malumdur (Nursi, 1993b). Bu iki şahsiyet Geylânî ve Rabbânî olup Nursi, bunlarla beraber tasavvuf tarihinin yine önemli şahsiyetlerinden olan Gazzâlî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'yi (öl. 672/1273) de açık olarak üstatları arasında saymıştır (Nursi, 1996d). Nursi, aynı zamanda hemen kendisinden önceki dönemde nebevî veraset ve tecdid misyonunun temsilcisi olarak gördüğü Mevlânâ Hâlid el-Bağdâdî'nin (öl. 1242/1827) cübbesini bir vesile ile kabul ederek sahiplenmiş ve onun bu cübbeyi kendisine giydirdiği şeklinde bir yoruma da gitmiştir (Nursi, 1995a; 1995b; Tarihçe-i Hayatı). Ayrıca Nursi, talebelerinin "*Evet mübarek Üstadımızın o cübbeyi kabulü, Mevlâna Hâlid'den sonra vazife-i teceddüd-ü dinin kendilerine intikaline bir alâmet telakki etmesindedir, derler. Hem de öyle olmak lâzım*" (Tarihçe-i Hayatı, s. 329) şeklindeki ifadelerini biyografisine almış, böylece bir anlamda önceki dönemin sûfi olan müceddidiyle arasındaki mânevî tevarüs ilişkisini -ki Algar bunu doğrudan mânevî evlatlık ilişkisi olarak ifade etmektedir (Algar, 2003)- kabul etmiştir.

Nursi'nin gerek çocukluğundan başlayarak eski Said döneminde gerekse yeni Said döneminde vefatına kadarki süreçte birçok sûfi ve tarikât şeyhiyle farklı şekil ve düzeylerde irtibatı, ilişkisi, görüşmesi, mektuplaşması, muhabbeti, uhuvveti ve kader birliği olmuştur. Onlardan istifade ettiğini belirtmiş, bununla beraber nihaî noktada klasik tasavvufî şekilde hiçbirisine bir intisabı vâki olmamıştır (Algar, 2003; Beki, 2007). Yukarıda zikri geçtiği üzere tasavvuftaki hırka giyinme-giydirilme pratiğine benzer bir şekilde Mevlânâ Hâlid'in cübbesini giyinmesi ise istisnâ bir durum olarak görülebileceği gibi üst perdede nebevî veraset ve tecdid vazife ve hizmetinde bir bayrak değişimi olarak da yorumlanabilir görünmektedir.

Bir diğer istisnâ durum daha vardır ki yoruma ihtiyaç bırakmayacak kadar açıktır. Bu anlamda Nursi, bir eserinde şöyle demektedir: "*Zâten Üveysî bir surette doğrudan doğruya hakikat dersimi Gavs-ı A'zam'dan (K.S.) ve Zeynelâbidîn (R.A.) ve Hasan Hüseyin (R.A.) vasıtasıyla İmam-ı Ali'den (R.A.) almışım. Onun için, hizmet ettiğimiz daire onların dairesidir*" (Nursi, 1996a, s. 67-68). Nursî burada açık olarak eserlerinde ortaya koyduğu hakikatlerin tahsilini tasavvufî bir tarz olan Üveysî yolla -bir kimsenin zâhiren görmediği kişi ya da kişilerden mânevî eğitim alması ve bu yolla meydana gelen tarikât (Tosun, 2012)- gerçekleştirdiğini beyan etmektedir. Ayrıca hakikatte hizmetle muvazzaf olduğu dairenin onların dairesi olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Diğer bir yerde kendisini Hz. Ali (r.a.) ile bağlayan yegâne üstadının Gazzâlî olduğuna da işaret etmektedir (Nursi, 1995a).

Risâle-i Nûr'un Geylânî üzerinden tasavvufla olan ilişkisine dair çarpıcı bir diğer yorum ise Nursi'nin talebesi olan Binbaşı Muhyiddin'e aittir. Talebesi Nursi'ye gönderdiği ve Kastamonu

Lâhikası isimli eserde kendisine yer bulan bir mektubunda rüyasında gördüğü doğan üç güneşi yorumlamaktadır. Bu güneşlerden konumuzla ilgili olan üçüncüsünü şu şekilde ifade etmektedir:

Tarikatlar ruhunda ve tasavvuf menbaından çıkacak bir güneştir ki; şimdi Şeyh-i Geylanî timsaliyle o mana gösterilmiş. Risale-i Nur'a işaret eden otuzüç âyet-i Kur'anîyenin en birinci âyeti olan Âyet-in Nur on vecihle Risale-i Nur'a işaret ettiği Birinci Şua Risalesi'nde gözümle gördüm, isteyen görebilir (Nursi, 1995a, ss. 125-126).

Bu yorumun Nursi'nin yukarıdaki ifadelerine tetabuk ettiği ve onları teyit ettiğini söylemek mümkündür.¹ Öte yandan Abdülkadir Geylânî'nin bir kasidesi üzerinden Nursi'nin talebelerinin yaptığı yorumlar hatta söz konusu yorumlardan sarf-ı nazar sadece kasidenin kendisi bile Nursi'nin Geylânî ile olan ve tasavvufî olarak kabul edilebilecek bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Kasidenin Sikke-i Tasdik-i Gaybî adlı esere alınan ve Nursi'ye bakan veçheleri olduğu ifade edilen bölümünde Geylânî Hazretleri Nursi'den her korku ve zor durumlarında kendileriyle tevessül etmesini istemektedir. Kendisine her zaman himmet edileceğini, korktuğu şeyler için müridine (Nursi) koruyucu olduğunu belirtmektedir. Nerede ve hangi zamanda olursa olsun ona mugîs olduğunu ifade etmekte ve nihayetinde kendisinden vaktin Kâdirisi/Abdülkadir'i olmasını istemektedir (Nursi, 1993c). Nitekim kasidenin bu son bölümü Nursi'nin talebelerince şöyle yorumlanmıştır:

Aynı satırın başında وَأَنَّ قَادِرِي الْوَقْتِ fıkrasıyla o müridine diyor ki: "Vaktin Abdülkadirisi ol." Bu قَادِرِي kelimesi, hesab-ı ebcedî ile üçyüz yirmibeş (325) eder. Üstadımızın lakabı "Nursi" olduğu cihetle, "Nursi'nin makam-ı ebcedîsi üçyüz yirmialtı (326) ediyor. Birtek fark var. O tek eliftir. Bin manasında "elf'e remzeder. Demek bin üçyüz yirmibeşde (1325) Şeyh-i Geylanî'ye mensub bir zât, Şeyh-i Geylanî tarzında hakikat-ı Kur'anîyeyi müdafaa etmeye çalışacak. Hakikaten Üstadımız, bin üçyüz yirmialtı (1326) senesinde -Hürriyetin ikinci senesi- mücahede-i maneviyeye atılmıştır (Nursi, 1993c, s. 142).

Kasidenin söz konusu bölümü itibariyle ortaya çıkan tevessül, istiğase, himmet, mürid, tasarruf, tayy-i mekân, bast-ı mekân ve tayy-i zaman, bast-ı zaman gibi önemli tasavvufî hakikatlerle beraber talebelerinin Nursi'yi "Şeyh-i Geylânî'ye mensub bir zât" şeklinde ifade etmeleri ve bunun olduğu gibi esere alınmış olması da konu başlığımız açısından önemli işaretlerdir. Bütün bu yorumların da Nursi'nin, hizmet ettiği dairenin Hz. Ali (r.a.) ve Geylânî'nin dairesi olduğuna ilişkin beyanlarıyla (Nursi, 1996a) uygunluk arz ettiği açıktır. Yukarıdaki beyan ve ifadeler dikkate alındığında "Nursi'nin kendi meşrebini, tasavvufî ve fakat mevcut hiyerarşisinin dışında, bağımsız mânevî bir noktada konumladığı, özerk bir yapıya sahip olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır..." (Süleymaniye Vakfı, 2012), şeklindeki değerlendirmenin isabetli olduğunu söyleyebiliriz. Zaten Üveysî yolun kendisi böylesi bir anlam taşımakta ve mevcut hiyerarşinin atlanmasını ifade etmektedir.

Giriş bölümünde Risâle-i Nûr'un Ekberîyye gibi bir çeşit ilim, irfan, tevhid ve iman mektebi hüviyeti arz ettiğini ifade etmiştik. İki telakki açısından bu değerlendirmenin isabetli olduğunu destekleyen ve konu başlığımız açısından bazı hususları açıklığa kavuşturacak diğer bazı benzerlik noktaları da mevcuttur. Haddizatında Ekberîyye'nin kurucusu olan İbnü'l-Arabî'nin birçok şeyhle görüşmüş, onlardan faydalanmış, onları üstatları ve şeyhleri olarak saygıyla anmış hatta kendilerinden hırka giymiş olmasına rağmen bir şeyhe intisab ederek sülûkünü tamamlamış bir mutasavvıf olmadığı bilgisiyyle karşılaşmaktayız. İbnü'l-Arabî'nin bu durumu onun doğuştan sahip bulunduğu mânevî istidattan kaynaklanan istiğnâ hali olarak değerlendirilmiştir. İlim ve mârifet ağırlıklı bir tasavvuf anlayışını savunan ve tasavvufa yeni yorumlar getiren İbnü'l-Arabî'nin Hz. Peygamber (s.a.v.) ve birçok velînin ruhaniyetinden feyiz aldığı gibi tarikatı da doğrudan doğruya Hz. Peygamber'den (s.a.v.) aldığını

¹ Binbaşı Muhyiddin'in rüyasında gördüğü üçüncü güneşin yorumu mana olarak kapalılık taşımaktadır. Bu yüzden bu yorumun kendisi de farklı yorumlanabilmiştir. Kanaatimiz, tarikatların ruhunda ve tasavvuf membaından çıkacak güneş ile Abdülkadir Geylânî üzerinden Risâle-i Nûr'un kastedildiğidir. Benzer bir değerlendirme için bk. (Akman, 2012).

beyan etmiş olması yolunun Üveysî bir karakter taşımasının göstergeleri olarak görülmüştür (Kılıç, 1994).

Bütün bunlar bizlere Nursi'nin doğrudan doğruya Kur'ân'dan veya veraset-i nübüvvet cihetiyle nûr-ı Muhammedî'den veya dolaylı olarak Hz. Ali'den (r.a.) veya doğrudan doğruya Üveysî yolla Geylânî'den, Gazzâlî, Mevlânâ, İmam-ı Rabbânî gibi sûfî şahsiyetlerden feyizlenip istifade etmiş olmasını hatırlatmaktadır. Çocukluğundan başlayarak birçok sûfî şahsiyetten istifade etmesine rağmen İbnü'l-Arabî gibi Nursi'nin de klasik manada bir şeyhe intisabının olmamasını ve onun yanında seyrüsülûkünü tamamlamamış olmasını anımsatmaktadır.

İbnü'l-Arabî'ye değişik isimlerle bir tarikat nisbet edenler olduğu gibi Ekberiyeye ismiyle kurumlaşmış bir tarikatın bulunmadığı görüşünde olanlar da mevcuttur. Bu ikincilere göre onun yolu "tarikatlara üstü niteliğinde bir irfan yolu"dur. Nitekim Ekberiyeye'nin tarikat yerine mekteb ismiyle tanımlanmasının daha doğru olduğu ifade edilmiştir (Kılıç, 1994). Risâle-i Nûr da benzer şekilde kimilerince değişik isimlerle bir tarikat olarak görüldüğü gibi kimileri de onu tarikatlara üstü bir ilim, irfan ve iman mektebi olarak niteleyebilmiştir (Beki, 2007).

Ekberiyeye adında müstakil bir tarikatın olmadığını savunanların bir kısmının onu Kadiriyye'nin bir şubesi, İbnü'l-Arabî'yi de tarikatın ikinci piri olarak görmesi de işin bir başka boyutudur. Buna göre Geylânî, "Hırcamı vefatımdan sonra Mağrib'den zuhur edecek olan Muhyiddin'e giydirin" şeklinde vasiyette bulunmuş ve bu hırka bir vasıtasıyla İbnü'l-Arabî'ye giydirilmiştir (Kılıç, 1994, 10/544-545). Bu durumun Nursi'nin Geylânî ve Kadiriyye ile ilişkisine dair yukarıda aktardığımız bilgileri hatıra getirdiği ve onlarla benzeştiği açıktır. Bu kapsamda yapılan bir diğer değerlendirme de İbnü'l-Arabî'nin yolunun bütün tarikatlara ihtiva ettiği ve hangi yolda olursa olsun herkesin ondan istifade edip feyiz almasının mümkün olduğu şeklinde olmuştur (Kılıç, 1994). Bu da doğal olarak bizi Nursi'nin Risâle-i Nûr'u on iki büyük tarikatın özünü ve hülâsasını câmi' olan ve her tarikat ehlinin kendi tarikat dairesi olarak görüp girebileceği, tariklerin en büyük dairesi şeklinde nitelemesine götürmektedir (Nursi, 1996b).

Öte yandan böylesi bir diğer mukayesenin Gazzâlî ile yapıldığını da görmekteyiz. Gözütok, Gazzâlî ile Nursi'nin her ikisinin müceddid ve tarikatta Üveysî olduklarını tespit etmekte, diğer bazı dikkat çekici benzerlik yönlerini de nazara vererek bunları beyana girişmektedir. En dikkat çeken tespiti her ikisinin mânevî mürşidlerden ders alarak velâyet makamına ulaşmış olmaları, bu yüzden de klasik manada şeyhliklerinin, dolayısıyla da müridlerinin olmamasıdır. Bununla beraber Gözütok'a göre ikisinin ön plana çıkan hususiyetleri âlim ve âriflikleri ile bu kapsamda kendilerini takip edecek olanlara bıraktıkları mürşid niteliğindeki eserleridir. İlim tarihimizde ikisinin de eserleri mürşid niteliğinde addedilmiştir (Gözütok, 2014).

Bütün bunlarla beraber Nursi'nin, eserlerinde "*Ben soft değilim*" (Nursi, 1996c, s. 162), "*Mesleğimiz tarikat değil, iman hakikatleridir*" (Nursi, 1996b, s. 193), "*...mesleğimiz tarikat olmadığı, belki hakikat olduğu için...*" (Nursi, 1996c, s. 163), "*İman lâzım, İslâmiyet lâzım; tarikat zamanı değil*" (Nursi, 1995b, s. 463), "*Zaman tarikat zamanı değil, belki imanı kurtarmak zamanıdır. Tarikatsız Cennet'e gidenler çoktur, imansız Cennet'e giden yoktur*" (Nursi, 1996a, s. 29), "*Risale-i Nur mesleği tarikat değil, hakikattir; sahabe mesleğinin bir cilvesidir. Bu zaman, tarikat zamanı değil, imanı kurtarmak zamanıdır*" (Nursi, 1996a, s. 67), şeklinde ifadeler kullanmış olduğunu da görmekteyiz. O zaman onun bu ifadeleri ile hayat çizgisi boyunca birçok sûfî ve tarikat şeyhiyle olan ilişki ve irtibatı ile eserlerinin yazılışında hâkim olan tasavvufî tarz nazara alındığında Nursi'nin tasavvuf ve tarikat geleneğiyle ilişkisi konusunda nasıl bir hükümden söz edilebilir? Algar'ın da işaret ettiği üzere (2003), bu mesele nihaî noktada ancak paradoksal bir tarz ile ifade edilebilir görünmektedir. Her şeye rağmen

bu hususta Nursi'nin Nakşibendiyye tarikatı ile ilgili aşağıdaki değerlendirmeleri bizim için yardımcı ve yol gösterici olabilir.

*Silsile-i Nakşî'nin kahramanı ve bir güneşi olan İmam-ı Rabbanî (R.A) Mektubat'ında demiş ki: "Hakaik-i imaniyeden bir mes'elenin inkişafını, binler ezvak ve mevacid ve keramata tercih ederim." Hem demiş ki: "Bütün tarîklerin nokta-i müntehası, hakaik-i imaniyenin vuzuh ve inkişafıdır." Hem demiş ki: "Velayet üç kısımdır: Biri velayet-i suğra ki, meşhur velayettir. Biri velayet-i vustâ, biri velayet-i kübradır. Velayet-i kübra ise; veraset-i nübüvvet yoluyla, tasavvuf berzahına girmeden, doğrudan doğruya hakikata yol açmaktır." Hem demiş ki: "Tarîk-i Nakşî'de iki kanad ile sülûk edilir." Yani: Hakaik-i imaniyeye sağlam bir surette itikad etmek ve feraiz-i diniyeyi imtisal etmekle olur. Bu iki cenahta kusur varsa, o yolda gidilmez. Öyle ise tarîk-ı Nakşî'nin üç perdesi var: **Birisi ve en birincisi ve en büyüğü**: Doğrudan doğruya hakaik-i imaniyeye hizmettir ki, İmam-ı Rabbanî de (R.A.) âhir zamanında ona sülûk etmiştir. **İkincisi**: Feraiz-i diniyeye ve Sünnet-i Seniyyeye tarikat perdesi altında hizmettir. **Üçüncüsü**: Tasavvuf yoluyla emraz-ı kalbiyenin izalesine çalışmak, kalb ayağıyla sülûk etmektir. Birincisi farz, ikincisi vâcib, bu üçüncüsü ise sünnet hükmündedir (Nursi, 1996d, s. 22).*

Her şeyden önce bu pasajda tarikatlarla yani Allah'a vuslatı ve kurbiyeti tahakkuk ettirmeyi hedefleyen yollarla (tarikler) ilgili önemli bir tespit bulunmaktadır. O da bu anlamdaki bütün hak yolların -ki Nursi başka bir yerde bunların hepsinin Kur'an'dan alındığına işaret etmektedir (Nursi, 1996e)- hedeflediği en son noktanın imanî hakikatlerin açık, anlaşılır ve bilinebilir hale gelmesi olduğu şeklindeki tespittir. Dolayısıyla bütün hak olan yolların hedefi imanın ve tevhidî esasların tahkiki olmaktadır. Bu da onların sadece bu hedefi "hangi yolla ve hangi aşamalar üzerinden gerçekleştirmeye çalıştıkları noktasında" bir farklılık taşıdıkları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla mezkûr hedefi en kısa bir şekilde, en güvenli bir tarzda ve en geniş ve umumi bir biçimde gerçekleştirecek olan yolun da nisbî olarak diğerlerine tefevvuku söz konusu olacaktır.

Yukarıdaki pasajda dikkat çeken bir diğer husus ise söz konusu hedef bağlamında Nakşibendiyye tariki özelinde tarikatlar için söz konusu edilen üç perdedeki faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin birinci ve en hayati olanı Rabbânî'ye ve dolayısıyla Nursi'ye göre "doğrudan doğruya iman hakikatlerine hizmet" iken önem sıralamasında en son perde ise tarikat denilince akla ilk olarak gelen ve tasavvuf yoluyla kalbin tasfiyesi ve kalb ayağıyla sülûk olarak ifade edilen faaliyetlerdir. İkisi arasında ise tarikat yoluyla dinî ferâize ve Sünnet-i Seniyye'ye hizmet etmek aşamasının bulunduğu görülmektedir.

İşte Nursi tam bu noktada kendi döneminin şartlarına ve ihtiyaçlarına işaret eder ve özellikle fenden ve ilimden gelen bir dalâletin kendi döneminde hâkim olduğunu, onun için de imanî hakikatlerin ve İslâmî akidelerin güçlendirilerek muhafaza edilmesi işinin "herkese hitap edebilecek şekilde, en kısa, en güvenli ve tehlikesiz bir yolla îfâsı" meselesinin birinci derecede önemli bir mesele olduğunu vurgular (Nursi, 1996d; 1996e).² Ona göre bu noktada yapılması gereken şey Rabbânî'nin ömrünün sonlarında imtisal ettiği tarz misali "doğrudan doğruya" iman hakikatlerine hem de en kısa, en selâmetli ve en umumi bir yolla hizmet etmekten başka bir şey değildir. Zaman ve zeminin muktezâsı budur. Bu, sanki tasavvuf ve tarikattan farklı bir durumun tercih edildiğini ifade eder gibi görünse de yukarıdaki pasajdaki ifadeler dikkate alındığında aslında tasavvuf ve tarikat dairesi içerisinde yerinin hatta pratiğinin bulunduğu bizzat Nursi tarafından tespit edilen bir tarz olduğu söylenebilir.

² Turner'in işaret ettiği üzere günümüzde saldırıya maruz kalan iman esaslarının tâ kendisi olduğundan günümüz dünyasında bir müceddidin en önemli vazifesi imanı kurtarmak ve onu dinî ve imanî inanç ve esaslara yöneltilen bütün şüphe ve saldırılar karşısında durabilecek bir kesinlik derecesine (yakîn) yükseltmektir. Bunun da insanın başta akıl, kalb, ruh olmak üzere diğer tüm latife ve duygularına hitap edebilecek şekilde ve varlıksal anlamda bütüncül bir anlamlandırma içerecek bir tarzda yapılması gerekir (Turner, 1992).

Nitekim Nursi ile aynı dönemde yaşayan Halîdî şeyhlerinden Şeyh Abdülhakim Hüseyinî (öl. 1972), tarikat hizmetinin yeni dönemde ve zamanın muktezâsı çerçevesinde aldığı hal ve niteliğe ilişkin âdeta Nursi ile aynı vurguları yaparak şöyle demektedir:

Evliyâ yetiştirme mektepleri olan tarikatler, artık îmân kurtarma mektepleri hâline geldi. Eskiden insanlar yıllarca gezer, kendilerine şeyh ararlardı. Şimdi ise şeyhler kapı kapı dolaşıp müslümanları îmânlarının kurtulması için çağırıyor ve topluyorlar. Şâh-ı Hazne (Ahmed Haznevî) Ümmet-i Muhammed'in îmânını kurtarmaya çalıştı. Yoksa bu zamanda tarikat meselesi diye bir şey olmuyor. Şimdi bir oyalamadır yapıyoruz. Maksad îmân kurtarmaktır. Tam hidâyet Mehdi aleyhirrahme zamanında olacaktır. (Evliyâlar Ansiklopedisi 1, 1992).

Karataş da zamanın muktezâsı çerçevesinde tarikatların maddî ve mânevî veçheleriyle bir dönüşüme uğradığını ve kendilerini işlevsel olarak yeniden yapılandırdıklarını Menzil örneği üzerinden tespiti girişir. Mânevî boyuttaki dönüşümü tarikatların artık “evliya yetiştirme mektebi” yerine “iman kurtarma mektebi” olarak işlev görmesi ve hareket tarzlarını bu yönde geliştirmeleri olarak tespit eder. Ona göre yüksek ihtisas kurumları olan tarikatlardaki ümmetin imanını kurtarma stratejisi olarak adlandırılabilir bu yeni durum bütün bir topluma ulaşma şeklinde bir faaliyet biçim değişikliğini de beraberinde getirmiştir (Karataş, 2019).

Bütün bunlar Nursi'nin Risâle-i Nur'da imanın tahkikine ve imanî esasların savunulmasına odaklanmasını hatırlatmaktadır. Seçkin bir zümreye değil de umuma hitab edebilecek bir tarz ortaya koymasını anımsatmaktadır. Kaldı ki mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir hakikat da şudur ki genel kabul gördüğü üzere tarz ve tarik bu anlamda veraset-i nübüvvet veya dine hizmet misyonu yüklenilen şahsiyetlerin bizzat kendilerinin karar kılıp tercih ettikleri bir şey de değildir. Varislere bahşedilen ilham ve feyzin muhtevası yanında içerdiği tarz, yöntem ve yol da tamamen bu feyiz, ilham ve mevhibenin geldiği yer tarafından zaman ve zeminin şartlarına göre belirlenen bir şeydir. Kendi döneminde nebevî veraset ve tecdid misyonunun temsilcisinin bu konuda bir dahli, iradesi ve tercihi söz konusu değildir.

Bu durumlar el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye ve Füsûsü'l-Hikem'in mukaddimesinde (İbnü'l-Arabî, ts.) olduğu gibi Risâle-i Nûr içerisinde de açık olarak beyanı ve tespiti yapılan hususlardır (Nursi, 1995b). İbnü'l-Arabî bu çerçevede ilim ve irfanının kaynağına dönük olarak şöyle demektedir: “Meclislerimde (sohbetlerimde) ve eserlerimde söylediğim her şey Kur'ân hazretinden ve hazinelerindedir. Bana ona yönelik anlayış anahtarları ve ondan destek (imdad) verilmiştir” (İbnü'l-Arabî, 1999, 6/61, 2007, 13/84). Öyle ki İbnü'l-Arabî'ye göre eserinin hem muhtevası hem tanzimi kendi ihtiyarı, re'yi veya aklı ile değil ilâhî ilham ile gerçekleşmiştir. Zira ona göre şayet bu durum nazarı fikrin bir ürünü olsa el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye'deki bölümlerin sıralanışı bu şekilde olmayacaktı. Dolayısıyla söz konusu kısımların sıralanışındaki “zâhirî ahenksizliğin” sebebi ilâhî ilhamdır ve bu durum bir yerde Kur'ân'da zâhiren birbiriyle ilgili olmayan ve muhtelif mevzuları ele alan âyetlerin ardı sıra tertibine benzemektedir (Çakmaklıoğlu, 2003; İbnü'l-Arabî, 1999; 2007). Nihayetinde Fütûhât, Çakmaklıoğlu'nun ifade ettiği üzere (2003) muhteva, imlâ ve tertibi açısından bütünüyle ilham eseri olan bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda İbnü'l-Arabî ve eserleri için söz konusu edilen durumlar Nursi ve eseri için de söz konusudur. Nursi'nin de eserini Kur'ân'dan ve onun nurundan gelen bir nur, onun tefsiri (1993a; 1996d), feyzi ve ilhamı (1996e), Kur'ân'dan çıkan burhanî bir tefsir (1995b; 1993c), Kur'ân'dan ilham edilmiş (1995b), Kur'ân'dan başka me'hazı, mercii ve üstadı olmayan, doğrudan Kur'ân'ın feyzinden mülhem (1995b; 1993b), Kur'ân'dan teraşşuh eden ve ondan muktebes olan (1993c), Kur'ân'ın feyziyle ve medediyle kalbe gelen sünûhât ve istihracât-ı Kur'âniye (1995b), şeklinde nitelendirdiğini görmekteyiz. Yine meselâ Nursi, Kur'ân'da yer alan tekrarlardaki hikmetin benzer şekilde onun bir tefsiri mesabesinde olan Risâle-i Nûr'da da vuku bulduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu durum kimi zaman

haberi, ihtiyarı ve rızası olmadan gerçekleşmiştir. Önceki yerlerde kaydedilen bazı bahislerin kendisine unutturulmasıyla bunların tekrarına yol açıldığını kaydeden Nursi, böylelikle önemli bazı iman hakikatlerinin ve onlara ilişkin güçlü delillerin birçok risalede tekrar edilmesi ve bunda kendisinin kullanılması söz konusu olmuştur (Nursi, 1995a). Diğer bir yerde Risâle-i Nûr'un telifinin durmuş olmasının hikmetini soran bir talebesine, “*telifin kendi ihtiyar dairesinde olmadığı*” şeklinde bir cevap vermiştir (Nursi, 1995a, s. 142). Nursi, bir başka yerde telif vazifesinin bir iki senedir durmuş olmasıyla ilgili yaptığı yorumda Risâle-i Nûr'un meselelerinin ilim, fikir, niyet ve kasdî bir ihtiyarla değil daha çok sünûhât, zuhurât, ihtarât ile ortaya çıktığına işaret etmektedir (Nursi, 1995a).

İbnü'l-Arabî'nin Fütûhât'ın tanzim ve terbiyle ilgili söz konusu ettiği hususlar Risâle-i Nûr için de söz konusudur. Risâle-i Nûr, konu başlıklarına göre tertip edilmemiş olması, mevzuların eserin tümüne yayılmış ve serpiştirilmiş olması ve bölümlerinin birbirini tefsir edip açıklaması gibi hususlarda tefsiri olduğu Kur'ân-ı Kerîm'e aynalık etmektedir. Risâle-i Nûr'daki bu durum onun bir plan ve program dahilinde ve tasarlanarak değil de ilham ve sünûhât tahtında yazılmasından ileri geldiği şeklinde yorumlanmıştır (bk. Bilici, 2008).

Zamanın muktezâsı yani kendi döneminin şartları ve ihtiyaçlarına binaen doğrudan doğruya din ve imanın esaslarına ve hakikatlerine hizmete ve hakikat ilmine yönelen ve ilk akla gelen klasik tarikat faaliyetine üçüncü derecede yer vermek durumunda kalan Nursi (1992), zaman ve zeminin şart ve ihtiyaçları çerçevesinde bunun değişebileceğine de işaret etmiştir. Meselâ bir zaman sonra onun ikinci derecede bulunan tarikat perdesi altında dinin ferâizine ve Sünnet-i Seniyye'ye hizmete -ama Risâle-i Nur çatısı altında hem de onun bir tarikat dairesi olarak görülmesi suretiyle- odaklanılabileceğine dair beyanlarıyla karşılaşırız (bk. Nursi, 1996b). Söz konusu ifadeleri anlam açısından kısmen kapalılık içerse de Nursi'nin “zaman tarikat zamanı değildir” şeklindeki yargısını yeniden ele alarak Risâle-i Nûr merkezîyetinde revize ettiğini ve yeni bir durumdan söz ettiğini söylemek mümkün görünmektedir. Bu da bizlere veraset-i nübüvvet kapsamında ortaya konulan eserlerde salık verilen tarz ve yol açısından belirleyici en önemli unsurun zamanın muktezâsı olduğunu bir kez daha göstermiş olmaktadır.

Aslında bütün bu durumlar gerek tasavvuf geleneğinin (özellikle de vahdet-i vücûd telakkisi) gerekse Risâle-i Nûr'un birçok noktada keşişen bilgi görüşlerinin birer neticesi olarak ortaya çıkmaktadır. Zira her ikisi de temel iki kaynağa (Kur'ân ve Sünnet) istinad etmekle beraber Kur'ân'ın ve yine Hz. Peygamber'in (s.a.v.) hakikatlerinden söz etmektedirler. İnsanlık tarihi boyunca ortaya çıkan bilgi ve irfanın temel iki kaynağı olarak bu ikisine işaret etmektedirler. Haddizatında bu çerçevede bütün kutsal metinler (suhuf ve kütüb) kendi dönemlerinde zamanın muktezâsı çerçevesinde hakikat-i Kur'âniye'nin tezahürlerinden ibaret oldukları gibi bütün enbiyâ da zamanın muktezâsı çerçevesinde hakikat-i Muhammediye'nin kendi dönemlerindeki vekilleri mesabesinde olup onun misyonunu deruhte etmişlerdir. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) hakikati ve nuru yani şahsiyet-i mâneviyesi risâletle beraber aynı zamanda velâyetle de mücehhezdir. Nübüvvet ve velâyet divanının hem fâtihası hem hâtimesi onun mevzubahis hakikati ve nurudur. Dolayısıyla tarihsel olarak kendisinden önce gelen veli şahsiyetler gibi kendisinden sonrakiler de onun şakirtleri ve talebeleridir. İlim, irfan, ihsan, fazl, kerem, rahmet vb. her şey onun bu yüksek makamı üzerinden kâinat ve içindekilerine indirilir. Bütün enbiyâ ve evliyâ ilim ve irfanlarını onun kandilinden alırlar.

Yeni dönem tasavvufu ve Risâle-i Nûr'un ortaklaştığı zikri geçen kabullerle beraber Hz. Peygamber'den (s.a.v.) sonra peygamber gelmeyeceği dikkate alındığında onun ve en büyük mucizesi olan Kur'ân'ın hakikatine yüklenen misyonun ancak ulemâ-evliyâ ile onların ortaya koyduğu ve Kur'ân'ın zamanın muktezâsı çerçevesinde ve veraset-i nübüvvet (nûr-ı Muhammedî) dayalı olan yorumu, feyzi ve nuru mesabesindeki eserleri üzerinden devam etmesinden söz edilebilir. Zira nübüvvet-i Muhammediye ile hakikat-i Kur'âniye kıyamete kadar hükümfermâdır. Tasavvuf ve Risâle-i Nûr açısından müsellemler olan veraset-i nübüvvet ve tecdid mevzuları da tam da bu çerçevede ortaya

çıkılmaktadır. Birçok sûfî gibi Risâle-i Nûr da kendisini böylesi bir misyonun zamanındaki temsilcisi olarak görmektedir. Dahası böylesi bir yakıştırmanın hariçten, birçok sûfiye veya eserine olduğu gibi Nursi'ye veya Risâle-i Nûr'a da yapıldığını görmekteyiz.

Öte yandan Algar'ın ifade ettiği üzere Risâle-i Nûr nihaî olarak ilham edilmiş bir telif olması hasebiyle geniş çaplı iddialara sebep olması bakımından büyük oranda tasavvufî dünya görüşünü anımsatmaktadır (Algar, 2003). Risâle-i Nûr, Nursi tarafından ona sebkât eden on iki büyük tarikatın hulâsası ve özü hatta bu manadaki yolların en büyük dairesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu da doğal olarak Risâle-i Nûr'un tasavvuf ve tarikata dair birçok meseleyi yeniden ele alması gerekliliğini beraberinde getirmiştir (Algar, 2003). Bu çerçevede müstakil bir tasavvuf, tarikat ve hakikat bahsi olan Telvihât-ı Tis'a (bk. Nursi, 1996d) dışında Risâle-i Nûr içerisinde tasavvuf literatürüne ait birçok mevzunun bahis konusu yapıldığı, tasavvufî öğretilere ait birçok hakikat ve esasın Risâle-i Nûr düşünce örgüsünde doğrudan veya dolaylı bir biçimde işlenerek kullanıldığı görülmektedir. Machasin'in de işaret ettiği üzere (2003) Nursi'nin eserlerindeki tasavvuf rengi inkâr edilemeyecek kadar dikkat çekicidir. Nitekim Akman'a göre de (2012) Nursi, tasavvuf tarihinde ortaya çıkan önemli şahsiyetler misali sûfiler dünyasının temel problemleriyle uğraşmış ve aynı sorulara cevap aramıştır. Nursi, kendi yolunu tarif ederken dahi bunu tasavvuf ve tarikatları esas alarak ve yolunun onlardan farklı olan hususiyetlerini vurgulayarak yapmıştır.

Başta ilâhî tecellî sistematîği, tecellî (varlık) mertebeleri, nûr-ı Muhammedî, insan-ı kâmil, a'yân-ı sâbite, adem (yokluk) ve izafîliği, yaratılışın sırrı, nasıllığı, gayesi ve arkasındaki sâikler, muhabbet ve yaratılış ilişkisi, genel manada Allah-kâinat-insan ilişkisi ve bu bağlamda insanın hakikati, kâinat ve içindekilerinin hakikati olmak üzere bire bir tasavvufun -özellikle de yeni dönem tasavvufunun- mevzusu olan birçok başlığın Risâle-i Nûr'un odağında yer aldığını görmekteyiz. Yeni dönem tasavvuf anlayışına ait yaratılış teorisinin ve anlayışının -yapılan bazı önemli tashihler istisna edilirse- Risâle-i Nûr tarafından tekrar edildiğini söyleyebiliriz (bk. Erin, 2017; 2018a; 2018b; 2022a; 2022b; 2023).

Diğer önemli bir paralellik de İbnü'l-Arabî ve Sadreddîn Konevî ile beraber mârifetullah ilmi ve ilm-i tahkik ismini alan yeni dönem tasavvufu gibi Risâle-i Nûr'un da kendisini cüz'î bir İslâmî ilimden (fıkıh veya kelâm gibi) ziyade üst ve kapsayıcı olan marifet-i ilâhiye eseri olarak ortaya koymasındadır. Bu risalelerde özellikle dinî ve imanî hakikat ve esasların ve bunlarla irtibatlı bir şekilde kevnî hakikatlerin tahkiki (ilm-i tahkik) meselesinin merkeze alınmasıdır (bk. Erin, 2023). Risâle-i Nûr kendisini zamanın muhakkiklerinden birisi addetmektedir (Nursi, 1996e; 1995b). İlâhî ve kevnî hakikatlerin tahkiki ameliyesinin kendisi üzerinden, hakikatlerin tenâsübü ve müvâzenesi bozulmadan (vahdet-i vücudun aksine), en geniş ve kapsamlı bir çerçevede ortaya konulduğuna ilişkin bir iddia taşımaktadır. Böylelikle en yüksek bir tevhid mertebesinin gösterilebildiğini ifade etmektedir (Erin, 2023; Nursi, 1996d).

Sonuç itibarıyla Risâle-i Nûr, ilimler tasnifi çerçevesinde ele alındığında diğer İslâmî ilimlerden ziyade daha çok yeni dönem tasavvufuna yakın, hatta büyük oranda onunla benzer bir yapı arz etmektedir (Erin, 2023). Kendisini, ekseriyetini sûfilerin teşkil ettiği nebevî veraset ve tecdid silsilesinin kendi dönemindeki halkası olarak takdim eden bir eser ile karşı karşıyayız. Bununla birlikte Risâle-i Nûr, bütün tarikatların hedeflediği iman hakikatlerinin vuzuh, inkişaf ve tahkiki amacının gerçekleştirilmesinde ortaya koyduğu ve kısa, güvenli ve umumi olduğunu iddia ettiği yol ile -Algar'ın da işaret ettiği üzere (2003)- geleneksel tasavvufî yöntemlerin taşıyıcısı olan klasik tarikat yol ve yöntemine ihtiyaç kalmadığına işaret etmektedir. Daha doğru bir ifadeyle bu yolun yukarıda zikri geçen üçüncü perdedeki faaliyet ve hizmet şeklinin bu yeni yola revize edilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bir yerde nebevî veraset ve tecdid çerçevesinde, zamanın muktezâsına istinaden, esaslar ve öz bâki kalmak suretiyle yol ve yöntemde kendisi üzerinden bir revizeye gidildiğine işaret etmektedir.

Böylece bir taraftan geleneğin dayandığı esaslar ve öz nazara alınarak muhafaza edilmiş, diğer taraftan da zamanın muktezâsı çerçevesinde, tarihsel süreçte olduğu gibi, doğal olarak ve edilgen bir tarzda yöntem ve yol açısından bir revizyona gidilmiş olmaktadır (Algar, 2003). Nitekim Akman da Risâle-i Nûr'un kendi içerisinde “tarikatlar ruhunda ve tasavvuf membaından çıkan güneş” ve “on iki büyük tarikatın hulâsası” şeklinde tanımlanmış olmasının Nursi'nin kendi hareketini tasavvuf kaynağı içerisinde ama usul ve yöntem olarak tarikatlarda tecdid yapmış ve on iki büyük tarikatı kapsayan büyük mânevî bir daire olarak gördüğünü gösterdiğine işaret etmektedir (Akman, 2012). İşte Nursi'nin aşağıdaki sözlerinin yeri tam da burasıdır:

Tevfik-i İlahî refiki olan adam, tarikat berzahına girmeden zahirden hakikate geçebilir. Evet Kur'andan, hakikat-ı tarikatı -tarikatsız- feyiz suretiyle gördüm ve bir parça aldım. Ve keza maksud-u bizzât olan ilimlere ulûm-u âliyeyi okumaksızın îsal edici bir yol buldum. Seri-üs seyr olan bu zamanın evlâdına, kısa ve selâmet bir tarîki ihsan etmek, rahmet-i hâkimenin şânındandır (Nursi, 1993b, ss. 212-213).

Nursi yukarıdaki ifadelerinde veraset-i nübüvvet çerçevesinde hem medrese hem de tekke/dergâh bağlamında yüklendiği tecdid misyonu etrafında kendisine atâ-i ilâhî olarak veraset-i nübüvvet üzerinden açılan bir yol ve yöntemden söz etmektedir.

Risâle-i Nûr'u ilim anlayışı ve ilimlerin sınıflandırılması açısından ele alan Açıkgenç, onu tebliğ ilmi çerçevesinde değerlendirir. Temel hedefini hidayet olarak nitelediği bu ilmin en önemli vasıfları arasında ise şunları sayar:

Doğrudan Kur'ân'dan kaynaklanması, tecdid ifade etmesi yani vahyî hakikatleri esaslarını muhafaza etmekle beraber zamanın anlayışına ve idrakine uygun şekilde ifade etmesi, “diğer bütün ilimler içerisinde nüfuz ederek onları aydın (nurlu) ilim haline getirmesi”, “diğer cüz'î ilimlerin ortaya koyduğu bilgiyi kendi hedefi ve gayesi doğrultusunda kullanması”, her derecedeki insanın kabiliyet ve istidadına göre ondan istifade edebileceği bir nitelikte olması (Açıkgenç, ts., ss. 485-490). Yılmaz da tecdidin bir ihyâ hareketi ve asla dönüş olduğunu, tebdil, tağyir veya köklerde tasarruf hareketi olmadığını belirttikten sonra Risâle-i Nûr'un çağın ihtiyaçlarına cevap veren çok yönlü bir irşad otoritesi ve bir müceddid olduğunu tespit etmektedir (Yılmaz M. K., 2014). Tanis ise doktora tezinin (2016) özetinde Nursi'yi geleneksel sûfî düşüncüyü yeniden ifade eden bir entelektüel olarak tasvir etmektedir.

Burada şunu da ifade edelim ki tarikatlar açısından asıl olan, hedefin tahakkuk ettirilmesi noktasında ortaya konulan yol ve yöntem değil, maksatların gerçekleştirilebilmesidir. Yol ve yöntem sadece bir vesile ve vasıttır. Malum olduğu üzere tasavvuf tarihinde bu anlamda ortaya çıkan yol ve yöntemler gayet derecede müteaddit ve muhtelifdir. Sûfîler Allah'a îsâl eden yollara had konulamayacağını ifade etmişlerdir. Tarihsel süreçte zaman ve zeminin değişkenlerine göre sürekli olarak yol ve yöntemde bir değişim, dönüşüm ve gelişim söz konusu olmuştur. Doğal olan, olması gereken de aslında budur. Dolayısıyla Risâle-i Nûr itibarıyla yeni bir yol ve yöntemin ortaya konulmuş olması, aslında hiç de garipsenecek bir durum değildir.

3.2. Risâle-i Nûr Yolu ve Onu Diğer Yollar Karşısında Farklı ve Yeni Kılan Hususiyetler

Bir önceki bölümdeki değerlendirmeler çerçevesinde bazı neticeler ortaya çıkmış oldu. Her şeyden önce gördük ki Risâle-i Nûr, köklü bir geleneğe yaslanan bir eserdir. Bu geleneğe ve teşekkülünde ise önemli sûfî şahsiyetlerin, tasavvuf ve tarikatların önemli bir yeri ve katkısı bulunmaktadır. Nursi'nin eserlerinde görüşlerini serdederken referans aldığı, kendilerinden istifade ettiği, görüşlerini ve yolunu kendilerine göre teşkil edip konumlandığı gelenek temsilcilerinin neredeyse tamamı tasavvuf tarihinin en mümtaz ve etkin şahsiyetleridir. O, mevzubahis şahsiyetlerin yine tasavvufî bir tarz olan Üveysî yolla üstatları olduklarını da açıkça beyan etmiştir.

Bununla beraber Nursi'nin eserlerini, düşüncelerini ve yolunu ortaya koyarken sadece tasavvuf ve tarikatları değil, bir bütün olarak tüm İslâmî ilimleri göz önünde bulundurduğu da bir gerçekliktir.

Evet, bunlar arasında birinci sırada tasavvuf yer alsada onunla beraber kelâmın da önemli bir yeri vardır. Zaten Nursi'ye kadar olan dönemde bu anlamda üç önemli düşüncenin ön plan çıktığı görülür. Bunlar tasavvuf, kelâm ve felsefedir. Nursi de düşüncelerini ve yolunu ortaya koyarken söz konusu telakkileri aynı sıralama ile dikkate almış görünmektedir.

Risâle-i Nûr'u ilim tarihimizde iki evrede ortaya çıkan iki düşünceyle ilişkilendirmek mümkün görünmektedir. Bunların ilki Gazzâlî ve onun düşüncesi iken ikincisi İbnü'l-Arabî ve Konevî ile ortaya çıkan yeni dönem tasavvufudur. İlim tarihimizin bu önemli şahsiyetlerinin de temel tasavvufi yönelimleriyle beraber görüş ve düşüncelerini ortaya koyarken dikkate aldıkları iki temel disiplin kelâm ve felsefe olmuştur. Hakikat bilgisi olan mârifetullahı ulaşmada bu iki disiplini tutarsız-yetersiz görüp tutarsızlıkları izale etmek ve yetersizlikleri ikmal etmek suretiyle mükemmel bir forma ulaşmaya çalışmışlardır. Dikkat çeken husus bunu yaparken ortaya koydukları ilme, mahiyetine uygun olarak tasavvuf ismini vermekten sarf-ı nazar ederek üst ve kuşatıcı olan bir isimlendirmeye gitmiş olmalarıdır. Bu isim Gazzâlî'de ve yeni dönem tasavvufunda mârifetullah şeklinde olmuştur. Vahdet-i vücûd ile beraber ön plana çıkan ve çalışma başlığımız itibarıyla gayet derecede önemli olan bir diğer isim ise ilm-i tahkik şeklindedir (Erin, 2023).

Risâle-i Nûr bu bakımdan incelendiğinde onun da bu iki hareket gibi kendisini marifet-i ilâhiye eseri olarak takdim ettiği görülür. Nursi'nin Risâle-i Nûr'un zamanının bir muhakkiki olduğuna işaret ederek ilâhî, imanî ve kevnî hakikatlerin tahkikine yöneldiğini görmekteyiz. Yine benzer şekilde Risâle-i Nûr'un da bu faaliyeti kendi dönemine kadar intikal eden tasavvuf, kelâm ve felsefe birikimini dikkate alarak, onlardan istifade ederek ama aynı zamanda kendi bakış açısı çerçevesinde eksik kaldıkları yerleri ikmal edip -varsa- yanlış olan taraflarını tashih ederek gerçekleştirdiğini görmekteyiz. Bu itibarla Nursi'nin "İslâmî geleneğin sadık fakat eleştirici bir temsilcisi" şeklinde nitelenmesi (Kuşpınar, 2009, s. 199) gayet yerindedir. Nitekim al-Gali, Nursi'nin kendi dönemi itibarıyla kelâm, felsefe ve tasavvuf doktrinlerini çok iyi tanıdığını, onların birikimlerinden ve olumlu yönlerinden istifade ettiğini, bununla beraber eksikliklerini ve yetersizliklerini de gördüğünü belirtir. Nursi'nin iman etütlerinde Kur'ân-ı Kerim'e dayalı olan kendi metodunu geliştirip kullandığını, metodundaki başarısı itibarıyla de hem modern çağın hem de bütün İslâm tarihinin büyük müceddidlerinden biri olarak addedilmeye hak kazandığını ifade eder (al-Gali, 2004).

Şükran Vahide'ye göre de Nursi "...geleneksel dinî ilimlerin esaslarını ve temel prensiplerini bir araya getirerek mezcetmiş böylelikle de onların esas fonksiyonlarını ve ana görevlerini icra etmeyi hedeflemiştir" (Vahide, 2009, s. 25). En önemlisi de ona göre Nursi, böylesi bir faaliyetle "...dinin hakikatlerini ispat ve talim etmek için geçmiş dönemlerde farklı disiplinleri İslâmî bilgi havzası ve tasavvufî gelenekler içine entegre etmek amacıyla ortaya konulan çabaların günümüzdeki bir örneğini teşkil etmektedir" (Vahide, 2009, s. 25). Gerçekten de Risâle-i Nûr, ilim ve irfan tarihimizde tam olarak Vahide'nin işaret ettiği ve bizlerin de yukarıda ifade ettiği bir çerçevede yerini almış görünmektedir.

Kanaatimizce Risâle-i Nûr'la ve onun ilmî hüviyetiyle alakalı yapılan değerlendirmelerin eksikliği tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Onun salt bir kelâm, bir tasavvuf veya bir tefsir kitabı olduğundan hareketle yapılan değerlendirmeler, kaçınılmaz olarak isabetli olmaktan uzak olmaktadır. Risâle-i Nûr'un bir tasavvuf eseri, bir kelâm eseri veya bir tefsir kitabı olup olmadığının cevabı, kayıtlı olarak evettir. Yani evet ama sadece bir tasavvuf veya bir kelâm veya bir tefsir kitabı olmaktan öte bir şeydir. Nasıl ki Gazzâlî'de veya İbnü'l-Arabî ve Konevî ile yeni dönemde ortaya konulan ilim ve marifetin isimlendirilmesinde "tasavvuf" ismi artık revaçta ve mütedavil değilse ve onun yerine mârifetullah veya ilm-i tahkik isimleri tercih edilmişse Risâle-i Nûr da benzer şekilde ortaya koyduğu ilim ve irfanı aynı isim üzerinden ifade etmiştir. Kendini İslâmî tek bir ilmin eseri olarak takdim etmekten sarf-ı nazar etmiştir. Onun için bu konuda yapılacak değerlendirmelerde bu noktanın mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Erin, 2023).

Bununla beraber birinci bölümde ifade ettiğimiz üzere Risâle-i Nûr, veraset-i nübüvvet ve tecdid çerçevesinde gerek Allah'a (hakikat) ulaştıran yolda gerekse bu kapsamda İslâmî hizmette hangi muhtevaya yoğunlaşılacağı ve hangi boyutun ön plana çıkarılacağı meselesinde zamanın muktezâsına binaen kendisi üzerinden bir revizeye gidildiğine işaret etmiştir.

Bu kapsamda Nursi'nin, eserinde bazı önemli vurgular yaptığını görmekteyiz. Her şeyden önce ona göre insan açısından kemâlâtın arşı olan mârifetullahı uzanan yollar dörttür. Bunların ilki, tasfiye ve işrâka dayanan muhakkik sûfilerin yolu iken ikincisi, imkân ve hudûs üzerine bina edilmiş olan kelâmcıların yoludur. Nursi'ye göre bu ikisi Kur'ân kaynaklı olmakla beraber beşerin onları başka şekillere sokmasıyla uzunlaşıp zorlaşmış ve bazı vehimlere medar olmaktan kurtulamamışlardır. Üçüncü yolu şüphelerle dolu hukemâ mesleği (felsefe yolu) olarak ifade eden Nursi, dördüncü olarak bütün bu yolların üstünde olan mi'râc-ı Kur'ânî yoluna işaret etmiştir. İşte bu dördüncüsü ona göre ifade açısından en parlak, istikamet cihetiyle en kısa ve açıklık itibariyle bütün insanlara en şâmil olan bir yoldur (Nursi, 1993b). Nitekim onun Risâle-i Nûr'da ortaya koyacağı yol böylesi bir yol olacak; Kur'ânî yolun hususiyetlerini (kısa, selâmetli ve umumi) haiz olacaktır.

Yukarıdaki ifadelerinin aynı zamanda Nursi'nin tasavvuf, kelâm ve felsefe yollarına getirdiği eleştirilerin genel çerçevesini oluşturduğunu da söyleyebiliriz. O, mevzubahis yollara yönelik diğer eleştirilerini bu genel çerçeve altında dile getirmiştir. Nihayetinde Nursi, eserinde tamamen zamanın ve zeminin şart, ihtiyaç ve gerekleri çerçevesinde ve aynen mi'râc-ı Kur'ânî'de olduğu gibi Cenâb-ı Allah'a ve O'nun marifetine götürecektir en kısa, en güvenli ve en umumi bir yol ortaya koymaya çalışmıştır.

Nursi, hakikate uzanan yollar arasında Kur'ânî yol vurgusunun arka planında yatan gerekçelerden de söz eder. Bunların birincisi başlı başına bireysel tecrübenin hakikatın bir bütün olarak idrakinde yetersiz olduğu şeklindeki kanaatidir. Zira Nursi'ye göre ne olursa olsun ortada mukayyed olan bir nazar, buna mukabil mutlak olan bir hakikat bulunmaktadır. Bu bakımdan hakikatın bütününün değil de ancak bir parçasının idrakine ulaştırabilecek olan bireysel bir tecrübeden söz edilebilir. Nursi, bu noktada hakikate dönük ama bütüncül olmayan parçalı tecrübenin Kur'ân ve Sünnet dikkate alınmadan ve bu iki mihenge vurulmadan esas alındığı noktada ortaya çıkacak problemlere de işaret eder. Ona göre böylesi bir durumda ortaya çıkacak en büyük yanlışlardan birisi hakikatın bireysel tecrübeye meşhûd olunandan ibaret olduğuna dair hükümdür. Nursi'ye göre verilecek böylesi bir hüküm hakikatler konusunda müvâzenenin kaybedilmesine sebep olacak ve bu noktadan sonra hakikat adına te'villere ve tekellüfe girilmesine neden olacaktır. Nursi, bu dahilde hakikatın inkârına bile gidilebileceğine dikkat çekmektedir (Nursi, 1993b).

Oysa Nursi'ye göre Kur'ân-ı Kerim, tevhidin bütün gereklerini mertebeleriyle muhafaza ettiği gibi, esmâ-i hüsnânın tenâsüb ve iktizâsını koruyarak yüksek ilâhî hakikatlerdeki dengeyi gözetmiş, ulûhiyet ve rubûbiyete ait şuûnâtı tam bir müvâzene ile cemetmiştir. Ona göre Kur'ân'daki bu özellik ne sıradan insanların ne de melekût boyutuna geçen evliyânın fikirlerinin neticelerinde bulunmaz. İşrâkiyyûn ve Rûhaniyyûn için de durum aynı olduğunu belirten Nursi, bunun temel sebebi olarak da nazarların sınırlı olmasından kaynaklanan hakikat-i mutlakayı ihata edememe durumuna işaret eder. Ona göre onlar, ancak hakikatın bir tarafını bulur, ardından ifrat ve tefrit ile tasarrufa yönelirler. Haddizatında tenâsübü bozup müvâzeneyi ihlâl etmelerinin temel sebebi de budur. Oysa Kur'ân-ı Kerim, hakikati gözü açık bir şekilde hem ihata ile tamamıyla görmüş hem de hakikate uygun bir şekilde tenâsüb ve müvâzeneye riayet ederek tam bir intizam ile onu izhar etmiştir (Nursi, 1993b).³

Nursi'ye göre insan, bütün esmâya mazhar olması hasebiyle bütün kemâlâta müstaid olmakla beraber bu istidadını gerek kendisinden gerek hariçten kaynaklanan nedenlerden dolayı tahakkuk

³ Nursi'nin bu ifade ve benzetmeleri bizlere kendisine üstadım dediği Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde verdiği "Körlerin Fil Tarifleri" meselini hatırlatmaktadır.

ettirmede tam muvaffak olamamaktadır. Böyle olunca da ancak bazı mertebeleri itibariyle hakikati keşf ve müşahede edilebilmesi söz konusu olmaktadır (Nursi, 1996e). Dolayısıyla ism-i a'zamın mazharı olmaları itibariyle ancak Hz. Peygamber (s.a.v.) ile Kur'ân'ın hakikati kâmil olarak ortaya koymaları mümkündür. Sair insanların ve velilerin ise ism-i a'zama ve bütün isimlerin en a'zam mertebesine mazhar olmadıkları nazara alındığında onların ancak veraset-i nübüvvet üzerinden (doğrudan doğruya hakikat-i Kur'âniye veya hakikat-i Muhammediye yoluyla) hakikatlerin en yüksek mertebesiyle karşı karşıya kalmalarından söz edilebilir (Nursi, 1996e).

Hakikate götürmesi için ortaya konulacak yolun hem hakikati bütünüyle görüp gösterebilecek hem kolay hem güvenli hem de herkese hitap edebilecek bir nitelikte olması elzendir. İşte Nursi'ye göre o da ancak Kur'ân'dan alınan "minhâc-ı hakikî" olabilir. Çünkü Kur'ân-ı Kerîm hem ism-i a'zamdan hem de her ismin a'zamlık mertebesinden inmiştir. Onun içindir ki nihayetsiz ilâhî kelimeler içinde "Kelâmullah" ismi tam liyakatla ancak Kur'ân'a verilmiştir. Ona göre ilhamlara da kaynaklık eden diğer ilâhî kelimeler ise ancak hususî bir ismin cüz'î tecellisi ile zâhir olan kelâmdan ibarettir (Nursi, 1996e).

Nursi'ye göre Kur'ân'ın bir ilhamı, feyzi ve hakiki bir tefsiri olan Risâle-i Nûr'da da tam olarak bu hakiki yolun özellikleri sâridir (Nursi, 1996e). Risâle-i Nûr'da bütün derin hakikatler, temsilât vasıtasıyla, en âmi ve ümmî olanlara dahi ders verilebilmiştir. Nursi'ye göre Risâle-i Nûr'un doğrudan doğruya Kur'ân'a dayanan, onun mânevî i'câzının ve Rabbânî inayetin eseri olan yolunun (1996d) aksine felsefî ve kelâmî yol; Kur'ânî, imanî ve kevnî (varlığa dair) hakikatlerin savunulmasında, ispatında ve her seviyedeki kişilere anlatılmasında eksik kalmıştır (Nursi, 1996d). Ona göre evet, bütün bir letâife sirayet edip kökleşen ve zevalden mahfuz kalan tahkiki imana ulaşmanın bir yolu da şüphesiz kâmil velâyet kapsamında keşf ve şühûd ile hakikata yetişmektir. Şu kadarı var ki bu yol da ehass-ı havâssa mahsus olup umumi ve şümüllü değildir (Nursi, 1995a).

Nursi, kelâm ilmi aracılığıyla kazanılan marifetin kâmile bir marifet olmadığından hakikî tevhidin neticesi olan huzûr-u dâimîyi vermediği kanaatindedir. Ona göre kelâm yolu uzun, zahmetli ve bazı noktalarda tıkanıp kesilebilir bir yoldur. Kaldı ki Nursi, imanî meselelerin sadece akla hitap eden ilmi bir boyutta ele alınmasının yeterli olamayacağını, ilim ile gelen imanî meselelerden ruh, kalb, sır, nefis ve diğer bütün latifelerin alacağı hisselerinin olması gerektiğini, aksi takdirde bir noksanlıktan söz edileceğini kaydeder. Ona göre tasavvuf mesleğiyle alınan marifet, kelâm ilmi vasıtasıyla alınan marifetten üstündür. Buna mukabil Kur'ân'dan "doğrudan doğruya veraset-i nübüvvet sırrıyla alınan marifet" de tasavvuf mesleğiyle alınan marifetten üstündür. Çünkü Kur'ân tarzında olduğu vakit hem tam bir marifetin hem de tam bir huzûrun kazanılması söz konusu olur. İşte Nursi'ye göre Risâle-i Nûr, Kur'ân'ın mevzubahis aydınlık yolunu ortaya koyup göstermektedir (Nursi, 1996d).

Nursi, bu kapsamda tasavvufî marifet deyince vahdet-i vücûd ve vahdet-i şühûdu nazara verir ve hakikî tevhid çerçevesinde huzûr-u dâimînin elde edilebilmesi için vahdet-i vücûd mesleğinde **لَا مَوْجُودَ** denilerek kâinatın ademe atılması, vahdet-i şühûdda ise aynı maksatla **لَا مَشْهُودَ إِلَّا هُوَ** denilerek kâinatın mutlak bir nisyan altına alınması gibi durumlara girildiğine işaret eder. Oysa ona göre Kur'ân'dan alınan (dolayısıyla da Risâle-i Nûr'da ortaya konulan) marifet, tevhidî anlamda dâimî bir huzûru vermekle beraber ne kâinatı ademe mahkûm eder ne de mutlak nisyana hapseder. Bu marifette, Cenâb-ı Hak namına istihdam edildiği için her şey bir marifet aynasına dönüşür. Böylece her bir şeyden marifet-i ilâhiyeye bir pencere açılmış olur (Nursi, 1996d).

Öte yandan Nursi'ye göre Kur'ân, ehil olanlara gerçek manada ve yeterli bir mürşid olduğu gibi onlara velâyet-i kübrâ feyizlerini de ifâza eden bir kitaptır. Buna delil olarak da sahâbe, tâbiîn ve tebe-i tâbiînden en yüksek mertebeli velâyet-i kübrâ sahibi zâtların doğrudan Kur'ân'ın kendisinden hem de bütün latife ve duygularının hisselerini almalarını ve Kur'ân'ın onlar için hakiki manada ve kâfi bir mürşid olmasını gösterir (Nursi, 1996d). Kur'ân-ı Kerîm hakikatiyle kıyamete kadar hükümfermâ

olduğuna göre sonraki dönemlerde de ehil olanların sözü edilen şekilde Kur'ân'dan veya ilâhî inayet kapsamında Kur'ân'ın ilhamına, feyzine ve manasına doğrudan ayna olan eserlerden istifadelerinin yolu açık demektir. Nitekim (1995a) Risâle-i Nûr asrının en önemli, mânevî ve ilmî bir mürşididir.

Tasavvufta da biri mutlak, diğeri mânevî olmak üzere iki nevi mürşidden söz edilir. Şüphesiz en çok tavsiye edilip nazara verilen birincisidir. Bu, yaşayan birini yüz yüze terbiye kapsamında mürşid edinmektir. İkincisi ise hayatta olmayan birisinin veya Kur'ân, Hadis ve diğeri önemli eserlerin mürşid edinilmesidir. Dolayısıyla mürid, mânevî mürşidlerden feyiz ve ilham alarak da tasavvufi feyze ulaşabilir. Bu ikinci tarz ile mânevî mürşidlerden terbiye alanlar "Üveysî" tabir edilir (Gözütok, 2014). Evet, eser mürşid olabilir. Mürşidi olmayanlar için Kûtü'l-Kulûb, er-Risâle, İhyâ' ve Avârifü'l-Maârif amel etmek için kâfidir. Dilaver Selvi bu son görüşü Kûtü'l-Kulûb'un tercümesinin başına eklediği makalede tasavvuf terbiyesi almış sûfî bir âlim olan İbn Hacer el-Mekkî'ye (öl. 974/1567) isnadla nakletmektedir (el-Mekkî, 2011).

Nursi, zâhirden hakikate geçmenin iki şekli olduğunu belirtir. Birincisi tarikat kapsamında seyrüsülûk ile mertebeleri katederek hakikate geçmek. İkincisi doğrudan doğruya, tarikat berzahına uğramadan ve ilâhî lütuf ile hakikate geçmektir. Bu ikincisinin sahâbeye ve tâbîne has olan yüksek ve kısa bir yol olduğunu belirten Nursi, bununla beraber Kur'ân'dan tereşşüh etmesi itibariyle Risâle-i Nûr'un da böylesi bir niteliğe sahip olduğunu, Kur'ân misali hakikatleri tâlim edip irşad vazifesi gördüğünü tespit eder (Nursi, 1993c; 1996d).

Şüphesiz sûfilere göre de mürşid-i hakiki Hz. Peygamber (s.a.v.) ve onun en büyük mucizesi olan Kur'an-ı Kerim'dir. Kur'ân, bütün mürşidlerin kemâlâtının menşeidir. Hz. Peygamber (s.a.v.) ondan feyiz ve ders alan ilk şahsiyettir (Gördük, 2014). Hz. Peygamber'in mânevî şahsiyeti olan hakikati ve nuru da diğeri bütün mürşidlerin esas feyiz kaynağıdır. Onlar insan-ı kâmil-i hakiki olan Hz. Peygamber'in (s.a.v.) irşad ve terbiye konusunda vekil ve varisleri mesabesinde dirler (Uludağ, 2017; Yılmaz, 2011).

Öte yandan Nursi'ye göre (1995a) Risâle-i Nûr Gavs-ı A'zam'ın da makamı olan ferdiyet makamının mazharıdır. Ferdiyet makamı ise klasik tasavvuf hiyerarşisinin dışındaki bir durumu ifade etmekle beraber tasavvuf dairesinin genel çerçevesi içerisinde yeri olan, daha doğrusu yeri bu daire olan tasavvufi bir kavramdır. Nitekim tasavvuf literatüründe efrâd, ricâlü'l-gaybdan addedilir. Bunların Hz. Peygamber'e (s.a.v.) mükemmel bir şekilde uymak suretiyle ferdiyet tecellisine mazhar olan, kutbun gözetim ve nazarının dışında olup bağımsız hareket eden ve belli sayıları olmayan veliler olduğu kabul edilir (Uludağ, 2008).

Nursi, velayet-i kübrâ olan veraset-i nübüvvetin sahâbenin velâyeti olmakla beraber diğeri velilerin de bu velâyeti kazanabileceği görüşündedir. O, dört büyük imam gibi Şâh-ı Geylânî, İmâm-ı Rabbânî ve İmâm Gazzâlî'nin veraset-i nübüvvet denilen velâyet-i kübrâda bulunduğunu tespit etmektedir (Nursi, 1996d). Ona göre sahâbenin velâyeti (velâyet-i kübrâ) veraset-i nübüvvetten gelir. Kesbî değil sırf vehbî olan ilâhî incizaba, cezb-i Rahmân'a ve mahbûbiyete -tasavvufi ifadesiyle Cenâb-ı Allah'ın muradı olmaya ve cezbesine nâiliyete (Uludağ, 2016)- yani akrebiyet-i ilâhiyenin inkişafına baktığından bu velâyette doğrudan doğruya zâhirden hakikate geçmek, hakikati zâhirin aynında bulmak söz konusudur. Çünkü Cenâb-ı Allah bize her şeyden daha yakın (akreb) iken bizler O'ndan nihayetsiz derecede uzağız. Dolayısıyla Hak'ın yakınlığını (kurbiyet) kazanmak iki şekilde olabilir. İlki akrebiyetin inkişafıyla gerçekleşen yakınlıktır. Nitekim nübüvvet itibariyle nebiler ile nübüvvet veraseti ve sohbeti cihetiyle sahâbeler mevzubahis akrebiyet sırrına mazhardırlar. Yakınlık kazanmanın ikinci sureti ise Cenâb-ı Hak'tan uzaklığımız noktasında mertebeleri katederek belli bir derecede O'nun yakınlığıyla müşerref olmaktır. Nursi'ye göre diğeri velâyetlerin çoğu kurbiyet esası üzere gittiğinden birçok mertebede seyrüsülûke mecbur olurlarken sahâbe, Hz. Peygamber'in (s.a.v.) sohbetinin in'ikâs

ve incizâbıyla tarikattaki seyrüsülûk dairesini katetmeye mecbur değildir. Belki bir adımda, bir sohbette zâhirden hakikate geçebilirler. Bu itibarla velâyet-i kübrâ yolu diğer velâyetlere nisbetle gayet kısa olmasına karşın bu velâyetin kendisi gayet derecede yüksek, metin, hâlis ve gölgesizdir (Nursi, 1996d). Dolayısıyla hakikate götüren cadde-i kübrâ, veraset-i nübüvvet dayanan velâyet-i kübrâ sahibi sahâbenin ve selef-i sâlihînin caddesidir (Nursi, 1996d; 1996e).

Şüphesiz bu bağlamda konumuz açısından vurgulamamız gereken en önemli husus Nursi'nin bütün bu izah ve beyanların ardından Risâle-i Nûr'un da veraset-i nübüvvet noktasında ve ona dayalı olarak hizmet gördüğüne açık olarak işaret etmiş olmasıdır (Nursi, 1995a). Risâle-i Nûr'da en önemli tarikatın velâyet-i kübrâ olduğu, onun da veraset sırrıyla Sünnet-i Seniyye'ye ittibâ ve doğrudan iman hakikatlerinin neşrine odaklanmak ve hizmet etmekten ibaret olduğuna dikkat çekilmiştir. Böylelikle tarikatların en önemli gayesi, faydası ve müntehâsı olan "iman hakikatlerinin inkişafının", Risâle-i Nûr yoluyla da olabildiği ve Risâle-i Nûr'un o vazifeyi, tarikat gibi fakat daha kısa bir zamanda gördüğü gösterilmeye çalışılmıştır (Nursi, 1996d).

Nursi'nin Risâle-i Nûr yolu kapsamında yukarıdaki tespitlerinin merkezinde bulunan ve diğer görüşlerini de üzerine bina ettiği velâyet-i kübrâ kavramını yine bir tasavvuf büyüğü olan ve üstadım dediği İmâm-ı Rabbânî'den aldığı, yaptığı nakillerden anlaşılmaktadır (bk. Nursi, 1996d). İmâm-ı Rabbânî'nin birinci başlık altında aktardığımız söz konusu ifadeleriyle herhangi bir tarikata bağlanmaksızın ve bir mürşidin aracılığına ihtiyaç duymaksızın Kur'an'dan veya Hz. Peygamber'den (s.a.v) bilasâle feyiz alınabileceğine işaret ettiğini söylemek mümkündür (Gördük, 2014). Dolayısıyla Vahide'nin Nursi, Risâle-i Nûr'da ortaya koyduğu yol ve metodu "*tasavvuf ve tarikat geleneği ve silsilesi içine değil veraset-i nübüvvet çerçevesine yerleştirmektedir*" (2009, s. 27) şeklindeki değerlendirmesinin gerçekliğin bütününe değil, sadece bir boyutunu ifade ettiğini düşünmekteyiz.

Nursi, yolunu klasik tabir edebileceğimiz tasavvuf ve tarikat geleneği ve silsilesi içinde ifade etmemiş olsa da bu yolu yeri, ifadesi, tanımı ve pratiği yine tasavvuf ve tarikat dairesi içinde bulunan kavramlar, tanımlamalar ve hakikatler üzerinden ortaya koymuş görünmektedir. Nursi'nin aktardığı ve yolunun esas dayanaklarını oluşturan İmâm-ı Rabbânî'ye ait tanımlamalar (veraset-i nübüvvet ve velâyet-i kübrâ) ile diğer kavramlar dizisi (incizab ve cezbe, ferdiyet makamı ve tecellisi, Üveysî tarz, eserin mürşid edinilmesi ve mânevî mürşid, tahkik faaliyeti ve ilm-i tahkik) bunun göstergeleri ve delilleridir. Bütün bu kavram ve tanımlamalar, kaide ve tarzlar, tasavvuf ve tarikatlar dünyasına aittir. Bu dairede ortaya çıkmış ve tatbikatı bulunan gerçekliklerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Risâle-i Nûr, ilmî bir disiplin çerçevesinde ele alınacaksa bu katıyen cüz'î bir ilim değildir. Çünkü eser, kendisini İslâmî cüz'î bir ilmin değil üst, kuşatıcı ve gaye bir ilmin (mârifetullah ve ilm-i tahkik) eseri olarak ortaya koymaktadır. Bu anlamda Nursi, Risâle-i Nûr ile tasavvuf tarihinde Gazzâlî, İbnü'l-Arabî ve Konevî'nin marifet-i ilâhiye ve ilm-i tahkik alanında gerçekleştirmeye çalıştıklarını, kendi döneminin şartları ve ihtiyaçları çerçevesinde gerçekleştirmeye gayret etmiştir. Bunu da veraset-i nübüvvetten ileri gelen velâyet-i kübrâ yoluyla, doğrudan doğruya Kur'an'a dayalı olarak ve dolayısıyla da hakikatlerin tevazün ve tenâsübünü bozmadan gerçekleştirdiğini iddia etmektedir.

Risâle-i Nûr, bir geleneğe yaslanmaktadır. Bu gelenek içerisinde de tasavvuf ve tarikatların çok önemli bir yerinin olduğu apaçıktır. Nursi, neredeyse tamamı sûfî olan şahsiyetlerden beslenmiş, onları referans tutmuştur. Eserlerinde ağırlıklı olarak tasavvufî mevzulara yer vermiş ve yine daha çok tasavvuf terminolojisini ve bakış açısını kullanmıştır. Eserlerinde zamanın muktezâsı çerçevesinde, tasavvuf ve tarikatların da esas ve en yüksek bir hedefi olan iman hakikatlerinin tahkikine odaklanmıştır. Yine zamanın muktezâsı çerçevesinde bu esas maksadın tahakkuk ettirilmesi açısından en kısa, en güvenli, en geniş ve umumi olan bir yol ve yöntem ortaya koyduğunu savunmuştur. Başka bir ifadeyle Risâle-i

Nûr, “nebevî veraset ve tecdid” kapsamında ve zamanın muktezâsı çerçevesinde, esaslar ve öz bâkî kalmak şartıyla yol ve yöntemde, dinî hizmet itibariyle odaklanılacak muhtevada ve bu muhtevanın sunuluş biçiminde kendisi üzerinden revizeye gidildiğine dair bir vurgu içermektedir.

En dikkat çeken husus ise bu revizyonun tasavvuf ve tarikatlar tarihi ile literatürü dairesindeki şahsiyetler, kavram ve tanımlamalar üzerinden gerçekleşmiş olmasıdır. Dolayısıyla Risâle-i Nûr üzerinden ortaya konulan yeni yolun tasavvuf ve tarikatlar dünyasına ait taşlarla inşa edilmiş olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bu bakımdan Risâle-i Nûr için “tarikatlar ruhunda ve tasavvuf menbaından çıkacak güneş” tabiri tam olarak yerini bulmuş olmaktadır.

Risâle-i Nûr, klasik bir tarikat olmasa ve kendini klasik tasavvuf hiyerarşisi içerisinde konumlandırmamışsa da tasavvufî bir tarz olan Üveysî yola dayanması hasebiyle mutlak manada bu hiyerarşinin dışında bir yol da değildir. Veraset-i nübüvvetten gelen velâyet-i kübrâya dayalı olan ve hakikate en kısa, en güvenli ve en umumî bir şekilde ulaştırdığını savunan bir tariktir. Nursi, klasik manada müridlik yapmamıştır. Ama yine tasavvufta kabul gören ve bilinen bir kemâl yolu olan muradlık hakikatine mazhariyeti söz konusudur. Kaldı ki Nursi, Geylânî'nin kendisi için kullandığı belirtilen “müridim” ifadesine ve yine talebelerinin kendisini “Şeyh-i Geylânî'ye mensub bir zat” şeklinde nitelermelerine de itiraz etmemiştir.

Risâle-i Nûr, kurbiyete dayanan ve seyrüsülûk ile mertebelerin katedilmesi yoluyla Hakk'a yakınlaşmaya (kurbiyet) dayalı velâyetin değilse de yine sûfî büyüklerinden İmâm-ı Rabbânî'nin tanımlayıp çerçevesini çizdiği nebevî verasete dayalı ve akrebiyet-i ilâhiyenin inkişafına bakan velâyet-i kübrânın meyvesi ve neticesi olan bir eserdir. Ayrıca yine tasavvuf literatürü dâhilinde ortaya çıkan ferdiyât makamının mazharıdır. Nursi'nin klasik manada kendi dönemindeki tarikat şeyhlerinden herhangi birisine intisabı olmamıştır. Ama hemen kendisinden önceki dönemin sûfî olan müceddidinden kendisine intikal eden sarık ve cübbeyi kabul etmesi ve sahiplenmesi yoluyla -ki bunun tasavvufî anlamı hırka giydirilmektir- tasavvufî hiyerarşiye katılması, daha doğru bir ifadeyle nebevî veraset ve tecdid bayrağını devralması söz konusudur. Kaldı ki Nursi, açık olarak hakikat dersini Üveysî yolla, doğrudan doğruya Geylânî'den ve bazı önemli şahsiyetler üzerinden Hz. Ali'den (r.a.) aldığını ve hizmetinin onların dairesinde olduğunu ifade etmesi itibariyle yine tasavvufî bir tarz olan Üveysî yolla tasavvuf silsilesine, daha doğru bir ifadeyle kahir ekseriyeti sûfilardan oluşan nebevî veraset zincirine dâhil olmuş olmaktadır.

Risâle-i Nur, mutlak mürşid anlayışına dayalı olarak ortaya çıkmamıştır. Ama yine tasavvuf ve tarikatlar tarihi ve literatüründe yeri ve pratiği bulunan mânevî mürşid pratiğine dayanmıştır. Nursi, bu kapsamda başta hakikat-i Muhammediye ve Kur'âniye ile Hz. Ali (r.a.) olmak üzere tamamına yakını sûfî olan birçok önemli şahsiyetin ruhaniyetinden ve eserinden ilham ve feyiz yoluyla istifade etmiştir. Nursi, kendisinin doğrudan Kur'ân-ı Kerîm'i mürşid edindiğini beyan ettiği gibi tâbi ve talebelerinden de kendisini değil, Kur'ân'a doğrudan aynalık yaptığını ifade ettiği Risâle-i Nûr'u mürşid ve rehber almalarını isteyerek kendi yolunda mânevî mürşid olgusunu ön plana çıkarmıştır.

Nihayetinde veraset-i nübüvvet ve tecdid olguları hem tasavvuf düşüncesi hem Risâle-i Nûr tarafından kabul edilen hakikatler olduğuna göre, öz ve esaslar bâkî kalmakla beraber -ki Risâle-i Nûr, on iki büyük tarikata ait öz ve esasların kendi içerisinde muhafaza edildiğini beyan etmiştir- diğer hususlarda ikisi arasındaki benzerlikler kadar farklılıkların da normal olduğu, işin tabiatı gereği teslim edilmelidir. Zira bir tekâmül süreci söz konusudur ve her yeni zaman ve zemin, yol ve yöntemin, odaklanılacak hizmet ve muhtevanın ve bunun takdim ediliş tarzının farklılaşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu kabulün neticesinde ortaya çıkan bir gerçeklik de varis ve müceddidin ne öne çıkarılacak muhteva ne de yol, yöntem ve tarz konusunda iradesi ve ihtiyarı ile hareket etmediğidir. Bunu belirleyen

ancak varisin dayandığı, aynı zamanda ilmî ve irfanî olarak beslendiği kaynaktır. Nitekim gerek İbnü'l-Arabî gerekse Nursi'nin beyanları bunu açık olarak teyit etmektedir.

Çalışmamız, konu ile ilgili üretilmiş ve atıfta bulunduğumuz farklı çalışma ve eserlerde Nursi ile tasavvuf ve tarikatlar arasındaki ilişkiye dair ulaşılan sonuçlara ait kilit tanımlama ve kavramların - incizab ve cezbe (murad), ferdiyet makamı ve tecellisi, Üveysî tarz, eserin mürşid edinilmesi ve mânevî mürşid, tahkik faaliyeti ve hakikat ilmi- bir arada ama yeterince tanımlanıp irdelendiği ve özellikle de tasavvuf ve tarikatlara ait literatür ve pratikle ilişkilerinin nazara verildiği bir nitelikte ortaya çıkmıştır. Böylece Risâle-i Nûr'un teşekkülünde ve temeyyüz ettiği niteliklerde âmil ve etkin olan bütün bu kavram ve tanımlamaların, aslında tasavvuf ve tarikatlar dünyasına ait hatta bu alanda pratikleri bulunan durumlar olduğu tespit edilerek gösterilmiştir.

Yine söz konusu çalışmalarda dile getirilmemiş bulunan, bununla beraber Risâle-i Nûr'da ortaya konulan hakikat yoluna özgünlüğünü veren “veraset-i nübüvvet ve velâyet-i kübrâ” tanımlamaları da çalışmamız itibariyle tespit edilerek ortaya çıkarılmış ve bunların da tasavvuf ve tarikatlara ait literatür ve pratikle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Nitekim Nursi de bu iki tanımlamayı İmam-ı Rabbânî'den nakletmekte ve onunla beraber Gazzâlî ve Geylânî gibi şahsiyetleri velâyet-i kübrâ sahipleri ve kendi üstadları olarak zikretmektedir. Risâle-i Nûr'un temel uğraşısı olan “doğrudan doğruya iman hakikatlerine hizmet etme” ameliyyesinin İmam-ı Rabbânî'nin pratikleri arasında olduğunu da yine kendisi nakletmektedir. Diğer çalışmalarda Risâle-i Nûr'un en önemli hususiyeti olarak zikredilen “hakikat ilmîne odaklanma” hususunun aslında yeni dönem tasavvufunun temel bir niteliği olduğu, tasavvufun bu dönem itibariyle “mârifetullah ilmi ve ilm-i tahkik” ismini aldığı ve temel faaliyetin tahkik faaliyetinden ibaret olduğu nazara verilerek ikisi arasında bu açıdan bir ilişki tesis edilmiş, aynı zamanda Risâle-i Nûr'un tahkik faaliyetinde yeni dönem tasavvufundan ileri olarak neyi gerçekleştirdiği öz olarak gösterilmiştir.

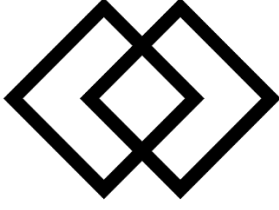
Bütün bu bulgu, sonuç ve tartışmalardan sonra Nursi ile tasavvuf arasındaki ilişkinin aslında çok daha güçlü esaslara dayandığı ortaya çıktığına göre ikisi arasında mukayeseli çalışmaların artacağını umuyoruz. En azından ikisi arasında farklı alt başlıklar üzerinden daha ayrıntılı ve derinlikli, mukayeseli çalışmaların yapılmasının ilim mirasımızın zenginliğini ortaya çıkarmak açısından faydalı olacağını düşünmekteyiz. Sağlıklı neticelere ulaşmak açısından ise yapılacak mukayeseli çalışmalarda bir tekâmül ve veraset sürecinin işlediğinin dikkate alınmasının önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bu bakımdan yapılacak çalışmalarda iki düşünce itibariyle ulaşılabilecek farklılıkların esas, öz ve gaye itibariyle değil, biçim, yol ve yöntem itibariyle ortaya çıkabileceğini, bunun da gayet doğal olduğunu dikkatlere sunmak isteriz.

5. Kaynakça

- Abdülhakim Hüseyini. (1992). *Evliyâlar ansiklopedisi 1*. Türkiye Gazetesi.
- Açıkgenç, A. (ts.). İlim anlayışı ve ilimlerin sınıflandırılması açısından risale-i nur'ların bir değerlendirmesi. M. Paksu (Haz.). *Uluslararası Bediüzzaman sempozyumu-III 20. asırda İslam düşüncesinin yeniden yapılanması ve Bediüzzaman Said Nursî* (ss. 477-490). Nesil.
- Akman, M. (2012, Ekim). Said Nursî'de tasavvuf düşüncesi (I). *Medeniyet Düşünce ve Kültür Bülteni*, (25), 53-57.
- Algar, H. (2003). Bediüzzaman'ın hayatı ve eserlerinde tasavvuf ile tarikat (Çev. A.C. Köksal) *Bediüzzaman ve tasavvuf* (ss. 13-41). Gelenek.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Beki, M. (2007). *Said Nursi'nin tasavvufî görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bilici, A. (2008 Bahar). Bazı hususiyetler ve metod itibarıyla Kur'an'dan risale-i nur'a yansımalar. *Köprü Dergisi*, (102), 13-28.
- Çakmaklıoğlu, M. M. (2003). Klasiklerimiz/X 'el-fütühâtü'l-Mekkiyye' (Muhyiddin İbnü'l-Arabî-ö. 638/1240). *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, IV (11), 407-444.
- Demirli, E. (2004, Kasım, 27). *Sadreddin Konevî ve İslâm düşünce tarihindeki yeri*. Sadreddin Konevî Sempozyumu (12-33). Konya, Türkiye.
- Demirli, E. (2007). 'Varlık olmak bakımından varlık' ifadesinin sûfilerce yeniden yorumlanması ve bu yorumun metafizik sonuçları. *İslâm Araştırmaları Dergisi*, (18), 27-47.
- Demirli, E. (2009). İslam metafizik düşüncesinin serüveni: Sadreddin Konevî ve takipçilerinde İbn Sînâ etkisi. M. Mazak. & N. Özkaya (Ed.). *Uluslararası İbn Sînâ sempozyumu* (2/353-359). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.
- Edib, E. (ts.). Risale-i nur müellifi Said Nursi hayatı, eserleri, mesleği. *Sebilürreşad Dergisi*, XI (254), 56-58.
- Erin, A. (2017). Risâle-i nûr'da varlık ve varlık mertebeleri. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Erin, A. (2018a) Risâle-i nûr açısından mümkün varlıkların ilâhî ilimdeki mâhiyetleri: Mevcûdât-ı ilmiye. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2 (1), 59-68.
- Erin, A. (2018b). Vahdet-i vücûd düşüncesi müvâcehesinde risâle-i nûr'daki varlık mertebeleri. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2 (1), 69-84.
- Erin, A. (2022a). Nûr-u Muhammedî ve risâle-i nûr. F. İstemi (Ed.), *Batı İslam araştırmaları I* (ss. 8-32). İksad.
- Erin, A. (2022b). Risâle-i nûr ve Allah, kâinat, insan ilişkisinin aşk bağlamında yorumu. M. Başkan ve M. E. Efe (Ed.). *Mecazdan hakikate aşk* (ss. 391-414). Dün Bugün Yarn.
- Erin, A. (2023). İbnü'l-Arabî ve Konevî ile teşekkül eden yeni dönem tasavvufu ve risâle-i nûr. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 453-470.
- Gali, A. M. (2004). Risale-i nur düşüncesinde tecdid. A. Albayrak (Ed.). 6. *Uluslararası Bediüzzaman sempozyumu risale-i nur ışığında küreselleşme ve ahlâk* (ss. 363-379). Nesil.
- Gazzâlî, M. (2005). *İhyâu 'ulûmi'd-din*. Dâr İbn Hazm.
- Gördük, Y. E. (2014). 'Tevhid-i kible' veya 'mürşidin Kur'an olması': Makam-ı irşadda tecdid. H. Gülerce (Ed.). *Risale-i nur ve tecdid sempozyumu bildirileri* (ss. 414-429). Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Gözütok, Ş. (2014). Miladi iki bin yılın başını ve sonunu tutan müceddidler: Gazalî ve Bediüzzaman. H. Gülerce (Ed.). *Risale-i nur ve tecdid sempozyumu bildirileri* (ss. 445-457). Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- İbnü'l-Arabî, M. (ts.). *Fusûsü'l-hikem*. Dâru'l-Kitabi'l-'Arabi.
- İbnü'l-Arabî, M. (1999). *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*. Dârü'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- İbnü'l-Arabî, M. (2007). *Fütühât-ı Mekkiyye* (Çev. E. Demirli). 1-18. Litera.
- Karataş, A. (2019). Türkiye'de bir nakşibendi grubunun dönüşümü: Menzil grubu örneği. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kılıç, M. E. (1994). Ekberiyeye. *Türkiye diyanet vakfı İslâm ansiklopedisi* (10/544-545). TDV.

- Kuşpınar, B. (2009). Said Nursî'nin dinî düşüncesinde ruhanî hayatın belli başlı özellikleri. İ. M. Abu-Rabi (Ed.). *Said Nursî ve tasavvuf* (ss. 195-226). Etkileşim.
- Machasin, M. (2003). Bediüzzaman Said Nursi ve tasavvuf geleneği. *Bediüzzaman ve tasavvuf* (ss. 79-96). Gelenek.
- Mekkî, E. T. (2011). *Kûtu'l-kulûb (Kalplerin azığı) 1* (Çev. Y. Çiçek ve D. Selvi). Semerkand.
- Nursi, B. S. (1992). *Barla lâhikası*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1993a). *'Asâ-yı Mûsâ*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1993b) *Mesnevî-i nûriye* (Çev. A. Nursi). Envâr.
- Nursi, B. S. (1993c). *Sikke-i tasdik-i gaybî*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1995a). *Kastamonu lâhikası*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1995b). *Şualar*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1996a). *Emirdağ lâhikası-I*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1996b). *Emirdağ lâhikası-II*. İstanbul: Envâr.
- Nursi, B. S. (1996c). *Lem'alar*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1996d). *Mektûbât*. Envâr.
- Nursi, B. S. (1996e). *Sözler*. Envâr.
- Risâle-i Nûr müellifi Bediüzzamân Said Nursi tarihçe-i hayatı*. (1996). Envâr.
- Öngören, R. (2010). Şeyh. *Türkiye diyanet vakfı İslâm ansiklopedisi* (39/50-52). TDV.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Süleymaniye Vakfı (2012, 25 Aralık). Said Nursî'de tasavvuf düşüncesi. <https://www.suleymaniyevakfi.org/sizden-gelenler/said-nurside-tasavvuf-dusuncesi.html> (03 Temmuz 2023).
- Tanis, H. M. (2016). The Sufi influence in Said Nursi's life and thought. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. The Pennsylvania State University.
- Tosun, N. (2012). Üveysilik. *Türkiye diyanet vakfı İslâm ansiklopedisi* (42/400-401). TDV.
- Turner, C. (1992). Müceddidlik ve Bediüzzaman. M. Paksu (Ed.). *İslam düşüncesinin 20. asırda yeniden yapılanması ve Bediüzzaman Said Nursî milletlerarası sempozyum* (ss. 176-184). Yeni Asya.
- Uludağ, S. (2008). Ricâlü'l-gayb. *Türkiye diyanet vakfı İslâm ansiklopedisi* (35/81-83). TDV.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvufun dili* (2. baskı). Ensar.
- Uludağ, S. (2017). *Hayata sûfî gözüyle bakmak insan-İslâm-irfan* (2. baskı). Dergâh.
- Vahide, Ş. (2009). Risâle-i nûr'daki belli başlı tasavvufî konularla ilgili bir inceleme. İ. M. Abu-Rabi (Ed.). *Said Nursî ve tasavvuf* (ss. 17-51). Etkileşim.
- Yılmaz, H. K. (2011). *Tasavvuf meseleleri*. Erkam.
- Yılmaz, M. K. (2014). Bediüzzaman ve tecdit. H. Gülerce (Ed.). *Risale-i nur ve tecdid sempozyumu bildirileri* (ss. 17-23). Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN GÖZÜYLE TÜRK DİZİ VE FİLMLERİ İLE BUNLARIN TÜRKÇE ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ROLÜ

Ahmet DEMİREL*

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolünü ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Türk dizilerini ve filmlerini izleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğrendiğini belirten on iki öğrencinin deneyimine başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilime uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler Türk dizi ve filmlerinin eğlenceli, öğretici, teşvik edici/özendirici, heyecan verici ve bağımlılık yapıcı olduğunu düşünmektedir. Bulgulara göre Türk dizi ve filmleri yabancılar için Türkçeyi, Türk kültürünü, Türk tarihini ve coğrafyasını öğretici olabilmektedir. Bulgular Türk dizi ve filmlerinin yabancıları Türkçe öğrenme, Türkçe iletişim kurma, Türkçe müzikler dinleme, Türkiye'ye seyahat etme ve Türk kültürünü deneyimleme konularında teşvik edici olabildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular Türk dizi ve filmlerinin yabancıların dinleme, konuşma gibi temel dil becerilerinin ve Türkçe söz varlığının gelişmesine katkı sunabildiğini göstermektedir. Bunlara ek olarak bulgular Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme motivasyonu sağlayarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecine katkı sunabildiğine işaret etmektedir. Araştırma bulgularından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde yararlanılacak dizi ve/veya filmlerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir. Ayrıca Türk kültürünü, tarihini, coğrafyasını doğru bir biçimde yansıtan, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirebilecek, Türkçenin kullanımı konusunda öğrenenlere örnek olabilecek nitelikteki dizi veya filmlerin seçilmesine dikkat edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kültür aktarımı, Söz varlığı, Öğrenme motivasyonu, Türk dizi ve filmleri.

Turkish TV Series and Films and Their Role in the Turkish Learning Process Through the Eyes of learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of this research was to reveal Turkish TV series and movies and their role in the Turkish learning process through the eyes of those who learn Turkish as a foreign language. In the research, the experience of 12 students who stated that they learned Turkish as a foreign language by watching Turkish TV series and movies were consulted. In this framework, the research was designed and conducted in accordance with phenomenology, one of the qualitative research designs. In the research, data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data obtained through the interview form. According to the research findings, those who learn Turkish as a foreign language think that Turkish TV series and movies are entertaining, instructive, stimulating/encouraging, exciting and addictive. According to the findings, Turkish TV series and movies can teach Turkish, Turkish culture, Turkish history and geography to foreigners. Findings show that Turkish TV series and movies are encouraging foreigners to learn Turkish, communicate in Turkish, listen to Turkish music, travel to Turkey and experience Turkish culture. In addition, the findings show that Turkish TV series and films can contribute to the development of foreigners' basic language skills such as listening and speaking, and Turkish vocabulary. On the other hand, the findings indicate that Turkish TV series and films can contribute to the Turkish learning processes by providing the motivation of foreigners to learn Turkish. Based on the research findings, it is recommended to consider interests and needs of students in the selection of TV series and/or movies to be used in teaching Turkish as a foreign language. In addition, it is recommended to pay attention to the selection of TV series or films that accurately reflect the Turkish

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ahmetdemirel38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2249-565X>

culture, history and geography, that can enrich the vocabulary of students, and set an example for those who learn Turkish.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, Cultural transfer, Vocabulary, Learning motivation, Turkish TV series and movies.*

1. Giriş

Görsel ve işitsel araçların dil öğretiminde kullanımının sağladığı yararlar birçok araştırmada dile getirilmiştir (Bonsignori, 2018). Görsel ve işitsel araçlar aynı anda hem görme hem de işitme duyularına hitap ederek öğrenciler için zengin ve eğlenceli bir dil öğrenme ortamı oluşturulmasına aracılık edebilir. Nitekim Mathew ve Alidmat (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada görsel ve işitsel araçlar kullanmanın monoton öğrenme ortamlarını değiştirerek dil öğretim sınıflarındaki öğrenme ortamını zenginleştirebileceği ifade edilmiştir. Öte yandan Lee vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada görsel-işitsel yardımcıların dil öğrenenlerin dinleme kaygılarını azaltmaya ve dinleme başarılarını artırmaya yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Çakır (2011) ise televizyon gibi öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin dil öğretim sürecinde kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ve öğrenenlerin hedef kültür ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında dil öğretim ortamlarında görsel işitsel araçların kullanımının bazı kazanımları beraberinde getirdiği açıktır. Dil öğretim ortamlarında kullanılabilecek görsel ve işitsel araçlardan biri de filmler ve dizilerdir. Bu yönü ile filmlerin ve dizilerin dil öğretim ortamlarında kullanımı araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur.

Filmler ve diziler öğrenenlere aynı anda hem görsel hem de işitsel girdiler sunabilen araçlardır. Bu yönü ile filmlerin ve dizilerin dil öğretiminin birçok boyutunda işe koşulduğu ve tavsiye edildiği söylenebilir. Nitekim İşcan (2011) yabancı dil öğretiminde yaygın olarak başvurulan görsel-işitsel araçların başında filmlerin geldiğini belirtmiş ve filmlerin farklı becerileri geliştirmek amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğuna vurgu yapmıştır. Bununla birlikte Kaiser (2011) filmlerin öğrenenlere anadil konuşurlarını dinleme fırsatı sunan otantik kaynak materyaller olduğunu, bu nedenle dinleme becerilerinin gelişiminde katkı sunabilecek araçlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Stewart ve Pertusa (2004) ise dil öğrenenler için hedef dilde filmler izlemenin hedef dili öğrenmeyi birçok boyutu ile kolaylaştırabileceğine işaret etmiştir. Benzer şekilde Bahrani ve Tam (2012) filmlerin konuşulan dilin öğrenimi için gerekli girdileri sağlayarak dil öğrenimine katkı sunabilecek araçlar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca filmlerin dil öğretimi sürecinde konuşma (Kinasih & Olivia, 2022) ve dinleme (Safranç, 2015) becerilerini geliştirmek amacıyla yararlanılabilecek materyaller olduğu belirtilmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel araçlar olarak film ve dizilerden yararlanmanın öğrenme sürecine birden çok yönüyle katkı sunabileceği, böylece dil öğrenme sürecini daha zevkli ve kolay bir hâle getirebileceği söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulan meselelerden biri söz varlığıdır. Bir dili doğru bir şekilde kullanabilmek için öncelikle bilinmesi gerekenlerden biri o dildeki sözcüklerdir. Dolayısıyla bir dildeki söz varlığı o dili kullanabilmenin temel gereksinimlerinden biridir. Söz varlığının geliştirilmesinde ise hedef dildeki filmlerden ve dizilerden yararlanılabilir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi amacıyla dizi ve filmlere başvurulabilir. Nitekim Sari ve Aminatun (2021) filmlerin öğrencilerin kelime öğrenerek söz varlığını geliştirmelerine yardımcı olabilecek araçlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Sadıku (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenenlerin kelime dağarcığını geliştirmek için altyazılı filmlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca Birulés-Muntané ve Soto-Faraco (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular TV dizilerinin yabancı dil öğrenenlerin hedef dildeki söz varlığına katkı sunabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte birçok araştırmada filmlerin kelime

dağarcığı üzerinde etkili olabileceğine işaret edilmiştir (Ashcroft vd., 2018; Ebrahimi & Bazae, 2016; Sabouri vd., 2015; Sadiku, 2017; Safran, 2015). Öte yandan birçok araştırmada dizilerin de kelime dağarcığı üzerinde etkili olabileceğine vurgu yapılmıştır (Pujadas & Muñoz, 2019; Shabani & Zanussi, 2015). Tüm bunlar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin veya dizilerin görsel ve işitsel olarak zengin girdiler sağlaması nedeniyle söz varlığını geliştirme bakımından etkin olarak kullanılabilir araçlardan olduğu söylenebilir. Ancak Micola vd. (2019), TV yayınlarının dublaj yerine hedef dildeki orijinal hâli ile izlenmesinin önemine işaret etmiştir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının zenginleştirilmesi amacıyla yararlanılacak dizi veya filmlerin farklı bir dilde dublaj versiyonlar değil Türkçe versiyonlar olmasına özen gösterilmesi önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulan meselelerden biri de kültür boyutudur. Bir dili öğrenenlerin dilini öğrendikleri ülkenin kültürel özelliklerini de öğrenmeleri önemlidir (Boylu, 2014; İşcan, 2017b; Moralı & Göçer, 2019). Çünkü yabancı bir dili tam olarak öğrenmek hedef dili kullanan toplum gibi düşünebilmeyi gerektirmekte, bu ise kültürün öğrenilmesi ile mümkün olmaktadır (Memiş, 2016). Kültürün öğrenilmesi ile hedef dili konuşan insanların gelenekleri ve göreneklere, hayat görüşleri daha iyi anlaşılacaktır. Bu durum ise o dilin daha doğru bir biçimde kullanılmasına yardımcı olacaktır. Filmler ve diziler dil öğrenenlere hedef dilin konuşulduğu yerlerdeki mimari, kıyafetler, yemekler ve gelenekler gibi kültürü yansıtan unsurlar hakkında fikir verebilen araçlardır. Bu nedenle filmler ve diziler dil becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi kültür tanıtımı anlamında da yararlanılabilecek araçlardır. Nitekim Kaiser (2011) filmlerin öğrenenlerin farklı konular (eğitilmiş konuşurlar, eğitimsiz konuşurlar vb.) tarafından ve farklı bağlamlarda (resmî ortamlarda, sokakta vb.) hedef dilin nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Böylece filmlerin kültürün de öğrenilmesine katkı sunabileceğine işaret etmiştir. Bu durum, hedef dildeki filmlerin öğrenenlere hedef dilin nerede ve nasıl kullanılması gerektiği hakkında fikir verebileceğini göstermektedir. Nitekim Çakır (2022), filmlerin temel öğretim araçları ve kültürel unsurlar olarak kabul edildiğine vurgu yaparak öğretimin etkililiğini artırmak ve öğrenenlerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştirmek amacıyla dizi ve filmlerden yararlanılabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca Çakır (2022) filmler aracılığı ile kültürel ifadelerle maruz kalan öğrenenlerin bunları kavrama ve içselleştirmeye daha fazla ilgi gösterdiğini bu durumun ise onları hedef dili öğrenmeye daha çok motive ettiğini belirtmiştir. Çakır tarafından elde edilen bulgular hedef dilin kültürel yönlerinin filmler aracılığı ile tanıtılmasının öğrenciler için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı olacağını göstermiştir. Tüm bunlar dizilerin ve filmlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürel boyutunda Türk kültürünün tanıtılması amacıyla etkin olarak kullanılabilir araçlar olduğuna işaret etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulan meselelerden biri de motivasyondur. Motivasyon öğrenme üzerinde etkili olan en önemli psikolojik etmenlerdendir ve dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yönü ile yabancı dil öğretim ortamlarında motivasyonun artırılması amacıyla hangi araçlardan yararlanılabileceği önem kazanmaktadır. Ryan (1998) filmlerin dil öğretiminde motivasyonun sağlanması amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde King (2002) filmlerin öğrencileri motive edebilecek zengin kaynaklar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kabooha (2016) film seçiminin önemine işaret ederek film seçiminde dikkatli olduğunda filmlerin öğrenme motivasyonunu artırabilecek araçlar olduğunu ifade etmiştir. Rybalka ve Herasymenko (2022) ise filmler gibi dizilerin de öğrenme motivasyonunu sağlayabilecek öğrenme araçları olduğuna vurgu yapmıştır. Öte yandan Biçer (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular film izleme etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe derslerindeki motivasyonlarını artırabileceğine işaret etmektedir. Filmler ve diziler genel olarak izleyicilerin keyifli vakit geçirmelerine odaklanan ve onlarda merak uyandırarak ilgi çekmeyi amaçlayan araçlardır. Dolayısıyla bu yönü ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgilerini çekebilecek ve onlar için öğrenmeyi eğlenceli hâle getirebilecek

araçlardır. Tüm bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerden veya dizilerden öğrencilerin ilgilerinin canlı tutulması ve öğrenme motivasyonlarının artırılması amacıyla yararlanılabileceğine işaret etmektedir.

Yukarıda görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde filmlerin veya dizilerin çeşitli amaçlarla etkin olarak kullanılabilecek araçlar olduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde birçok çalışmada dizi ve filmlerin kültür aktarımı (Çakır, 2022; Kaiser, 2011), söz varlığı (Ashcroft vd., 2018; Birulés-Muntané & Soto-Faraco, 2016; Ebrahimi & Bazae, 2016; Sabouri vd., 2015; Sadiku, 2017) ve öğrenme motivasyonu (King, 2002; Ryan, 1998) bağlamındaki önemine işaret edildiği görülebilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dizileri ve/veya filmleri ele alan çok az çalışma olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı ile ilgili olarak İşcan (2011) tarafından yapılan çalışmada filmlerin temel dil becerini geliştirebilecek bir araç olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan İşcan (2017a) ve Şimşek (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi bağlamında filmlerin kullanımı ele alınmıştır. Benzer şekilde İşcan (2017b) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanılabileceği vurgulanmıştır. Ancak Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolünü yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerinden hareketle bir bütün hâlinde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa literatür incelendiğinde son yıllarda yapılan araştırmalar Türk dizilerine veya filmlerine dünyanın birçok farklı ülkesinde büyük bir ilgi olduğuna ve bu yönüyle söz konusu dizi ve filmlerin Türkçe öğretime önemli katkılar sağladığına işaret etmektedir (Arık & Çelik, 2019; Kırbas, 2022). Bu durum ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmlerine odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dizi ve filmleri ele alan bazı çalışmalarda okuma, yazma, konuşma gibi dil becerilerine (Sevtekin & Aytan, 2020; Yaman & Arslan, 2022) odaklanıldığı görülmektedir. Türk dizi ve filmleri temel dil becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek araçlar olduğu gibi öğrenenlerin öğrenme motivasyonunun artırılması, söz varlığının geliştirilmesi, onlara Türk kültürünün tanıtılması gibi konularda da yararlanılabilecek araçlardır. Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dizi ve filmlerin rolü hakkındaki bilgilerimize katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğrenme sürecinde izlenen Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolünü yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, deneyimlerinden hareketle Türk dizi ve filmleri hakkında neler düşünmektedir?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerine göre izledikleri Türk dizi veya filmlerinin kendilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki rolleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerinden hareketle ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular ise olaylar, algılar, kavramlar ve deneyimler gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada olgular karşımıza deneyimler şeklinde çıkmaktadır. Ersoy (2017) olgubilim çalışmalarının deneyimin ortaya çıkardığı anlama

yoğunlaştığını, herhangi bir insan deneyiminin olgubilim araştırmalarında konu olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada temel veri kaynağı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimleri olduğu için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Yıldırım ve Şimşek (2013) olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarının araştırmanın odaklandığı olguyu yaşıyan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler ya da gruplar olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da veri kaynağı Türkçe öğrenirken Türk dizi ve filmleri izleme deneyimine sahip olan yani olguyu yaşıyan ve bunları dışa vurabilecek bireyler olan Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde eğitime devam etmekte olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş öğrencilerdir. Bu öğrenciler Türk dili üzerine lisans eğitime devam etmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle gönüllük esası, ardından gönüllü olan öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmeler dikkate alınmıştır. Gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken Türk dizi ve filmleri izleme deneyimine sahip olan, Türkçe öğrenmelerinde büyük oranda Türk dizi ve filmlerinin etkisi olduğunu ifade eden öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada 22 öğrenci ile ön görüşme gerçekleştirilmesine rağmen bunların içinden Türkçe öğrenirken Türk dizi veya filmleri izlemediğini veya nadiren izlediğini ifade eden on öğrenci çıkarılmış, Türkçeyi genel olarak dizi ve filmlerden öğrendiğini belirten 12 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Yaşları 18 ile 25 arasında değişen bu öğrencilerden 10'u kız 2'si ise erkektir.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacının hem sorulara sabit seçenekli yanıtlar alabilmesi hem de derinlemesine bilgi alabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak yapılandırılmıştır. Bu form yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve/veya filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolünü ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Formda katılımcıların yaş, cinsiyet, Türk dizi ve/veya filmlerini izleme sıklıkları gibi kişisel bilgileri ile doldurulması gereken alanların dışında iki açık uçlu soru yer almaktadır. Bu formda yer alan açık uçlu sorulardan ilki katılımcıların deneyimlerinden hareketle Türk dizi ve filmleri hakkında neler düşündüğünü ortaya koymaya yöneliktir. İkincisi ise katılımcıların deneyimlerine göre izledikleri Türk dizi veya filmlerinin kendilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki rollerini ortaya koymaya yöneliktir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında birtakım çalışmalar yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında formun ilk taslağı araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan iki alan uzmanı araştırma konusu hakkında bilgilendirilerek form hakkında bu uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda dil ve anlatım açısından yeniden şekillendirilen form kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve bu süreçte Türk dizi ve filmleri izleme deneyimi olan üç öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden alınan yanıtlar incelenerek öğrencilerin soruları doğru bir şekilde anlayıp anlamadığı, sorulara verdikleri cevapların sorularla tutarlılığı kontrol edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce görüşmelerin düzenli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aşamasına geçilmeden önce katılımcılar çalışma hakkında sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesi amacı ile ön görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde Türk dizi ve/veya filmleri izleme deneyimine sahip olma kriterini karşılayarak çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada görüşme tekniğine başvurulmasının birkaç nedeni vardır. Birincisi gerekli durumlarda katılımcılara ek sorular sorularak araştırma amacı doğrultusunda veri doyumuna ulaşılabilmesidir. İkincisi ise katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimler sonucunda oluşturdukları anlamları nedenleri ile birlikte açıklayabilmelerini, böylelikle detaylı verilerin elde edilebilmesini sağlamaktır. Nitekim Roberts (2020) nitel bir çalışmada katılımcıların deneyimlerinin nasıl geliştiğini ve bu deneyimler sonucunda oluşturdukları anlamları ortaya çıkarmanın önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasına geçilmesi için öncelikle ses kayıt programı aracılığı ile kayıt altına alınan görüşmeler yazılı olarak Microsoft Word programına aktararak dosyalanmıştır. Daha sonra bu dosyalar iki bağımsız uzman tarafından öncelikle dikkatlice okunmuş ve analiz aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve böylece verilerin daha açık, anlaşılır hâle getirilmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da veriler kavramsallaştırılmış, mantıklı bir şekilde düzenlenmeye çalışılmış ve böylece toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece katılımcıların deneyimlerinin daha anlaşılır bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek, (2013) içerik analizi sayesinde olguları daha düzenli ve anlaşılır bir biçime getirebileceğimize işaret etmiştir. İçerik analizinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından ifade edilen şu dört aşama takip edilmiştir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Çalışmada veriler sunulurken katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle verilerin analizinde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla veriler alanda uzman iki bağımsız araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından önerildiği gibi bağımsız araştırmacılar arasındaki görüş birliği hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda kodlama güvenilirliğine dair bir çalışma yapılması gerektiğini ve bu tür çalışmalarda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik değerine ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada verilerin analizini gerçekleştiren araştırmacılardan biri yazarın kendisidir. Diğer ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyim sahibi olan ve Türkçe eğitimi alanında doktor unvanına sahip bir uzmandır. Çalışmada iki bağımsız araştırmacı arasındaki görüş birliğinin %85 olduğu görülmüştür. Bu oran çalışma grubu içerisinde yer alan 12 katılımcının tamamından elde edilen veriler kullanılarak hesaplanmıştır ve veri analizinde yeterli güvenilirliğin sağlandığına işaret etmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca bu çalışmada verilerin sunuluşunda şeffaflığın sağlanması amacıyla bulgular kısmında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

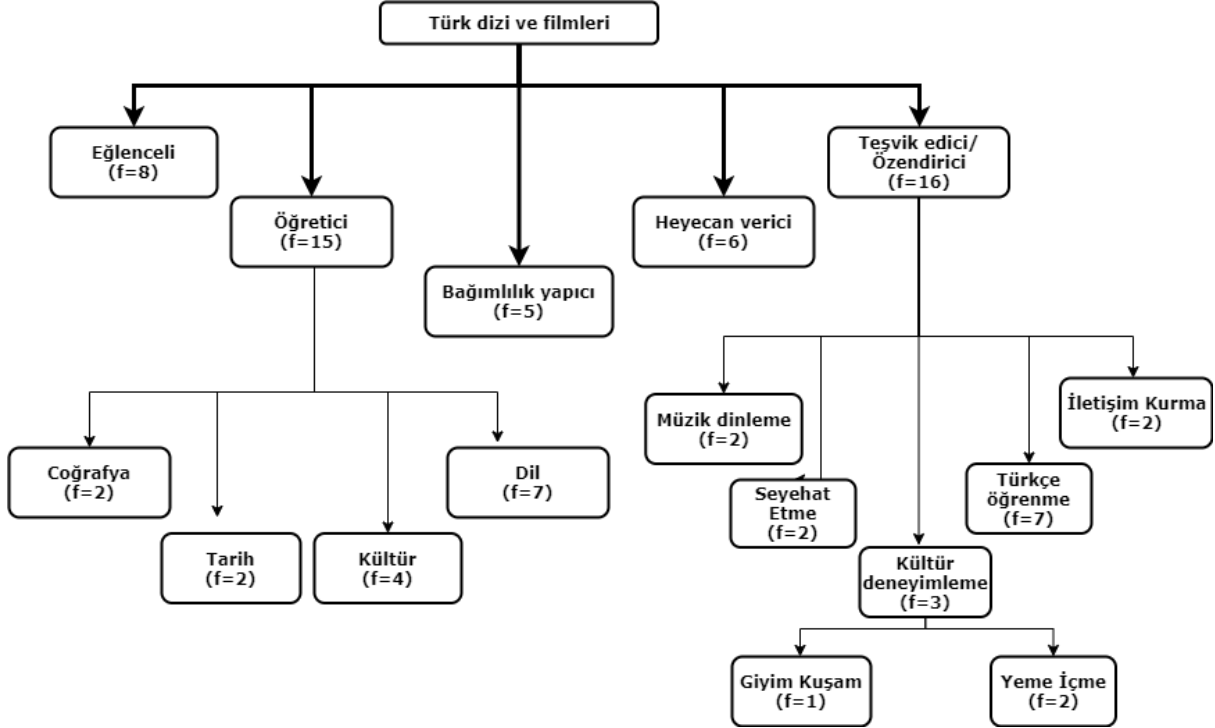
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izni Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulundan 07.12.2022 tarihinde 2022.12.352 belge sayı numarası ile alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorular doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ulaşılan bulgularla birlikte katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar sunulmuş ve son olarak bu ifadeler kısaca yorumlanmıştır.

Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, deneyimlerinden hareketle Türk dizi ve filmleri hakkında neler düşünmektedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1’de kısaca özetlenmiştir.



Şekil 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve filmleri

Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların kendi deneyimlerinden hareketle Türk dizi ve filmlerini teşvik edici/özendirici (f=16), öğretici (f=15), eğlenceli (f=8), heyecan verici (f=6) ve bağımlılık yapıcı (f=5) nitelikler ile açıkladığı görülmektedir. Aşağıda bu nitelikler tek tek ele alınarak açıklanmış ve katılımcıların ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Eğlenceli: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar Türk dizi ve filmlerinin kendileri için eğlenceli olabildiğini dile getirmişlerdir. Türk dizi ve filmlerinin kendileri için eğlenceli olduğu yönünde deneyimlerini paylaşan ve Türk dizilerinin onlar için eğlenceli olmasının seçtiği konulardan ve güçlü kurgularından kaynaklanıyor olabileceğine işaret eden katılımcılardan K5 şunları söylemiştir: “*Türk dizilerinin seçtiği hikâyeler bizim ilgimizi alıyor. Özellikle gençli diziler, okul ve üniversite olunca. Senaristler ve kurgular güçlü. Dizi ve filmler eğlenerek Türkçe öğrenmemi sağladı. Ne seviyorsan onu izliyorsun. Mesela aksiyon, romantik komedi hangisini seviyorsan. Ben mesela hepsini izlerim.*” Öte yandan K2 “*Türk dizi ve filmlerini izlemek çok eğlenceli. Böylece isteğimi artırdı ve Türkçeyi öğrenmeme yardımcı oldu.*” demiştir. Katılımcıların bu ifadelerinden Türk dizi ve filmlerinin ilgi çekici konular seçmesi, güçlü kurguya sahip olması gibi özellikleri sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından eğlenceli olarak nitelendirilebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu niteliği sayesinde Türkçe öğrenmeyi onlar için daha eğlenceli hâle getirebildiği anlaşılmaktadır.

Öğretici: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri kendileri için öğretici olabilmektedir. Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri Türk dilini, kültürünü, tarihini ve coğrafyasını öğretici niteliktedir. Türk dizi ve filmlerinin kendileri için Türk kültürü, coğrafyası ve dili hakkında öğretici olduğunu dile getiren katılımcılardan K9 “*Türkiye hakkında yemeklerini, giysilerini, Türkiye’nin coğrafyasını öğreniyorsun. Türk kültürü hakkında mesela Türk ordusu hakkında öğreniyorsun. Mesela askerler nasıl. Mesela menemen nasıl yapılıyor. Kahvaltıda neler yeniliyor. Öğlen ne yeniliyor. Bizden farklı yani. Mesela biz sabah kahvaltı yapmıyoruz. Öğrendik. Ailenin büyüklerinin elleri öpülüyor. Düğün gecesi nasıl oluyor ve kına gecesi. Dil şiveleri değişiyor sizde. Trabzon’da mesela değişiyor. ‘Gardaşım’ diyor. ‘Napiyon’ diyor. Yani aslında ilk başta sadece dile odaklanıyorsun ama sonra dil çözülüyor sonra başka bir şeye odaklanıyorsun sonra o da çözülüyor. Türkiye hakkında her şeyi öğrenebiliyorsun aslında dizilerden. Yaşam tarzı, düşünce yapısı, sevdiğiniz şeyler ne bunlar öğrendik. Mesela hayvan sevgisi vardır. Bunu öğrendik.*” Öte yandan Türk dizi ve filmlerinin kendilerine Türk dili, kültürü ve tarihi hakkında yeni bilgiler öğrettiğine işaret eden K11 “*Dizilerden duyduğum günaydın, seni seviyorum gibi sözleri tekrar ediyoruz yani dolayısıyla konuşma becerini geliştiriyor. Kelimeleri öğrendik kelime bilgini artırıyor. Türk kültürü hakkında, Türkler hakkındaki bilgilerini artırıyor. Mesela birini istemeye gelince yüzükler takılıyor ve kırmızı bir çizgi kesiyorlar.*” demiştir. Katılımcıların bu ifadelerinden Türk dizi ve filmlerinin Türkçe, Türk kültürü, Türk coğrafyası ve tarihi hakkında onlara birçok şey öğretebildiği anlaşılmaktadır.

Bağımlılık yapıcı: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmlerinin bir diğer özelliği bağımlılık yapıcı olabilmesidir. Türk dizi ve filmlerinin bağımlılık yapıcı olduğuna işaret eden katılımcılardan K1 “*Aynı zamanda bağımlılık yapıyor izledikçe. İzlediğinde o kadar odaklanıyorsun ki senin için o bambaşka bir dünya oluyor. Dünyan değişiyor. Örneğin benim ailem Türkçe ‘kızım’ diyorlar bana çünkü dizi ve filmlerden öğrendikçe evde Türkçe konuşuyorum.*” diyerek deneyimlerini dile getirmiştir. Öte yandan bu dizi ve filmlerin hayatında önemli bir yer tuttuğuna ve bağımlılık yaptığına vurgu yapan K6 “*Benim bir dizim vardı çok seviyordum ilk 4, 5 bölüm çeviri yaptılar sonra arıyorum tarıyorum yok. Ben delirmek üzereyim, gerçekten delirdim. Baktım. Çeviri bulamadım. Sonra baktım böyle olmaz, ben izlemem lazım, açtım Youtube’dan baya böyle izliyorum ve anlıyorum da*”. Katılımcıların bu ifadelerinden Türk dizi ve filmlerinin zamanla onların hayatında önemli bir yer edindiği ve bu film ve dizileri izlemenin onlar için bir alışkanlık hâline geldiği, bu nedenle de bağımlılık yapıcı olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır.

Heyecan verici: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmlerinin niteliklerinden biri de heyecan verici olabilmesidir. Bu dizi ve filmlerin heyecan verici olduğunu belirten katılımcılardan K4 “*Ben her pazar saat sekizde aileme giderim. Yargı başlıyor beni kimse rahatsız etmesin derim. Sürekli bir kurgu devam ediyor herhalde ondan. Ben ikinci bir ailem gibi hiss ediyorum. Bitince çok kötü oluyorum. Bittiğinde boşluk oluyor hayatında o yüzden. Bir de yönetmenler bölümü için çok şaşırtıcı heyecanlı bir şeyler koyarlar o yüzden.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan bir diğer olan K9 ise “*Yeni bir bölümün başlayacağı gün gelmesi için bekliyordum. Sabırsızlanıyordum. Nasıl desem yani heyecanlanıyordum. Çünkü güzel vakit geçireceğim biliyorum.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadelerinden Türk dizi ve filmlerinin özellikle kurgusu nedeniyle heyecan verici olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır.

Teşvik edici/Özendirici: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri Türkçe müzikler dinleme, Türkiye’ye seyahat etme, Türk kültürünü deneyimleme (yeme içme kültürü, giyim kuşam vb.), Türkçe öğrenme ve Türkçe iletişim kurma konularında teşvik edici/özendirici olabilmektedir.

Türk dizi ve filmlerinin kendileri için Türkçe müzik dinleme noktasında teşvik edici olduğuna işaret eden katılımcılardan K4 “*Mesela dizilerdeki müzikler, şarkılar. Dizide bir şarkıdan çok etkileniyorsun. Sonra onu arıyorsun internetten, sayfalardan. Şarkıları duyup araştırırken yeni*

kelimeler de öğrendik.” demiştir. Bu ifadelerden katılımcıların dizi ve filmlerde duydukları Türk müziklerinden etkilenebildikleri ve bu durumun ise onları Türk müziklerini dinleme noktasında teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Türk dizi ve filmlerinin Türkiye’ye seyahat etme noktasında teşvik edici olabildiğine işaret eden katılımcılardan K7 “*Ben izlediğim şeylerden dolayı o benim için bir yaşam tarzı hâline geldi. Filmler veya diziler izledikçe Türkiye’nin güzel olduğunu anladım, Türkiye’ye gitmek istemeye başladım. Oraya gidip izlediğim güzel yerleri gezmeyi hayal ediyorum.*” demiştir. Bu ifadelerden dizi ve filmlerin Türkiye’nin güzelliklerini tanıtılabildiği, bu durumun ise katılımcıları Türkiye’ye seyahat etme noktasında teşvik edici olabildiği anlaşılmaktadır.

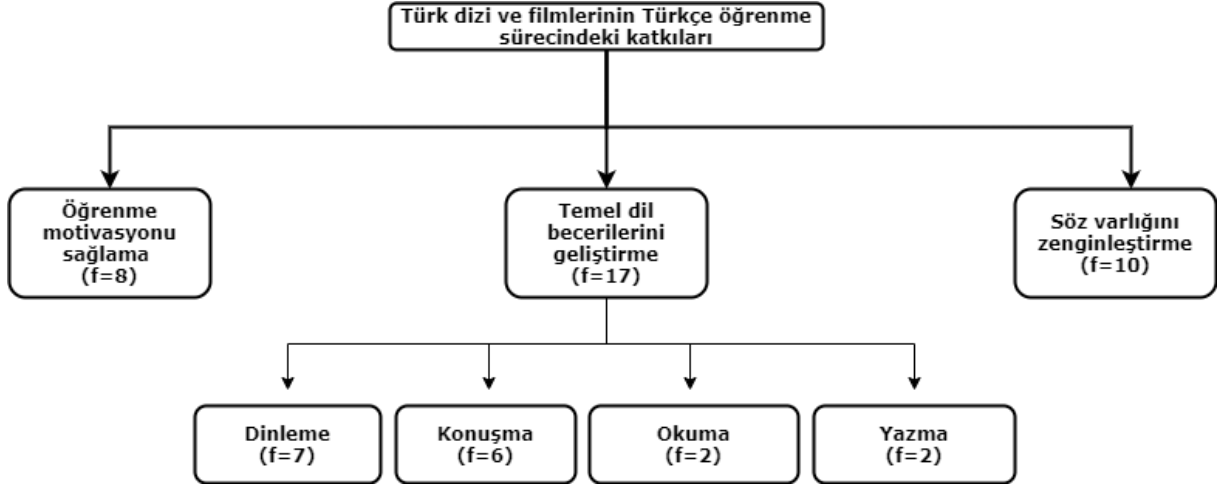
Türk dizi ve filmlerinin Türk kültürünü deneyimleme noktasında teşvik edici olabildiğini dile getiren katılımcılardan K11 “*Filmler ve dizilerdeki düğünleri, yemekleri bunları çok beğendim. Tadına bakamadım. Mesela ben kuymak çok merak ettim, yapmaya çalıştım. Türkler gibi olmadı, yapamadım. Yapmayı denedim ama olmadı.*” demiştir. Bu ifadelerden katılımcıların dizi ve filmlerden Türklerin yeme içme kültürü hakkında yeni şeyler öğrenebildiği ve bu durumun onları Türk kültürünü deneyimleme noktasında teşvik edici olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan Türk dizi ve filmlerinin Türk kültürünü deneyimleme noktasında teşvik edici olduğunu dile getiren katılımcılardan K2 ise “*Diziler Türklerde gündelik yaşamı öğretici. Türkler çok spor yapıyorlar. Mesela giysiler bile çok güzel, o kıyafetleri giymeyi isterim.*” demiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerinin katılımcılar için yeme-içme kültürünü deneyimlemeye teşvik edici olabildiği gibi giyim-kuşam kültürünü deneyimleme noktasında da teşvik edici olabildiği anlaşılmaktadır.

Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme noktasında teşvik edici/özendirici olabildiğini dile getiren katılımcılardan K1 “*Türk dizilerini izledikçe bu dili merak etmeye başladım. Nasıl bir dil yani. Sonra bazı duyduklarımı anlamaya başladım. Sonra bu dili öğrenmeye karar verdim.*” demiştir. Öte yandan K7 “*Ortaokulda başladığımda Arapça tercümesini izliyordum. YouTube’dan altyazı vardı. Altyazı Arapça ama Türkçe konuşuyorlar. Her gün her gün iki saat öğreniyorsun yani. Oradan Türkçe şeyler duydukça Türkçeye karşı ilgi, merak başladı. Ben de bir gün onlar gibi konuşabilir miyim? Öyle yani çok merak ettim. İlgi oluşunca öyle devam ettim.*” demiştir. Bu ifadelerinden Türk dizi ve filmlerinin yabancıları Türkçe öğrenmeye teşvik edici/özendirici olabildiği anlaşılmaktadır.

Türk dizi ve filmlerinin Türkçe iletişim kurma noktasında teşvik edici/özendirici olabildiğini dile getiren katılımcılardan K1 “*Örneğin benim ailem Türkçe ‘kızım’ diyorlar bana çünkü dizi ve filmlerden öğrendikçe evde Türkçe konuşuyorum. Hatta benim ablam da öğrendi benim sayemde. Mesela ablama şunu diyorum: Abla şu elbiseni giyebilir miyim? O da ‘hayır sakın! Ne oluyor? İstemiyorum’ diyor. İlk başlarda bakıyorlar yani ne diyorsun ya sen Arapça konuş sonra alışıyorlar. Mesela benim ablamın kendi telefonunda ben kardeşim diye kayıtlıyım. Ben bile bunu görünce şaşırıldım.*” demiştir. Öte yandan K6 “*Diziler izledikçe ben sırf konuşabilmek için Türk restoranı aradım burada, yani Cezayir’de. Sonra buldum da ona gittim ve hiç çekinmeden böyle başladım. Onlar da çok şaşırılmıştı nerden öğrendin diye. Dizilerden falan dedim.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerinin yabancıları Türkçe iletişim kurma noktasında teşvik edici olabildiği anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerine göre izledikleri Türk dizi veya filmlerinin kendilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki rolleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2’de kısaca özetlenmiştir.



Şekil 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme sürecindeki katkıları

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların deneyimlerinden harekeyle Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme sürecindeki katkıları şunlardır: Temel dil becerilerini geliştirme (f=17), söz varlığını zenginleştirme (f=10) ve öğrenme motivasyonu sağlama (f=8). Aşağıda bunlar tek tek ele alınmış ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Öğrenme motivasyonu sağlama: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri Türkçe öğrenme motivasyonu sağlayabilmektedir. Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme sürecinde motivasyon sağlayabildiğine işaret eden katılımcılardan K5 “*Türk dizi ve filmlerini izlemek çok eğlenceli. Böylece öğrenme isteğimi artırdı ve Türkçeyi öğrenmeme yardımcı oldu*” demiştir. Benzer şekilde K8 “*Türkçe öğrenme motivasyonumu canlı tuttu. Bir dili ara sıra da olsa duyunca öğrenme isteğin artıyor.*” diyerek deneyimlerini kısaca ifade etmiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerinin eğlenceli bir şekilde Türkçe öğrenilmesine aracılık ederek Türkçe öğrenme motivasyonunun sağlanmasına katkı sunabildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan konuyla ilgili olarak K9 “*Mesela bir dizi 2 saat ise ben 4 saatte izliyordum. Yani yavaş yavaş, bir anda izlemiyordum. Böyle izleyip bırakıp anlamak için. Sonra zamanla şunu fark ettim. İzlemek için izlemiyorum Türkçe öğrenmek için izliyorum. Baya böyle oldu yani. Bir amaç oldu ve yavaş yavaş çözüldünce bir oyun hâline geldi. Yani kendine meydan okuyorsun gibi.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme isteğini tetikleyebildiği gibi zamanla sadece Türkçe öğrenmek amacıyla da izlenebildiği anlaşılmaktadır.

Temel dil becerilerini geliştirme: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sunabilmektedir. Katılımcılara göre bu dizi ve filmler dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine doğrudan, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine ise dolaylı olarak katkı sunabilmektedir. Aşağıda katılımcılar tarafından Türk dizi ve filmleri izlemenin gelişmesine katkı sunduğu söz konusu temel dil becerileri tek tek ele alınarak katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Dinleme: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri izlemenin Türkçe öğrenme sürecindeki katkılarından biri dinleme becerisini geliştirebilmesidir. Bu dizi ve filmlerin dinleme becerisini geliştirici nitelikte olabildiğini ifade eden katılımcılardan K3 “*İlk izlediğim filmlerde veya dizilerde Arapça alt yazı olduğu için anne dediğinde altta da yazıyordu ve bunun tekrar tekrar duyduğum için o kelimenin anlamını artık altyazıda görmesem bile duyduğumda anlamaya başladım. Çok duyunca artık annenin ne demek olduğunu öğrendim. Duyu duya artık biliyorsun.*” diyerek deneyimlerini özetlemiştir. Bu ifadelerden yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dizi ve filmlerde duydukları kelimeleri tekrar tekrar duydukları anlamlandırmaya başlayabildiği, dinledikleri anlama becerisini geliştirebildiği

anlaşılmaktadır. Dizi ve filmlerin dinleme becerisini geliştirdiği yönünde deneyimlerini paylaşan K7 ise “*Dizilerden dinlemeyi öğreniyorsun. Bu dizilerden dinlediğin, duyduğun şeyleri zamanla anlıyorsun.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde izlenen Türk dizi ve filmlerinin zamanla dinleme anlama becerisinin gelişmesine katkı sunabileceği anlaşılmaktadır.

Konuşma: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri izlemenin Türkçe öğrenme sürecindeki katkılarından bir diğeri konuşma becerisini geliştirebilmesidir. Bu dizi ve filmlerin Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerisini geliştirici nitelikte olabildiğini ifade eden katılımcılardan K5 “*Dizileri izlemeye başladığımda ilk iki yıl konuşmuyordum. Sonra iki yıl geçtikten sonra hiç farkında olmadan konuşmaya başladım. Mesela annem ‘Bir şeyi getirir misin?’ diyordu. Ben ‘yok anne ya.’ diyordum Türkçe olarak. Fark ettim ki ben Türkçe konuşabiliyorum. Bunu fark edince kendi kendime pratik yapmaya başladım. Mesela aynanın karşısına geçiyorum. Mesela bir sahneyi çok beğenip onu tekrar ediyorum, taklit yapıyorum, telefonu alıp kendim çekiyorum ve kendimi düzeltiyorum. Dizi ve filmleri izlemeye başladıktan 3, 4 yıl sonra fark ettim ki baya baya konuşuyorum yani. Kendi kendimle konuşuyordum. Ben tamamıyla dizi ve filmlerden öğrendim Türkçeyi.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Öte yandan K9 “*Dizilerde duyduğun günaydın, seni seviyorum gibi sözleri tekrar ediyorsun yani dolayısıyla konuşma becerini geliştiriyor.*” demiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerini izleyen bu katılımcıların çevrelerinde Türkçe konuşacakları kimse olmasa bile bu dizi ve filmleri izlediklerinde tekrar, taklit gibi yollarla kendi kendilerine konuşma pratiği yapabildikleri ve böylece konuşma becerilerini geliştirebildikleri anlaşılmaktadır.

Okuma: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri izlemenin Türkçe öğrenme sürecindeki katkılarından bir diğeri özellikle Türkçe dizi ve filmler izlerken aynı zamanda Türkçe alt yazının açık olması durumunda okuma becerisini geliştirebilmesidir. Bu yönde deneyimlerini paylaşan katılımcılardan K6 “*Okuma ve yazma becerilerini geliştirdi. Bazen altyazılı izliyorsun mesela altta okuyorsun yazanları. Zamanla artık okuduklarını da daha iyi anlamaya başlıyorsun.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Bu ifadelerden özellikle Türkçe altyazılı filmler izlemenin okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sunabileceği anlaşılmaktadır.

Yazma: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri izlemenin Türkçe öğrenme sürecine sunduğu dolaylı katılardan bir diğeri de yazma becerisini geliştirebilmesidir. Konuyla ilgili olarak K2 “*Dizi ve filmlerinden izlediğimiz için ilgi duyuyoruz hatta bazen sosyal medyadan o dizinin sayfalarını bulup takip ediyoruz. Oyuncuları takip ediyoruz. Orada da şu devreye giriyor. O dizinin sayfalarından illa bir şeyler okuyorsun. Hatta bazen yorum bile yazıyorsun. Orada da işte okuma ve yazma devreye giriyor ister istemez. Mesela gidiyorsun araştırıyorsun: Ben bu yorumu nasıl yazabilirim? Ne bileyim mesela Türkçe klavye yüklüyorsun, Türkçe ayarlıyorsun sen yanlış yazdığın halde klavye düzeltiyor ve böylece doğrusunu öğreniyorsun. Mesela dizi hakkında analiz diye sayfalar var. O bölüm hakkında analiz yapıyorlar. Güzel bir yorum yakaladığında sen de mesela katılıyorum yazıyorsun. Sonra yavaşça o sayfalara girdiğin zaman bir Türk ile sohbet bile açılıyor. Türkler arasına giriyorsun. Bu kim diye mesaj bile atıyorlar sana.*” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Bu ifadelerden Türk dizi ve filmlerinin dolaylı yollarla okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine de katkı sunabileceği anlaşılmaktadır.

Söz varlığını geliştirme: Katılımcılara göre Türk dizi ve filmleri izlemenin Türkçe öğrenme sürecindeki katkılarından biri de Türkçe söz varlığını geliştirebilmesidir. Bu duruma ilişkin olarak K4 “*Dizilerde bazı kelimeleri sürekli duyuyordum. Mesela ‘seviyorum’ sözcüğü, ‘sen’ sözcüğü. Bu gibi sözcükleri dizi ve filmlerde çok sık duyduğum için öğrendim.*” demiştir. Bununla birlikte K9 “*Nasıl söylesem. Ben dizilerde duyduğum kelimelerin anlamını bazen tahmin ederek öğrendim. Bazen de bu kelimenin anlamı nedir diye sözlükten bakarak buldum. Ama sonuç olarak dizi veya film izlerken öğrendiğim birçok Türkçe kelime oldu. Dizilerden öğrendiğim kelimeler arasında argo kelimeler de*

var.” diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadelerinden Türkçe öğrenme sürecinde izlenen Türk dizi ve filmlerinin Türkçe söz varlığının geliştirilmesine katkı sunabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu ifadelerden yabancıların zaman zaman bu dizi ve filmlerde argo ifadeleri de öğrenebildiği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğlenceli, öğretici ve teşvik edici araçlar olması nedeniyle Türk dizi ve filmlerinden yararlanılmasının önemine işaret etmektedir. Nitekim bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından Türk dizi ve filmleri eğlenceli, heyecan verici, bağımlılık yapıcı ve Türk dilini, kültürünü, tarihini, coğrafyasını öğretici araçlar olarak tanımlanmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından bu dizi ve filmler Türkçe öğrenme, Türk kültürünü deneyimleme, Türkçe iletişim kurma, Türkçe müzikler dinleme, Türkiye’ye seyahat etme konularında da teşvik edici/özendirici araçlar olarak tanımlanmıştır. Mathew ve Alidmat (2013) görsel-işitsel araçların dil öğrenme ortamlarını sıradanlıktan uzaklaştırarak daha eğlenceli bir hâle getirebileceğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte İşcan (2017a) doğru yöntem ve doğru film kullanıldığında filmlerin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmede etkili ve eğlenceli bir yol olabileceğini belirtmiştir. Öte yandan King (2002) filmlerin öğrencileri motive edebilecek zengin kaynaklar olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme motivasyonu sağlamak ve öğrenme ortamlarını daha eğlenceli hâle getirmek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek araçlar olduğu söylenebilir.

Bulgular Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için Türkçenin, Türk kültürünün, Türk tarihi ve coğrafyasının öğretiminde yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bazı katılımcılar bu dizi ve filmler sayesinde eğlenceli vakit geçirebildiklerini ayrıca Türk coğrafyası, tarihi, kültürü ve dili hakkında yeni şeyler öğrenebildiklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular filmlerin veya dizilerin kültürün öğretilmesinde etkili olabileceğine işaret eden araştırmalar (Çakır, 2022; İşcan, 2017b; Kaiser, 2011) ile uyumludur. Çakır (2022) hedef dilin kültürel boyutunun filmler aracılığı ile tanıtılabileceğini ve bu durumun öğrenciler için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Kaiser (2011) filmlerin bir dili konuşanların kıyafetleri, kırsal ve kentsel konutları, mezarları, ibadet yerleri vb. hakkında fikir verebileceğini, bu nedenle öğrenenlerin başka bir kültürü tanıması için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte İşcan (2017b) filmlerin toplumun kültürel ve estetik imgelerini gerçekçi bir şekilde yansıtabilen araçlar olduğunu, bu yönü ile zengin kültürel ve toplumsal unsurlara sahip Türk filmlerinin Türk kültürünü ve toplumunu yansıtan araçlar olduğunu ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizilerinden veya filmlerinden kültür aktarımı ve dil öğretimi amacı ile yararlanılabileceği söylenebilir. Ancak bu amaçlarla yararlanılacak dizilerin ve filmlerin seçiminde Türk kültürünü, dilini, coğrafyasını ve tarihini tüm yönleri ile doğru bir biçimde yansıtabilecek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli ürünlerin seçilmesine özen gösterilmelidir.

Araştırmada elde edilen bulgular izlenen Türk dizileri ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme motivasyonları üzerinde etkili olabilen araçlar olduğuna işaret etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan birçok katılımcı Türk dizilerinin veya filmlerinin kendilerinin Türkçe öğrenme isteğini artırdığını dile getirmiştir. Bu bulgular filmlerin dil öğrenme motivasyonunun sağlanması amacıyla kullanılabilecek yararlı araçlar olduğunu belirten birçok araştırmacının (Biçer, 2016; Kabooha, 2016; King, 2022; Ryan, 1998) ifadeleri ile uyumludur. Biçer (2016) öğrencilerin film izleme etkinlikleri ile Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırabildiklerini ifade etmiştir. Rybalka ve Herasymenko (2022) ise motivasyonun bir yabancı dilde ustalaşmanın ana psikolojik faktörlerinden biri olduğunu ve eğitim sürecinde video filmlerin kullanılmasının yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırabileceğini ifade etmiştir. Tüm bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizilerinden veya

filmlerinden öğrenenlerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak ve korumak amacıyla yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Ancak yararlanılacak filmlerin veya dizilerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve seviyelerinin dikkate alınması yararlı olacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular izlenen Türk dizileri ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını artırma bakımından etkili olabilen araçlar olduğuna işaret etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan katılımcıların bazıları izledikleri Türk dizilerinden veya filmlerinden birçok Türkçe kelime öğrendiklerini dile getirmiştir. Bu bulgular yabancı dil öğretiminde filmlerin veya dizilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğunu ifade eden araştırmacıların (Birulés-Muntané & Soto-Faraco, 2016; İşcan, 2017a; Sadıku, 2017; Sari & Aminatun, 2021) ifadeleri ile uyumludur. Nitekim Pujadas ve Muñoz, (2019) dil öğretiminde TV programlarının anlaşılır girdi kaynağı sunarak sözcük öğretimine katkı sunabilecek potansiyele sahip araçlar olduğunu belirtmiştir. Ashcroft vd. (2018) ise kelime öğreniminin bir dilde yeterlik elde etmek için hayati bir bileşen olduğunu vurgulayarak filmler gibi anlam odaklı görsel-işitsel araçların kelime dağarcığını geliştirme bakımından yararlı olabilecek araçlar olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Kanellou (2019) filmlerin otantik dil öğrenme materyalleri olduğunu belirterek altyazılı filmler izlemenin kelime öğrenimi üzerinde etkili olduğunu belirten birçok çalışma olduğunu ifade etmiştir. İşcan (2017a) yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanılmasının, filmlerin öğrenciler tarafından tek başına izlenmesi şeklinde basit bir olgu olarak görülmediğini, başarımın sağlanabilmesi için öğretmen tarafından destekleyici film izleme etkinliklerinin oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca doğru yöntem ve doğru film kullanıldığında filmlerin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmede etkili ve eğlenceli bir yol olacağını ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrenenlerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türk dizilerinden veya filmlerinden yararlanılabileceği söylenebilir. Ancak yararlanılacak filmlerin veya dizilerin seçiminde dizinin veya filmin içeriğindeki kelimeler ile birlikte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim bu araştırmada elde edilen bulgular zaman zaman öğrencilerin dizi ve filmlerden argo kelimeleri ve farklı yerel ağız özelliklerini de öğrenebildiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları Türk dizilerinin veya filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söz varlığını geliştirme bakımından etkili olabileceğine işaret etmektedir. Ancak Micola vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları hedef dildeki TV yayınlarının dublaj yerine hedef dildeki orijinal hâli ile izlenmesinin önemine işaret etmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk dizi ve filmlerinin başka dile çevrilmiş versiyonları yerine Türkçe versiyonlarını izlemelerini teşvik etmek önemlidir. Ayrıca yeni başlayanların altyazılı olarak izlemeleri kabul edilebilirken ileriki aşamalarda altyazı kullanılmamasının teşvik edilmesi dinleme becerilerini geliştirme açısından yararlı olabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular Türk dizilerinin veya filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını ve Türk kültürü hakkındaki bilgilerini artırma bakımından yarar sağlayabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bulgular bu araçların öğrenenlerin söz varlığını geliştirebileceğini göstermektedir. Tüm bunlar Türk dizilerinden veya filmlerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı, öğrenme motivasyonu ve söz varlığı bağlamında yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde dizilerin veya filmlerin kullanımının bu hususlar dışında birçok avantajının olduğu dile getirilmiştir. Örneğin Birulés-Muntané ve Soto-Faraco (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular dizilerin dil öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirme amacıyla kullanılabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Dikilitaş ve Duvenci (2009) filmlerin sözlü becerilerin öğretiminde yararlanılabilecek araçlar olduğunu belirtmiştir. Micola vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ise hedef dildeki TV yayınlarının dil öğrenenlerin anlama, okuma, yazma ve konuşma becerilerini

geliştirebileceğine işaret etmektedir. Tüm bunlar Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok yönü ile etkin olarak kullanılacak görsel-işitsel araçları olduğunu göstermektedir. Ancak bu araçların seçimi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçların seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile birlikte aracın niteliği göz önünde bulundurulmalıdır. Planlı ve bilinçli bir biçimde gerçekleştirilen seçimlerle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dizi ve filmler öğrencilerin motivasyonlarını artırma, söz varlıklarını zenginleştirme, Türk kültürünü tanımlarını sağlama ve dil becerilerini geliştirme bakımından daha etkili araçlar hâline gelecektir.

Bu araştırmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğreticilerin Türk dizi veya filmlerinin kendi dillerine veya başka dile çevrilmiş versiyonlarını izleyen öğrencileri bunun yerine Türkçe versiyonunu izleme noktasında teşvik etmesi yararlı olacaktır. Çünkü onların izledikleri diziler veya filmler sayesinde Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri buna bağlıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırmak, sözcük varlıklarını geliştirmek ve Türk kültürü hakkındaki bilgilerini artırmak amacıyla Türk dizi ve/veya filmlerinden yararlanılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak filmlerin veya dizilerin seçiminde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerinin dikkate alınması yararlı olacaktır. Bu nedenle yararlanılacak dizi veya filmlerin seçiminde öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin ve Türkçe dil seviyelerinin dikkate alınması yararlı olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak dizi veya filmlerin Türk kültürünü, tarihini ve coğrafyasını doğru yansıtabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Türk kültürünü, tarihini ve coğrafyasını doğru bir biçimde yansıtmayan diziler veya filmler öğrenenlerin Türkiye, Türk kültürü, tarihi ve coğrafyası hakkında yanlış bilgiler edinmelerine yol açabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak film veya diziler öğrenenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak mümkün olduğunca standart dilin kullanıldığı, dil kullanımı konusunda öğrencilere örnek olabilecek nitelikte örneklerden seçilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak dizi veya filmlerin öğrencilerin söz varlığına katkı sunabilecek, seviyelerine uygun örneklerden olması söz varlığını geliştirme açısından yararlı olacaktır. Bu nedenle seçilecek dizi veya filmlerin önceden analiz edilerek bunların öğrencilerin dil seviyelerine, öğrenme hedeflerine uygun olup olmadığının belirlenmesi önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yeni başlayanların Türk dizi veya filmlerini altyazılı olarak izlemeleri kabul edilebilir. Ancak ileriki dönemlerde öğrencileri altyazısız bir şekilde izleyemeye teşvik etmek dinleme becerilerini geliştirmeleri açısından yararlı olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılacak dizi veya filmlerin seçiminde ne gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğinin gelecek araştırmalarda ortaya konması yararlı olacaktır.

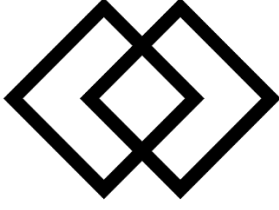
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek dizi ve filmlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması alana katkı sunacaktır.

5. Kaynakça

- Arık, İ., & Çelik, F. (2019). Türk dizilerinin Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde Türkçe öğrenmeye etkisi (Kırgızistan örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3389>
- Ashcroft, R. J., Garner, J., & Haddingham, O. (2018). Incidental vocabulary learning through watching movies. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 135-147. <https://dx.doi.org/10.29140/ajal.v1n3.89>
- Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as authentic language input and language proficiency development. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56-64.
- Bıçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.16916/aded.04251>
- Birulés-Muntané, J., & Soto-Faraco, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *Plos One*, 11(6), e0158409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Bonsignori, V. (2018). Using films and TV series for ESP teaching: A multimodal perspective. *System*, 77, 58–69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.005>
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran’da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 19-28. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.52839>
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim*, 41(190), 248-255.
- Çakır, İ. (2022). TV serials and movies to boost intercultural communicative competence in Turkish EFL context. *International Journal of Applied Linguistics* 32(3). 397-410. <https://doi.org/10.1111/ijal.12425>
- Dikilitaş, K., & Duvenci, A. (2009). Using popular movies in teaching oral skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 168-172. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.031>
- Ebrahimi, Y., & Bazaee, P. (2016). The effect of watching English movies with standard subtitles on EFL learners’ content and vocabulary comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(5), 284-295.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 81-138). Anı.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A. (2017a). Using films in vocabulary teaching of Turkish as a foreign language. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 27-35. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i5.2245>
- İşcan, A. (2017b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- Kabooha, R. H. (2016). Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-267. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>

- Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journal*, 3(2), 232-249.
- Kanellopoulou, C. (2019). Film subtitles as a successful vocabulary learning tool. *Open Journal of Modern Linguistics* 9, 145–152. <https://doi.org/10.4236/ojml.2019.92014>
- Kinasih, P. R., & Olivia, O. (2022). An Analysis of Using Movies to Enhance Students' Public Speaking Skills in Online Class. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(3), 315-328. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i3.5435>
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523. <https://doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>
- Kırbaş, G. (2022). Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı bakımından değerlendirilmesi: Balkanlar örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 201-221. <http://dx.doi.org/10.478347/utoad.49>
- Lee, S. P., Lee, S. D., Liao, Y. L., & Wang, A. C. (2015). Effects of audio-visual aids on foreign language test anxiety, reading and listening comprehension, and retention in EFL learners. *Perceptual and Motor Skills*, 120(2), 576-590. <https://doi.org/10.2466/24.PMS.120v14x2>
- Mathew, N. G., & Alidmat, A. O. H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-92. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p86>
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Micola, A. R., Fenoll, A. A., Banal-Estañol, A., & Bris, A. (2019). TV or not TV? The impact of subtitling on English skills. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 158, 487-499. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.12.019>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Moralı, G., & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129. <https://doi.org/10.16916/aded.609340>
- Pujadas, G., & Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: A study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806>
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative interview questions: guidance for novice researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4640>
- Ryan, S. (1998). Using films to develop learner motivation. *The Internet TESL Journal*, 4(11), 20-23.
- Rybalka, N., & Herasymenko, O. (2022). TV series as a modern didactic tool for foreign language teaching. *Studies in Comparative Education*, (1), 83-91. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2022.257777>
- Sabouri, H., Zohrabi, M., & Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 110-125.

- Sadiku, A. (2017). The impact of subtitled movies on vocabulary development. *International Journal of Business and Technology*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.33107/ijbte.2017.6.1.04>
- Safranç, J. (2015). Advancing listening comprehension through movies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.513>
- Sari, S. N., & Aminatun, D. (2021). Students' perception on the use of English movies to improve vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 16-22. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v2i1.757>
- Sevtekin, E., & Aytan, T. (2020). Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 171 – 193. <https://doi.org/10.29228/ijlet.48079>
- Shabani, K., & Zanussi, M. P. (2015). The impact of watching captioned TV series on vocabulary development of EFL students. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 118-129. <http://dx.doi.org/10.5296/jsel.v3i1.8301>
- Şimşek, Ş. (2020). Dizilerle kelime öğretimi Gülse Birsal'in Jet Sosyete dizisi örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 115-122. <https://doi.org/10.38089/ekuat.2020.7>
- Stewart, M. A., & Pertusa, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign language annals*, 37(3), 438-442. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02701.x>
- Yaman, Y., & Arslan, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde filmlerin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27), 277-292. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.27.20>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.



SALGIN SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SABIR EĞİLİMLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Ahmet DİNÇ* - Gamze GÜNEY**

Öz

Çalışmada değişik fakültelerde okuyan öğrencilerin koronavirüs sürecindeki sabır eğilimleri incelenmiştir. Araştırma evrenini Ardahan Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler örneklemini ise araştırmaya katılan toplam 465 (kadın 218, erkek 247) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Doğan ve Gülmez (2017) tarafından geliştirilen “sabır ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 programı yapılmıştır. Analiz işlemlerinde parametrik testler (t-testi, ANOVA, LSD) kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile “kişiler arası ve kısa süreli sabır” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış iken, “uzun süreli sabır” alt boyut ve toplam sabır puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yaş grupları ile sabır eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kişiler arası ve uzun süreli sabır puanları en düşük 17-21 yaş grubunda ve en yüksek 27-31 yaş grubundadır. Kısa süreli sabır puanı ise en yüksek 17-21 yaş grubunda ve en düşük 27-31 yaş grubundadır. Toplam sabır puanı ise en yüksek 22-26 yaş grubunda bulunmuştur. Sonuç: Üniversite öğrencilerinin koronavirüs 19 sürecinde sabır eğilimleri cinsiyete, yaş gruplarına ve okudukları fakültenin verdiği eğitim alanına göre değiştiği belirlenmiştir. Sağlıkla ilgili eğitim veren fakültelerin öğrencilerine sabır eğilimleri konusunda daha fazla destek sağlanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Ardahan Üniversitesi, Cinsiyet, Koronavirüs, Öğrenci, Sabır.

Investigation of Patience Tendencies of University Students in the Epidemic Process

Abstract

In the study, the patience tendencies of students studying in different faculties during the corona virus process were examined. The sample of the students studying at Ardahan University is a total of 465 (female 218, male 247) students participating in the research. The “patience scale” developed by Doğan and Gülmez (2017) was used to collect the research data. Data analysis was done using SPSS 24 program. Parametric tests (t-test, ANOVA, LSD) were used in the analysis. While no significant difference was found between the gender variable of the students and the “interpersonal and short-term patience” sub-dimensions, the difference between the “long-term patience” sub-dimension and total patience scores was found to be significant. A significant difference was found between age groups and patience tendency scores. Interpersonal and long-term patience scores are lowest in the 17-21 age group and highest in the 27-31 age group. The short-term patience score is highest in the 17-21 age group and the lowest in the 27-31 age group. The total patience score was found to be highest in the 22-26 age group. Conclusion: It was determined that the patience tendencies of university students during the coronavirus 19 process changed according to gender, age groups and the field of education provided by the faculty they studied. It is recommended that students of faculties providing health education be provided with more support for their patience tendencies.

Keywords: Ardahan University, Gender, Student, Coronavirus, Patience, Age.

* Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DİNÇ, Iğdır Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, tffadinc@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0441-3673>

** Doç. Dr. Gamze GÜNEY, Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Antrenörlük Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı, gamzeguney@ardahan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9638-320X>

1. Giriş

Sabrın literatürde birçok tanımı yapılmıştır. Sabır bireylerin acılar ve sıkıntılar karşısında sakin kalması olarak tanımlanmıştır (Avşaroğlu & Okutan, 2018; Eliüşük Bülbül & Arslan, 2017; Gül & Çeliköz, 2018; Schnitker, 2012). Bir başka tanıma göre sabır; sıkıntı ve zorluklara rağmen bir şeyi yapmaya devam etme veya şikâyet etmeme durumudur (Dictionary Cambridge, 2023). Sabır davranışı ise farklı tanımlanmıştır. Olumsuz ve can sıkıcı olaylara karşı tepkiyi ifade eden sabır davranışı daha çok dışa dönüktür (Doğan & Gülmez, 2014). Sabırlı davranış sergileyen bireyler olması muhtemel birçok kaotik durum ya da sorunun üstesinden gelebilir ve bu durumların etkilerini azaltabilirler (Kıral, 2019). Koronavirüs gibi salgınlar bireyler üzerinde kalıcı psikolojik sorunlara (kaygı, depresyon, stres vb.) neden olabilmektedir. Pandemilerin travmatik etkilere neden olduğu ve bireylerin anksiyete ve stres düzeylerini artırdığı bilinmektedir. Ayrıca salgın sürecindeki karantina uygulamaları stresi artırmakta ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir (Chai vd., 2020; Huang & Naeem 2020).

Koronavirüs salgını; psikolojik krizi tetiklemekte ve kalıcı psikolojik sıkıntı risklerine neden olması yanında salgındaki tehdit ve korku faktörünün kronik ve belirsiz hale gelmesine sebep olabilmektedir (Liu vd., 2020; Mertens vd., 2020). COVID-19 salgını şimdiye kadar dünya çapında ekonomik, sosyal ve ticari açıdan çeşitli sektörleri etkiledi (Aygün & Ünal, 2020). Koronavirüs-19'un yayılmasını önlemek için birçok ülke, ulusal kilitleme, sosyal mesafe ve karantina gibi pozitif sınırlama önlemleri benimsemiştir (Chen vd., 2020). Sıkı halk sağlığı önlemleri yaşlı yetişkinleri enfeksiyondan koruyabilse de, bu önlemler sosyal izolasyon, rutin sağlık ve sosyal bakım hizmetlerine sınırlı erişim ve zayıf kendi kendine sağlık yönetimi gibi başka sorunlara neden olabilir. Özellikle birçok uzman, sosyal mesafe önlemleri küresel olarak uygulandıkça, yaşlı yetişkinler arasında sosyal izolasyon ve yalnızlığın artabileceğini belirlemiştir (Baker & Clark, 2020) Pandemi tehdidi altındaki sağlıklı bireylerin psikolojik durumları, aileleri ve sosyal çevreleri için hastalık riski, işini kaybetmesi, özgürlüğü ve diğer maddi imkânlarını kaybetmesi ve rutini yönetmekte güçlük çekmesi gibi çeşitli faktörlerden olumsuz etkilenebilir. Yaşam, çeşitli davranış bozuklukları ile sonuçlanır (Kıroğlu, 2020; Kwok vd., 2020). Bu süreçte üniversite öğrencilerinin koronavirüse yakalanma kaygısı taşıdıkları, öfke durumlarında değişim olduğu belirlenmiştir (Çebi vd., 2021; İmamoğlu & Doğan, 2020). Yaşam kalitesinde ve psikolojik iyi olma durumunda düşme, spor yapamama, anksiyete artışı gibi değişik nedenlerle öğrencilerin sabır eğilimleri olumsuz etkilenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin koronavirüs sürecindeki sabır eğilimlerinin araştırılmasıdır. Araştırmamızın problem cümlesini; salgın sürecinde üniversite öğrencilerinin sabır eğilimleri nasıldır? sorusu oluşturmaktadır. Araştırmamız Türkçe literatürde taranmış olup daha önce Doğu Anadolu bölgesinde böyle bir araştırma yapılmamış olmaması ve olası başka afetlere hazırlık olmasından dolayı önem arz etmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2008) betimsel tarama modelini “*betimsel araştırmanın konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde, etkilemeden ve değiştirilmeden, olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılarak ,Ne?’ sorusuna cevap aranır*” şeklinde tanımlamıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ardahan üniversitesindeki öğrenciler örneklemini ise araştırmaya katılan 465 öğrenci eşitlik örnekleme ile her fakülteden her kategoriden katılımcı alınmaya çalışıldı) oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmadaki zorluktan ötürü örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmada sağlıkla ilgili (Tıp ve Diş Hekimliği Fakültesi) ve fen ve sosyal alanla (Mühendislik

fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi) ilgili eğitim veren fakültelerden eksiksiz doldurulan işleme alınmıştır. Çalışmada gönüllü katılım ilkesine uyulmuştur. Anketler çevrimiçi google form aracılığı ile toplanmıştır. Öğrencilerden kronik hastalığı olanlar, 31 yaş üzeri olanlar ve koronavirüse yakalananlar çalışma dışında bırakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda kişisel bilgi formu ile birlikte sabır ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi soruları yaş, boy, ve vücut ağırlığı sorularından oluşmaktadır. Doğan ve Gülmez (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan sabır ölçeği üç alt boyut ve toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut “kişilerarası sabır” 5 maddeden “1, 4, 7, 9 ve 11”, ikinci alt boyut “Hayatın Zorluklarına Sabır / Uzun Süreli Sabır” 3 maddeden “2, 5 ve 8”, üçüncü alt boyut ise “Kısa Süreli Sabır/Günlük Sıkıntılar” 3 maddeden “3, 6 ve 10” oluşmaktadır. Ölçeğin uyum indeksleri; RMSEA=0.046, SRMR=0.045, GFI=0.97, AGFI=0.96, CFI=0.95, NFI=0.92, NNFI=0.94 şeklindedir. Bu araştırmanın Cronbach Alpha değeri 0,82’dir. Ölçek 5’li likert “1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” tipindedir. Sabır ölçeğinin 7. ve 10. maddeleri ters madde olarak kodlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 24.00 programı ile yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımlarına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Analiz işlemlerinde betimsel ve parametrik testler (t-testi, ANOVA, LSD) kullanılmıştır. Anlamlılık derecesi olarak 0,5 kullanılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırmanın yayın etiğine uygunluğu için Ardahan Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan “E-67796128-000-2200017479” sayılı nolu gerekli izinler alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak katılımcıların kişilik özellikleri karşılaştırılmıştır. Sonrasında cinsiyet, yaş ve fakülte değişkenleriyle sabır ölçeği karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Ort.	ss	p
Yaş	Kadın	218	22,18	6,01	-0,73
	Erkek	247	22,27	6,58	
Boy uzunluğu (cm)	Kadın	218	162,71	6,51	-19,21**
	Erkek	247	170,56	6,73	
Vücut ağırlığı (kg)	Kadın	218	58,24	7,61	-24,43**
	Erkek	247	74,13	9,85	

** p<0,001

Tablo 1’e göre örnekleme seçilen katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir. Buna göre, katılımcıların demografik özelliklerinde anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre salgın sürecindeki sabır eğilimlerinin karşılaştırılması

Parametreler	Cinsiyet	n	Ort.	ss	p
Kişiler arası sabır	Kadın	218	16,02	2,82	-0,90
	Erkek	247	16,25	2,30	
Uzun süreli sabır	Kadın	218	9,01	1,90	-5,04**
	Erkek	247	9,57	1,67	
Kısa süreli sabır	Kadın	218	8,46	1,56	-0,25
	Erkek	247	8,48	1,25	
Toplam puan	Kadın	218	29,01	4,89	-7,54**
	Erkek	247	31,33	4,75	

** p<0,001

Tablo 2'ye göre örnekleme seçilen katılımcıların cinsiyetlerine göre sabır eğilimleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, katılımcıların cinsiyetler arasında anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir.

Tablo 3. Yaş gruplarına göre salgın sürecindeki sabır eğilimlerinin karşılaştırılması

Parametreler	Yaş	n	Ort.	ss	p
Kişiler arası sabır	17-21 yaş (1)	158	15,68	2,62	6,81**
	22-26 yaş (2)	166	16,34	2,12	1<2,3
	27-31 yaş (3)	141	17,05	2,15	2<3
Uzun süreli sabır	17-21 yaş (1)	158	9,03	2,05	22,09**
	22-26 yaş (2)	166	9,36	2,47	1<2,3
	27-31 yaş (3)	141	10,26	2,50	2<3
Kısa süreli sabır	17-21 yaş (1)	158	8,90	2,09	11,83**
	22-26 yaş (2)	166	8,52	2,20	1>2,3
	27-31 yaş (3)	141	8,22	2,40	2>3
Toplam puan	17-21 yaş (1)	158	27,94	3,32	57,12**
	22-26 yaş (2)	166	31,85	3,35	1<2,3
	27-31 yaş (3)	141	29,95	3,62	2>3

** p<0,001

Tablo 3'e göre örnekleme seçilen katılımcıların yaş gruplarına göre salgın sürecindeki sabır eğilimlerinde anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir.

Tablo 4. Okudukları fakülte türüne göre öğrencilerin sabır eğilimlerinin karşılaştırılması

Parametreler	Fakülte	n	Ort.	ss	p
Kişiler arası sabır	Sağlıkla ilgili fakülteler	204	15,01	2,82	-3,15*
	Fen ve Sosyal alanla ilgili fakülteler	261	17,26	2,30	
Uzun süreli sabır	Sağlıkla ilgili fakülteler	204	8,44	1,90	-6,04**
	Fen ve Sosyal alanla ilgili fakülteler	261	10,15	1,67	
Kısa süreli sabır	Sağlıkla ilgili fakülteler	204	7,44	1,56	-2,98*
	Fen ve Sosyal alanla ilgili fakülteler	261	9,50	1,25	
Toplam puan	Sağlıkla ilgili fakülteler	204	28,21	4,89	-8,74**
	Fen ve Sosyal alanla ilgili fakülteler	261	32,33	4,75	

* p<0,05

Tablo 4'e göre örnekleme seçilen katılımcıların okudukları fakültelere göre öğrencilerin sabır eğilimlerinde anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bazı araştırmalara göre cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sabırlı bulunduğu belirtilmiştir (Bettinger & Slonim 2007; Eliüşük, 2014). Cinsiyete göre sabır eğiliminde farklılık bulmayan çalışmalarda mevcuttur (Ermış & İmamoğlu, 2019). Bunun yanında cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin sabır eğilim puanları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğunu belirten çalışmada vardır (Gül & Çeliköz, 2018). Erkek öğrencilerin puanları kadın öğrencilerden daha yüksek olması onların kadınlardan daha sabırlı olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin sabır eğilim puanları erkek öğrencilerde $\bar{X}=31,33$ ve kadın öğrencilerde $\bar{X}=29,01$ puan olarak bulunmuştur. Sabır ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 55 en düşük puan 11'dir (Doğan & Gülmez, 2014). Bu çalışmada alınan puanlar alınması gereken puanın erkeklerde %56,96'si ($31,33*100/55$) ve kadın öğrencilerde ise % 52,75'i ($29,01*100/55$) olduğu görülmektedir. Bu hesaplama göre öğrenciler orta seviyede sabır eğilimleri içerisinde dirler. Sabır, insanın yaşadığı her türlü zorluk, tehdit ve kayıp karşısında gönüllü olarak dayanma, direnme, göğüs germe ve sonucu bekleme eğilimini kapsadığından (Doğan & Gülmez, 2014) öğrencilerin sabır eğilimlerinin yükseltilmesi gereklidir. Sabırlı öğrenciler yaşadıkları problemler karşısında diğerlerine göre daha olumlu tutum sergileyebilirler ve sorunlarla daha kolay başa çıkabilirler ve daha olumlu kişilik özellikleri sergileyebilirler.

Yaş gruplarına göre ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kişiler arası sabır ve uzun süreli sabır puanları en düşük 17-21 yaş grubunda ve en yüksek 27-31 yaş grubundadır. Kısa süreli sabır puanı ise en yüksek 17-21 yaş grubunda ve en düşük 27-31 yaş grubundadır. Toplam sabır puanı ise en yüksek 22-26 yaş grubunda bulunmuştur. Sosyal baskılara direnen, mücadele eden kendi kontrolü dışında kurumlar tarafından idare edilmeye izin vermeyen kişilerin sabır düzeyi yüksek kişiler olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2017). Bu duruma göre 22-26 yaş arasında olan öğrencilerin 17-21 yaş ve 27-31 yaş grubuna göre daha çok kendilerine güvendiği, serbest hareket edebildiği, bu çalışmanın yapıldığı süreçte koronavirüs salgını olduğundan bu salgından daha az etkilendiği gibi durumları akla getirebilir.

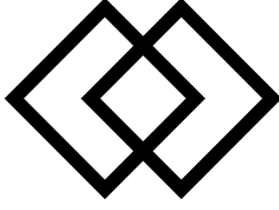
Bu çalışmada öğrencilerin okudukları fakülte türüne göre sabır eğilimi puanlarında istatistiksel anlamda farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sağlıkla ilgili fakültelerde okuyan öğrencilerin sabır eğilimleri fen ve sosyal alanla ilgili eğitim alan fakültelerde eğitim alanlara göre daha kötü olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kişisel özellikleri ve aldıkları eğitim zorluğu gibi parametreler yanında muhtemelen koronavirüs sürecinde sağlıkla ilgili eğitim alan öğrencilerin salgının ciddiyetini daha çok algılamaları veya hissetmelerine bağlı olabilir. Çünkü koronavirüs süreci öğrencileri de daha dikkatli olmaya yöneltmiştir. Örneğin Koronavirüs salgını nedeni ile üniversite öğrencileri (sporcular) beslenme alışkanlıklarını değiştirmişlerdir (Altun vd., 2021; Yıldırım vd., 2021). Özellikle sağlık alanında eğitim alan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin bedensel aktivite ve spor yönlendirilmeleri önerilebilir. Çünkü fiziksel olarak aktif olmanın psikolojik ve sosyal sorunların üstesinden gelmede olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Aslan & İmamoğlu, 2020; Koca vd., 2018).

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin koronavirüs 19 sürecinde sabır eğilimleri cinsiyete, yaş gruplarına ve okudukları fakültenin verdiği eğitim alanına göre değiştiği belirlenmiştir. Sağlıkla ilgili eğitim veren fakültelerdeki öğrencilere sabır puanlarının düşük olması nedeniyle sabır eğilimleri konusunda daha fazla destek sağlanması önerilir.

5. Kaynakça

- Aslan, H., & İmamoğlu, O. (2020). Investigation of leisure strategies of sports educated students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 468-473. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.468.473>
- Avşaroğlu, S., & Okutan, H. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin yaşam doyumları, iyimserlik ve psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 59-76.
- Aygün, M., & Ünal, M. (2020). COVID-19 pandemisinin buz hokeyi sporuna etkisi. *nadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (Special Issue on COVID-19), 195-203. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.738039>
- Baker, E., & Clark, L. L. (2020). Biopsychopharmacosocial approach to assess impact of social distancing and isolation on mental health in older adults. *British Journal of Community Nursing*, 25(5), 231-238.
- Bettinger, E., & Slonim, R. (2007). Patience among children. *Journal of Public Economics*, 91(1-2), 343-363.
- Cai, H., Tu, B., Ma, J., Chen, L., Fu, L., Jiang, Y., & Zhuang, Q. (2020). Psychological impact and coping strategies of frontline medical staff in Hunan between January and March 2020 during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Hubei, China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103-104. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>
- Çebi, M., Eliöz, M., Yamak, B., İmamoğlu, O., & Aksoy, Y. (2020). Investigation of food consumption frequency in sports faculty students. *Progress in Nutrition*, 22(2), 507-514.
- Dictionary Cambridge, (2023). <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/patience>
- Doğan, M. (2017). Karakter gücü olarak sabır ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 134-153.
- Doğan, M., & Gülmez, Ç. (2014). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 263-279.
- Eliüşük Bülbül, A., & Arslan, C. (2017). Investigation of patience tendency levels in terms of self-determination, self-compassion and personality features. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1632-1645. <https://doi:10.13189/ujer.2017.050921>
- Eliüşük, A. (2014). *Sabir eğiliminin öz-belirleme öz-anlayış ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Tez no. 383619) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ermiş, E., & İmamoğlu, G. (2019). The effects of sport education and fine arts education on social appearance anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 1-6.
- Ermiş, E., & İmamoğlu, O. (2019). Değişik fakültelerdeki öğrencilerin sabır eğilimlerinin araştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 263-280. <https://doi:10.26466/opus.571552>
- Fardin, M. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. *Archives of clinical infectious diseases*, 15(COVID-19), e102779. <https://doi:10.5812/archcid.102779>
- Gül, Y., & Çeliköz, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin sabır eğilim düzeylerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 77-87.

- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: A web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288, 112954. <https://doi.org/10.1101/2020.02.19.20025395>
- İmamoğlu, O., & Doğan, E. (2020). Investigation of the effect of corona virus outbreak on anger levels according to some parameters. *Turkish Studies*, 15(4), 555-563. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44383>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kıral, B. (2019). A qualitative study on patience in academic life. *Journal of Computer and Education Research Year*, 7(14), 250-283.
- Kıroğlu, F. (2020). COVID-19 Pandemi ortamında çalışma koşulları ve genel sorunlar. *Meyad Akademi Dergisi*, 1(1), 9-90.
- Kwok, K. O., Li, K. K., Chan, H. H., Yi, Y. Y., Tang, A., Wei, W. I., & Wong, Y. S. (2020). Community responses during the early phase of the COVID-19 epidemic in Hong Kong: risk perception, information exposure and preventive measures. *Prieiga per internetą*, <https://doi.org/10.1101/2020.02.26.20028217>
- Koca, F., İmamoğlu, G., & İmamoğlu, O. (2018). Sports status of high school students and investigation of personality characteristics by gender. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 31-42.
- Liu, D., Ren, Y., Yan, F., Li, Y., Xu, X., Yu, X., & Tan, S. (2020). Psychological impact and predisposing factors of the corona virus disease 2019 (COVID-19) pandemic on general public in China. *The Lancet Psychiatry*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3551415>
- Mertens, G., Gerritsen, L., Salemink, E., & Engelhard, I. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19). Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of anxiety disorders*, 74, <https://doi.org/10.31234/osf.io/2p57j>
- Naeem, F., Irfan, M., & Javed, A. (2020). Coping with COVID-19: urgent need for building resilience through cognitive behaviour therapy. *Khyber Medical University Journal*, 12(1), 1-3. <https://doi:10.35845/kmuj.2020.20194>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nation wide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33, e100213. <https://doi:10.1136/gpsych-2020-100213>
- Schnitker, S. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.
- Yamak, B., & İmamoğlu, O. (2019). The beck hopelessness level according to behavior change stages in University Ondokuz Mayıs Students. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 937-947. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.22941>
- Zhu, Z., Xu, S., Wang, H., Med, M., Liu, Z., J, W., ... & Wang, W. (2020). COVID-19 in Wuhan: Immediate psychological impact on 5062 health workers. *MedRvix*, <https://doi.org/10.1101/2020.02.20.20025338>



DETECTION OF WILDFIRES WITH SATELLITE IMAGES AND EVALUATION OF THEIR EFFECTS: THE EXAMPLE OF MARMARİS

Ahmet Emrah SİYAVUŞ*

Abstract

With the increase in temperature throughout the world, wildfires have become common in certain regions, such as the Mediterranean basin. The study discussed wildfires after 2000 in Marmaris, located in the southwest of Turkey, and their effects. Thanks to the analyses made with the help of satellite images, wildfires were detected, and then the situation before the fire area and the damages that occurred after it was determined. The study aims to reveal the damage caused by fires and their interrelationships with the physical and human environment. This study applied a document analysis research design, and a secondary data analysis method was followed. Damage determinations were made with NBR, dNBR, NDVI, NDMI, NMDI, and LST analyses on Landsat satellite images. Immediately after the fires, vegetation disappeared, water stress increased, and the level of drought increased. In the following years, it was determined that the plant density increased again, and water stress and deficit decreased. In addition, the effects of the fire on residential areas, tourism activities, and agricultural areas were analyzed. It has been understood that the fires have seriously damaged residential areas and tourism activities, and farming areas have become uncultivated for a while. However, it has been understood that humans cause a significant part of the fires. In this context, it is thought that human activities should be carried out far from forest areas.

Keywords: Marmaris, Wildfires, Landsat, Effects of fires.

Orman Yangınlarının Uydu Görüntüleri ile Tespiti ve Etkilerinin Değerlendirilmesi: Marmaris Örneği

Öz

Dünya genelinde meydana gelen sıcaklık artışlarıyla birlikte Akdeniz havzası gibi belirli bölgelerde orman yangınları sık yaşanır olmuştur. Çalışmada Türkiye'nin güneybatısında yer alan Marmaris ilçesinde 2000 yılından sonra meydana gelen orman yangınları ve bunların etkileri ele alınmıştır. Uydu görüntüleri yardımıyla yapılan analizler sayesinde yaşanan orman yangınları ve bunların öncesi ile sonrasında ortaya çıkan hasarlar tespit edilmiştir. Çalışmanın amacı yangınlar sonrasında ortaya çıkan hasarı ile bunların fiziki ve beşerî ortam üzerindeki karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktır. Doküman inceleme yöntemiyle toplanan veriler, ikincil veri analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Landsat uydu görüntüleri üzerinden NBR, dNBR, NDVI, NDMI, NMDI, LST analizleri ile hasar tespitleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bitkilerin olası yangın durumunda yanma eğilimlerinin çok fazla olduğu anlaşılmıştır. Yangınların hemen sonrasında bitki örtüsü yok olmuş, su stresi artmış, kuraklık seviyesi yükselmiştir. İlerleyen yıllarda ise bitki yoğunluğunun tekrardan artış gösterdiği, su stresinin ve kuraklığın azalmakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yangının yerleşim alanları, turizm faaliyetleri ve tarım alanları üzerine olan etkileri analiz edilmiştir. Yaşanan yangınlarda yerleşim alanlarının ve turizm faaliyetlerinin ciddi zararlar gördüğü, tarım alanlarının bir süre ekilemez hale geldiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte yangınların önemli bir kısmının insan kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda beşerî faaliyetlerin orman alanlarından uzaklarda gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmekte, ormanların uydu görüntüleri ile takip edilip yanma eğiliminin olduğu alanlarda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Marmaris, Orman yangınları, Landsat, Yangınların etkileri.

* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Bölgesel Coğrafya Anabilim Dalı, emrah.siyavus@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1116-1275>.

1. Introduction

Forests, life insurance for living things, consist of trees and shrubs that grow naturally or with labor and the areas where they are found (Forest Law, 1956). Forests organize life in and around the area where they are located and prevent many disasters. Especially after the industrial revolution, the forest area is decreasing with population growth, human activities, and various disasters. Agriculture and gaining grazing land, settlements in and around the forest, and fires are the main factors that destroy forests (Doğanay, 1988). While approximately 60% of the world was covered with forests 10 thousand years ago, this rate decreased to 35% for these reasons (Ritchie & Roser, 2018).

Wildfires in various parts of the world have played an essential role in forest loss in recent years. So much so that over 80 million forests have been lost due to fires in the last ten years (Global Forest Watch, 2023). Wildfires, one of the leading disasters, can occur spontaneously and due to human activities. In addition to natural events such as lightning strikes, friction of dry branches, and excessive increase in surface temperatures, there are human-induced wildfires due to broken glass, mistakes, terrorism, and economic concerns (Şahin & Sipahioğlu, 2002).

The geographical place where fires occur most frequently is the Mediterranean basin, where our country is located. Characteristic vegetation adapting to the fire in the region, long summer drought, temperatures above 30 °C, and winds with low humidity are effective in the fire outbreak and increase in severity (Food and Agriculture Organization of the United Nations, [FAO], 2007; Duran, 2014). For example, two-thirds of the forest cover within the borders of Thessaloniki was destroyed by burning in July 1997 (Siachalou et al., 2009). Again in Italy, between 1978-1988, 147 thousand hectares of forest were burned (Calabri, 1990). In Turkey, located in the Mediterranean Basin, forests are at risk of fire, as in the countries in the said basin. 41% of the fires in our country took place in the Aegean Region, 24% in the Mediterranean Region, and 22% in the Marmara Region. (Doğanay & Doğanay, 2004). 1,851,476 ha of forest area was damaged in 117,734 fires in Turkey from 1937 to 2021; 8 of the 20 big fires were in Muğla, 7 in Antalya, 2 in İçel (Mersin) and Çanakkale, and 1 in İzmir (Atmış, et al., 2023).

After wildfires, the ecosystem is seriously damaged, and human activities are adversely affected. So much so that wildfires are a disaster that damages the natural environment and infrastructure and affects wildlife and human health (Sullivan et al., 2022). Surface temperatures increase, air movements change, relative humidity and soil moisture decrease, living things living in forest ecosystems are directly damaged, and water and air quality deteriorate. In addition, the ecological functioning of many ecosystems is adversely affected by processes such as soil erosion, flooding, and the recovery of vegetation change as a result of fires (Verma & Jayakumar, 2012).

Wildfires not only affect natural systems but also negatively affect human activities. The settlement areas where people carry out their sheltering activities are damaged, especially the settlements in the forest and on the edge of the woods in rural areas can be affected by wildfires. Wildfires in the USA, Australia, Canada, and Mediterranean countries mainly affect the settlements in these areas, and people are evacuated from the region (Ertuğrul, 2010). For example, the devastating Maui wildfires in the US state of Hawaii damaged 3,088 homes and caused a loss of 1.3 billion dollars (CNN, 2023). Tourism areas on the edge of the forest can also be affected by fires, and loss of life and property may occur, so much so that 32 tourists lost their lives in the fires in Sardinia, Italy, in 1989, which damaged tourism (Calabri, 1990). In the last years, sites, holiday villages, and hotels established on the edge of the forest away from the city center in Turkey may encounter similar problems (Ertuğrul, 2010). This situation negatively affects tourism activities in these areas. Especially tourists coming to the Mediterranean and Aegean prefer the bays and coasts where the sea meets the forest, and they can witness the fires in the region. In addition, damage to buildings, roads, atmosphere, and other resources

can create a negative perception of tourists. However, agricultural activities, another human activity, can be damaged by the burning of farmlands and the deterioration of the forest ecosystem.

In the last years, remote sensing and Geographical Information Systems (GIS) have been used to monitor wildfires, which leave deep traces on natural and human life on a temporal and spatial scale. Satellite images can monitor fires, allowing intervention during and after (Bahadır, 2010). In addition, it provides effective management of studies such as determining the damage caused by fires in terms of area and forest type and the afforestation of the region with appropriate species (Yavaşlı et al., 2013). In this regard, of the last years, various studies have been carried out on detecting and evaluating wildfire areas with satellite images. Ertuğrul (2010), Yavaşlı et al, (2013), Duran (2014), Butsic et al., (2015), Barbati et al, (2015), Adıgüzel et al., (2016), Braun (2017), Last and Topuz (2021), Ascoli et al., (2021), Parente et al, (2023) are the main academic studies in this field.

Various methods are applied for the detection and recovery of wildfires in Turkey and the destruction caused by them. In this context, this study discusses the detection and effects of wildfires, which have come to the fore with wildfires of the last years and occurred in Marmaris, located in the southwest of the Aegean Region, with satellite images. 11 fires occurred in the study area only in 2021, and more than 9 thousand hectares were affected (Worker, 2022). It is aimed to contribute to academic studies and field studies on this subject by revealing the size of the fires in Marmaris and the situation before and after the fire areas. In this context, the fires that occurred in the last 23 years in Marmaris were determined from satellite images, and the surface temperature, vegetation density, drought, and humidity conditions were examined before and after the fire in the areas where the most significant fires occurred. In addition, the distribution of fires according to years and their effects on human activities such as settlement, tourism, and agriculture in the region is emphasized. In this context, while discussing fire areas, their causes, and their effects on the human and physical environment, the study distinguishes it from others.

2. Method

2.1. Model of The Study

In this research, the document analysis method examined the existing records and documents in which documentary scans were made (Sak et al., 2021). The study examined and evaluated materials with internet access (Bowen, 2009). A framework has been created on the research subject, and documents suitable for the study have been obtained in this direction (Fitzgerald, 2012; Forster, 1994).

2.2. Research Area

In this study, forest fires that have become more frequent in recent years and the effects of these fires are analyzed through the Marmaris sample. Located in the southwest of the Aegean Region, there are Köyceğiz districts in the east of Marmaris and Ula in the northeast. The Aegean Sea is north of the district, and the Mediterranean Sea is south, located on the border between the two seas (Figure 1).

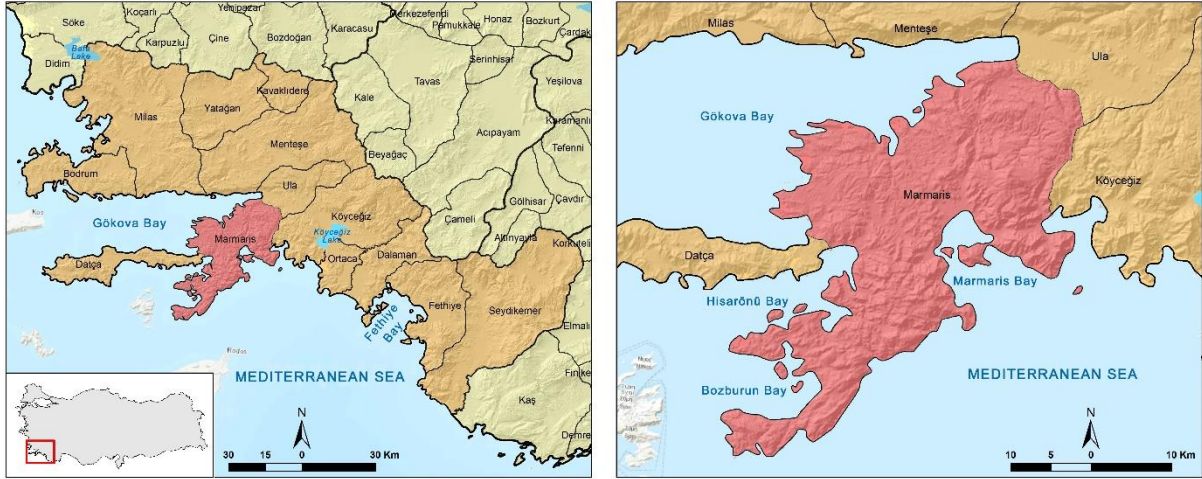


Figure 1. Location of the study area

Surrounded by sea on three sides, an isthmus connects the district to the Datça peninsula. There is a rugged topography throughout the district, and rivers split valleys. There are masses such as Balaban Mountain (999 m), Eren Mountain (843 m), Kırzeytin Mountain (705 m), and Bonito Mountain (880 m) behind the indented coast formed as a result of tectonic activities. In addition, the narrow coastal plains in the district were used for settlement purposes, and the city of Marmaris was located in the widest one. In addition, the bays located at some points where the valleys reach the sea have been evaluated for settlement and tourism activities. One of them is İçmeler, located in the southwest of Marmaris.

The bays and gulfs on the shores of the Marmaris district and suitable climatic conditions have enabled the development of sea tourism. In the district, where the characteristic Mediterranean climate prevails, the temperature above 30 °C in summer months and the fact that a significant part of the annual precipitation of 1200 mm falls in the winter months has allowed the formation of a suitable environment for coastal tourism.

The vegetation belonging to the flora of the Mediterranean Region located behind the coast includes red pines, as well as species such as larch, stone pine, melengic, sandalwood, arbutus, kermes oak, maple, laurel, carob, and sweetgum tree. The total forest area is 116 thousand hectares under the Marmaris Forestry Management Directorate. Wildfires, especially in the summer, damage forest property.

2.3. Data Collection

The data sources of the research are Landsat satellite images obtained from the United States Geological Survey (USGS) website. Landsat 5 in 2002 and 2003; Landsat 8 data was used in 2021 and 2022. In addition, printed and electronic resources such as the Ministry of Agriculture and Forestry fire reports, General Directorate of Forestry, Muğla Forestry Regional Directorate, and Marmaris Status Report Update were used. In addition to these, Google Earth Pro's open-access application was used.

2.4. Analysis of Data

In the study area analysis, the data available on the USGS website were evaluated with the secondary data analysis technique (Punch, 2005). By obtaining information about the impact of forest fires on land and human activities, a descriptive table was presented, and the data were visualized (Leech and Onwuegbuzie, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2003; Miles and Huberman, 1984). To obtain information about wildfires in the study, Landsat 5 in 2002 and 2003; Landsat 8 data was used in 2021 and 2022. The Landsat images' cloudiness rates were considered to get more precise information about

the study area. Then, normalized difference vegetation index (NDVI), normalized differential moisture index (NDMI), normalized multi-band drought index (NMDI), normalized burn rate (NBR), delta normalized burn rate (dNBR) and land surface temperature (LST) analyses were determined using map algebra in ArcMap 10.5 program, over Landsat 5 and 8 images. Pre-fire, post-fire, and 2023 images chose the fire areas and the current change. The formula used to determine the burning rate (NBR) in the plant is given in Equation 1.

The formulas used to determine the combustion cells (NBR) in the plant are given in Equation 1.

Equation 1

$$\mathbf{NBR} = \frac{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} - \mathbf{SWIR2}^{BAND7})}{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} + \mathbf{SWIR2}^{BAND7})}$$

The difference between the NBR values before and after the fire, the delta normalized combustion rate (dNBR), was formulated in Equation 2.

Equation 2

$$\mathbf{dNBR} = (\mathbf{NBR}^{pre-fire} - \mathbf{NBR}^{post-fire})$$

The formula in Equation 3 was used to calculate the normalized difference in vegetation index and the density of healthy vegetation.

Equation 3

$$\mathbf{NDVI} = \frac{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} - \mathbf{RED}_{Landsat8=BAND4}^{Landsat5=BAND3})}{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} + \mathbf{RED}_{Landsat8=BAND4}^{Landsat5=BAND3})}$$

The formula used to measure the normalized difference moisture index moisture level in vegetation is as in Equation 4.

Equation 4

$$\mathbf{NDMI} = \frac{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} - \mathbf{SWIR1}_{Landsat8=BAND6}^{Landsat5=BAND5})}{(\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} + \mathbf{SWIR1}_{Landsat8=BAND6}^{Landsat5=BAND5})}$$

The Normalized Multiband Drought Index (NMDI) was used to measure the degree of drought of the soil (Equation 5).

Equation 5

$$\mathbf{NMDI}_{\text{vegetasyon}} = \frac{\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} - (\mathbf{SWIR1}_{Landsat8=BAND6}^{Landsat5=BAND5} - \mathbf{SWIR2}^{BAND7})}{\mathbf{NIR}_{Landsat8=BAND5}^{Landsat5=BAND4} + (\mathbf{SWIR1}_{Landsat8=BAND6}^{Landsat5=BAND5} - \mathbf{SWIR2}^{BAND7})}$$

In the last stage of the algorithm, Land Surface Temperature (LST) values were determined (Equation 6).

Equation 6

$$\mathbf{LST} = \frac{\mathbf{BT}}{\left(1 + \left(\frac{\mathbf{w} \cdot \mathbf{BT}}{\rho}\right) \cdot \ln(\epsilon)\right)}$$

In addition, the temporal and spatial distribution of the fires that occurred in the last 23 years was made using satellite images. In addition, the effects of wildfires on residential areas, tourism activities, and agricultural areas were determined.

2.5. Research Ethics

This work is original; I have acted by scientific, ethical principles and rules from all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; I have cited all data and information not obtained within the scope of this study and that I have included these sources in the bibliography; I declare that I have not made any changes in the data used and that I abide by the ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE).

3. Findings

3.1 Spatial and Temporal Distribution of Fires in Marmaris Between 2000-2023

Wildfires in and around Marmaris have been increasing in recent years. In Figure 2, the fires in the last 23 years in the Marmaris district and the affected areas are shown in color according to 5-year periods. Fire areas over 1 ha are included on the map. In addition, in Marmaris, neighborhoods outside the city and areas with old village settlements connected to the settings are marked. When the distribution of fires according to years is examined, 2,127.2 ha area was burned between 2000 and 2005, and a fire occurred in a wide area of 446.5 ha in 2003 near Orhaniye District. Between 2006 and 2010, less forest was burned, with 194.1 hectares compared to other years. In 2007, it was determined that an area of 108.9 ha was burned in the Bördübet locality, where tourism facilities are located. In 2011-2015, there were almost no wildfires throughout the district, and 17.7 ha of the area was burned. During the five years between 2016-2020, wildfires occurred on 163.2 hectares of land at different points. In the three years from 2021 to the present, the severity and intensity of wildfires increased and spread over a wide area. In the said period, a total of 15,757,5 ha area was burned, 11,003.9 ha of them were burned in 2021, 4,749,6 ha in 2022, and 3.9 ha in 2023. Considering the district's general situation, 18,259.6 ha of the area has been burned since 2000.

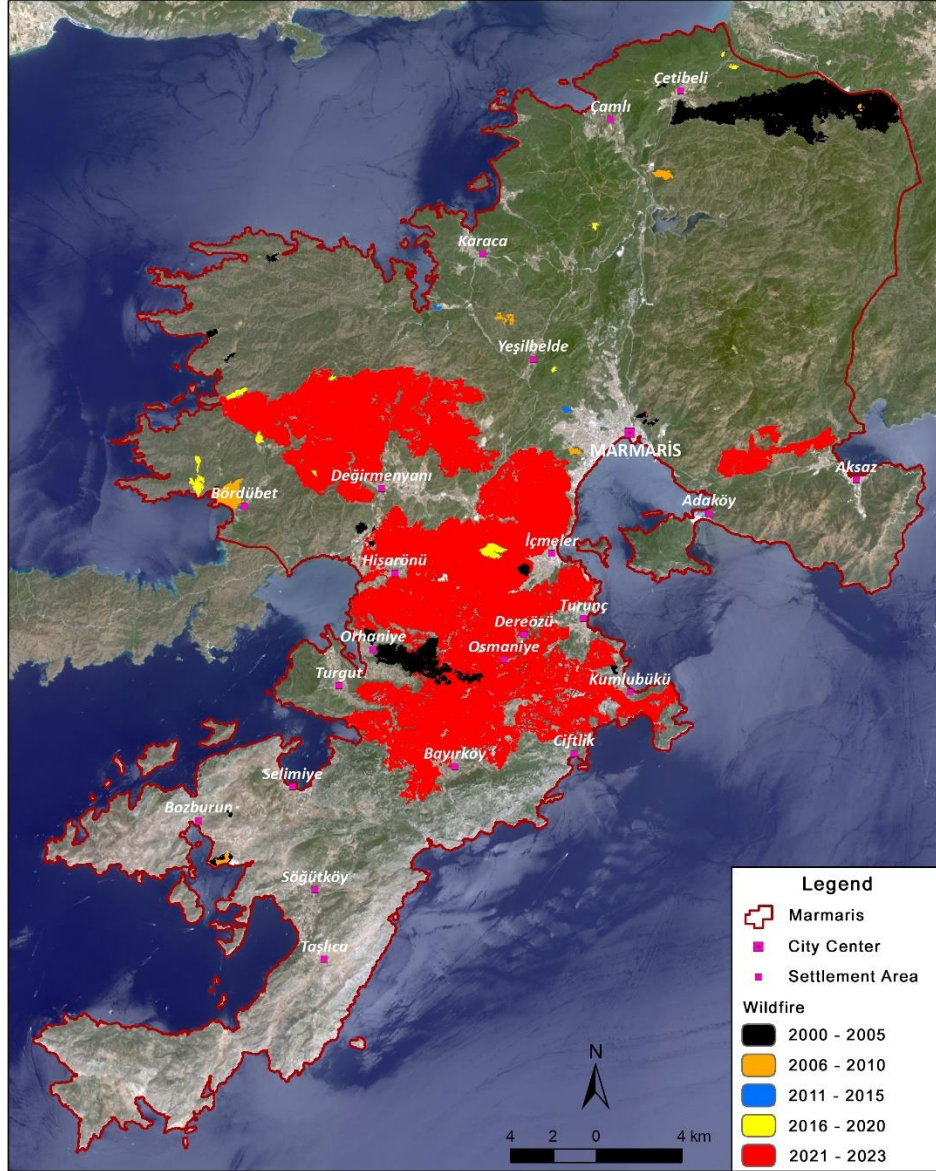


Figure 2. Distribution of wildfires between 2000-2023 in Marmaris district according to 5-year time intervals

It is seen that the fires that occurred in Marmaris between the years 2000-2023 are more common in forest areas near residential areas and tourist facilities. The increase in population, construction and tourism facilities, intention, unconsciousness, and severe temperatures of the last years have triggered wildfires.

According to the study conducted by the Ministry of Agriculture and Forestry, General Directorate of Forestry, Muğla Regional Directorate of Forestry (2022), 16% of the fires occurred in recent years, Neglect and Carelessness, 9% malicious, 33% Lightning, 42% part has been released for unknown reasons. In this respect, approximately 70% of wildfires in the region may be caused by human activities.

It is understood that the fires in Marmaris between 2000-2023 were primarily seen in forest areas close to settlements and tourist facilities. The increase in population, construction and tourism facilities, intention, unconsciousness, and severe temperatures of the last years have triggered wildfires.

As a matter of fact, according to the study conducted by the Ministry of Agriculture and Forestry, General Directorate of Forestry, Muğla Regional Directorate of Forestry (2022), 16% of the fires occurred in recent years, Neglect and Carelessness, 9% malicious, 33% Lightning, 42% part has been released for unknown reasons. In this respect, approximately 70% of wildfires in the region may be caused by human activities.

3.2 Monitoring of Fires Between 2000-2023 with Satellite Data

Satellite images taken just before and immediately after the fire are crucial to determining the burned areas and their severity. In the study, with the help of Landsat satellite data between the years 2000-2023, NBR and dNBR analyses were performed to reveal the amount of burned area and fire severity, NDVI for vegetation detection, NDMI for moisture detection, NMDI for drought situation, and LST analyzes to detect surface temperature change. In addition, pre-fire, post-fire, and current satellite images were used to analyze the damage caused by the fire and the situation in the following years.

The fires in Marmaris between 2000-2023 were examined, and the five most extensive fires were analyzed (Table 1, Figure 3). An area of 1507.8 ha was damaged in the 17 August 2002 wildfire, which is one of the three biggest fires in this process. NBR and dNBR analyses revealed the amount of burned area and fire severity. Burned areas are primarily in the medium/low and medium/high burning intensity categories. These areas are areas with dense green vegetation. In addition, NDVI, NDMI, NMDI, and LST analyses were carried out to determine the damage immediately after the fire and the change in the land in the process until today. The values obtained as a result of the NDVI analysis are in the range of -1.0 to 1.0, and the height of these values represents healthy and dense vegetation. According to this, the average plant density on the land before the fire in 2002 was 0.34. This indicates that moderately healthy vegetation was concentrated on the ground before the fire occurred. When the post-fire NDVI values are examined, it decreases to an average of 0.1, which indicates that the vegetation cover is almost destroyed throughout the land. When the NDVI values of the burned area are examined in 2023, it is seen that the average has increased to 0.25. This result indicates that the burned areas have started to green again, but the healthy plant density has not yet reached the thickness before the fire.

Table 1. NDVI, NDMI, NMDI and LST analysis statistics of fires in Marmaris in 2002 and 2003.

Time	Values	2002 Wildfire				2003 Wildfire			
		Indexes				Indexes			
		NDVI	NDMI	NMDI	LST	NDVI	NDMI	NMDI	LST
Pre-fire	<i>Min</i>	0	-0.33	0.03	30.4	0.1	-0.33	0.11	26.7
	<i>Maks</i>	0.6	0.32	0.6	39.9	0.62	0.36	0.63	37.2
	<i>Avg</i>	0.34	-0.01	0.25	33.9	0.42	0.1	0.34	30.3
Post-fire	<i>Min</i>	0	-0.41	0.46	31.7	0	-0.47	0.53	19.7
	<i>Maks</i>	0.56	0.24	0.79	47	0.5	0.2	0.77	38.8
	<i>Avg</i>	0.1	-0.28	0.71	41.4	0.13	-0.18	0.71	25.7
2023 Year	<i>Min</i>	0.05	-0.09	0.57	34.6	0.1	-0.09	0.59	32.4
	<i>Maks</i>	0.41	0.29	0.77	43.6	0.39	0.31	0.78	43.4
	<i>Avg</i>	0.25	0.09	0.67	39.3	0.22	0.06	0.68	36.7

As NDMI increases, water stress decreases, and very high values represent flooding. The average NDMI value before the fire in 2002 was -0.01, indicating that the vegetation is under high water stress. NMDI values indicate the degree of drought. While the area above was in the wet category with an average drought value of 0.25 before the fire, it increased to 0.71 after the fire and entered the dry

type. By 2023, the land has been classified as medium humidity with an average of 0.67, and forest recovery has been realized (Figure 3).

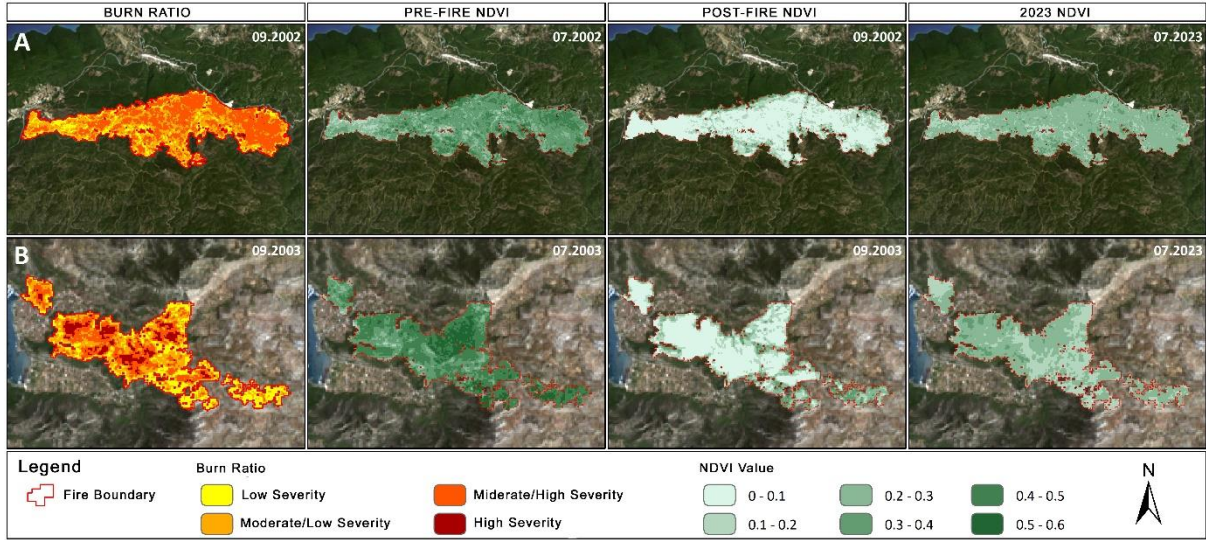


Figure 3. Burning Intensity (dNBR) analysis of the fires in Marmaris in 2002 and 2003 on Landsat satellite images and the change of NDVI values over time.

The most significant fires in Marmaris after 2000, which started in Armutalan on July 29, 2021, spread over 11,003.9 hectares. The NDVI average before the fire was 0.33, which indicates that the moderately healthy vegetation decreases to 0.1 after the fire and disappears, and after two years, it increases to 0.18 depending on the development of the vegetation, albeit a little. The NDMI average is 0.19 before the fire, -0.02 after the fire, and 0.01 after two years. This indicates that the high water stress before the fire increased with the fire and started to change positively in the two years. NMDI average values were 0.71 dry before the fire, and 0.79 after the fire, which was very dry, and after two years, it decreased to 0.66 and rose to medium humidity (Table 2, Figure 4).

Table 2. NDVI, NDMI, NMDI, LST analysis statistics of fires in Marmaris in 2021 and 2022.

Time	Value	2021 Wildfire				2022 1. Wildfire				2022 2. Wildfire			
		Indexes				Indexes				Indexes			
		NDVI	NDMI	NMDI	LST	NDVI	NDMI	NMDI	LST	NDVI	NDMI	NMDI	LST
Pre-fire	Min	0.01	-0.11	0.49	17.6	0.11	-0.08	0.49	26.1	0.08	-0.08	0.53	28.6
	Mak	0.55	0.4	1.29	32.6	0.45	0.31	0.79	39.5	0.41	0.29	0.75	35.9
	Avg	0.33	0.19	0.71	23	0.26	0.1	0.65	32.4	0.25	0.08	0.64	32.2
Post-fire	Min	0	-0.19	0.49	22.4	0.01	-0.17	0.53	28.9	0	-0.18	0.58	24.3
	Mak	0.38	0.23	1.27	42.2	0.36	0.25	1.23	46.8	0.33	0.24	1.24	44.6
	Avg	0.1	-0.02	0.79	30.2	0.07	-0.07	0.87	39.5	0.07	-0.07	0.93	35.5
2023 Year	Min	0	-0.15	0.49	31.3	0.03	-0.15	0.53	34.2	0.06	-0.13	0.58	36
	Mak	0.4	0.25	1.05	48.7	0.32	0.2	0.91	51.7	0.33	0.22	0.86	49.7
	Avg	0.18	0.01	0.66	39.7	0.13	-0.05	0.69	45.4	0.03	-0.06	0.71	3.3

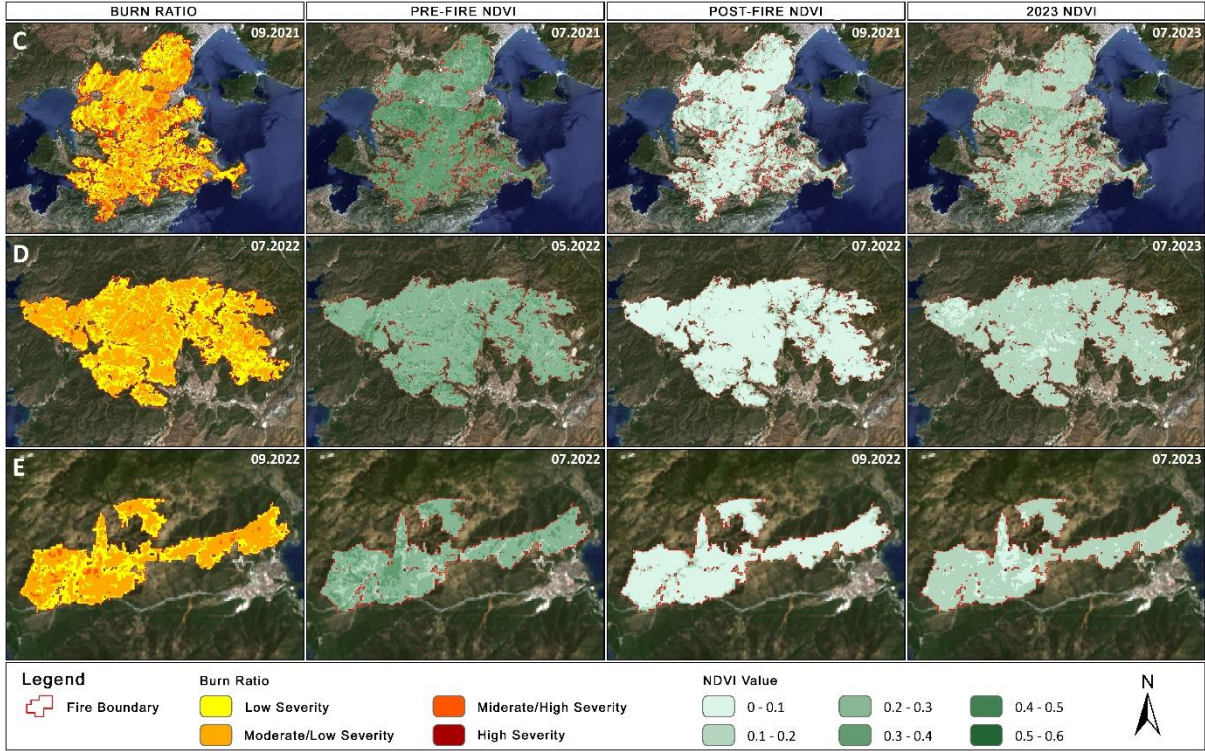


Figure 4. *Burning Intensity (dNBR) analysis of the fires in Marmaris in 2021 and 2022 on Landsat satellite images and the change of NDVI values over time.*

3.3 The Effects of Wildfires in Marmaris District on Human Activities

While fires threaten human-dominated lands, fire risk itself has become a driver of land change, affecting lands through land use regulations and fire management (Butsic et al., 2015). In this respect, there is a reciprocal relationship between wildfires and human activities such as settlement, agriculture, and tourism. The desire of people to move away from urban areas and settle in areas intertwined with nature causes the suppression of forests and possible wildfires to damage residential areas (Ertuğrul, 2010).

Residential areas are affected by fires in the work area, and many people are evacuated to other areas. The wildfire that started in the Armutalan of Marmaris district on July 28, 2021, spread to the villages of İçmeler, Turunç, Osmaniye, Bayır, Turgut, Çiftlik, Orhaniye, and Hisarönü and reached the city of Marmaris (Batu, 2021) (Figure 5, Photo 1). Approximately 75% of the residential areas in the said region have been evacuated (Coşandal & Partigöç, 2022).

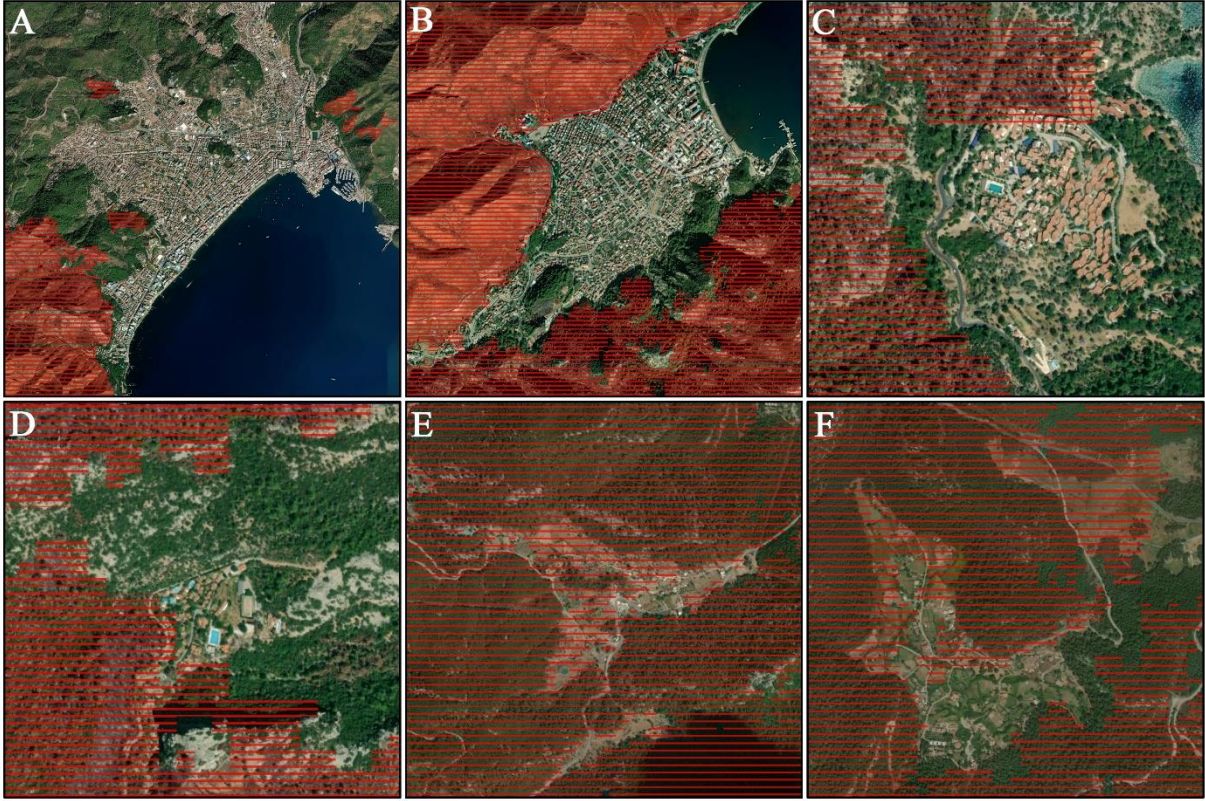


Figure 5. A- Marmaris city, B- İçmeler, C- Kumlubükü touristic facilities, D- Kumlubükü sites and holiday villages, E- Osmaniye rural settlement and burned agricultural areas F- Dereözü rural settlement and burned agricultural areas.



Photo 1. The fire that occurred in Marmaris on July 28, 2021 (DW, 2021)

Another human activity affected by wildfires is agriculture. While people have opened up agricultural areas by burning forests for centuries, fires threaten rural areas today. The narrow agricultural lands in the Marmaris district were affected by the fires in 2000, 2003, 2005, and 2021 (Figure 5). Socio-economic activities based on collecting forest products such as thyme, sage, laurel, and pine mushrooms have been damaged in mountain villages (Oktik, 2001). Apart from these, the areas where olive, peanut, almond, and citrus are cultivated were adversely affected by the fire. However, beekeeping activities in the region have also suffered greatly.

Forests attract visitors, adding attractiveness to the region and supporting local economies and communities, providing income for their long-term persistence (Boustras & Boukas, 2021). The burning of forests affects the tourists in the region psychologically and physically and harms tourism activities. So much so that the balance sheet that emerged in the fire in Marmaris in 2021 adversely affected tourism activities (Figure 5). As a result of the fire in 2021, the facilities closed the tourism season with a loss of approximately 70%, the tourism season, which lasted for 5-6 months, decreased to 2 months, 80% of the facilities had to downsize, and some of their staff had to be dismissed (Coşandal & Partigöç, 2022).

4. Conclusions, Discussion and Recommendations

Marmaris district, located in the southwest of the Aegean Region, has a forest area of 116 thousand hectares. Located in the Mediterranean basin, where fires are the highest in the world, vegetation is more sensitive to fire, such as red pine and maquis species belonging to the Mediterranean Region flora, in the immediate vicinity of the district. In recent years, the fires in the Marmaris district and its surroundings have increased the number of studies on the region. In this context, the fires in the last 23 years in the Marmaris district and their temporal-spatial distribution were examined. In addition, damage assessments were made by making NBR, dNBR, NDVI, NDMI, NMDI, and LST analyzes on Landsat satellite images of the before and after conditions of the areas where the fire occurred. In addition, the effect of wildfires on human activities such as settlement, tourism, and agriculture has been examined.

After 2000, fire areas over 1 ha were determined in the Marmaris district, and their distribution by year was examined. During the period, more than 18 thousand hectares of forests were burned, of which 11 thousand took place in 2021. The increasing population of the last years, suppression of forest areas by settlements and tourism facilities, growing temperatures, unconscious use, and malicious and economic reasons have increased fires. A significant part of the fires took place in the areas where there are residential areas and tourist facilities located in the southwest of Marmaris City, such as Değirmenyanı, Hisarönü, Orhaniye, Bayırköy, Çiftlik, Kumlubükü, Osmaniye, Dereözü, Turunç, İçmeler, Bördübet. This situation shows that the causes of fires are human sources rather than natural events. In addition, residential areas, tourist facilities, and agricultural areas were adversely affected in the areas close to the fire areas. In the fire on 28.07.2021, 70% of the settlements were evacuated, significant agricultural land was damaged, and severe economic losses were experienced in the tourism sector.

Five significant fires after 2000 were analyzed with NBR, dNBR, NDVI, NDMI, NMDI, and LST methods to determine the situation before and after the fires in the study area. According to the analyses made just before the fire, vegetation density is moderately healthy, water stress is high, and drought level is high. When these features are evaluated together, it is seen that the plants have an increased tendency to burn in case of a possible fire, and when we examine the burning intensity analysis, these areas burn at medium/low and medium/high intensity. Immediately after the fires, vegetation disappeared, water stress increased, and the level of drought increased. In today's satellite data of the said areas, it is seen that the plant density has risen again, the water stress has decreased compared to the situation after the fire, and it has been included in the medium humidity category by getting closer to the state before the fire in the drought category. However, these improvements progress slowly in fires in 2021 and beyond.

Approximately 70% of the fires in Marmaris district and its surroundings are likely human-induced. Especially in the forest and on the edges of the settlement and tourism facilities, camping areas cause an increase in fires. In this regard, buffer zones should be established between the regions and

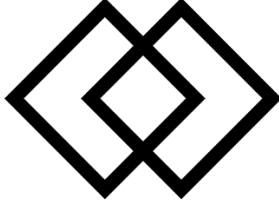
forests. To prevent economic and deliberate fires, the gaps in the laws should be eliminated, and Forest Law No. 6831 should be revised. Areas at risk of fire should be identified with satellite images, necessary measures should be taken in the relevant areas, and the number of fire towers and roammers should be increased. Volunteer firefighting should be developed, mainly by training those living in areas close to forests, and coordination with firefighting teams should be improved. Aircraft, vital in extinguishing fires in fire-sensitive forest areas and their immediate surroundings, should be increased. However, touristic activities in and near the forest should be limited to reduce the fires in the summer period. In addition, forests should be followed with satellite images. Physical conditions such as temperature, drought, and humidity should be determined, and necessary studies should be carried out for areas with a tendency to burn.

5. References

- Adıgüzel, F., Kaya, E., & Çerçioğlu, M. (2016). *Orman yangınlarının topografik özelliklere bağlı olarak CBS ve uzaktan algılama verileriyle analiz edilmesi: İbecik Orman İşletme Şefliği örneği*. TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 13-14.
- Ascoli, D., Moris, J. V., Marchetti, M., & Sallustio, L. (2021). Land use change towards forests and wooded land correlates with large and frequent wildfires in Italy. *Annals of Silvicultural Research*, 46(2), 177-188.
- Atmış, E., Tolunay, D., & Erdönmez, C. (2023). Orman yangınlarının sayısal analizi. A. Kavgacı & M. L. Başaran (Eds), *Orman Yangınları* (ss. 22-45). Türkiye Ormancılar Derneği.
- Bahadır, M. (2010). Türkiye’de (1998-2007) Görülen Orman Yangınlarının Yüzey ve Rakamsal Sorgulama Analizi. *Nature Sciences*, 5(3), 146-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsanature/issue/10850/130541>.
- Barbati A., Corona P., D’amato, E., & Cartisano, R. (2015). Is landscape a driver of short-term wildfire recurrence? *Landscape Research* 40 (1), 99-108. <https://doi.org/10.1080/01426397.2012.761681>.
- Batu, A. (2021), Marmaris Durum Raporu Güncelleme. *Hayata Destek*. https://www.hayatadestek.org/wp-content/uploads/2021/09/210803_hayata-destek-marmaris-mugla-durum-raporu-guncelleme.pdf, adresinden 06.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Boustras, G., & Boukas, N. (2021), Orman Yangınlarının Turizmin Gelişimi Üzerindeki Etkisi: Yunanistan ve Kıbrıs Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 32(2), 249-260.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, A. C., Faßnacht, F., & Valencia, D. (2021). Consequences of land-use change and the wildfire disaster of 2017 for the central Chilean biodiversity hotspot. *Reg Environ Change* 21(37). <https://doi.org/10.1007/s10113-021-01756-4>.
- Butsic, V., Kelly, M., & Moritz, M. A. (2015). Land Use and Wildfire: A Review of Local Interactions and Teleconnections. *Land* 2015, 4, 140-156. <https://doi.org/10.3390/land4010140>.
- Calabri, G. (1990). *Italy: Forest Fires In Italy In 1989 And 1990 (Iffn No, 4 – December 1990)*. Global Fire Monitoring Centre.

- CNN (2023). Maui wildfires cause more than \$1,3 billion in residential property damage, according to a preliminary estimate. <https://www.cnn.com/2023/08/11/business/maui-fire-residential-damage-preliminary-estimate/index.html>, adresinden 05.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Coşandal, M., & Partigöç, N. S. (2022). Afetlerin Turizm Sektörüne Etkisi: Orman Yangınları Örneği Muğla-Marmaris İlçesi. *Resilience*, 6(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/resilience/issue/73871/1211459>.
- Doğanay, H. (1988). *Türkiye Ekonomik Coğrafyası*. Çizgi.
- Doğanay, H., & Doğanay, S. (2004). Türkiye’de orman yangınları ve alınması gereken önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11), 31-48.
- Duran, C. (2014). Mersin ilindeki orman yangınlarının başlangıç noktalarına göre mekânsal analizi (2001-2013). *Ormanlık Araştırma Dergisi*, 1(1A), 38-49.
- DW (2021). Marmaris'te orman yangını. <https://www.dw.com/tr/marmariste-orman-yang%C4%B1n%C4%B1/a-58690228> adresinden 06.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ertuğrul, M. (2010), Orman yangınlarının yerleşim alanlarına etkisi ve koruma yöntemleri, *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 12(17), 101-109.
- FAO (2007). *Fire Management: Global assessment, thematic study prepared in the framework of the global forest resources assessment*. 2005 FAO, 151, Rome.
- FAO (2023). <https://www.fao.org/home/en> adresinden 12.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. A. R. J. Briggs, M. Coleman & M. Morrison (Eds.) inside. *Research methods in educational leadership and management* (pp. 296-308). Sage.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (pp. 147-166). Sage.
- Geçen, R., & Topuz, M. (2021). Hatay’da 2013-2021 yılları arasında meydana gelen orman yangınlarının uydu görüntülerinden tespiti ve değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Social*, 16(6), 1987-2009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Global Forest Watch (2023). In 2010, the world had 3.92 Gha of tree cover, extending over 30% of its land area. In 2022, it lost 22.8 Mha of tree cover. <https://www.dw.com/tr/marmariste-orman-yang%C4%B1n%C4%B1/a-58690228>, adresinden 05.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- İşçi, M. (2022). T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Orman Genel Müdürlüğü Muğla Orman Bölge Müdürlüğü. 2021 Yılı Orman Yangınları Değerlendirme Raporu, Muğla Orman Bölge Müdürlüğü Orman Yangınlarıyla Mücadele Şube Müdürlüğü.
- Oktik, N. (2001). *Orman Yangınlarının Sosyo-Ekonomik Yapıya Etkileri*. Muğla Üniversitesi.
- Orman Kanunu (1957). 31/8/1956 tarihli Orman Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1,3,6831.pdf>, adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Parente, J., Tonini, M., Stamou, Z., Koutsias, N., & Pereira, M. (2023). Quantitative Assessment of the Relationship between Land Use/Land Cover Changes and Wildfires in Southern Europe. *Fire* 2023, 6, 198. <https://doi.org/10.3390/fire6050198>.

- Punch K. F. (2005). *Introduction to Social Research- Quantitative and Qualitative Approaches* (2nd ed.). Sage.
- Ritchie, H., & Roser, M. (2018). Plastic Pollution. *Our World in Data*, <https://ourworldindata.org/plastic-pollution>, adresinden 08.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ritchie, H., & Roser, M. (2021). *Forests and Deforestation*. <https://ourworldindata.org/forests-and-deforestation>, adresinden 08.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>.
- Siachalou, S., Doxani, G., & Tsakiri-Strati, M. (2009), Integrating Remote Sensing Processing and GIS to Fire Risk Zone Mapping: a Case Study for the Seih-Sou Forest of Thessaloniki. *Proceedings of the 24th International Cartographic Conference (ICC)*, 1–10, January 2016.
- Sullivan, A., Baker, E., & Kurvits, T. (2022). *Spreading Like Wildfire: The Rising Threat of Extraordinary Landscape Fires*. United Nations Environment Programme.
- Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal Afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim.
- United States Geological Survey (USGS) (2023). Landsat satellite images 5 and Landsat satellite images 8, <https://earthexplorer.usgs.gov/>, adresinden 18.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Verma, S., & Jayakumar, S. (2012). Impact of forest fire on physical, chemical and biological properties of soil. *Proceedings of the International Academy*, 2(3), 168–176.
- Yavaşlı, D. D., Masek, J. G., & Franks, S. (2013). Muğla İlinde 2000-2010 yılları arasındaki orman bozunum ve geri kazanımının Landsat görüntüleri ile izlenmesi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 22 (2), 91-106.



İYİ YÖNETİŞİMİN SEÇİLMİŞ SOSYAL VE EKONOMİK GÖSTERGELER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: ORTA ASYA TÜRK CUMHURİYETLERİ VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Ahmet KÖSTEKÇİ -Abdunnur YILDIZ** -Yunus GÜLCÜ*** -Mehmet Ali ÇAKIR*****

Öz

Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye’de iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Belirtilen araştırma problemi ekseninde yapılan bu çalışmada, 2004-2020 dönemi için Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye’de iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal etkileri, Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) eşbütünleşme testi ve panel AMG tahmin yöntemiyle incelenmiştir. Eşbütünleşme analiz sonuçlarına göre modellerde yer alan seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi bulunmuştur. Panel AMG tahmin yöntemiyle yapılan eşbütünleşme katsayı tahmin sonuçlarına göre katılım ve hesap verebilirliğin Azerbaycan’da, hükümetin etkinliği ve düzenlemelerin kalitesi göstergelerinin ise Özbekistan’da doğrudan yabancı yatırım girişini pozitif etkilediği görülmüştür. İncelenen ülkelerde politik istikrarın Azerbaycan’da, hükümetlerin etkinliğinin Türkmenistan’da ve iyi yönetim göstergelerinin tamamının Özbekistan’da insani gelişmişlik seviyesini olumlu etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Panelin geneli için elde edilen sonuçlara göre hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğü göstergelerinin, insani gelişmişlik endeksi ile negatif yönlü bir ilişki içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Azerbaycan’da hesap verebilirlik ve politik istikrar, Tacikistan’da hükümetlerin etkinliği ve düzenlemelerin kalitesi ve Kırgızistan’da ise tüm iyi yönetim göstergeleri, kişi başı milli gelir düzeyini pozitif etkileyen faktörler olmuştur. İyi yönetim ile ekonomik ve sosyal göstergeler arasındaki ilişkinin incelenen ülkeler arasında farklılık göstermesi, politik ve kurumsal faktörlerin önemini yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Türkiye, İyi yönetim göstergeleri, Sosyal ve ekonomik göstergeler, Panel veri analizi.

Jel Kodu: F21, 01, G3

The Effects of Good Governance on Selected Social and Economic Indicators: The Case of Central Asian Turkish Republics and Türkiye

Abstract

The problem of this research is to determine whether good governance indicators are effective on economic and social indicators in the Central Asian Turkish Republics and Türkiye. In this study conducted within the scope of the stated research problem, the economic and social effects of good governance indicators in the Central Asian Turkish Republics and Türkiye for the period 2004-2020 were examined using the Banerjee and Carrion-i-Silvestre (2017) cointegration test and panel AMG estimation method. According to the cointegration analysis results, cointegration relationship has been found between the series in the models. According to the results of cointegration coefficient estimation with the panel AMG estimation method; participation and accountability have a positive effect on foreign direct investment inflows in Azerbaijan, while the effectiveness of governments and quality of regulations have a positive effect on foreign direct investment inflows in Uzbekistan. It is reached the conclusion that political stability in Azerbaijan, the effectiveness of governments in Turkmenistan and all good governance indicators in Uzbekistan are factors that positively affect the level of human development. According to the results obtained for the overall panel, accountability and rule of law indicators have a negative relationship

* Dr. Öğretim Üyesi, Fırat Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü, Maliye Teorisi Anabilim Dalı, akostekci@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8485-887X>

** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü, Maliye Teorisi Anabilim Dalı, abdunnur@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6068-3363>

*** Dr. Öğretim Üyesi, Fırat Üniversitesi, İİBF, Maliye Bölümü, Mali İktisat Anabilim Dalı, ygulcu@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8464-4721>

**** Arş. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, İktisadi Gelişme ve Uluslararası İktisat Anabilim Dalı, mehmetali.cakir@gumushane.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7878-5192>

with the human development index. Accountability and political stability in Azerbaijan, effectiveness of governments and quality of regulations in Tajikistan, and all good governance indicators in Kyrgyzstan positively affect the level of per capita income. The fact that the relationship between good governance and economic and social indicators differs among the countries analyzed reflects the importance of political and institutional factors.

Keywords: Central Asian Turkic Republics, Türkiye, Good governance indicators, Social and economic indicators, Panel data analysis.

Jel Code: F21, O1, G3

1. Giriş

Yönetişim ve kalkınma arasındaki ilişki, Dünya Bankasının 1992 tarihli Yönetişim ve Kalkınma başlıklı raporuyla ön plana çıkmış (World Bank, 1992) ve bu raporda bir kavram olarak ele alınan yönetim, kalkınma için bir ülkenin ekonomik ve sosyal kaynaklarının yönetiminde gücün kullanılma biçimi olarak tanımlanmıştır. İyi yönetim ise öngörülebilir ve şeffaf bir politika oluşturma süreci, uzmanlığa dayalı bir bürokratik yapı, güçlü bir sivil toplumun varlığı ve bütün bu unsurların hukuka uygunluğunu içeren bir kavram olarak ele alınmıştır (World Bank, 1994). Son yıllarda Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı, Uluslararası Para Fonu ve Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği Konferansı gibi uluslararası kuruluşlar yönetişimin önemini vurgulamışlardır (Huang & Ho, 2017). Dolayısıyla yönetim, ülkelerin rekabet gücünü artırmada ve halkın yaşam kalitesini iyileştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle yönetim ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişki, uluslararası kalkınmadaki en önemli araştırma alanlarından biridir (Grindle, 2004).

İyi yönetim, ekonomi ve siyaset biliminden kaynaklanan çok yönlü bir kavram olup kamu eylemlerinin yönetiminde ön plana çıktığı gibi ekonomik kalkınmanın stratejik perspektifinde de kullanılmaktadır. Günümüzde sınırlı genel imkânlar ve sürekli değişen bir çevrede idarenin ekonomik ve sosyal rolünün önemi, kamu yetkilileri tarafından gerçekleştirilen eylemlerin ve etkilerinin mümkün olduğunca doğru bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu anlamda iyi yönetim, etkili ve verimli kamu politikalarını yürütmek amacıyla paydaşların ortak çıkarlarının ve kamu eylem alanlarının açıklanması konusunda belirli bir anlayışı da ifade etmektedir (Khouya & Benabdelhadi, 2020).

Yönetişim veya iyi yönetişime ilişkin yapılan tanımlamalar dikkate alındığında, yönetim kavramının ölçülmesine yönelik geliştirilen Küresel Yönetişim Endeksinin üç alan üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu üç alandan ilki; hükümetlerin seçimi, izlenmesi ve değiştirilmesi sürecini kapsamaktadır. İkincisi; hükümetlerin sağlam ve güçlü politikaları etkili bir şekilde belirleme, düzenleme ve uygulama kapasitesini konu edinmektedir. Üçüncüsü ise devlet ve vatandaşlar arasındaki ekonomik ve sosyal etkileşimleri yöneten kurumlara duyulan saygı olmaktadır (Özdemir & İmamoğlu, 2021; World Bank, 2021c). Küresel Yönetişim Endeksinin üzerine inşa edildiği her alana farklı iki yönetim ölçüsü karşılık gelmekte ve toplamda altı yönetim alt göstergesi oluşmaktadır (Kaufmann vd., 2010). Küresel Yönetişim Endeksinin üzerine inşa edildiği üç alan ve bu alanlara karşılık gelen altı gösterge aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Küresel yönetim göstergeleri

Küresel Yönetişim Göstergelerinin İnşa Edildiği Üç Temel Alan		
Hükümetlerin seçildiği, izlendiği ve değiştirildiği süreci	Hükümetin sağlam politikaları etkili bir şekilde formüle etme ve uygulama kapasitesi	Vatandaşların ve devletin, aralarındaki ekonomik ve sosyal etkileşimleri yöneten kurumlara saygı duyması.

Küresel Yönetişim Göstergelerinin İnşa Edildiği Üç Temel Alana Karşılık Gelen Altı Yönetim Ölçüsü

Katılım ve Hesap Verebilirlik	Siyasi İstikrar ve Şiddet Olaylarının Yokluğu	Hükümetlerin Etkinliği	Düzenleyici İşlemlerin Kalitesi	Hukukun Üstünlüğü	Yolsuzluğun Kontrolü
-------------------------------	---	------------------------	---------------------------------	-------------------	----------------------

Kaynak: Özdemir & İmamoğlu, 2021, s.120

Yönetişim, iyi işleyen bir piyasa ekonomisinin temeli ve büyüme ile kalkınmanın önemli bir bileşenidir (Al-Marhubi, 2004). İyi yönetim, modern ekonomik kalkınmada rol oynayan kilit bir faktör olarak kabul edilmekte ve dolayısıyla bir ülkenin rekabet gücünün artmasına ve ekonominin en verimli şekilde çalışmasına yardımcı olabilmektedir. İyi yönetim, hukukun üstünlüğünü güçlendirerek etkin yönetime yönelik bir eylem olarak Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerini de (United Nations, 2017) desteklemektedir. Ayrıca iyi yönetim, yüksek düzeyde üretkenlik ve yenilikçilik ile sürdürülebilir ekonomik büyümeyi teşvik etmektedir. Nitekim son zamanlarda iyi yönetim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik kalkınmada vazgeçilmez bir öncelik olarak kabul edilmektedir (Kraipornsak, 2018).

Dixit (2009), iyi yönetimi, ekonominin işlem ve faaliyetlerini destekleyen yasal, sosyal kurum ve yapı ile ilgili olarak tanımlayarak iyi yönetimle, piyasa ekonomisinin üç temel ön koşulunun güvence altına alındığını belirtmiştir. Bunlar; yatırımların ve tasarrufların teşviki için mülkiyet haklarının güvenliği, yapılan sözleşmelerin uygulanması ve bedavacılığın önlenmesi şeklinde tasnif edilmektedir. Buna ek olarak iyi yönetimin, hükümetin daha iyi kararlar alma ve yasal sorumluluklarını yerine getirme noktasında teşvik edici bir güce ve özelliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Fukuyama (2013)'nın, hükümetin kuralları uygulama ve hizmet sağlama yeteneği olarak yönetimi tanımlaması da bu kapsamda değerlendirilebilir. Yani yönetim anlayışına göre hükümet; insan hakları, demokratik süreç, halkın katılımı, şeffaflık ve hesap verebilirlik ile tutarlı olarak insanlara sağlaması gereken temel kamusal mal ve hizmet süreçleriyle ilgilenmelidir (Cheema, 2005).

Devletin gücünü kullanma biçiminin, ekonomik büyümenin anahtarı olarak belirlenen düzenlemelerle ilişkisi olduğunu ileri süren çalışmalar incelendiğinde, ekonomik kalkınma için bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu düzenlemeler arasında iyi tanımlanmış mülkiyet hakları, tarafsız sözleşme uygulamaları ve istikrarlı makroekonomik koşullar yer almaktadır (Acemoğlu & Robinson, 2010; Acemoğlu & Robinson, 2012; Grief, 1994; North, 1991; North & Thomas, 1973; Rodrik & Subramanian, 2003). Nitekim başlıca büyüme modellerinde beşerî sermaye ile fiziki sermaye birikimi ve teknolojik ilerleme ekonomik büyümenin önemli belirleyicileri olarak kabul edilmesinin yanı sıra (Hall & Jones, 1999), günümüzde iyi yönetim uygulamalarının, sosyal altyapının ve devlet politikalarının da ekonomik büyüme için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Acemoğlu & Robinson, 2010; Kraipornsak, 2018).

Beşerî ve fiziki sermayenin üretkenliğini artırma noktasında bir dizi temel kurum yaratan iyi yönetim, ekonomik büyüme sürecini işlevsel kılmaktadır. Ayrıca sosyal altyapı teorisini takiben daha iyi yönetim, ülkenin kilit kurumlarını iyileştirerek ekonomik büyüme için uygun bir dizi hükümet politikası yaratmaktadır. Bu anlamda iyileştirilmiş kurumlar ve sağlam hükümet politikaları, beşerî ve fiziki sermaye gelişimi noktasında yüksek yatırım için çekici bir ortam yaratmaktadır. Bu görüşe göre artan yatırım, fiziksel ve beşerî sermaye gelişimine katkı sağlamaktadır. Beşerî sermaye gelişimi, bireysel olarak çalışanın öğrenme süreci yoluyla edindiği bilgi, yetenek ve becerileri içermekte ve çalışan başına çıktıda artış ile sonuçlanmaktadır. Öte yandan, fiziki sermayeye yapılan yatırımlar, başlangıç durumuna kıyasla işçi başına sermayeyi artırmakta ve böylece sermaye birikimi süreci, ekonomik büyümeye öncülük etmektedir (Romer, 2001). Dolayısıyla iyi yönetim, herhangi bir ülkede müreffeh toplum için birincil unsur olmaktadır. Bu noktada özellikle gelişmekte olan ülkelerde iyi yönetimin varlığı çok daha önemli olmaktadır (Turner, 2011). Bununla birlikte altyapı, ekonomik istikrar, eğitim, hukuk sistemi, sağlık, çevre koruma, iyi bir iş ortamının yaratılması ve daha pek çok

alandaki önemli bir role sahip olan iyi yönetim, gelişmiş ülkeler için de önem arz etmektedir (Boeninger, 1992; Brautigam, 1991; Landell-Mills & Seragedin, 1991).

Dunning (2002), gelişmekte olan ülkelerdeki doğrudan yabancı yatırımların pazar ve kaynak arayışından etkinlik arayışına geçtiğini öne sürmüştür. Bu durum, ücretler ve altyapı gibi doğrudan yabancı yatırımların geleneksel belirleyicilerinin artık nispeten daha az önemli olduğu ve yönetim ile yasal altyapı yapı gibi belirleyicilerin daha önemli hale geldiği anlamına gelmektedir (Addison & Heshmati, 2003; Noorbakhsh vd., 2001). Bu noktada hâkim görüş, iyi yönetime sahip ülkelerin daha fazla doğrudan yabancı yatırım çekme eğiliminde oldukları yönündedir. Çünkü iyi yönetimin yokluğunda yatırımlar korunmamakta (Globerman & Shapiro, 2003) ve zayıf yönetim, maliyetleri ve belirsizliği artırmaktadır (Cuervo-Cazurra, 2008). Doğrudan yabancı yatırımların nispeten geri döndürülemez doğası nedeniyle yabancı yatırımcılar, zayıf yönetimden kaynaklanan riskleri en aza indirmek istemektedirler.

Zayıf yönetimden kaynaklanan riskler ise kapsamlı düzenlemelerin yokluğu, mülkiyet haklarının korunmasında yasal düzenlemelerin eksikliği, kural yerine takdir yetkisinin kullanılması, bürokratik zorluklar, vasıflı personel eksikliği, idari yetersizlik ve adaletsiz bir vergi sistemi olarak sıralanabilir. Bütün bu riskler rant kollama faaliyetleri için fırsatlar yaratabilmekte ve verimsizliklere neden olabilmektedir (Bellos & Subasat, 2012). Yani iyi yönetimin olmaması durumunda işletmeler işlerini korumak için ağırlıklı olarak bürokrat-siyasetçilerle iletişim kurmakta (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2002) ve böylesi bir yapı, toplumda sadece belirli bir kesim için refah artışı yaratmaktadır. Bu anlamda iyi yönetimin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu varsayımı birtakım tartışmaları beraberinde getirmiş (Al-Marhubi, 2004) ve iyi yönetim uygulamalarının ekonomik ve sosyal etkilerinin araştırılması önem kazanmıştır. Söz konusu yapılan çalışmaların sonuçları, iyi yönetim kazanımlarının ekonomik ve sosyal etkilerinin pozitif olduğuna ilişkin varsayımı desteklese de bu alanda Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye özelinde yapılan çalışmaların görece olarak sınırlı olması (Özek, 2020) nedeniyle yaygın ve belirgin bir görüş bulunmamaktadır. Ayrıca Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde sosyal ve ekonomik düzlemde başarısız sonuçların alınmasında yolsuzluğun kontrolüne yönelik önlemlerin zayıflığı, hukukun üstünlüğünün temin edilememesi ve siyasal müdahalelerin bürokrasi üzerindeki etkisinin varlığı gibi etmenler önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye’de iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Belirtilen araştırma problemi ekseninde yapılan bu çalışma, Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri için iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri için iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın temel gerekçesi, özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetlerini inceleyen çalışmaların sınırlı olmasıdır. Nitekim literatür incelendiğinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için çok sayıda çalışmanın yapıldığı, buna karşın 1990’lı yılların ortalarından itibaren piyasa ekonomisine geçen Orta Asya Türk Cumhuriyetleri için yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye ile birlikte birer geçiş ekonomisi olan Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde iyi yönetim uygulamalarına ilişkin gelişmelerin ele alınması gerekmektedir. Çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Verilen temel bilgi ve varsayımlardan hareketle iyi yönetim uygulamalarının ekonomik ve sosyal etkilerinin incelendiği bu çalışmanın giriş kısmında teorik çerçeveye oluşturulmuştur. Teorik çerçeveden sonra literatür taramasına yer verilmiştir. Veri seti, model ve yöntem anlatımından sonra uygulama kısmına geçilmiş ve çalışma sonuç ile tartışma kısmıyla tamamlanmıştır.

2. Literatür Taraması

Mülkiyet ve bireysel hakları koruyan etkin, tarafsız ve şeffaf bir hukuk sistemini; istikrarlı, güvenilir ve sağlam kamu kurumlarını; piyasa ekonomisini destekleyen, yolsuzluğu kontrol eden ve katılımcılığın artırılmasını sağlayan kamu politikaları gibi iyi yönetim göstergelerinin sosyoekonomik yapıyı güçlendireceği varsayılmaktadır (Kaufmann vd., 1999; Kaufmann & Kraay, 2007). Bu anlamda literatürde iyi yönetim göstergeleri ile sosyoekonomik göstergeler arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma vardır. Bu çalışma sonuçlarında ulaşılan yaygın görüş, iyi yönetim göstergelerine sahip ülkelerde sosyal ve ekonomik yapının iyi yönetimden olumlu etkilendiği yönündedir. Buna karşın iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal yapı üzerindeki etkisini Türkiye ve özellikle Türkiye Cumhuriyetleri özelinde inceleyen literatürün sınırlı olması nedeniyle (Özek, 2020) yaygın ve belirgin bir görüş bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu makale, iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal yapı üzerindeki etkisine ilişkin literatüre katkı sağlamayı ve incelenen ülkeler için kurumsal faktörlerin keşfedilmesini amaçlamaktadır.

Kurumlar Teorisinde, kurumsal faktörlerin yatırımcı için güvenin tesis edilmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (North, 1990). Bu anlamda iyi yönetim, hukukun üstünlüğü ve yolsuzluğun azaltılması gibi faktörler doğrudan yabancı yatırımları teşvik etmektedir (Globerman & Shapiro, 2003). Literatürde iyi yönetim göstergelerinden kurumsal kalite ve kurumsal göstergelerin doğrudan yabancı yatırım ile ilişkisini inceleyen Habib ve Zurawicki (2002); gelişmiş, gelişmekte olan ve geçiş ekonomileri olmak üzere 89 ülke için 1996-1998 dönemini baz alarak yapmış oldukları panel regresyon analizinde, yolsuzluğun doğrudan yabancı yatırımlar üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Globerman ve Shapiro (2003), 1995-1997 için gelişmiş ve gelişmekte olan 144 ülke veri seti ile yaptıkları çalışmada, iyi yönetim altyapısının doğrudan yabancı yatırım girişlerinde belirleyici bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Samami ve Ariani (2010), 16 Orta ve Kuzey Afrika ülkesi için 2002-2007 ve Mengistu ve Adhikary (2011) ise 15 Asya ülkesi için 1996-2007 dönemi verilerini alarak yapmış oldukları çalışmalarda yine benzer sonuçlara ulaşmış ve iyi yönetim göstergelerindeki iyileşmelerin, doğrudan yabancı yatırımları pozitif etkilediğine ilişkin kanıtlar elde etmişlerdir.

Rene Cabral vd. (2019) tarafından 2005-2015 döneminde Meksika'da 32 Eyalet için yapılan çalışmada suç ile şiddet olaylarındaki artışın, doğrudan yabancı yatırım girişleri üzerinde negatif bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Khushnood vd. (2020) tarafından 1996-2017 dönemine ilişkin veriler kullanılarak Pakistan için yapılan ARDL analiz sonuçları; siyasi istikrarın, hukukun üstünlüğünün, devletin düzenleyici işlevinin ve hükümetin etkinliğinin doğrudan yabancı yatırım üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ofori ve Asonngu (2021) Sahra Altı Afrika ülkeleri için 1990-2020 dönemi verileri ile yaptıkları çalışmada; doğrudan yabancı yatırım, iyi yönetim ve kapsayıcı büyüme ilişkisini incelemişlerdir. Sabit etkiler ve sistem GMM tahmin yöntemi ile yapılan çalışma sonuçları, incelenen ülkelerde doğrudan yabancı yatırım ve iyi yönetimin kapsayıcı büyüme üzerindeki etkisinin pozitif olduğunu göstermiştir. Ancak elde edilen bu yaygın bulguların aksine farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Bu anlamda Subasat ve Bellos (2013), 18 Latin Amerika ülkesi için 1985-2008 dönemine ilişkin verilerle yaptıkları çalışmada, zayıf yönetimin Latin Amerika'da doğrudan yabancı yatırımları artırdığına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ulaşılan bu sonuç, zayıf bir yönetim yapısının çok uluslu şirketlere rant kollama faaliyetleri için uygun bir ortam sağlayabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Brautigam (1991) ve Kaufmann vd. (1999) tarafından yapılan erken dönem çalışmalarda, iyi yönetimin kalkınma ile yakın bir ilişki içinde olduğu ve iyi yönetimin daha iyi kalkınma sonuçları için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Sameti vd. (2012), 2000-2009 dönemini baz alarak Güneydoğu Asya Ülkeleri için yaptıkları çalışmada iyi yönetim göstergeleri ve insani

gelişme endeksi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre siyasi istikrar, şiddetin yokluğu, hükümetin etkinliği, düzenleyici işlemlerin kalitesi ve hukukun üstünlüğü gibi faktörlerin insani gelişme endeksi üzerindeki etkisinin pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ahmad ve Saleem (2014) 168 ülke veri seti ile yaptıkları çalışmada, iyi yönetim ve insani gelişme ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarında hükümet etkinliği, siyasi istikrar, yolsuzluğun kontrolü ve düzenleyici işlemlerdeki iyileşmelerin, insani gelişme üzerinde anlamlı ve pozitif etkileri olduğuna dair kanıtlara ulaşımlardır. 46 Sahra Altı Afrika ülkesi için 1996-2014 döneminde iyi yönetim ve insani gelişme ilişkisini inceleyen Davis (2017), yine benzer sonuçlara ulaşmış ve iyi yönetimin, insani gelişme performansındaki iyileşmede pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tsegaw (2020) tarafından 49 Afrika ülkesi için 2000-2018 dönemi verileri kullanılarak yapılan çalışmada, iyi yönetim göstergeleri ve insani gelişme endeksi arasındaki ilişki incelenmiştir. Panel regresyon analizi ile gerçekleştirilen çalışma sonuçları; hukukun üstünlüğü, düzenlemelerin kalitesi, politik istikrar ve şiddetin yokluğu gibi göstergelerin insani gelişme endeksi ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir.

Siddiqui ve Ahmed (2009), az gelişmiş ve gelişmekte olan 42 ülke için yaptıkları çalışmada, iyi yönetimin ekonomik büyüme ile pozitif bir ilişki içinde olduğuna ilişkin kanıtlar elde etmişlerdir. Han vd. (2014) tarafından 1998-2011 döneminde Asya ve Afrika ülkeleri için yapılan çalışmada, iyi yönetim ve ekonomik büyüme ilişkisi incelenmiştir. Dinamik GMM yöntemi ile yapılan çalışma sonuçları, iyi yönetimin ekonomik büyüme ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. İyi yönetim ve ekonomik büyüme ilişkisini 16 Asya ülkesi için 1996-2016 dönemine ait verileri kullanarak inceleyen Kraipornsak (2018), iyi yönetimin kişi başı gelir artışında anlamlı bir faktör olduğu ve dolayısıyla iyi yönetimde meydana gelecek iyileşmelerin kişi başı gelir üzerinde pozitif bir etki yaratacağı sonucuna ulaşmıştır. Islam ve McGillivray (2020), 45 ülkenin 2000-2012 dönemine ilişkin verilerini kullanarak sistem GMM tahmin yöntemi ile yaptıkları çalışmada, servet eşitsizliğinin ekonomik büyüme ile negatif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmış ve servet eşitsizliğinin büyüme üzerindeki olumsuz etkisinin daha kaliteli yönetim ile hafifletildiğini belirlemişlerdir.

Al-Naser ve Hamdan (2021), 1996-2019 dönemini baz alarak 6 Körfez İşbirliği Konseyi ülkesi için yaptıkları benzer bir diğer çalışmada; iyi yönetim göstergelerinin yanı sıra işgücü, petrol fiyatları, enflasyon, nüfus, insani gelişme endeksi gibi değişkenler de kullanılarak bu değişkenlerin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, hükümet etkinliği ve devletin düzenleyici işlemlerin kalitesinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özek (2020), 2002-2018 dönemini baz alarak Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri için iyi yönetim göstergelerinden politik istikrar ve büyüme arasındaki nedensellik ilişkisini, VAR nedensellik ile Emirmahmutoğlu ve Köse nedensellik testleri yardımıyla incelemiştir. Nedensellik testi sonuçlarına göre, panelin geneli için kişi başına gayri safi yurtiçi hasıladan siyasi istikrara doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bireysel sonuçlara göre ise Azerbaycan'da siyasi istikrardan ekonomik büyümeye doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunmuştur. Almohammed ve Ekşi (2021) tarafından 2002-2018 dönemi verileri alınarak 25 yükselen piyasa ekonomisi için yapılan çalışmada; iyi yönetim, çalışma çağındaki nüfus, doğrudan yabancı yatırım girişi, enflasyon ve büyüme ilişkisi incelenmiştir. GMM tahmin sonuçlarına göre iyi yönetim göstergelerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin önemli olmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Mira ve Hammadache (2017), gelişmekte olan 45 ülke için 1996-2011 döneminde iyi yönetim göstergeleri, enflasyon, ihracat, eğitim gibi değişkenlerin büyüme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Panel veri analiz sonuçlarına göre iyi yönetim göstergeleri ve büyüme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Farklı ülke, dönem ve yöntemlerin çalışıldığı literatürde farklı sonuçlara ulaşmakla birlikte ulaşılan yaygın sonuç, iyi yönetim göstergelerinin doğrudan yabancı yatırımları, insani gelişme

seviyesini ve kişi başı milli geliri pozitif etkilediği yönündedir. Bu noktada bir fikir birliğinin sağlandığı söylenebilir. Ancak iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerindeki etkisini Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri özelinde inceleyen literatürün geniş olmaması (Özek, 2020) nedeniyle yaygın ve belirgin bir görüş bulunmamaktadır. Ayrıca ülke grubu olarak Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye'nin seçilme nedeni, kötü yönetişimin özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde kalıcı bir sorun olması ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra verilen bağımsızlık ve piyasa ekonomisine geçilmesi vaatlerine rağmen bu ülkelerde siyasi, ekonomik ve sosyal ilerlemeyi engelleyen bir dizi yönetsel sorunların çözüme kavuşturulmamasıdır. Dolayısıyla bu makale, Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri için iyi yönetim göstergelerinin ekonomik ve sosyal göstergeler üzerindeki etkisine ilişkin sınırlı literatüre katkı sağlamayı, iyi yönetim uygulamalarına ilişkin yetkinlikleri incelemeyi ve incelenen ülkeler için kurumsal faktörlerin keşfedilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmada, panelin geneline ait sonuçlarla birlikte bireysel sonuçları veren güncel analiz yöntemlerinin kullanılmış olması da çalışmayı özgün kılmaktadır.

3. Veri Seti, Model, Yöntem ve Araştırma Etiği

3.1. Veri Seti

Bu çalışmada Orta Asya Türk Cumhuriyetleri (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan), Tacikistan ve Türkiye'de yönetim kalitesi endekslerinin veya diğer bir ifade ile iyi yönetim endekslerinin seçili göstergeler üzerindeki etkilerini analiz edebilmek için 7 ülkenin 2004-2020 dönemine ait yıllık verileri kullanılmıştır. Çalışmaya, Türk dünyası kavramının dışında kalan ancak ortak tarihi, dini ve kültürel özelliklere sahip olan ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile coğrafi olarak komşu olan Tacikistan'da (Hanayı, 2019) dâhil edilmiştir. Analizlerin, iyi yönetim göstergelerinin yayınlanmaya başlandığı 1996 yerine 2004 yılından başlatılmasının nedeni, Türkmenistan'a ait veri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu veriler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2. Analizde kullanılan veriler

Bağımlı Değişkenler (Ekonomik ve Sosyal Göstergeler)		
Veri	Açıklama	Kaynak
Doğrudan Yabancı Yatırımlar (Foreign Direct Investment: FDI)	Ülkeye yatırım amacıyla gelen yabancı sermaye miktarıdır. Serinin doğal logaritması alınarak analizlerde kullanılmıştır. Veri, 2017 sabit yıl için reel hale getirilmiştir.	World Bank (2021a)
İnsani Gelişmişlik Endeksi (Human Development Index: HDI)	Ülke vatandaşlarının ortalama yaşam süresi, eğitim ve kişi başı gayri safi milli gelir endekslerinin ağırlıklandırılmasıyla oluşturulan bir endekstir. Daha yüksek yaşam süresi, eğitim düzeyi ve kişi başı gayri safi milli gelir, daha yüksek insani gelişme düzeyini ifade etmektedir. (0-1) arasında değer alan bu veriler, 100 ile çarpılarak (0-100) arasında değişen bir endeks haline getirilmiş, doğal logaritması alınarak analizlerde kullanılmıştır.	United Nations Development Programme (2021)
Kişi Başına Düşen Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (Gross Domestic Product Per Capita: GDPPC)	Satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (USD) verileridir. Bu değerlerin doğal logaritması alınarak analizlerde kullanılmıştır. Veri, 2017 sabit yıl için reel hale getirilmiştir.	World Bank (2021b)
Açıklayıcı Değişkenler (Yönetim Kalitesi Endeksleri)		
Katılım ve Hesap Verebilirlik (Voice and Accountability: VA)	Ülke vatandaşlarının kendi hükümetlerini seçme, ifade özgürlüğü ve örgütlenme özgürlüğüne sahip olma dereceleri ve o ülkede özgür medyanın varlığına ilişkin seviyeyi göstermektedir.	World Bank (2021c)
Siyasal İstikrar ve Şiddetin/Terörizmin Yokluğu (Political Stability and Absence of Violence/Terrorism: PS)	Siyasi istikrarın varlığı, ülkede şiddet ve terör olaylarının yokluğu seviyelerini göstermektedir.	World Bank (2021c)

Hükümet Etkinliği (Government Effectiveness: GE)	Kamu hizmetlerinin kalitesini, sivil hizmetlerin niteliğini, ülkenin bağımsızlığına yönelik siyasi baskıları, hükümetlerin politika oluşturma ve uygulama kalitesini ve ülkeyi yönetenlerin bu politikalara olan bağlılığının derecesini göstermektedir.	World Bank (2021c)
Devletin Düzenleme İşlevindeki Kalite (Regulatory Quality: RQ)	Hükümetlerin, özel sektörün gelişimine izin veren ve teşvik eden sağlam politikalar ve düzenlemeler hazırlama ve uygulama kabiliyetine ilişkin algıları temsil etmektedir.	World Bank (2021c)
Yolsuzluğun Kontrolü (Control of Corruption: CC)	Küçük ve büyük yolsuzluk biçimleri dâhil olmak üzere, kamu gücünün özel kazanç için ne ölçüde kullanıldığını ve devletin, seçkinler ve özel çıkarlar gurupları tarafından ne kadar istismar edildiğini göstermektedir.	World Bank (2021c)
Hukukun Üstünlüğü (Rule of Law: RL)	Sözleşmeleri uygulamanın, mülkiyet haklarının korunma derecesinin, polis ve mahkemelerin kalitesinin yanı sıra suç ve şiddet olayları olasılığına ilişkin algıları temsil eder.	World Bank (2021c)

Açıklayıcı değişken olarak kullanılan endeksler, -2,5 ile 2,5 arasında değerler alabilmektedir. Endeks değerinin -2,5'e yaklaşması, iyi yönetişimde kötüleşmenin yaşandığını, 2,5'e yaklaşması ise iyileşmenin olduğunu göstermektedir.

Veri setinde yer alan bağımlı değişkenler ile açıklayıcı değişkenler arasındaki ikili ilişkileri önsel olarak görebilmek için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Korelasyon matrisi

	FDI	HDI	GDPPC	VA	PS	GE	RQ	CC	RL
FDI	1								
HDI	0.50 (0.00)	1							
GDPPC	0.77 (0.00)	0.65 (0.00)	1						
VA	0.50 (0.00)	0.29 (0.00)	0.31 (0.00)	1					
PS	0.013 (0.85)	0.18 (0.04)	0.19 (0.03)	-0.34 (0.00)	1				
GE	0.66 (0.00)	0.59 (0.00)	0.66 (0.00)	0.67 (0.00)	-0.20 (0.02)	1			
RQ	0.55 (0.00)	0.48 (0.00)	0.46 (0.00)	0.86 (0.00)	-0.27 (0.00)	0.84 (0.00)	1		
CC	0.72 (0.00)	0.47 (0.00)	0.64 (0.00)	0.75 (0.00)	-0.33 (0.00)	0.89 (0.00)	0.78 (0.00)	1	
RL	0.72 (0.00)	0.57 (0.00)	0.69 (0.00)	0.76 (0.00)	-0.21 (0.01)	0.93 (0.00)	0.86 (0.00)	0.94 (0.00)	1

Parantez içindeki değerler, olasılık değerleridir.

Tablo 3 incelendiğinde; doğrudan yabancı yatırımlarla en yüksek ilişkiye sahip olan değişkenin 0.77 ile kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla, 0.72 ile yolsuzluğun kontrolü ve hukukun üstünlüğü olduğu görülmektedir. Bu durumda doğrudan yabancı yatırım modeline kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasılanın da eklenmesi yararlı olacaktır. Çok uluslu şirketler, yatırım yapacakları ülkelerde yetişmiş işgücünün varlığını önemsedikleri (Zhang-Markusen, 1999) için insani gelişme endeksinin de doğrudan yabancı yatırım modeline eklenmesine karar verilmiştir. Kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla ile doğrudan yabancı yatırım ve insani gelişim düzeyi arasında yakın etkileşimler olduğunun görülmesi, Rostow'un Büyük İtiş Teorisi'nde yabancı yatırımların ekonomik büyümenin itici bir gücü olarak kabul edilmesi (Rostow, 1966) ve içsel büyüme modellerinde beşerî sermayenin ekonomik büyümenin en önemli dinamiği olarak görülmesi (Lucas, 1988; Romer, 1994) gibi nedenlerle doğrudan yabancı yatırımlar ve insani gelişme endeksi, kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla modelinde birer ek açıklayıcı değişken olarak kullanılmıştır.

3. 2. Ekonometrik Modeller

Çalışmada, İyi Yönetişim Göstergelerinin veya diğer bir ifade ile Yönetim Kalitesi Endekslerinin (YKE); FDI, HDI ve GDPPC üzerindeki etkilerini analiz edebilmek için literatürde; Acet vd. (2020), Almohammed ve Ekşi (2021), Al-Naser ve Hamdan (2021), Mengistu ve Adhikary (2011), Subasat ve Bellos (2013) ile Tsegaw (2020) tarafından yapılan çalışmalar izlenerek kurulan ekonometrik modeller aşağıda yer almaktadır:

$$FDI_{it} = \beta_0 + \beta_1 GDPPC_{it} + \beta_2 HDI_{it} + \beta_3 YKE_{it} + e_{it} \quad (1)$$

$$HDI_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 GDPPC_{it} + \alpha_2 YKE_{it} + u_{it} \quad (2)$$

$$GDPPC_{it} = \delta_0 + \delta_1 FDI_{it} + \delta_2 HDI_{it} + \delta_3 YKE_{it} + v_{it} \quad (3)$$

Bu modellerde yer alan iyi yönetim endeksine ait altı farklı alt gösterge, her bir modele ayrı ayrı eklenmiştir. Böylece çalışmada 18 farklı model kullanılmıştır. Bunlardan Model 1-Model 6 bağımlı değişkenin FDI olduğu ilk modelin, Model 7-Model 12 bağımlı değişkenin HDI olduğu ikinci modelin ve Model 13-Model 18 ise bağımlı değişkenin GDPPC olduğu üçüncü modelin alt versiyonlarını göstermektedir. Modellerin alt versiyonlarında YKE yerine sırasıyla VA (Katılım ve Hesap Verebilirlik), PS (Politik İstikrar), GE (Hükümet Etkinliği), RQ (Devletin Düzenleme İşlevindeki Kalite), CC (Yolsuzluğun Kontrolü) ve RL (Hukukun Üstünlüğü) değişkenleri gelmektedir.

3.3. Yöntem

Çalışmada, ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığının varlığı; Breusch ve Pagan (1980) *LM* testi, Pesaran (2004) ölçekli *LM_G* testi, Pesaran (2004) *LM_{CD}* testi ve Baltagi vd. (2012) sapması düzeltilmiş *LM_{BC}* testiyle incelenmiştir. Modellerde yer alan eğim katsayılarının homojenliği, Swamy (1970) Delta Testi ($\hat{\Delta}$) ve Pesaran ve Yamagata (2008) düzeltilmiş Delta Testi ($\hat{\Delta}_{Adj}$) ile analiz edilmiştir. Serilerin durağanlığı, Pesaran (2007), CADF (Cross-sectional Augmented Dickey Fuller) ikinci kuşak birim kök testiyle incelenmiştir. Modellerde yer alan seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin varlığı, Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) eşbütünleşme testiyle incelenmiştir. Eşbütünleşme katsayıları tahmini ise Eberhard ve Bond (2009) panel AMG (Augmented Mean Group) yöntemiyle tahmin edilmiştir.

Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) tarafından önerilen eşbütünleşme testi, hem güçlü hem de zayıf yatay kesit bağımlılığı, heterojenlik ve durağan olmayan panel verileri koşullarında güçlü sonuçlar üretmektedir. Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) eşbütünleşme analizi ile kısa-uzun dönem CS-ARDL (Cross-Section Augmented Auto-regressive Distributed Lags) sonuçları elde edilmekte ve söz konusu eşbütünleşme testinde sağlamlık kontrolü için AMG ve CCEMG kullanılmaktadır (Banerjee & Carrion-i-Silvestre, 2017). Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen panel AMG yönteminde ise yatay kesitler arasındaki bağımlılık göz önünde bulundurulurken aynı zamanda panelin geneline ait sonuç ve bireysel katsayılar ağırlıklandırılarak ortalama grup etkisi hesaplanmaktadır. Ayrıca AMG tahmin yaklaşımında yatay-kesit birimlere ait regresyonlardaki ortak dinamik etkiler yardımıyla yatay-kesit bağımlılığı problemi altında standart hatalar da doğru tahmin edilmektedir (Eberhardt & Bond, 2009).

3.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik ve ahlak ilkelerine riayet edilmiş ve elde edilen sonuçlar objektif ve bilimsel bir şekilde çalışmaya aktarılmıştır. Çalışmada yararlanılan kaynakların tamamı hem metin içinde hem de kaynakça kısmında belirtilmiştir.

4. Metodoloji ve Uygulama

4.1. Yatay Kesit Bağımlılığı Testi

Yatay kesit bağımlılığı, esasında panele dâhil edilen ülkelerden biri üzerine gelen bir şokun, diğer ülkeleri de etkilediğini ifade etmektedir. Breusch ve Pagan (1980), bunu test edebilmek için LM testini geliştirmiştir. LM, N görece küçük ve T yeterince büyük olduğunda geçerli iken N ve T çok büyük olduğunda zayıf kalabilmektedir. Pesaran (2004) bu durum için LM_S testini geliştirmiştir. Pesaran (2004), N yeterince büyük, fakat T görece küçük olduğunda LM_S testinde boyut bozulması sorunu meydana geldiğini tespit ederek, bu sorunu çözebilmek için LM_{CD} testini geliştirmiştir. Baltagi vd. (2012), LM testlerindeki asimptotik sapmaları da düzelterek LM_{BC} test istatistiğini elde etmiştir. Bu testlerin H₀ hipotezi: “Ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığı yoktur” şeklindedir. Çalışmada LM, LM_S, LM_{CD} ve LM_{BC} testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yatay kesit bağımlılığı test sonuçları

	LM	LM _S	LM _{CD}	LM _{BC}
FDI	46.80*** (0.00)	3.98*** (0.00)	4.45*** (0.00)	3.76*** (0.00)
HDI	15.67*** (0.00)	15.67*** (0.00)	7.10*** (0.00)	15.45*** (0.00)
GDPPC	293.09*** (0.00)	41.98*** (0.00)	17.07*** (0.00)	41.76*** (0.00)
VA	161.71*** (0.00)	21.71*** (0.00)	0.65 (0.51)	21.49*** (0.00)
PS	79.08*** (0.00)	8.96*** (0.00)	3.14*** (0.00)	8.74*** (0.00)
GE	77.49*** (0.00)	8.71*** (0.00)	3.86*** (0.00)	8.49*** (0.00)
RQ	67.22*** (0.00)	7.13*** (0.00)	1.84*** (0.00)	6.91*** (0.00)
CC	98.28*** (0.00)	11.92*** (0.00)	-0.06 (0.94)	11.70*** (0.00)
RL	107.53*** (0.00)	13.35*** (0.00)	2.40** (0.01)	13.13*** (0.00)

*** ve **, %1 ve %5 güvenilirlik düzeyini göstermektedir.

Tablo 4’teki olasılık değerleri 0.05’ten küçük olduğu için H₀ hipotezi reddedilmiş ve bu ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığının var olduğuna karar verilmiştir. Bu durum, Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin 1990 öncesi dönemde aynı siyasi birlik içinde yer almış olmaları, günümüzde Bağımsız Devletler Topluluğu’nun birer üyesi olmaları, aynı coğrafi bölgeyi paylaşmaları ve Türkiye ile olan tarihi, dini ve etnik bağları nedeniyle olduğu değerlendirilmektedir.

4.2. Homojenite Testi

Modellerde yer alan eğim katsayılarının homojenliğini test etmeye yönelik ilk yöntem, Swamy (1970) tarafından geliştirilen Delta Testidir ($\hat{\Delta}$). Pesaran ve Yamagata (2008), Swamy (1970) testinin büyük örnekleme güçlü olmasına rağmen küçük örneklemlerde sapmaların düzeltilmesinin gerektiğini ifade ederek, Düzeltilmiş Delta ($\hat{\Delta}_{Adj}$) Testini geliştirmişlerdir. Delta testlerinin H₀ hipotezi: “Tüm ülkelerde eğim katsayıları homojendir” şeklindedir. Çalışmada Delta testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Homojenite testi sonuçları

Modeller	$\hat{\Delta}$ Testi	$\hat{\Delta}_{Adj}$ Testi	Modeller	$\hat{\Delta}$ Testi	$\hat{\Delta}_{Adj}$ Testi	Modeller	$\hat{\Delta}$ Testi	$\hat{\Delta}_{Adj}$ Testi
Model 1	4.17*** (0.00)	4.57*** (0.00)	Model 7	7.90*** (0.00)	8.65*** (0.00)	Model 13	6.01*** (0.00)	6.58*** (0.00)
Model 2	4.18*** (0.00)	4.85*** (0.00)	Model 8	7.21*** (0.00)	8.42*** (0.00)	Model 14	5.92*** (0.00)	6.04*** (0.00)
Model 3	4.02*** (0.00)	4.41*** (0.00)	Model 9	7.11*** (0.00)	8.33*** (0.00)	Model 15	6.37*** (0.00)	6.92*** (0.00)

Model 4	3.97*** (0.00)	4.14*** (0.00)	Model 10	6.25*** (0.00)	6.85*** (0.00)	Model 16	8.18*** (0.00)	8.94*** (0.00)
Model 5	4.42*** (0.00)	4.99*** (0.00)	Model 11	8.42*** (0.00)	8.95*** (0.00)	Model 17	7.06*** (0.00)	7.45*** (0.00)
Model 6	5.02*** (0.00)	5.62*** (0.00)	Model 12	4.38*** (0.00)	4.95*** (0.00)	Model 18	6.33*** (0.00)	6.97*** (0.00)

***, %1 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 5'teki olasılık değerleri 0.05'ten küçük olduğu için H_0 hipotezi reddedilmiş ve tüm modellerde yer alan eğim katsayılarının homojen olmadığına karar verilmiştir. Bu durumda, panelin geneline ait elde edilecek sonuçlardan ziyade, her bir ülkeye ait bireysel sonuçların elde edilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

4.3. Panel Birim Kök Testi

Çalışmada ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığı görüldüğü için birim kök sınamasının ikinci nesil panel birim kök testlerinden biriyle yapılması gerekmektedir. Bu testler arasında Pesaran (2007), CADF (Cross-sectional Augmented Dickey Fuller) testi hem panelin geneline ait sonucu hem de yatay kesitlere ait bireysel sonuçları üretebiliyor olması yönüyle öne çıkmaktadır. Bu yöntemde önce her bir ülkeye ait CADF test istatistikleri hesaplanmakta, daha sonra aşağıdaki denklem kullanılarak panelin geneline ait CIPS istatistiği elde edilmektedir:

$$CIPS = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N CADF_i \quad (4)$$

CADF ve CIPS testlerinin H_0 hipotezi: “Seri birim köklüdür” şeklindedir. Çalışmada panel birim kök testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Panel birim kök testi sonuçları

	Serilerin Düzey Değerleri İçin Elde Edilen Sonuçlar								
	FDI	HDI	GDPPC	VA	PS	GE	RQ	CC	RL
Azerbaycan	-3.67*	-2.00	-2.70	-1.79	-2.57	-2.29	-3.72*	-5.07***	-3.33
Kazakistan	-4.43**	-2.76	-2.94	-2.74	-3.13	-2.44	-2.07	-1.77	-2.52
Kırgızistan	-2.44	-2.28	-2.51	-0.87	-1.58	-2.00	-2.08	-2.50	-3.23
Özbekistan	-4.34	-2.51	-3.99*	-1.04	-4.05	-1.97	-1.80	-3.39	-2.31
Tacikistan	-1.63	-2.76	-3.15	-0.91	-3.05	-1.04	-1.58	-0.30	-1.30
Türkiye	-2.23	-2.71	-2.39	-4.35**	-1.25	-1.16	-2.66	-0.30	-1.28
Türkmenistan	-3.06	-1.68	-2.63	-2.26	-2.66	-1.37	-1.59	-1.80	-1.24
CIPS	-2.54	-2.39	-2.09	-1.99	-2.61	-1.75	-2.21	-2.16	-2.17
	Serilerin Birinci Farkları İçin Elde Edilen Sonuçlar								
Azerbaycan	-5.15**	-3.09*	-3.33**	-5.51***	-3.60**	-2.81*	-3.45**	-3.69*	-3.35**
Kazakistan	-7.51***	-3.13**	-5.79***	-4.08*	-4.01*	-3.83**	-2.37*	-3.79*	-3.63**
Kırgızistan	-3.91*	-2.53*	-3.89*	-4.00*	-5.57***	-5.03**	-2.73*	-3.13**	-4.25**
Özbekistan	-5.40**	-2.64*	-4.68**	-2.07*	-5.50***	-4.75**	-2.12*	-4.53**	-5.84***
Tacikistan	-2.76*	-3.18**	-4.29**	-6.45***	-4.86**	-2.40*	-4.17**	-4.65**	-2.51*
Türkiye	-4.55**	-2.80*	-2.79*	-6.21***	-2.69*	-2.36*	-2.47*	-4.35**	-3.40**
Türkmenistan	-4.47**	-2.06*	-3.23**	-6.78***	-4.62**	-2.12*	-2.50*	-4.22**	-3.39**
CIPS	-4.68***	-2.77*	-3.86***	-4.87***	-4.41***	-3.19**	-2.83*	-4.05***	-3.77***
	CADF İçin Kritik Değerler			CIPS İçin Kritik Değerler					
	%1	%5	%10	%1	%5	%10			
	-5.44	-4.17	-3.64	-3.24	-2.93	-2.76			

Kritik değerler CADF için; Pesaran (2007: 276) Tablo Ic'den, CIPS için Pesaran (2007: 281) Tablo IIc'den alınmıştır. ***, ** ve *; ilgili değişkenin sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyinde durağan olduğunu göstermektedir. Testte sabitli ve trendli model kullanılmıştır.

Tablo 6'daki bulgular, Pesaran (2007: 276-281) tablolarından alınan kritik değerlerle karşılaştırıldığında; sınırlı sayıda serinin düzeyde, serilerin çoğunun birinci farkta durağan oldukları, panelin geneli için hesaplanan CIPS istatistiklerine göre ise bütün serilerin birinci farkta durağan hale geldikleri görülmektedir. Seriler düzey değerlerinde durağan olmadıkları için Granger ve Newbold (1974)'e göre, sonraki analizlerde sahte regresyon sorunu ile karşılaşılabilir. Bundan kaçınabilmek için Engle ve Granger (1987)'e göre öncelikle eşbütünleşme testi yapılması gerekmektedir.

4.4. Panel Eşbütünleşme Testi

Çalışmada, ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığı tespit edildiği için kullanılacak eşbütünleşme testinin de bu durumu göz önünde bulunduran ikinci nesil panel eşbütünleşme testlerinden biri olması gerekmektedir. Bu konuda geliştirilen ilk testler panelin geneline ait sonuçları üretebilmekte, ülkelere ait eşbütünleşme testi sonuçlarını rapor edememektedir. Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) tarafından geliştirilmiş CADFC (Cross-Section Augmented Dickey-Fuller Cointegration) testi hem bireysel hem de toplu sonuçları verebilmesi yönüyle plana çıkmaktadır. Yazarlar, Pesaran (2007) ve Pesaran vd. (2013) çalışmalarını takip ederek aşağıdaki modelleri kurmuşlardır:

$$y_{i,t} = D_{i,t} + x'_{i,t}\beta_i + \zeta_{i,t} \quad (5)$$

$$\zeta_{i,t} = \theta_i\zeta_{i,t-1} + f'_t\lambda_i + \epsilon_{i,t} \quad (6)$$

Burada $D_{i,t}$; deterministik bileşenleri, f_t ; ($r \times 1$) ölçütünde bir $I(0)$ ortak faktörler vektörünü, $\epsilon_{i,t}$; $I(0)$ iid dağılımına sahip hata terimlerini göstermektedir. Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) Denklem (5)'i yeniden düzenleyerek Denklem (7)'yi elde etmişlerdir:

$$\tilde{y}_{i,t} = D_{i,t} + v_{i,t} \quad (7)$$

Buradan bireysel eşbütünleşme test istatistiklerini ($t_{\hat{\alpha}_{i,0}}$) elde edebilmek için Denklem (8)'i elde etmişlerdir:

$$\Delta \hat{v}_{i,t} = \alpha_{i,0}\hat{v}_{i,t-1} + \sum_{j=1}^p \alpha_{i,j}\Delta \hat{v}_{i,t-j} + \varphi_i\bar{v}_{t-1} + \sum_{j=0}^p \kappa_{i,j}\Delta \bar{v}_{t-j} + u_{i,t} \quad (8)$$

Panelde bir tane ortak faktörün olması durumu için ise Denklem (9)'u türetmişlerdir:

$$\Delta \hat{v}_{i,t} = \alpha_{i,0}\hat{v}_{i,t-1} + \sum_{j=1}^p \alpha_{i,j}\Delta \hat{v}_{i,t-j} + \varphi'_i\bar{A}_{t-1} + \sum_{j=0}^p \kappa'_{i,j}\Delta \bar{A}_{t-j} + u_{i,t} \quad (9)$$

Burada $\bar{A}_t = (\bar{v}_t, \bar{x}_{1,t}, \dots, \bar{x}_{k,t})'$ şeklindeki yatay kesit ortalama genişletilmiş $k + 1$ ortak faktörlerini ifade etmektedir (Banerjee & Carrion-i-Silvestre, 201). Denklem (9)'un tahmini sonucunda $\alpha_{i,0}$ 'a ait t istatistikleri, bireysel eşbütünleşme test istatistikleri ($CADFC_i$) olmaktadır. Buradan panelin geneline ait eşbütünleşme test istatistiği Denklem (10) yardımıyla elde edilmektedir:

$$CADFC_p = N^{-1} \sum_{i=1}^N t_{\hat{\alpha}_{i,0}} \quad (10)$$

Testin H_0 hipotezi: “Seriler arasında eşbütünleşme yoktur” şeklindedir. Bu çalışmada CADFC panel eşbütünleşme testi yapılarak bireysel ve toplu eşbütünleşme testi sonuçları üretilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Panel eşbütünleşme testi sonuçları

	Azerbaycan	Kazakistan	Kırgızistan	Özbekistan	Tacikistan	Türkiye	Türkmenistan	CADFCp
Model 1	-0.89	2.41	-6.61***	-18.38***	-4.46**	-10.51***	-3.71*	-6.02**
Model 2	-2.60	-3.15	-7.29***	-21.33***	-1.56	16.53	-9.49***	-4.12**
Model 3	-6.14***	-5.02**	-2.45	-9.06***	-0.93	-1.62	-4.59**	-4.26**
Model 4	-5.20**	-6.33***	0.20	-40.63***	-3.23	-3.43	-12.49***	-10.16**
Model 5	-3.15	-6.55***	-17.14***	-127.12***	-7.68***	-9.52***	-24.65***	-27.97**
Model 6	-2.28	-22.62***	-22.48***	-150.18***	-2.82	-0.91	-26.01***	-32.47**
Model 7	-6.43***	-8.19***	-20.49***	-41.63***	-8.28***	-26.75***	-3.20	-16.43**
Model 8	-565.91***	2.26	-19.27***	-15.22***	-7.85***	-31.34***	-3.22	-91.51**
Model 9	-4.58**	-4.16**	-27.10***	-21.53***	-13.40**	-15.12***	-8.83***	-13.53**
Model 10	-7.36***	2.86	-18.00***	-21.01***	-19.94***	-36.93***	-22.22***	-17.51**
Model 11	-14.58***	-3.74*	-25.49***	-25.35***	-6.12***	5.46	4.08	-9.39**
Model 12	-17.06***	-6.73***	-18.37***	-16.56***	-19.49***	-1.75	6.61	-10.47**
Model 13	-39.54***	-21.30***	-12.32***	-5.36**	-10.71***	-22.51***	-9.32***	-17.29**
Model 14	-19.14***	-9.22***	-3.64*	-9.02***	-40.19***	-8.14***	2.18	-12.45**
Model 15	-4.81**	-10.59***	-13.21***	-2.35	2.16	-13.28***	-17.99***	-8.58**
Model 16	-16.40***	-11.36***	-4.40**	-6.84***	-25.89***	-23.13***	-26.14***	-16.31**
Model 17	1.24	-1.42	1.06	-11.02***	-50.92***	-12.85***	2.40	-10.21**
Model 18	-13.88***	-9.87***	-10.41***	-5.35**	-7.90***	-20.63***	-21.91***	-12.85**
	CADFCi İçin Kritik Değerler			CADFCp İçin Kritik Değerler				
	%1	%5	%10	%5	%10			
	-5.44	-4.17	-3.64	-2.51	-2.41			

Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) bireysel test istatistiklerini (CADFCi) karşılaştırabilmek için gerekli olan kritik değerlerin Pesaran (2007: 276) Tablo Ic'den alınmasını önermiştir. Panelin geneline ait CADFCp kritik değerleri Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017) Tablo III'ten alınmıştır. ***, ** ve *; modelde yer alan değişkenler arasında sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyinde eşbütünleşmenin var olduğunu göstermektedir. Banerjee ve Carrion-i-Silvestre (2017)'de CADFCp için %1 anlamlılık düzeyine ait kritik değerler yer almamaktadır.

Tablo 7'deki bulgulara göre, ülkeler için yapılan bireysel analizlerde ve panelin genelinde eşbütünleşme ilişkisi vardır. Bu durum, serilerin uzun dönemde birlikte hareket ettikleri ve yapılacak panel eşbütünleşme katsayılarının tahminlerinde sahte regresyon sorunu ile karşılaşılmayacağını göstermektedir.

4.4. Panel Eşbütünleşme Katsayılarının Tahmini

Çalışmada, eşbütünleşme katsayılarının tahmini için Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen Panel AMG yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, serilerdeki ortak faktörleri ve ortak dinamik etkileri göz önünde bulundurabilmekte ve hata terimiyle ilgili içsellik probleminin varlığı durumunda da kullanılabilir (Eberhardt & Bond, 2009). Bu nedenle çalışmada eşbütünleşme katsayıları Panel AMG yöntemiyle tahmin edilmiştir. Bu işlemde otokorelasyon ve değişen varyans sorunlarına karşı dirençli tahminler yapılmıştır. Bu analize ayrıca 2008 küresel finans krizi de kukla değişkenle (K2008) eklenmiştir. K2008; 2008 kukla değişkeninin etkilerini temsil eden kukla değişken olup, 2008 ve 2009 yıllarında 1, diğer yıllarda 0 değerlerini almaktadır. Bu durumda analizde kullanılan modeller aşağıdaki hale gelmiştir:

$$FDI_{it} = \beta_0 + \beta_1 GDPPC_{it} + \beta_2 HDI_{it} + \beta_3 YKE_{it} + \beta_4 K2008_{it} + e_{it} \quad (11)$$

$$HDI_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 GDPPC_{it} + \alpha_2 YKE_{it} + \alpha_3 K2008_{it} + u_{it} \quad (12)$$

$$GDPPC_{it} = \delta_0 + \delta_1 FDI_{it} + \delta_2 HDI_{it} + \delta_3 YKE_{it} + \delta_4 K2008_{it} + v_{it} \quad (13)$$

Çalışmada, doğrudan yabancı yatırımların bağımlı değişken olduğu modellere ait bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Panel eşbütünleşme katsayısı tahmini sonuçları (bağımlı değişken: FDI)

	Modeller	GDPPC	HDI	VA	PS	GE	RQ	CC	RL	K2008
Azerbaycan	Model 1									
	Model 2									
	Model 3	-0.56*** (0.00)	0.11 (0.97)			-1.79** (0.02)				0.45 (0.12)
	Model 4	-0.35* (0.06)	-0.30 (0.92)				-5.74*** (0.00)			0.77*** (0.00)
	Model 5									
	Model 6									
Kazakistan	Model 1									
	Model 2									
	Model 3	-2.20*** (0.00)	1.17 (0.87)			-2.95 (0.14)				3.15*** (0.00)
	Model 4	-1.77*** (0.00)	-0.56 (0.94)				-4.14 (0.14)			2.53*** (0.00)
	Model 5	-2.18*** (0.00)	-8.70 (0.31)					-3.10 (0.22)		2.89*** (0.00)
	Model 6	-2.13*** (0.00)	-7.84 (0.29)						-4.73* (0.06)	3.25*** (0.00)
Kırgızistan	Model 1	-0.77 (0.30)	-1.94 (0.21)	0.18 (0.91)						1.15* (0.08)
	Model 2	-0.24 (0.75)	-1.80 (0.23)		-0.80 (0.51)					1.15** (0.01)
	Model 3									
	Model 4									
	Model 5	-1.44* (0.05)	-1.96 (0.18)					2.25 (0.29)		1.62** (0.01)
	Model 6	-1.09** (0.04)	-2.33 (0.11)						0.79 (0.50)	1.40** (0.01)
Özbekistan	Model 1	-1.26 (0.16)	23.02** (0.01)	-0.89 (0.35)						1.08 (0.12)
	Model 2	-1.20 (0.19)	11.30 (0.12)		0.85 (0.26)					1.24** (0.04)
	Model 3	-1.55** (0.01)	9.45* (0.09)			4.58*** (0.00)				0.99** (0.01)
	Model 4	0.95 (0.35)	-6.72 (0.56)				3.23** (0.01)			0.41 (0.46)
	Model 5	-3.09** (0.01)	29.42*** (0.00)					-5.19** (0.02)		2.30*** (0.00)
	Model 6	-2.09** (0.03)	28.42*** (0.00)						-3.54** (0.05)	2.19*** (0.00)
Tacikistan	Model 1	-4.97 (0.11)	84.13 (0.14)	7.23 (0.16)						0.53 (0.43)
	Model 2									
	Model 3									
	Model 4									
	Model 5	-0.46 (0.73)	8.07 (0.47)					2.35 (0.40)		0.50 (0.55)
	Model 6									
Türkiye	Model 1	2.96** (0.01)	-15.57** (0.04)	-5.04* (0.06)						-0.04 (0.92)
	Model 2									
	Model 3									
	Model 4									
	Model 5	1.70 (0.32)	-1.20 (0.83)					0.27 (0.95)		-0.04 (0.93)
	Model 6									
Türkmenistan	Model 1	0.86*** (0.00)	-13.74*** (0.00)	0.11 (0.76)						0.53*** (0.00)
	Model 2	0.83*** (0.00)	-15.25*** (0.00)		-0.69 (0.33)					0.63*** (0.00)
	Model 3	0.67*** (0.00)	-15.97*** (0.00)			0.54 (0.19)				0.51*** (0.00)
	Model 4	0.88*** (0.00)	-13.98*** (0.00)					-0.22 (0.64)		0.47*** (0.00)
	Model 5	0.86*** (0.00)	-13.81*** (0.00)					-0.30 (0.71)		0.51*** (0.00)
	Model 6									

	Model 6	0.93*** (0.00)	-14.19*** (0.00)				-0.74 (0.67)	0.56*** (0.00)
	Model 1	-0.88 (0.38)	-5.42 (0.38)	-0.27 (0.8)				0.71*** (0.00)
	Model 2	-0.34 (0.57)	-4.60 (0.24)		-0.34 (0.35)			0.78*** (0.00)
	Model 3	-0.54 (0.42)	0.76 (0.86)			-0.21 (0.87)		0.60*** (0.00)
<i>Panel ($\hat{\beta}_{MG}$)</i>	Model 4	0.07 (0.87)	-0.60 (0.58)				-1.12 (0.42)	0.54*** (0.00)
	Model 5	-0.76 (0.25)	-1.75 (0.70)				-0.85 (0.46)	1.07* (0.05)
	Model 6	-0.57 (0.44)	-4.07 (0.37)					-2.91** (0.03) 1.05* (0.05)

***, ** ve *; Parametrelerin sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 8'deki bulgulara göre, Türkiye'de katılım ve hesap verebilirliğin doğrudan yabancı yatırımları beklentilerin aksine azalttığı görülmektedir. Politik istikrardaki iyileşmenin Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye'ye yönelik doğrudan yabancı yatırımları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Hükümet etkinliğinin ve devletin düzenleme işlevindeki kalitenin artmasının doğrudan yabancı yatırımları Özbekistan'da beklentilerle uyumlu şekilde artırdığı, Azerbaycan'da ise beklentilerin aksine azalttığı belirlenmiştir. Yolsuzluğun kontrolüne yönelik çabaların doğrudan yabancı yatırımları Özbekistan'da azalttığı görülmüştür. Son olarak hukukun üstünlüğündeki olumlu gelişmelerin doğrudan yabancı yatırımları Kazakistan ve Özbekistan'da azalttığı belirlenmiştir. Subasat ve Bellos (2013) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla paralellik gösteren bu sonuç genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri için bazı iyi yönetim alt bileşenlerinin doğrudan yabancı yatırımları olumlu etkileme noktasında geçerli olmadığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar, yeterince kurumsallaşmayan ülkelerde rant kollama faaliyetlerinin sadece yozlaşmış politika yapıcı ve uygulayıcıları tarafından değil, aynı zamanda büyük şirketler tarafından da yürütüldüğü noktasında önemli bilgiler sunmaktadır. Çünkü zayıf bir yönetim yapısı, çok uluslu şirketlere rant kollama faaliyetleri için uygun bir ortam sağlayabilir (Subasat & Bellos, 2013). Böylesi bir ortamda yöneticiler çok uluslu şirketleri kayırma eğiliminde olurken şirketler de aynı zamanda rant kollama faaliyetleri için yatırım yaptıkları yerel çevreyi şekillendirme eğilimine girebilmektedirler (Li, 2005). Çalışmada 2008 krizi kukla değişkeninin katsayısının pozitif çıkmış olması, krizle birlikte bu ülkelere yönelik doğrudan yabancı yatırımlarda bir artışın yaşandığına işaret etmektedir. Dolayısıyla Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye kiriz döneminde dahi yabancı firmalar için cazip yatırım ortamı olabilmıştır.

İnsani gelişmişlik endeksinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı modellere ait bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Panel eşbütünleşme katsayısı tahmini sonuçları (bağımlı değişken: HDI)

	Modeller	GDPPC	VA	PS	GE	RQ	CC	RL	K2008
	Model 7	-0.02*** (0.00)	0.0006 (0.98)						0.02*** (0.00)
	Model 8	-0.03*** (0.00)		0.09*** (0.00)					0.01 (0.10)
Azerbaycan	Model 9	-0.02*** (0.00)			-0.02 (0.57)				0.03*** (0.00)
	Model 10	-0.03*** (0.00)				-0.02 (0.84)			0.04*** (0.00)
	Model 11	-0.03*** (0.00)					-0.10* (0.06)		0.03*** (0.00)
	Model 12	-0.02** (0.02)						-0.05 (0.52)	0.03*** (0.00)
	Model 7	-0.03*** (0.00)	-0.22*** (0.00)						0.02*** (0.00)
	Model 8								
Kazakistan	Model 9	-0.03*** (0.00)			0.02 (0.47)				0.01** (0.02)
	Model 10								
	Model 11	-0.03*** (0.00)					0.03 (0.23)		0.01** (0.03)
	Model 12	-0.02*** (0.00)						-0.03 (0.42)	0.02** (0.01)
	Model 7	-0.26*** (0.00)	-0.31 (0.12)						0.074 (0.37)

Kırgızistan	Model 8	-0.25*** (0.00)	-0.21 (0.14)		0.16** (0.03)
	Model 9	-0.33*** (0.00)		0.07 0.75)	0.11* (0.06)
	Model 10	-0.24*** (0.00)		-0.46*** (0.00)	0.11** (0.02)
	Model 11	-0.32*** (0.00)		-0.41* (0.06)	0.11** (0.01)
	Model 12	-0.37*** (0.00)			-0.29* (0.05) 0.09** (0.04)
Özbekistan	Model 7	0.06*** (0.00)	0.06** (0.01)		0.009 (0.42)
	Model 8	-0.001 (0.90)	0.06*** (0.00)		0.007 (0.43)
	Model 9	0.02** (0.02)		0.11*** (0.00)	-0.0006 (0.95)
	Model 10	0.04*** (0.00)		0.06** (0.01)	-0.001 (0.91)
	Model 11	0.04*** (0.00)		0.11** (0.02)	0.01 (0.36)
	Model 12	0.03*** (0.00)			0.09* (0.05) 0.002 (0.87)
Tacikistan	Model 7	0.04*** (0.00)	-0.08*** (0.00)		0.009*** (0.00)
	Model 8	0.04*** (0.00)	0.04** (0.01)		0.009 (0.28)
	Model 9	0.05*** (0.00)		-0.07 (0.11)	0.01 (0.32)
	Model 10	0.04*** (0.00)		-0.10 (0.32)	0.02** (0.01)
	Model 11	0.04*** (0.00)		-0.03 (0.34)	0.01* (0.08)
	Model 12	0.04*** (0.00)			-0.08** (0.01) 0.01 (0.14)
Türkiye	Model 7	0.11*** (0.00)	-0.26*** (0.00)		-0.009 (0.44)
	Model 8	0.07** (0.03)	-0.04* (0.09)		0.002 (0.90)
	Model 9	0.17*** (0.00)		-0.45** (0.01)	0.006 (0.71)
	Model 10	0.13** (0.01)		-0.35** (0.04)	0.004 (0.81)
	Model 11				
	Model 12				
Türkmenistan	Model 7				
	Model 8				
	Model 9	-0.06*** (0.00)		0.07* (0.07)	0.01 (0.31)
	Model 10	-0.13*** (0.00)		-0.13*** (0.00)	0.10*** (0.00)
	Model 11				
	Model 12				
Panel ($\hat{\beta}_{MG}$)	Model 7	-0.006 (0.87)	-0.12** (0.04)		0.01*** (0.00)
	Model 8	-0.004 (0.87)	-0.01 (0.80)		0.01*** (0.00)
	Model 9	0.01 (0.78)		0.03 (0.28)	0.01*** (0.00)
	Model 10	-0.02 (0.61)		-0.13 (0.17)	0.04** (0.03)
	Model 11	-0.002 (0.96)		-0.01 (0.87)	0.01*** (0.00)
	Model 12	0.01 (0.45)			-0.14* (0.05) 0.01** (0.02)

***, ** ve *; Parametrelerin sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'daki bulgulara göre, iyi yönetim göstergelerinden katılım ve hesap verebilirliğin artmasının insani gelişmişlik seviyesini Özbekistan'da yükselttiği, diğer ülkelerde azalttığı ya da istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Politik istikrardaki iyileşmenin insani gelişmişlik düzeyini Azerbaycan ve Tacikistan'da artırdığı, diğer ülkelerde azalttığı ya da istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Hükümet etkinliğinin insani gelişmişliği Özbekistan ve Türkmenistan'da artırdığı, diğer ülkelerde azalttığı ya da istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Devletin düzenleme işlevindeki kalitenin artmasının insani gelişmişlik seviyesini Özbekistan'da artırdığı, Kırgızistan, Türkiye ve Türkmenistan'da azalttığı belirlenmiştir. Yolsuzluğun kontrolünün ve hukukun üstünlüğünün tesis edilmesinin, insani gelişmişlik seviyesini Özbekistan'da artırdığı, diğer ülkelerde azalttığı ya da istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bazı iyi yönetim göstergelerinin bazı ülkelerde insani gelişme değişkeni ile anlamsız veya negatif ilişki

içerisinde olması, zayıf bir yönetim ortamından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim zayıf bir yönetim ortamında başarılı kamu mali politikalarının oluşturulması ve uygulanması güç olduğu gibi yasal ve kurumsal düzenlemelerin hayata geçirilmesi de mümkün olmamaktadır. Kayıt dışı ekonominin arttığı, vergi gelirlerinin azaldığı, rasyonel harcama politikalarının uygulanmadığı ve kaynak tahsisinde etkinliğin bozulduğu böylesi bir yapıda kamusal hizmetlerin kalitesinin düşmesi, tüm toplum yerine bazı kesimlere daha fazla kazanç sağlanması ve verimlilik kazanımları yaratacak eğitim ile sağlık gibi insani gelişme bileşenlerinin olumsuz etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. 2008 krizi kukla değişkeninin, panelin geneli için olan katsayılarının pozitif çıkmış olması, bu ülkelerde krizden sonra insani gelişmişlik seviyesinin yükselmeye başladığına işaret etmektedir.

Kişi başına düşen milli gelirin bağımlı değişken olduğu modellere ait bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Panel eşbütünleşme katsayısı tahmini sonuçları (bağımlı değişken: GDPPC)

Modeller	FDI	HDI	VA	PS	GE	RQ	CC	RL	K2008
Azerbaycan	Model 13	-0.07 (0.21)	-4.51***(0.00)	0.81*** (0.00)					1.57*** (0.00)
	Model 14	-0.02 (0.76)	-5.09***(0.00)		0.54* (0.08)				1.20*** (0.00)
	Model 15	-0.14** (0.01)	-3.35***(0.00)			-0.90***(0.00)			1.46*** (0.00)
	Model 16	-0.07 (0.28)	-5.42*** (0.00)				-1.76** (0.04)		1.67*** (0.00)
	Model 17								
	Model 18	-0.08 (0.16)	-2.47 (0.10)					-1.76***(0.00)	1.47*** (0.00)
Kazakistan	Model 13	-0.03* (0.07)	-2.55*** (0.00)	-0.558 (0.39)					0.97*** (0.00)
	Model 14	-0.03* (0.08)	-2.36***(0.00)		-0.10 (0.58)				0.98*** (0.00)
	Model 15	-0.03* (0.05)	-1.66* (0.06)			-0.28 (0.30)			1.01*** (0.00)
	Model 16	-0.03 (0.10)	-2.15** (0.02)				-0.25 (0.47)		0.98*** (0.00)
	Model 17								
	Model 18	-0.03** (0.01)	-1.27* (0.07)					-0.73***(0.00)	1.11*** (0.00)
Kırgızistan	Model 13	-0.06* (0.07)	-0.31 (0.29)	0.69** (0.01)					0.87*** (0.00)
	Model 14	-0.02 (0.22)	-0.22 (0.20)		0.62*** (0.00)				0.55*** (0.00)
	Model 15	-0.07 (0.12)	-0.05 (0.88)			0.39 (0.40)			0.92*** (0.00)
	Model 16	-0.08** (0.02)	0.26 (0.51)				0.65* (0.08)		0.85*** (0.00)
	Model 17								
	Model 18	-0.07** (0.01)	-0.37 (0.15)					0.56*** (0.00)	0.96*** (0.00)
Özbekistan	Model 13	0.03 (0.74)	2.59 (0.58)	-0.17 (0.65)					0.79** (0.02)
	Model 14	0.02 (0.73)	-0.34 (0.86)		0.22 (0.35)				0.84*** (0.00)
	Model 15								
	Model 16	0.10*** (0.00)	5.88*** (0.00)				-1.01***(0.00)		0.67*** (0.00)
	Model 17	0.03 (0.66)	2.36 (0.19)				-1.06** (0.03)		0.81*** (0.00)
	Model 18	0.05 (0.52)	0.75 (0.78)					-0.08 (0.88)	0.93*** (0.00)
Tacikistan	Model 13	0.01 (0.36)	2.69 (0.33)	0.20 (0.44)					0.75*** (0.00)
	Model 14	0.01 (0.37)	0.71 (0.35)		-0.006 (0.93)				0.85*** (0.00)
	Model 15								
	Model 16	0.02** (0.04)	0.20 (0.70)				0.64* (0.06)		0.85*** (0.00)
	Model 17	0.02 (0.11)	-0.34 (0.59)				-0.24** (0.04)		0.91*** (0.00)
	Model 18	0.01 (0.36)	0.76 (0.18)					0.15 (0.20)	0.86*** (0.00)
Türkiye	Model 13	0.08** (0.02)	0.41 (0.76)	0.57 (0.11)					0.37*** (0.00)
	Model 14	0.06** (0.03)	-2.60***(0.00)		-0.14***(0.00)				0.51*** (0.00)
	Model 15	0.06* (0.07)	-1.05 (0.44)			0.43 (0.65)			0.41** (0.01)

	Model 16	0.05 (0.13)	-0.64 (0.50)		0.82 (0.16)		0.39*** (0.00)
	Model 17	0.05 (0.15)	-0.71 (0.55)		0.63 (0.34)		0.40*** (0.00)
	Model 18	0.09** (0.02)	-0.03 (0.97)			0.94 (0.20)	0.38*** (0.00)
	Model 13	0.27* (0.05)	6.33*** (0.00)	0.30 (0.15)			0.91*** (0.00)
	Model 14						
Türkmenistan	Model 15	0.28 (0.10)	5.33 (0.10)		0.15 (0.57)		0.72*** (0.00)
	Model 16	0.27** (0.03)	5.52*** (0.00)		0.30* (0.09)		0.80*** (0.00)
	Model 17						
	Model 18	0.30** (0.03)	6.14*** (0.00)			1.00 (0.33)	0.53 (0.11)
	Model 13	0.01 (0.73)	0.63 (0.68)	0.28 (0.16)			0.83*** (0.00)
	Model 14	0.01 (0.46)	-0.94 (0.39)	0.08 (0.67)			0.86*** (0.00)
	Model 15	-0.01 (0.81)	-0.99 (0.26)		0.29 (0.20)		0.85*** (0.00)
Panel (β_{MC})	Model 16	0.02 (0.59)	0.45 (0.80)		0.02 (0.95)		0.78*** (0.00)
	Model 17	-0.008 (0.77)	-0.11 (0.93)			-0.03 (0.91)	0.84*** (0.00)
	Model 18	0.02 (0.62)	-0.37 (0.53)			0.05 (0.88)	0.89*** (0.00)

***, ** ve *; Parametrelerin sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 10'daki bulgulara göre, katılım ve hesap verebilirlik ile politik istikrardaki iyileşme Azerbaycan ve Kırgızistan'da, devletin düzenleme işlevindeki kalitenin Kırgızistan ve Tacikistan'da, hukukun üstünlüğünü tesis etmeye ilişkin çabaların Kırgızistan'da kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasılayı beklentiler yönünde artırdığı tespit edilmiştir. Ancak beklentilerin aksine politik istikrardaki iyileşmenin Türkiye'de, hükümetin etkinliğine ilişkin olumlu gelişmelerin Azerbaycan'da, devletin düzenleme işlevindeki kalitenin Azerbaycan ve Özbekistan'da, yolsuzluğun kontrolüne yönelik adımların Özbekistan ve Tacikistan'da, hukukun üstünlüğünün Azerbaycan ve Kazakistan'da kişi başı gayri safi yurtiçi hasıla üzerinde negatif bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Bu noktada iyi yönetim göstergelerinin kişi başı gayri safi yurtiçi hasıla üzerindeki olumsuz etkisi, Mira ve Hammadache (2017)'nin görüşleri ekseninde açıklanabilir. Mira ve Hammadache (2017) öne sürdükleri tezlerinde, sosyal ve ekonomik açıdan belirli bir düzeye ulaşmayan ülkelerde iyi yönetim uygulamalarının geçerli olmayacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte iyi yönetim göstergeleri ile kişi başı gayri safi yurtiçi hasıla arasındaki ilişkinin negatif çıkması, analize dâhil edilen ülkelerin yeterince kurumsallaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Almohammed & Ekşi, 2021). Son olarak 2008 krizi kukla değişkeninin katsayısının pozitif çıkmış olması, bu ülkelerde krizden sonra kişi başına düşen milli gelirin artmaya başladığını göstermektedir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İyi yönetim göstergeleri katılımcı, kapsayıcı, eşitlikçi, fikir özgürlüğü, hesap verebilir ve hukukun üstün olduğu bir yapının tesis edilmesine imkân tanımakla birlikte yolsuzluğun kontrol edilip azaltılmasını, siyasi istikrarın sağlanmasını ve karar alma sürecinin şeffaf ve katılımcı bir yapıda olmasını mümkün kılmaktadır. Toplumun mevcut ve gelecek döneme ilişkin beklentilerini olumlu etkileyen bu süreç, ekonomik ve sosyal açıdan etkin işleyen bir model ortaya çıkarmaktadır. Böylesi bir yapıda devletin ve diğer alt yönetim birimlerinin kamuya karşı sorumluluk üstlenmesi sağlanarak kalkınma süreci desteklenebilmektedir. Bu temel varsayımdan hareketle yapılan çalışmada, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye'de iyi yönetim göstergelerinin seçili göstergeler üzerindeki etkileri, 2004-2020 dönemi için panel veri analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Analiz bulgularına göre insani gelişmişlik seviyesinin artışında; Azerbaycan'da politik istikrarın, Özbekistan'da kişi başına düşen milli gelir ve tüm iyi yönetim göstergelerinin, Tacikistan'da kişi başına düşen milli gelir ile politik istikrarın, Türkiye'de kişi başına düşen milli gelirin ve Türkmenistan'da ise hükümetin etkinliğinin önemli birer faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Azerbaycan'da hesap verebilirlik ve politik istikrarın, Kırgızistan'da yolsuzluğun kontrolü hariç diğer tüm iyi yönetim göstergelerinin, Özbekistan ve Türkmenistan'da doğrudan yabancı yatırımlar ve insani gelişmişlik seviyesinin, kişi başına düşen milli geliri pozitif etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye'de doğrudan yabancı yatırımların, kişi başına düşen milli geliri pozitif etkilediği belirlenmiştir. İyi yönetim göstergeleri yoluyla kişi başına düşen milli geliri artırma noktasında en başarılı ülkeler Kırgızistan ve Tacikistan olmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgularımız, literatürde Almohammed ve Ekşi (2021), Mira ve Hammadache (2017), Özek (2020) ve Subasat ve Bellos (2013) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlar, literatürde iyi yönetim kazanımlarının ekonomik ve sosyal etkilerinin pozitif olduğuna ilişkin sonuçlarla kısmen paralellik gösterse de iyi yönetim uygulamalarının ekonomik ve sosyal etkilerinin negatif olduğuna da işaret etmektedir. Analize dâhil edilen ülkelerin yeterince kurumsallaşmadıkları şeklinde yorumlanabilen bu sonucun, kötü yönetimin özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde kalıcı bir sorun olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra verilen bağımsızlık vaadine rağmen bu ülkelerde siyasi, ekonomik ve sosyal ilerlemeyi engelleyen bir dizi yönetsel sorunlar kalıcı olmuştur. Bu anlamda otoriterliğin yaygın olduğu Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde birçok lider, uzun süre iktidarda kalmak amacıyla siyasi muhalefeti ve sivil toplumu bastırma yoluna gitmiştir. Bu durum ise şüphesiz iyi işleyen bir demokrasinin temeli olan kontrol ve dengelerin zayıflamasına yol açmıştır. Bir diğer önemli sorun ise hükümetin ve toplumun çeşitli düzeylerine nüfuz eden yolsuzluklardır. Yolsuzluk uygulamaları, hukukun üstünlüğünü zayıflatarak ekonomik kalkınmayı engellemekte ve sosyal eşitsizliği artırmaktadır. Böylesi bir yapıda kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirliğin olmayışı, zimmete para geçirme ve rüşvetin yaygın olduğu bir ortamı teşvik etmektedir. Ülkelerin kurumsallaşmalarını engelleyen bu tür gelişmeler, iyi yönetim uygulamalarının ekonomik ve sosyal yapı üzerinde olumlu etki yaratmalarını önemli düzeyde güçleştirmektedir.

Ampirik analizlerde ulaşılan kanıtlara dayanarak; Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye'nin daha fazla doğrudan yabancı yatırım çekebilmek için kişi başına düşen milli gelirlerini artırmaya yönelik girişimlerin yanında, insani gelişmişlik seviyelerini ve iyi yönetim kalitelerini artırıcı önlemleri de almalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir. İncelenen ülkelerde insani gelişmişliğin iyileştirilmesi için ise ilgili ülke hane halkı harcanabilir gelir düzeylerini artırmanın yanında, yönetim kalitelerini de artırmaya odaklanmalarının elzem olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ülkelerin insani gelişmişlik seviyesi ve iyi yönetim kriterlerine uyumunun da vatandaşların gelirini ve refahını artıracığı unutulmamalıdır. Ancak sadece ülkedeki toplam milli gelirin veya kişi başına düşen milli gelirin artırılması değil, elde edilen gelirin adil bölüşümü de sağlanmalıdır. Bu noktada ülkelerdeki ekonomik ve sosyal yapının sağlamlştırılması, iyi yönetim uygulamalarına ilişkin yeni çerçevenin bir sonucu olacaktır. Yeni çerçeve ise ulusal ve yerel düzeyde şeffaf, katılımcı, kapsayıcı, hukukun üstünlüğünün tesis edildiği, bürokrasi ve yargının siyasallaşmadığı bir yapının teşvik edilmesi taahhüdüne dayanmalıdır. Aksi takdirde bürokrasi ve yargının siyasallaştığı, hesap verebilirlikten uzaklaştığı, şeffaflığın sağlanamadığı, yolsuzluğun olağan kabul edildiği ve hükümet etkinliğinin kalmadığı bir ortamda oluşan zayıf ekonomik ve sosyal yapı, dinamik bir ekonomik büyüme ve sürdürülebilir kalkınma sürecini işlevsizleştirecektir.

Çalışmamızın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türkmenistan'a ait veri kısıtı nedeniyle 2004-2020 dönemi verileriyle analiz yapılmıştır. İyi yönetimin sosyal ve ekonomik etkileri ise doğrudan yabancı yatırım, insani gelişme seviyesi ve kişi başı milli gelir çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak iyi yönetim uygulamalarının borçlanma, ticaret hacmi, işsizlik, enflasyon, döviz kuru, finansal gelişme, yoksulluk ve gelir dağılımı gibi göstergeler üzerinde de etkili olması muhtemeldir. Bu nedenle, aynı ülke grubu için gelecek çalışmalarda diğer ekonomik ve sosyal göstergelerden yararlanılabilir.

Ayrıca bu koşullar altında geçiş ve gelişmekte olan diğer ülke grupları da gelecek çalışmalara konu olabilir. Bu durum, farklı ülke grupları için farklı politika önerilerinin geliştirilmesine ve ülkelere özgü kurumsal faktörlerin belirlenmesine olanak sağlayabilir.

6. Kaynakça

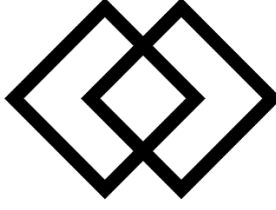
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The origin of power, prosperity and poverty*. Profile Books Ltd.
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2010). Why is Africa poor? *Economic History of Developing Regions*, 25(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/20780389.2010.505010>
- Acet, H., Ashurov, E., & Qhatır, A. Q. (2020). Doğrudan yabancı yatırımlar ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Orta Asya ülkeleri örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 391-402.
- Addison, T., & Heshmati, A. (2003). The new global determinants of FDI flows to developing countries: The importance of ICT and democratisation. *World Institute for Development Economics Research*, No. 2003/45.
- Ahmad, Z., & Saleem, A. (2014). Impact of governance on human development. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 8(3), 612-628.
- Al-Marhubi, F. (2004). The determinants of governance: A cross-country analysis. *Contemporary Economic Policy*, 22(3), 394-406. <https://doi.org/10.1093/cep/byh029>
- Almohammed, H., & Ekşi, İ. H. (2021). Is governance effective in economic growth? Evidence from MSCI countries. *Hitit Journal of Social Sciences*, 14(1), 40-55. <https://doi.org/10.17218/hititsbd.926999>
- Al-Naser, M., & Hamdan, A. (2021). The impact of public governance on the economic growth: Evidence from Gulf Cooperation Council countries. *Economics and Sociology*, 14(2), 85-110. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2021/14-2/5>
- Baltagi, B., Feng, Q., & Kao, C. (2012). A lagrange multiplier test for cross-sectional dependence in a fixed effects panel data model. *Journal of Econometrics*, 170(1), 164-177. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2012.04.004>
- Banerjee, A., & Carrion-i-Sivestre, J. L. (2017). Testing for panel cointegration using common correlated effects estimators. *Journal of Time Series Analysis*, 38(4), 610-636. <https://doi.org/10.1111/jtsa.12234>
- Bellos, S., & Subasat, T. (2012). Governance and foreign direct investment: A panel gravity model approach. *International Review of Applied Economics*, 26(3), 303-328. <https://doi.org/10.1080/02692171.2011.587110>
- Boeninger, E. (1992). Governance and development: Issues and constraints. *The World Bank Economic Review*, 5(1), 267-288. https://doi.org/10.1093/wber/5.suppl_1.267
- Brautigam, D. (1991). *Governance and economy: A review*. World Bank Policy Research Working Paper, No. 815.
- Breusch, T. S., & Pagan, A. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253. <https://doi.org/10.2307/2297111>

- Cheema, G. S. (2005). *Building democratic institutions: Governance reform in developing countries*. Kumarian.
- Cuervo-Cazurra, A. (2008). Better the devil you don't know: Types of corruption and FDI in transition economies. *Journal of International Management*, 14(1), 12-27. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2007.02.003>
- Davis, T. (2017). Good governance as a foundation for sustainable human development in Sub-Saharan Africa. *Third World Quarterly*, 38(3), 636-654. <https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1191340>
- Dixit, A. (2009). Governance institutions and economic activity. *American Economic Review*, 99(1), 5-24.
- Dunning, J. (2003). *Determinants of foreign direct investment globalization induced changes and the roles of FDI policies*. The World Bank.
- Eberhardt, M., & Bond, S. (2009). *Cross-section dependence in nonstationary panel models: A novel estimator*. MPRA Paper No. 17692.
- Engle, R., & Granger, C. (1987). Cointegration and error-correction: Representation, estimation and testing. *Econometrica*, 55(2), 251-276. <https://doi.org/10.2307/1913236>
- Fukuyama, F. (2013). *What is governance?* Center for Global Development Working Paper, No.314.
- Globerman, S., & Shapiro, D. (2003). Governance infrastructure and US foreign direct investment. *Journal of International Business Studies*, 34(1), 19-39.
- Globerman, S., & Shapiro, D. (2002). Global foreign direct investment flows: The role of governance infrastructure. *World Development*, 30(11), 1899-1919. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(02\)00110-9](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(02)00110-9)
- Granger, C., & Newbold, P. (1974). Spurious regressions in econometrics. *Journal of Econometrics*, 2(2), 111-120. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(74\)90034-7](https://doi.org/10.1016/0304-4076(74)90034-7)
- Grief, A. (1994). Cultural belief and the organization of the society: A historical and theoretical reflection on collectivist and individualist societies. *The Journal of Political Economy*, 102(05), 912-915.
- Grindle, M. (2014). Good enough governance: Poverty reduction and reform in developing countries. *Development Policy Review*, 17(4), 525-548. <https://doi.org/10.1111/j.0952-1895.2004.00256.x>
- Habib, M., & Zurawicki, L. (2002). Corruption and foreign direct investment. *Journal of International Business Studies*, 33(2), 291-307.
- Hall, R., & Jones, C. (1999). Why do some countries produce so much more output per worker than others. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(1), 83-116.
- Han, X., Khan, H., & Zhuang, J. (2014). *Do governance indicators explain development performance? A cross-country analysis*. ADB Economics Working Paper Series, No. 417.
- Hanayi, O. (2019). Turkic Republics in the twenty-seventh year of independence. *Eurasian Research Journal July 1*(2), 85-87.
- Huang, C., & Ho, Y. (2017). Governance and economic growth in Asia. *North American Journal of Economics and Finance*, 39, 260-272.

- Islam, R., & McGillivray, M. (2020). Wealth inequality, governance and economic growth. *Economic Modelling*, 88, 1-13.
- Kaufmann, D., Kraay, A., & Zoido-Lobaton, P. (1999). *Governance matters*. World Bank Research Series, No. 2196.
- Kaufmann, D., & Kraay, A. (2007). *Governance indicators: Where are we, where should we be going?* Policy Research Working Paper, No. 4370.
- Kaufmann, D., Kraay, A., & Mastruzzi, M. (2010). *The worldwide governance indicators methodology and analytical issues*. Policy Research Working Paper, No. 5430.
- Khouya, M., & Benabdelhadi, A. (2020). Good governance and its impact on economic development: A systematic literature review. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics*, 1(1), 47-67.
- Khushnood, E., Channa, Z. H., Bhutto, M., & Erri, M. A. (2020). Impact of good governance indicators on the inflow of foreign direct investment (FDI) in Pakistan. *NICE Research Journal*, 13(2), 69-83. <https://doi.org/10.51239/nrjss.v0i0.175>
- Kraipornsak, P. (2018). Good governance and economic growth: An investigation of Thailand and selected Asian countries. *Eurasian Journal of Economics and Finance*, 6(1), 93-106.
- Landell-Mills, P., & Serageldin, I. (1991). Governance and the development process. *World Bank Finance and Development*, 28 (3), 14-17.
- Li, S. (2005). Why a poor governance environment does not deter foreign direct investment: The case of China and its implications for investment protection. *Business Horizons*, 48(4), 297-302. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.06.002>
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7)
- Mengistu, A. A., & Adhikary, B. K. (2011). Does good governance matter for FDI inflows? Evidence from Asian economies. *Asia Pacific Business Review*, 17(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/13602381003755765>
- Mira, R., & Hammadache, A. (2017). Good governance and economic growth: A contribution to the institutional debate about state failure in Middle East and North Africa. *Asian Journal of Middle Eastern and Islamic Studies*, 11(3), 107-120. <https://doi.org/10.1080/25765949.2017.12023313>
- Noorbakhsh, F., Paloni, A., & Youssef, A. (2001). Human capital and FDI inflows to developing countries: New empirical evidence. *World Development*, 29(9), 1593-1610. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00054-7](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00054-7)
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University.
- North, D.C., & Thomas R.P. (1973). *The rise of the western world: A new economic history*, Cambridge University Press.
- North, D.C. (1991). Institutions. *The Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 97-112.
- Ofori, I. K., & Asonngu, S. A. (2021). *Foreign direct investment, governance and inclusive growth in Sub-Saharan Africa*. European Xtramile Centre of African Studies Workin Paper, No: WP/21/038.

- Özdemir, D., & İmamoğlu, İ. K. (2021). Yönetişim göstergeleri ve büyüme: Gelişmiş ve gelişmekte olan G20 ülkeleri için bir nedensellik analizi. *International Journal of Economics, Business and Politics*, 5(1), 113-135. <https://doi.org/10.29216/ueip.878932>
- Özek, Y. (2020). Political stability and economic growth relation: The case of Turkey and Turkic Republics. *Journal of Economics, Finance and Accounting (JEFA)*, 7(3), 263-273.
- Pesaran, M. H. (2004). *General diagnostic tests for cross section dependence in panels*. University of Cambridge Working Paper.
- Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2007.05.010>
- Pesaran, M. H., Smith, L. V., & Yamagata, T. (2013). Panel unit root tests in the presence of a multifactor error structure. *Journal of Econometrics*, 175(2), 94-115. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2013.02.001>
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 365-312. <https://doi.org/10.1002/jae.951>
- René C., Mollick, A. V., & Saucedo, E. (2019). Foreign direct investment in Mexico, crime, and economic forces. *Contemporary Economic Policy*, 37(1), 68-85. <https://doi.org/10.1111/coep.12401>
- Rodrick, D., & Subramanian, A. (2003). The primacy of institutions (and what this does and does not mean). *Finance and Development*, 40(2), 31-34.
- Romer, D. (2001). *Advanced macroeconomics*. McGraw-Hill Higher Education.
- Romer, P. (1994). The origins of endogenous growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8(1), 3-22.
- Rostow, W. W. (1966). National markets and economic growth. *Thunderbird International Business Review*, 8(1), 5-6.
- Samami, A. J., & Ariani, F. (2010). Governance and FDI in MENA region. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 4(10), 4880-4882.
- Sameti, M., Ranjbar, H., & Mohseni, F. (2012). The effect of good governance indicators on human development index: The case of ASEAN countries. *Quarterly Journal of Economic Growth and Development Research*, 1(4), 183-223.
- Siddiqui, D. A., & Ahmed, Q. M. (2009). *Institutions and economic growth: A cross country evidence*. MPRA, No: 19747.
- Subasat, T., & Bellos, S. (2013). Governance and foreign direct investment in Latin America: A panel gravity model approach. *Latin American Journal of Economics*, 50(1), 107-113.
- Swamy, P. A. V. B. (1970). Efficient inference in a random coefficient regression model. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 38(2), 311-323.
- The World Bank. (1992). *Governance and development*. The World Bank.
- The World Bank. (1994). *Governance: The World Bank's experience*. The World Bank.
- The World Bank (2021a). Foreign direct investment, net inflows (BoP, current US\$). <https://data.worldbank.org/indicator/BX.KLT.DINV.CD.WD> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- The World Bank (2021b). GDP per capita, PPP (current international \$). <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?view=chart> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- The World Bank (2021c). Worldwide Governance Indicators. <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/worldwide-governance-indicators> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tsegaw, P. C. (2020). The nexus between good governance indicators and human development index in Africa: An econometric analysis. *Journal of Public Administration and Governance*. 10(2), 1-19.
- Turner, K. (2011). The importance of good governance in achieving economic growth for developing nations: An analysis of Sub-Saharan Africa. *Bryant Economic Research Paper*, 4(4), 1-16.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2021). Human Development Index (HDI). <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> adresinden 05.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations (2017). *The Sustainable Development Goals Report*. New York.
- Zhang, K. H., & Markusen, J. R. (1999). Vertical multinationals and host-country characteristics. *Journal of Development Economics*, 59(2), 233-252. [https://doi.org/10.1016/S0304-3878\(99\)00011-5](https://doi.org/10.1016/S0304-3878(99)00011-5)



ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Akın KARAKUYU*

Öz

Yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerilerinden biri olup temel düşünme becerileri arasında gösterilmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerini belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma türlerinden tarama yöntemidir. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenen 416 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi ve post – hoc. testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre erkek, akademik ortalamalarına göre ortalaması 2,50 – 2,99 ve 3,00 – 4,00 olan, lisedeki öğrenim gördükleri alanlara göre eşit ağırlık ve tercih sırasına göre sıralaması 16 – 20 olanların lehine anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf düzeyi ve bölümlerine göre ise anlamlı farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Yaratıcı düşünme, Öğretmen adayları.

Determining the Creative Thinking Tendencies of Teacher Candidates

Abstract

Creative thinking is one of the higher-order thinking skills and is shown among the basic thinking skills. The aim of this study is to determine the creative thinking disposition levels of teacher candidates and to examine whether they differ significantly according to some demographic variables. The method of the research is the screening method from quantitative research. The study group consists of 416 pre-service teachers determined by the random sampling technique. The data were collected with the Marmara creative thinking tendencies scale. In the analysis of data, mean, independent t test, one-way analysis of variance and post hoc. tests have been used. According to the results of the research, there were significant differences in favor of those who were male according to their gender, average of 2.50-2.99 and 3.00-4.00 according to their academic averages, equal weight according to their fields of education in high school and 16-20 in order of preference. has. There is no significant difference according to grade level and departments.

Keywords: Thinking, Creative thinking, Teacher candidate.

1. Giriş

Düşünme, bilinçli her insanın karşılaştığı durumlarda kullandığı temel becerilerinden biridir. İnsanlar bu becerilerine sahip oldukları bilgi, sezgi ve deneyimleri ile birlikte kullanarak karar verebilirler. Günümüz dünyasında ve bilginin yapısında yaşanan gelişmelere karşı tekdüze düşünme yeterli olmayıp insanların farklı açılardan bakabilmesini, sorgulamasını, bağlantılar kurmasını, analiz ve sentez yaparak üst düzey düşünceler gerçekleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri de yaratıcı düşüncedir.

Yaratıcılık kavramı, köken itibarıyla Latince creare kelimesinden gelmektedir. Anlam olarak ise doğurmak, oluşturmak anlamlarına gelen bir kelimedir (Young, 1985). Kavramın ilk ortaya çıkışı

* Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, karakuyuakin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7370-5464>

ise J.P. Guilford tarafından 1950 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nde yapılan konuşma ile başlamıştır (Çınardal & Diri 2013). Yaratıcılığı geniş bir şekilde açıklayanlardan biri de Yaprakdal (2013) olmuştur. Ona göre yaratıcılık, farklılıklara açık olmak, bilinmeyene doğru yol almak, klişeleşmiş düşünce yapısının dışına çıkıp yeni bir düşünce yapısı oluşturmak, durumlar karşısında alternatif çözümler üretebilmek, yeniliğe açık olup yeni ilişkiler, yeni düşünceler, yeni yöntem veya teknikler ve insanlığa faydalı yeni bir araç veya cihaz bulmaktır.

Yaratıcı düşünme, öncesinde tahmin edilemeyen, gelişime ve yeniliğe açık, çok yönlü düşünerek yenilikçi özgün fikir ve ürünler ortaya koyan sıra dışı düşüncedir (Ülger, 2014). Yaratıcı düşünme, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak yeni fikir ve ürünler ortaya koymasındır (Isbell & Raines, 2003). Bir başka tanımda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yaratıcı düşünme, öğrenenlerin bir fikir veya ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden oluşturma, farklı durumlara uyarlama veya tamamen kendi düşüncelerini kullanarak farklı ürünler ve bilgiler üretme veya basit düzeyde de olsa bazı buluşlar yapabilmeye yarayan düşünme olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Yaratıcı düşünme, bireylerin karşılaştıkları durum veya sorunlara karşı farklı ve sorgulayıcı bir şekilde yaklaşarak yeni fikir, metin, yol veya ürün ortaya koyması şeklinde ifade edilebilir.

Yaratıcı düşünürler bazı özellikleri bakımından diğer kişilerden farklı olarak ön plana çıkarlar. Akıcılık, orijinallik, sezinleme, tahmin yürütme, odaklanma, farklı bağlantılar kurabilme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünsel beceriler yaratıcı düşünme düzeyi yüksek olan bireylerin özellikleridir (Özden, 2011). Ayrıca yaratıcı düşünme becerileri yüksek olan bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip oldukları bu nedenle işbirlikçi, yaratıcı iletişime uygun, sayısal düşünebilen, bilgiyi yapılandıran, güçlendirilmiş kişilik özelliklerine sahip bireyler oldukları ifade edilebilir (Aydın, 2019). Gelen (2017) durumları farklı açılardan ele alarak eleştirel yaklaşım uygun davranabilen, karmaşık işleyişleri çözümleyerek karar verebilen bireyleri yaratıcı düşünür olarak değerlendirmiştir. Varki (2020) ise yaratıcı düşünme becerisine sahip olanları meraklı, farklı düşünen, özgür, alışılmışın dışına çıkan, çözüm odaklı kişiler olduğunu belirtmiştir. Sarıkaya (2023) ise yaratıcı bireyleri, maceraperest, özverili, cesaretli, enerjik, meraklı, bağımsız olarak düşünebilen, kararlı ve çok yönlü özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Yaratıcılık, akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme aşamalarından oluşmaktadır. Akıcılık, ele alınan konu veya durumla ilgili olabildiğince fazla sayıda fikir üretebilme becerisidir. Esneklik, aynı durum veya konu ile ilgili farklı fikir, düşünce ve yollar denenmesidir. Orijinallik, çoğunluğun aklına gelmeyecek şekilde birey tarafından üretilen orijinal fikirlerdir. Zenginleştirme, üretilen fikir ve düşüncelerin detaylandırılması, açıklanması ve örneklendirilmesidir (Torrance, 2002).

Günümüz dünyasında bilginin yapısında yaşanan hızlı değişimler bireylerin, bilginin kaynağını sorgulamasını, bilgiye ulaşma yollarını araması, bilgiyi yapılandırması, paylaşması ve kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Toplumsal anlamda eleştirel ve yaratıcı düşünen ve sonunda bir fikir, bir ürün ortaya koyabilen üretken bireylere bugün her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Durnacı & Ültay, 2020). Alan yazında Köse, Çelik Ercoşkun ve Balcı (2016) okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları ile; Gürgeç ve Bilgen (2019) müzik öğretmeni adayları ile; Çelik ve Dikmenli (2021) sınıf öğretmenleri adayları ile; Karaçelik (2022) okul öncesi öğretmen adayları ile; Görgeç ve Karaçelik (2009) okul öncesi ve fen bilimleri öğretmen adayları ile; Küçük ve Kan (2023) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile; Bakaç ve Özen (2016) ve İşleyen ve Küçük (2013) bu çalışmada olduğu gibi bir bölüme yönelik değil birden fazla bölümde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışmalar yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması ve onlara olumlu rol model olabilmeleri için yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olması önemlidir. Bu

bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, bir genel araştırma ve yedi alt problemden oluşmaktadır.

Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri nedir ve bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

- 1- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile akademik ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile lisedeki alanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile bölümleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 7- Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile üniversiteyi tercihleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu kısımda çalışmanın modeli, örneklem grubun özellikleri, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeyleri ve bazı demografik özellikleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ile ilgili görüşleri betimlenmeye çalışıldığı için nicel araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, evren içerisinden seçilen bir örneklem grubundan toplanan verilerle bir konu hakkında görüş, eğilim ve tutumların sayıca ifade edildiği yöntemdir (Fraenkel vd.,2011).

2.2.Örneklem

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’de Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmektedirler. Katılımcı grup, seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiş ve 416 kişiden oluşmaktadır. Seçkisiz örneklemede, evrendeki kişi ya da birimlerin örnekleme alınma şansları eşit ve birbirinden bağımsızdır. Bu nedenle bu örnekleme türünün evreni temsil etme gücü yüksektir (Büyüköztürk vd., 2011). Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Erkek	81	19,2
Kadın	335	80,8
Toplam	416	100,0
Sınıf	N	%
2	206	49,5
3	108	26,0
4	102	24,5
Toplam	416	100
Akademik Ortalama	N	%
.00 – 2.49	39	9,4
2.50 – 2.99	78	18,8
3.00 – 4.00	299	71,8
Toplam	416	100,0
Lise Alanı	N	%
Sayısal	111	26,7
Eşit Ağırlık	188	45,1
Sözel	117	28,2
Toplam	416	100,0
Bölüm	N	%
Sınıf Öğretmenliği	176	42,3
Fen Bilimleri Öğretmenliği	84	20,2
Özel Eğitim Öğretmenliği	70	16,8
Okul Öncesi Öğretmenliği	86	20,7
Toplam	416	100,0
Üniversite Tercih Sırası	N	%
1 – 5	284	68,3
6 – 10	62	14,9
11 – 15	40	9,6
16 – 20	30	7,2
Total	416	100,0

2.3.Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen “Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 25 madde ve 5’li likert türünde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 – 125 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.878’dir. Bu çalışmadaki örneklem için güvenirlik katsayısı 0.942’dir. Bu değere göre, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ölçeğin tamamında (çarpıklık: -0.941 basıklık: 1.621) ve ele alınan demografik değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değeri - 2 ile +2 arasında değişmektedir. George & Mallery'e (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal olarak dağıldığı anlamına gelmektedir. Ayrıca demografik değişkenlerdeki bütün gruplarda katılımcı sayısı da 30'dan fazladır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim düzeylerini belirlemek için ortalama, yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t testi diğer değişkenler için ise tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Ayrıca tek yönlü varyans analizi yapılan ve anlamlı fark çıkan değişkenlerde farklılığın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek için post – hoc. analizi uygulanmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplama ve veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 14.07.2023 tarih ve 23 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine göre yapılan analizler tablolar halinde yorumları ile birlikte verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerine ait betimsel değerler

Değişken	N	\bar{X}	Min.	Max.	SS	Düzye
Yaratıcı düşünme	416	103.00	28	125	14.72	Yüksek

Tablo 2'deki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 103, standart sapması ise 14.72'dir. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 – 125 arasında değiştiği için 25 – 58 arası düşük düzey, 59 – 92 arası orta düzey ve 93 – 125 arası yüksek düzeydir. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyi yüksektir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasındaki bağımsız t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	df	p
Erkek	81	107.67	12.87			
Kadın	335	101.89	14.94	3.19	414	.002*
Toplam	416	103.00	14.72			

p<.05

Tablo 3'deki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında erkek adaylar lehine anlamlı farklılık vardır ($t(416)=3.19, p<.05$).

Sınıf değişkeni ile öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Yaratıcı düşünme ile sınıf değişkeni arasındaki anova sonuçları*

Sınıf	N	\bar{X}	SS	Gruplar	df	X ²	F	p
2.sınıf	206	101.62	15.53	Gruplar arası	2	580.243	2.696	.069
3.sınıf	108	103.05	13.11					
4.sınıf	102	105.74	14.41	Grup içi	413	215.190		
Toplam	416	103.00	14.72					

Tablo 4'teki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. [F(2, 413)=2.696, p>.05].

Akademik ortalama değişkeni ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Yaratıcı düşünme ile akademik ortalama arasındaki anova sonuçları*

Ortalama	N	\bar{X}	SS	Gruplar	df	X ²	F	p
.00 – 2.49	39	86.30	14.79	Gruplar arası	2	2990.730	14.695	.000**
2.50 – 2.99	78	102.74	13.36					
3.00 – 4.00	299	104.11	14.44	Grup içi	413	203.517		
Toplam	416	103.00	14.72					

**p<.001

Tablo 5'teki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. [F(2, 413)=14.695, p<.00]. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için post – hoc. Analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Akademik ortalama değişkenine göre post – hoc. sonuçları*

I	-	J	Mean Difference	SS	p
.00 – 2.49		2.50 – 2.99	-16.44	3.57	.000**
		3.00 – 4.00	-17.81	3.28	.000**
2.50 – 2.99		3.00 – 4.00	-1.37	1.80	.726

**p<.001

Tablo 6'daki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri, akademik ortalaması 2.50 – 2.99 arasında olanlarla 3.00 – 4.00 arasında olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Aday öğretmenlerin lisedeki alanları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Yaratıcı düşünme ile öğretmen adaylarının lisedeki alanları arasındaki anova sonuçları*

Alan	N	\bar{X}	SS	Gruplar	df	X ²	F	p
Sayısal	111	100.80	14.52	Gruplar arası	2	767.690	3.583	.029*
Eşit Ağırlık	188	105.08	13.04					
Sözel	117	101.74	16.96	Grup içi	413	214.282		
Toplam	416	103.00	14.72					

*p<.05

Tablo 7'deki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile lisedeki alanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. [$F(2, 413)=3.583, p<.05$]. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için post – hoc. Analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının lisedeki alanlara göre post – hoc. analizi sonuçları

I	J	Mean Difference	SS	p
Sayısal	Eşit Ağırlık	-4.28	1.75	.040*
	Sözel	-.94	1.94	.877
Eşit Ağırlık	Sözel	3.33	1.71	.128

** $p<.001$

Tablo 8'deki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri, lisedeki alanlarına göre alanı eşit ağırlık olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Bölüm değişkeni ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yaratıcı düşünme ile bölüm değişkeni arasındaki anova sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	SS	Gruplar	df	X^2	F	p
Sınıf	176	102.38	14.46	Gruplar arası	3	108.848	.500	.683
Fen bilimleri	84	102.61	14.64	Grup içi	412	217.737		
Özel eğitim	70	102.94	12.74					
Okul öncesi	86	104.69	16.83					
Toplam	416	103.00	14.72					

Tablo 9'daki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri bölümleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3, 412)=.500, p>.05$].

Öğrencilerin eğitim fakültesini tercih sıraları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yaratıcı düşünme ile üniversite tercih sırası arasındaki anova sonuçları

Tercih sırası	N	\bar{X}	SS	Gruplar	df	X^2	F	p
1 – 5	284	102.58	14.34	Gruplar arası	3	704.523	3.301	.020*
6 – 10	62	101.67	17.20	Grup içi	412	213.399		
11 – 15	40	102.05	14.13					
16 – 20	30	111.00	11.47					
Toplam	416	103.00	14.72					

* $P<0.05$

Tablo 10'daki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri bölümleri tercih sırası değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(3, 412)=3.301, p<.05$]. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için post – hoc. Analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Tercih sırası değişkenine göre post – hoc. analizi sonuçları

I	-	J	Mean Difference	SS	p
1 – 5		6 – 10	.90	2.04	.971
		11 – 15	.53	2.46	.996
		16 – 20	-8.41	2.80	.015*
6 – 10		11 – 15	-.37	2.96	.999
		16 – 20	-9.32	3.24	.022*
11 – 15		16 – 20	-8.95	3.52	.012*

**p<.001

Tablo11'deki verilere göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri, eğitim fakültesini tercih etme sırası değişkenine göre 16 – 20. Sırada tercih edenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyi ve bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda seçkisiz örnekleme tekniği ile 416 katılımcıdan Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği ile toplanan veriler, ortalama, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi ve post – hoc. analizleri ile çözümlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının üretken, yeniliklere açık ve girişimci bir yapıda olduğunu ve meslek yaşamlarında öğrencilere de bu özellikleri kazandırabilmeleri adına önemlidir. Varki (2020) bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada katılımcıların yaratıcı düşünme düzeylerini yüksek olarak belirlemiştir. Yavaş ve Yenice (2018) ise öğretmen adaylarının yaratıcı düşüncelerini orta düzey olarak belirlemiştir. Kılıç (2020) matematik öğretmen adaylarının, Yıldız (2018) müzik öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini ortanın üzerinde yaratıcı olarak belirlemişlerdir. Branş öğretmen adayları baz alınarak yapılan bir diğer çalışmada Zembat vd. (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini yüksek düzey olarak belirlemişlerdir. Yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan bireyler hem meslek hem de günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarında sıra dışı düşünüp farklı açılardan sorunları ele alarak karmaşık ilişkileri sentezleyip çözümlenebileceklerdir (Çınardal & Diri, 2013). Alencar (2006) Brezilya'da üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendilerini ders veren öğretim elemanlarından daha fazla yaratıcı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan öğretmen adaylarının, meslek yaşamlarında idareci, veli, meslektaş ve öğrencileriyle ilgili olarak karşılaşılabilecekleri problem durumlarında etkili çözümler bulabilmeleri için yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında erkek katılımcılar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Erkek öğretmen adaylarının daha fazla risk almaları daha fazla girişimlerde bulunup farklı yollar ve çözümlerle uğraşma özelliklerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca kadınlar, çoğunlukla günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarda erkeklere karşı daha duygusal yaklaşabilmekte ve bu durum bazen yaratıcı fikirler geliştirmelerinde engel olabilmektedir. Hill (2000) ve Serçe (2017) bu çalışmadaki sonuca benzer olarak erkek öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemişlerdir. Alan yazında yaratıcı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olduğu başka çalışmalarda mevcuttur (Bhati, 2016; Ksai, 2013; Lau & Li, 1996; Matud vd., 2007).

Katılımcıların pedagojik anlamda daha deneyimli olması ve mesleğe karşı daha fazla tutum geliştirmiş olma şartlarını sağlamları nedeniyle 1. Sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sınıf düzeyine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılık yoktur. Buna karşı sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimi ortalamalarının arttığı belirlenmiştir. Yaratıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin öncelikle sorunu doğru bir şekilde tespit edebilmesi ve olası çözüm yolları belirleyerek yeni ve orijinal ya da işe yarar çözümler üretmeleri beklenir. Dolayısıyla yaş ve sınıf düzeyi olarak daha fazla olan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilim ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Kılıç (2020) matematik öğretmen adayları ile Toyran (2015) ve Karaçelik (2022) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının arttığını fakat bu farkın anlamlı bir şekilde değişmediğini belirlemiştir. Demirel (2007) yaratıcı düşünme ile yaş arasında keskin bir sınıflama yapılamayacağı fakat orta yaşlarda en üst düzeye çıktığını ifade etmiştir. Wang (2003) ise bu çalışmalardaki bulgulardan farklı olarak sınıf değişkeni ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik ortalama ile aday öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ortalaması 2.50'den yukarı olanların lehine anlamlı farklılık vardır. Akademik anlamda başarısı yüksek olan bireylerin çok yönlü düşünüp yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyduğu ileri sürülebilir. Yaratıcı düşünme, sadece bir ürün üretmek değildir, var olan bilgileri kullanarak farklı çıktılar sağlama sorunlara farklı çözümler bulma, farklı durumlara adapte olma ile de ilgilidir (Karataş ve Özcan, 2010). Temizkalp (2010) akademik başarı ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemek için öğretmen adaylarının üniversite giriş puanları ile yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının lisede öğrenim gördükleri alanları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında, alanı eşit ağırlık olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum, eşit ağırlık alanındaki öğrencilerin hem sayısal hem de özel alanda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Toyran (2015), Yıldız (2018) ve Karaçelik (2022) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Toyran (2015) bu durumu liselerde verilen eğitimin yaratıcı düşünme için yeterli olmadığı şeklinde açıklamıştır. Aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölümleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ise anlamlı farklılık yoktur. Görgen ve Karaçelik (2009) okul öncesi öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte bölümler arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre ortalamaları birbirine oldukça yakın ve yüksek düzeydedir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin bölüm bazında benzerlik gösterdiği ve öğrencilerin eğilimlerinin yakın olduğunu göstermektedir. Bu bilgidен hareketle Kılıç (2020) eğitim fakültelerinde yaratıcı düşünmeyi destekleyen ders ve etkinliklere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin bölümlerini tercih sırası ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında eğitim fakültesini 16 – 20 sıralarda yazan grup lehine anlamlı fark vardır. Bu gruptaki öğrencilerin akademik başarısı ve üniversite sınav puanlarının yüksek olması, ilk tercihlerinde daha yüksek puanla öğrenci alan fakülteleri tercih ettikleri eğitim fakültesi tercihlerini daha alt sıralarda tercih etmelerinden kaynaklı olabilir. Alan yazında öğretmen adaylarının bölümlerini tercih sırası ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının hem öğrencilik, hem meslek hem de günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlara karşı farklı görüş ve düşünceler üretebilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin yüksek olması özellikle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve

saygınlığını koruması için önemlidir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre erkek, akademik ortalamalarına göre ortalaması 2,50 – 2,99 ve 3,00 – 4,00 olan, lisedeki öğrenim gördükleri alanlara göre eşit ağırlık ve tercih sırasına göre sıralaması 16 – 20 olanların lehine anlamlı farklılıklar vardır. Sınıf düzeyi ve bölümlerine göre ise anlamlı farklılık yoktur.

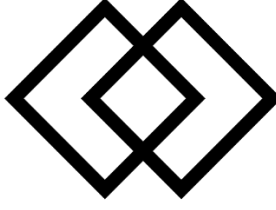
Yaratıcı düşünme, hem meslek hem de günlük yaşantımızda sıklıkla kullanmamız gereken becerilerden biridir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engelleyen faktörleri belirlemek için derinlemesine inceleme ve veri toplama şansı sağlayan nitel araştırmalar yapılması önerilebilir. Yaratıcı düşünme ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama çalışmaları yapılabilir. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi etkileyebilecek farklı etkinlik veya yöntemlerin etkisini belirleyebilmek için araştırmacıların deneysel çalışmalara yer vermeleri önerilebilir.

5. Kaynakça

- Alencar, E. M. L. S. (2006). Creativity and barriers to its expression in online education courses. *Gifted Education International January*, 21(1),54-62
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. Yüzyıl becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 592172) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının yaratıcılık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 19 – 32.
- Bhati, V. (2016). A comparative study of among boys and girls of class VII. *International Journal of Research*, 3(6), 1-16.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Pegem A.
- Çelik, B.B., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 5(1) <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i1.101>
- Çınardal, F. C., & Diri, M. (2013). Yaratıcı düşünme, stratejik düşünme ve vahit bademci: paradigma değişikliği ya da bilimsel devrim, sıra dışı beyinlerin işidir. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 63-78.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill Companies.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gürgen, E.T., & Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-338.
- Görgeç, İ., & Karacelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 129-146.

- Isbell, R. T., & Raines S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Thomson Delmar Learning Printed.
- İşleyen, T. & Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 199-208.
- Karataş, S., & Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Karaçelik, S. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 42-61.
- Ksai, T. C. (2013). Examining gender differences in creativity. *International Social Sciences*, 13(1), 115-122.
- Küçük, E., & Kan, Ç. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (11), 167-194. <https://10.doi.org.10.47994/usbad.1090759>
- Köse, E., Çelik Ercoşkun., N., & Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(40), 153-170.
- Kılıç, N. (2020). *Matematik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 636753) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lau, S., & Li, W. L. (1996). Peer status and perceived creativity: are popular children viewed by peers and teachers as creative? *Creativity Research Journal* 9(4), 347- 352.
- Matud, M. P., Rodríguez, C., & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1137–1147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.006>
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132. <http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.335087>
- Serçe, M. R. (2017). *Öğretmen adaylarının liderlik ve yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 489816) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıkaya, B. (2023). *Yaratıcılık kavramı, yaratıcılığın tanımları, yaratıcı bireylerin özellikleri*. Güneş, H. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya yaratıcı yazma içinde* (ss. 7-22). Eğitim.
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri* (Tez No. 263694) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: a guide to developing a creative career*. Ablex.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 418037) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ülger, K. (2014). Öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 275-284. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2160>
- Varki, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 646904) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yaprakdal, A. B. (2013). *Öğrenme nesnelere tasarımı öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 349943) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 502168) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Young, G.J. (1985). What is creativity? *Journal of Creative Behaviour*, 19(2), 77-87.
- Zembat, R., Küsmüş, G. İ., & Yılmaz, H. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. Değişen Dünyada Eğitim*. Pegem.



SPORA BAĞLILIK VE HEYECAN ARAMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KAYAKLI KOŞU VE BİATLON SPORCULARI ÜZERİNDE İNCELENMESİ

Öz

Cemalettin BUDAK* - Coşkun YILMAZ** - Serhat ERAİL***

Kayaklı koşu ve biatlon gibi branşlar zor şartlarda ve zorlu arazi koşullarında dayanıklılık, mücadele ve teknik beceriler gerektiren zorlu ve kompleks branşlardır. Bu araştırmanın amacı, Kayaklı koşu ve Biatlon sporcularının spora bağlılık ve heyecan arama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel çalışma modellerinden olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu"na ek olarak 'Spora Bağlılık Ölçeği- SBÖ' ve "Kayak ve Snowboard" a İlişkin Heyecan Arama Ölçeği- KSIHAÖ" kullanılmıştır. Araştırmada tüm analizler SPSS 25 programı ile yapılmış ve sonuçlar .05 düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya 105 kadın, 103 erkek toplam 208 kayaklı koşu ve biatlon sporcusu katılmıştır. Çalışmamızda cinsiyete spora bağlılık ve heyecan arama düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmedi. Branşa göre ise spora bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülürken heyecan arama düzeylerinde ise sadece yenilik arama alt boyutunda anlamlı farklılık görüldü. Eğitim düzeyinin spora bağlılık ve heyecan arama düzeylerini etkilediği tespit edildi. Spora bağlılık ile kayak ve snowboard da heyecan arayışı arasında ise ($r: .706, p < .05$) yüksek düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişki olduğu belirlendi. Spora bağlılığın kayak ve snowboardda heyecan arayışındaki değişimin %49.2 gibi önemli bir kısmını açıkladığı görüldü. Araştırma sonuçları incelendiğinde sporcuların spora bağlılıkları ile kayak ve snowboardda heyecan arayışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branşa göre ise spora bağlılıkta zinde olma, adanma, içselleştirme ve toplam bağlılık ile kayak ve snowboardda heyecan arayışının heyecan arayışı alt boyutunda biatloncuların puan ortalamalarının kayaklı koşuculardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kayaklı koşu, Biatlon, Spor bağlılık ve heyecan arama.

Investigation of the Relationship Between Commitment to Sports and Excitement Seeking in Cross-Country Skiing and Biathlon Athletes

Abstract

Sports like cross-country skiing and biathlon are challenging and complex disciplines that require endurance, perseverance, and technical skills in demanding terrain and weather conditions. This study aimed to investigate the relationship between the commitment to sport and the pursuit of excitement among cross-country skiing and biathlon athletes. The study employed a quantitative research design using a correlational survey model. To determine the demographic characteristics of the participants in the study, researchers used a 'Personal Information Form' created for this purpose, in addition to the 'Commitment to Sport Scale' The 'Excitement Seeking Scale for Skiing and Snowboarding - ESSSS' was utilized. All analyses were performed with the SPSS 25 program and evaluated at .05 level. A total of 208 cross-country skiing and biathlon athletes, consisting of 105 females and 103 males, participated in the study. No significant difference was observed between gender, commitment to sport, and levels of excitement seeking in our study. Significant differences were observed in sports commitment levels based on the branch, whereas only the novelty-seeking sub-dimension showed a significant difference in excitement-seeking levels. It was found that education affects sports commitment and excitement-seeking levels. It was determined that there is a high positive linear relationship ($r:$

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, cemalettin.budak@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7119-9235>

** Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Kelkit Aydın Doğan MYO, Spor Yönetim Programı, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, coskun.yilmaz@gumushane.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2826-1566>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, serhat.erail@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5413-2656>

.706, $p < .05$) between sports commitment and excitement-seeking in skiing and snowboarding. It was observed that sports commitment explains a significant proportion (49.2%) of the variance in excitement-seeking in skiing and snowboarding. The research results determined that there is no significant difference between athletes' commitment to sports and their pursuit of excitement in skiing and snowboarding based on gender. On the other hand, concerning discipline, it was observed that biathletes' average scores on the commitment subdimensions of being fit, devotion, internalization, total commitment, and the excitement-seeking subdimension of skiing and snowboarding were higher than those of skiers.

Keywords: Cross-country skiing, Biathlon, Commitment to sport and thrill-seeking.

1. Giriş

Kar yağışının çok fazla olduğu bölgelerde ulaşım ihtiyaçları amacıyla ortaya çıkan kayak, günümüze kadar farklılıklar göstererek varlığını devam ettirmiş ve kış sporlarının temelini oluşturmuştur (Gönendi, 2023). Eski tarihlerden beri yapılan kayaklı koşu branşı oldukça yaygın olarak yapılan bir branş haline gelmiştir (Furse, 2007). Eski zamanlardan günümüze kadar bu branşın malzemelerinde, yarışma formatlarında ve kullanılan pistlerde birçok değişim ve gelişim yaşanmıştır (Stoggl vd., 2009). Değişim ve gelişim açısından en önemli farklılık sporcuların yarışma esnasındaki hızlarında olmuştur (Gaskill vd., 1999). Hız oranındaki artışta beraberinde antrenman metodlarında değişikliklere gidilmesini zorunla hale getirmiştir.

Yarışma formatlarında yapılan değişiklikler sprint yarışmalarının önem kazanmasına ve yaygınlaşmasına neden olmuştur. Sprint yarışmaları sporcuları çok yönlü gelişim sağlamaya zorunlu bırakmıştır (Stoggl vd., 2009). Çok yönlü gelişim kuvvet, güç (anaerobik-aerobik), koordinasyon ve sürat gibi birçok parametreyi içermektedir (Hoff vd., 1999). Bu parametrelerin yanı sıra sporcuların fiziksel, fizyolojik ve psikolojik olarak iyi olmaları gerekmektedir (Sandbakk vd., 2010).

Kayaklı koşunun bir kombinasyonu olan biatlon dalı da üst düzey fiziksel, fizyolojik ve psikolojik gelişim gerektirmektedir (Vonheim, 2012). Biatlon olimpik olmasının yanı sıra yarışma süresinde değişiklik gösteren bir branştır. Yarışma süresi 25 dakika ile 1 saatin üzerinde olabilmektedir. Biatlon yarışmaları 2,5-5 km'lik mesafelerde kayaklı koşu yapıldıktan sonra, 2 ya da 4 atış etabı içermektedir. Bu periyotta sporcular ayakta ve yatarak ateş etmektedirler. Ateş etme pozisyonu da her atış periyodunda yatarak (yüzüstü) ve ayakta durarak yapılmaktadır. Mesafeye ve çeşitliliğe göre atış sayısı 2 ile 4 arasında değişmektedir. 50 metre uzaklıkta olan atış mesafesinde bulunan 5 hedefi vurmak için 5 atış hakkı verilmektedir. Sporcuların hatalı yaptıkları her her atış için ceza turu (150 mt) ve 1 dakika toplam sürelerine eklenir. Yarışma sonucunda en düşük zamana sahip olan sporcu yarışmayı kazanmış sayılmaktadır. Biatlon sporu, vücut dengesi, tekniklerin seri uygulanmasını gerektiren karmaşık motor aktiviteleri olduğu görülmektedir (Simoneau vd., 1997). Bu sporlara başlamanın en temel nedenleri olarak kombine hareketleri nedeniyle insanları güdüleyen, harekete geçiren uyarıcılarının en etken nedeni daha çok heyecan arayışı ve merak olmuştur. Kayaklı koşu ve Biatlon kış sporları ana kategorileri içerisinde tanımlanan iki branşta tehlikesiz kayak sporunun alt branşlarındandır.

Başarıya ulaşmak isteyen sporcu, hangi branşta olursa olsun yaptığı sporda sağlam karakterli, tutkulu ve branşına bağlı olması en elzem ölçüttür (Scanlan vd., 2003). Spora bağlılık kavramı, sporcunun branşına tutku duyması ve gerekli gördüğü sportif aktivitelerine karşı sorumluluk duyması, emek verme, sağlıklı olma, zevk alması, süreklilik, adanmışlık ve zindelik olarak tanımlayabiliriz (Guillen & Marinez-Alvarado, 2014; Lonsdale vd., 2007; Lonsdale vd., 2007;). Kar sporları bağlılık yaratan sporlardan biridir (Schaufeli vd., 2002).

Spora bağlılık kavramı ile yapılmış çalışmalar futbol, oryantiring, taekwondo, spor bilim öğrencilerinde, bocce, kış sporları (kar, buz, kızak sporları), kayak, atletizm, dövüş sporları gibi

branşları üzerinde olup kayaklı koşu ve biatlon branşı ile yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır (Aykora & Dinçer, 2022; Han & Polat, 2022; Kantogan, 2020; Kelecek & Koruç, 2018; Madak vd., 2021; Peke, 2020; Sivrikaya & Biricilka, 2019; Uluç ve Akçakoyun, 2021; Uzgur vd., 2021). Kayak ve snowboard ile ilgili heyecan arama ile ilgili yapılan çalışmalar da ise cinsiyetin rolüne, kask takma riski üzerine, çeşitli gen varyansları üzerine, çıkış eğitimi, kişilik özellikleri ve inançları üzerinde olup kayaklı koşucular ve biatloncular üzerinde çalışmaya rastlanmamıştır (Greene vd., 2022; Haegeli vd., 2020; Paquette vd., 2016; Thomson vd., 2013; Thomson ve Carlson, 2015). Bu çalışmada, popüler bir hale gelmeye başlayan kayaklı koşu ve biatlon branşının gerektirdiği özellikleri incelemek adına, bu branşta yarışan sporcularının spora bağlılık ile kayak ve snowboard'a ilişkin heyecan arama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nicel çalışma modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama 2 veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2017). İlişkisel tarama modelinde, çalışılan örneklem hacmine yönelik yapılan araştırmalar sayesinde evrenin niceliksel betimlemesi yapılmaktadır (Karasar, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Literatürde araştırmaların örneklem hacimlerinin belirlenmesinde pratik yöntemlerden biri olan “ölçek çalışmalarında örneklem hacminde her ölçek maddesinin minimum 5 katı olmalıdır.” (Tavşancıl, 2014) öneri dikkate alınarak araştırmanın örneklem sayısı belirlendi. “Spora Bağlılık Ölçeği” (15 madde) ve “Kayak ve Snowboard’a İlişkin Heyecan Arama Ölçeği” (9 madde) ölçeklerindeki madde sayısının beş katı olan 120 katılımcı olarak hesaplandı. Fakat doğa bilecek olumsuzlukları engellemek ve geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için ulaşıla bilinen en yüksek katılımcıya anket uygulandı. Veriler yüz yüze görüşme yöntemiyle toplandı. Araştırmanın örneklem grubunu 208 (105 erkek, 103 kadın) elit kayaklı koşu ve biatlon sporcusu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Sporcuların demografik özellikleri

Cinsiyet	Kadın	105	50.5
	Erkek	103	49.5
Branş	Kayaklı Koşu	184	88.5
	Biatlon	24	11.5
Eğitim Durumu	Ortaokul	49	23.6
	Lise	110	52.8
	Lisans	49	23.6
	Yaş (X ± S.s)	Boy (X ± S.s)	Kilo (X ± S.s)
Kadın	16.79±3.16	1.59±.09	52.33±9.12
Erkek	17.62±3.25	1.68±.10	60.69±10.90

Sporcuların demografik özelliklerine göre dağılımları tabloda görülmektedir. Araştırmaya dahil olanların %50.5'i kadın %49.5'i erkek; %88.5'i kayaklı koşucu %11.5'i biatloncu olduğu; %52.8'i lise, %23.6'sı ortaokul ve %23.6'sı lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan kadın sporcuların yaş ortalamaları 16.79±3.16, boy ortalamaları 1.59±.09 ve kilo ortalamaları 52.33±9.12 olduğu; erkek sporcuların ise yaş 17.62±3.25 yıl, boy 1.68±.10 m ve 60.69±10.90 kg ortalamalara sahip oldukları tespit edildi.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan sporcuların kişisel özelliklerini belirlemeye maksadıyla araştırmacılarca oluşturulan kişisel bilgi formuna ek olarak spora bağlılık düzeylerini belirlemek için ‘Spora Bağlılık Ölçeği (SBÖ)’ ve son olarak ‘Kayak ve Snowboard’ a İlişkin Heyecan Arama Ölçeği (KSİHAÖ)’ kullanılmıştır.

Spora bağlılık Ölçeği: Gulien ve Martinez-Alvarado (2014) yaptıkları çalışma ile geliştirilen ölçeğin Türkçeye intibakı Sırgancı ve arkadaşları (2019) tarafından çevrilmiştir. Zinde olma, Adanma, İçselleştirme olarak 3 alt boyutu bulunmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçek 15 maddeden oluşmaktadır (Guillen & Martinez-Alvarado, 2014; Sırgancı vd., 2019). Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları için yapılan cronbach alpha (α) güvenilirlik analizi sonucunda bu değerlerin .79 ile .92 arasında olduğu belirlenmiştir (Sırgancı vd., 2019). Çalışmamızda güvenilirlik analizinde ölçek toplam puanının α :.892 alt boyutların ise sırasıyla zinde olma α :.884, adanma α :.794, içselleştirme α :.592 olduğu tespit edilmiştir.

Kayak ve Snowboard’ a İlişkin Heyecan Arama Ölçeği: Thomson, Morton, Carlson ve Rupert (2012) tarafından geliştirilen Türk popülasyonuna geçerlik ve güvenilirliği Dinç ve Demircan (2019) tarafından yapılan 9 madde ve 2 alt boyuttan oluşan (Heyecan arayışı, Risk arayışı) 5’li Likert (Kesinlikle Katılmıyorum- Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirilen bir ölçektir (Thomson vd., 2012; Dinç & Demircan, 2019). Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları için yapılan cronbach alpha (α) güvenilirlik analizi sonucunda bu değerlerin .62 ile .82 arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızda ise kayak ve snowboard heyecan toplam puanı α :.821, heyecan arayışı α :.798, risk arayışı ise α :.690 olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri ile gruplara dağılımlarını incelemek ve boy, kilo, yaş gibi özelliklerini betimlemek için maximum, minimum, ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Daha sonra verilerin parametrik analizler için uygunluğunu belirlemek amacıyla ölçek sonuçlarına normallik (skewness, kurtosis) ve homojenlik (Levene) analizleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda Skewness değerlerinin -.053 ile -.573 arasında Kurtosis değerlerinin ise -.217 ile -.976 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 2. Sporcuların SBÖ ve KSİHA ölçek puanlarının normallik dağılımı ve güvenilirlik analizleri

Değişken	n	Madde sayısı.	α	$\bar{X}\pm Ss$	p	Çarpıklık	Basıklık
Zinde Olma	208	5	.884	17,50±5,42	,000	-.457	-.976
Adanma	208	5	.794	18,25±5,03	,000	-.573	-.445
İçselleştirme	208	5	.592	17,09±5,00	,000	-.500	-.475
Spora Bağlılık	208	15	.892	52,84±14,3	,000	-.449	-.675
Yenilik Arayışı	208	5	.798	16,01±5,46	,000	-.334	-.957
Risk Arayışı	208	4	.690	12,91±3,99	,001	-.289	-.411
Kayak ve Snowboard Heyecan	208	9	.821	28,92±8,26	,000	-.516	-.271

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmada kullanılan ölçeklerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5/ +1,5 değerleri içerisinde bulunması durumunda elde edilen sonuçların normal dağılım sergileyeceği varsayılmıştır (Tabaschnick & Fidell, 2013). Tablo incelendiğinde ise belirtilen değerlerin uygun aralıklarda olduğu ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi görülmektedir. Bu kapsamda normal dağılım gösteren ve homojenlik özelliği taşıyan değişkenler için

parametrik analizlerden olan ikili grup karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklem t-Testi (İndependent Sample t-Test); ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ve homojenliğin sağlandığı durumlarda Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova) homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Welch Testi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucunda gruplar arası farklılığın belirlenmesi durumunda bu farklı durumun hangi grupların içinde olduğunu belirtmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden “Bonferroni” kullanılmıştır. Welch testi sonucunda gruplar arası farklılığın tespit edilebilmesi durumunda ise farklılık hangi grupların arasında olduğunu bulabilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinde “Tamhane’s” kullanılmıştır. Güvenirlilik analizi sonucunda kullanılan ölçeklere ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Kalaycı (2018) ölçeklerin cronbach alfa değerlerinin .80 ve üzeri olması halinde mükemmel düzeyde .60-.80 arası olması durumunda da ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2018). Araştırmada tüm analizler SPSS 25 programı ile yapılmış ve sonuçlar.05 düzeyinde değerlendirilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 31/05/2021 tarih 06 sayılı oturumunda alınan 06/05 sayılı izni ile Helsinki Deklarasyonu Prensiplerine uygun olarak yapıldı. Çalışma öncesi çalışma hakkında sözlü ve yazılı bilgi verilerek gönüllü katılımları sağlandı. Çalışmanın tüm süreçlerinde (raporlama aşamasından, yazımından kaynak gösterimine kadar) etik kurallara uyulmuştur.

3. Bulgular

Tablo 3. Sporcuların Cinsiyete ve Branşa Göre SBÖ ve KSİHAO Durumlarının Karşılaştırılması

Değişken		n	\bar{X}	Ss	t	p	
Cinsiyet	Zinde Olma	Kadın	105	17.83	5.54	.921	.358
		Erkek	103	17.14	5.29		
	Adanma	Kadın	105	18.21	5.28	-.089	.929
		Erkek	103	18.28	4.77		
	İçselleştirme	Kadın	105	17.02	5.23	-.182	.855
		Erkek	103	17.15	4.76		
	Spora Bağlılık Toplam	Kadın	105	53.08	14.94	.253	.800
		Erkek	103	52.58	13.68		
	Yenilik Arayışı	Kadın	105	16.77	5.57	-.260	.795
		Erkek	103	16.97	5.50		
	Risk Arayışı	Kadın	105	11.97	3.96	-.316	.752
		Erkek	103	12.13	3.52		
	Kayak ve Snowboard Heyecan	Kadın	105	28.74	8.29	-.317	.751
		Erkek	103	29.10	8.25		
Branş	Zinde Olma	Kayaklı koşu	184	17.15	5.31	-2.520	.013*
		Biatlon	24	20.08	5.60		
	Adanma	Kayaklı koşu	184	17.99	4.99	-2.043	.042*
		Biatlon	24	20.20	5.00		
	İçselleştirme	Kayaklı koşu	184	16.84	4.99	-2.004	.046*
		Biatlon	24	19.00	4.69		
	Spora Bağlılık Toplam	Kayaklı koşu	184	51.99	14.06	-2.378	.018*

	Biatlon	24	59.29	14.72		
Yenilik Arayışı	Kayaklı koşu	184	16.50	5.51	-2.676	.008*
	Biatlon	24	19.66	4.79		
Risk Arayışı	Kayaklı koşu	184	12.10	3.87	.819	.418
	Biatlon	24	11.62	2.53		
Kayak ve Snowboard Heyecan	Kayaklı koşu	184	28.61	8.46	-1.918	.063
	Biatlon	24	31.29	6.11		

p<.05*

Tablo 3' de görüldüğü gibi sporcuların Cinsiyete ve Branşa Göre SBÖ ve KSİHAO Durumlarının Karşılaştırılması (t-testi) Sporcuların cinsiyete göre spora bağlılık toplam ve alt boyutları ile kayak ve snowboarda yönelik heyecan arayışı ve alt boyut puan ortalamalarını karşılaştırmak hedefiyle bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonucunda sporcuların cinsiyetlerine göre ölçeklerin toplam puan ortalamalarında da alt boyutların puan ortalamalarında da istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05).

Sporcuların branşlarına göre spora bağlılık toplam ve alt boyutları ile kayak ve snowboarda yönelik heyecan arayışı ve alt boyut puan ortalamalarını karşılaştırmak hedefiyle bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz verilerine göre zinde olma alt boyutunda biatloncuların puan ortalamalarının (X: 20.08) kayaklı koşucuların puan ortalamalarından (X: 17.15) anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p<.05); Adanma alt boyutunda biatloncuların puan ortalamalarının (X: 20.20) kayaklı koşucuların puan ortalamalarından (X: 17.99) anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p<.05); İçselleştirme alt boyutunda biatloncuların puan ortalamalarının (X: 19.00) kayaklı koşucuların puan ortalamalarından (X: 16.84) anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p<.05); yine spora bağlılık toplam puanında da benzer şekilde biatloncuların puan ortalamalarının (X: 59.29) kayaklı koşucuların puan ortalamalarından (X: 51.29) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (p<.05). Kayak ve snowboard da heyecan arayışı ölçeğinin Yenilik arayışı alt boyutunda da biatloncuların puan ortalamalarının (X: 19.66) kayaklı koşucuların puan ortalamalarından (X: 16.50) anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p<.05) görülmektedir. Fakat risk arayışı alt boyutu ve kayak ve snowboard da heyecan arayışı ölçeğinin toplam puan ortalamalarında branşlara göre istatistiksel anlamda bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>.05)

Tablo 4. Sporcuların Eğitim Durumlarına Göre SBÖ ve KSİHAÖ Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim	n	\bar{X}	Ss	F	p	Bonferroni
Spora Bağlılık	Ortaokul (a)	49	48.46	17.26	5.179	.006*	c>a
	Lise (b)	110	52.67	12.91			
	Lisans (c)	49	57.57	12.74			
Değişken	Eğitim	n	\bar{X}	Ss	Welch/F	p	Tamhane's
Zinde Olma	Ortaokul (a)	49	16.12	6.33	3.411	.037*	c>a
	Lise (b)	110	17.43	5.09			
	Lisans (c)	49	19.00	4.83			
Adanma	Ortaokul (a)	49	16.89	6.16	4.457	.014*	c>a
	Lise (b)	110	18.12	4.58			
	Lisans (c)	49	19.87	4.32			
İçselleştirme	Ortaokul (a)	49	15.44	5.58	4.906	.009*	c>a
	Lise (b)	110	17.10	4.66			
	Lisans (c)	49	18.69	4.66			

Yenilik Arayışı	Ortaokul (a)	49	14.85	5.90			
	Lise (b)	110	17.06	5.54	5.701	.004*	c>a
	Lisans (c)	49	18.44	4.50			
Risk Arayışı	Ortaokul (a)	49	11.20	4.30			
	Lise (b)	110	12.01	3.42	2.460	.091	-
	Lisans (c)	49	12.97	3.69			
Kayak ve Snowboard Heyecan	Ortaokul (a)	49	26.06	9.71			
	Lise (b)	110	29.08	7.75	5.027	.089*	c>a
	Lisans (c)	49	31.42	6.95			

p<.05*

Tablo 4'te görüldüğü gibi sporcuların eğitim durumlarına göre spora bağlılık toplam puan ortalamalarını karşılaştırma maksadıyla tek taraflı varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel sonuçlarda anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Fark oluşturan grupları tespit etmek için Post Hoc çoklu karşılaştırmalarından Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni sonucuna göre lisans düzeyindeki sporcuların spora bağlılık puan ortalamalarının (X:57.57) ortaokul düzeyindeki sporcuların puan ortalamalarından (X: 48.46) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Zinde olma, adanma ve içselleştirme alt boyutları ile kayak ve snowboard'da heyecan arayışı toplam ve alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Sporcuların zinde olma, adanma ve içselleştirme alt boyutları puan ortalamaları ile kayak ve snowboardda da heyecan arayışı toplam puan ortalamaları ve yenilik arayışı alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumlarına durumlarına göre karşılaştırmak amacıyla yapılan Welch testi sonucunda söz konusu alt boyut ve toplam puan ortalamalarında verilere bakıldığında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (p<.05) Bu alt boyutlarda ve toplam puan ortalamasında fark oluşturan grupları bulmak amacıyla varyansların eşit dağılım görülmediği zamanlarda kullanılan Post Hoc testlerden Tamhane's testi uygulanmıştır. Tamhane's testi sonucunda karşılaştırma yapılan tüm boyutlarda lisans düzeyindeki sporcuların puan ortalamalarının ortaokul düzeyindeki sporcuların puan ortalamalarında yüksek olduğu görülmüştür. Sporcuların eğitim durumlarına göre ölçek puan ortalamalarının karşılaştırıldığı tabloda risk arayışı alt boyutu puan ortalamalarında ise kümeler arasında verisel anlamda bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Tablo 5. SBÖ ve KSİHAÖ ilişkisi

Değişken	Risk	Kayak toplam	İçselleştirme	Zinde olma	Adanma	Spora bağlılık
Yenilik arayışı	r. ,518**	,911**	,566**	,640**	,619**	,658**
Risk arayışı	r. ,825**		,553**	,509**	,498**	,561**
Kayak ve Snowboard Heyecan	r. ,641**			,669**	,649**	,706**
İçselleştirme	r. ,761**				,748**	,901**
Zinde olma	r. ,844**					,942**
Adanma	r. ,933**					

*p<0,05, ** p<0,001

Tablo 5'te görüldüğü gibi sporcuların spora bağlılık ve kayak ve snowboardda heyecan arayışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. SBÖ ve KSİHAÖ İlişki Spora bağlılık ile kayak ve snowboard da heyecan arayışı arasında ise (r: .706, p<.05)

yüksek düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişki olduğu belirlenmiş ve spora bağlılığın arttıkça kayak ve snowboard da heyecan arayışında artacağı belirlenmiştir.

Tablo 6. Spora bağlılığın KSİHAÖ etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	F	Model (p)	R ²	Durbin Watson
(Constant)	7.515	1.601		4.695	.000*	67.716	.000*	.492	1.528
Spora Bağlılık	.459	.151	.794	3.036	.000*				

Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılan regresyon analizine göre F değerine karşılık gelen anlamlılık seviyesi incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F: 67.716, p<.05). Tablo 6. Spora bağlılığın KSİHAÖ Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi geçmişte ya da şimdi bile olan bir durumun var olduğu haliyle betimlenmesini hedefleyen tarama modellerinde görüş, tutum veya özelliklerin tanımlanması hedeflenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bağımsız değişkene (spora bağlılık) ait beta katsayısı, t değeri ve anlamlılık seviyesi incelendiğinde de, spora bağlılığın kayak ve snowboardda heyecan arayış düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin varlığı örülmektedir (t: 3.036, p<.05). Bu sonuca göre spora bağlılığın kayak ve snowboardda heyecan arayışındaki değişimin %49.2 gibi önemli bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Ek olarak sporcuların spora bağlılık düzeyindeki bir birimlik artışın kayak ve snowboardda heyecan arayışlarında. 794’ lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir (β : .794).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, kayaklı koşu ve biatlon sporcularının spora bağlılık ve heyecan arama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 105 kadın, 103 erkek toplam 208 kayaklı koşu ve biatlon sporcu katılmıştır. Cinsiyetlerine göre spora bağlılık toplam ve alt boyutları ile kayak ve snowboarda yönelik heyecan arayışı ve alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edildi (p>.05).

Sivrikaya ve Biricik (2019) elit kayakçılar üzerinde yaptıkları çalışmada kadın sporcuların erkek sporculara oranla adanmışlık ve coşku alt boyutlarında daha yüksek sporcu bağlılığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Siyahtaş ve arkadaşları (2020) takım ve bireysel sporcular üzerinde yaptıkları çalışmalarında cinsiyete göre sporda bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık görülmediğini bildirmiştir. Yavaş ve Deveci, (2022) cinsiyetin kayak ve snowboarda ilişkin heyecan arayışının akış durumuna etkisine baktıkları çalışmalarında kadınlar ve erkekler açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirtmiştir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre kayak ve snowboard yaparken daha fazla heyecan arayışı içerisinde olduğu ve bu durumun kadınları deneyim sırasında akış durumuna geçişini kolaylaştırdığını bildirmiştir.

Branşa göre ise sporda bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık görülürken, kayak ve snowboard da heyecan arayışında ise yenilik arayışı alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken diğer alt boyutta ve toplam puanda anlamlı farklılık tespit edilmedi. Tan ve Polat, (2022) yaptıkları çalışmada kış sporlarına yönelik branşlara göre spora bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar görmüştür. Kızak sporcularının kar ve buz sporcularından daha yüksek spora bağlılık puanlarına sahip olduğunu bildirmiştir. Siyahtaş ve arkadaşları (2020) takım ve bireysel sporcular üzerinde yaptıkları çalışmalarında içselleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığını fakat diğer alt boyutlarda (zinde olma, adanma ve bağlılık toplam) anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmiştir.

Sporcuların eğitim düzeyine göre spora bağlılık tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilirken, kayak ve snowboard da heyecan arayışı arasında ise risk arayışı alt boyutu hariç diğer alt

boyutlarda anlamlı farklılık tespit edildi. Elit Kayaklı Koşu ve Biatlon Sporcuları üzerinde yapılan çalışmalarda spora bağlılık ve heyecan arayışı üzerine yapılmış çalışmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle eldeki bulgular literatüre yeni bilgiler sağlayacaktır.

Spora bağlılık ile kayak ve snowboard da heyecan arayışı arasında ise ($r: .706, p<.05$) yüksek düzeyde pozitif yönde doğrusal ilişki olduğu belirlenmiş ve spora bağlılığın arttıkça kayak ve snowboard da heyecan arayışında artacağı belirlenmiştir. Elit Kayaklı Koşu ve Biatlon Sporcuları üzerinde yapılan çalışmalarda spora bağlılık ve heyecan arayışı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle eldeki bulgular literatüre yeni bilgiler sağlayacaktır.

Çalışmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre spora bağlılığın kayak ve snowboardda heyecan arayış düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin varlığı tespit edildi ($t: 3.036, p<.05$). Buna göre spora bağlılığın kayak ve snowboardda heyecan arayışındaki değişimin %49.2 gibi önemli bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Bu sonuca göre Elit Kayaklı Koşu ve Biatlon Sporcularının yaptıkları sporda heyecan arayışından dolayı spora bağlılık duydukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Yapılan bir araştırmada, kayak/snowboard katılımcılarının planlama ve öngörü eksikliği duyduğu, heyecan verici deneyimler ve risk alma duygusuna sahip olduğu bulgulanmıştır (Marsh vd., 2010). Katılımcıların diğer spor branşlarındaki katılımcılardan farklı duygu arayışlarında olması açısından önem taşıdığı söylenebilmektedir. Türkiye'deki bu branş katılımcılarının değişiklik, yenilik, eğlence, risk alma gibi duyguları taşıdığı söylenebilmektedir (Dinç &Demircan, 2013).

Başka bir çalışmada, sportif ve kültürel etkinliklere katılmanın sonucunda yaşanan olumlu duyguların kayak/snowboard faaliyetlerine yönelik bağlılığı artırdığı bildirilmektedir (Ateca-Amestoy, 2011; Kavetsos, 2011; Smith vd., 2015). Kavetsos' a göre spora bağlılık düzeyi mutluluk seviyesi ile yakından ilişkilidir (Kavetsos, 2011). Sportif faaliyetlere katılan bireylerin rekreasyonel zamanlarının daha keyifli geçtiği bilinmektedir. Aynı zamanda da katılımcılar farklı deneyimler kazanmaktadır (Ateca-Amestoy, 2011). Bu gibi aktivitelere katılımların önündeki engellerin kaldırılması spora bağlılığın ve spora katılımın artmasını teşvik etmektedir. Spora bağlılık ve katılımın artması için katılımcıların zevk alacakları faaliyet türlerini tespit etmeleri gerekmektedir (Smith vd., 2015).

Araştırma sonuçları incelendiğinde sporcuların spora bağlılıkları ile kayak ve snowboardda heyecan arayışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branşa göre ise spora bağlılıkta zinde olma, adanma, içselleştirme ve toplam bağlılık ile kayak ve snowboardda heyecan arayışının heyecan arayışı alt boyutunda biatloncuların puan ortalamalarının kayaklı koşuculardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında ise risk arayışı alt boyutu hariç tüm boyutlar ve toplam puan ortalamalarında lisans düzeyindeki sporcuların puan ortalamalarının ortaokul düzeyindeki sporculardan istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Sporcuların yaşları, spora bağlılıkları ile kayak ve snowboardda heyecan arayışları arasında anlamlı pozitif yönde doğrusal ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca sporcuların spora bağlılık düzeylerinin kayak ve snowboardda heyecan arayışlarının % 49.2 gibi önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda kişilerin ekonomik bağımsızlık düzeyleri de değerlendirilerek spordaki kaygı düzeylerine etkisinin tespit edilmesi tavsiye edilmektedir.

Bazı ülkelerin Ulusal kimliğin oluşturulması algısı açısından kayak ve kar sporları hükümet politikalarına kadar konu olmuş bir konudur (Batagelj, 2013; Goksoyr, 2013). Ülkelerin kendi kültürleri ile bağdaştırdığı ve özellikle desteklediği branşlar vardır. Bu da o ülkeler için kendi milli sporu olgusunu destekleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu kavramların spora bağlılığı artıran etkenler olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamıza öneri olarak;

Ülkemizde özellikle kar sporlarının desteklenmesi ve yaygınlaştırılması için çalışmaların yapılması önerilmektedir.

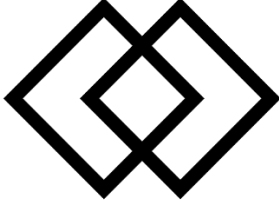
Çalışma deseni olarak, nicel araştırma yöntemi ve iki farklı ölçek kullanılmıştır. Çalışma deseni nitel bir araştırma ile desteklenebilir, spora bağlılık ile kayak ve snowboard'a ilişkin heyecan arama düzeylerini etkileyen faktörler derinlemesine incelenerek daha detaylı ele alınabilir.

5. Kaynakça

- Ateca-Amestoy V. (2011). Handbook on the economics of leisure. In S. Cameron (Ed.), *Leisure and subjective well-being* (ss. 52-78). Edward Elgar Publishing Limited.
- Aykora, A. F., & Dinçer, U. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin spora bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Dağcilık ve Tırmanış Dergisi*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.1132538>
- Batagelj, B. (2013). Slovenian skiing identity: Historical path and reflection. *The International Journal of the History of Sport*, 30(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/09523367.2012.761001>
- Büyüköztürk Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Dinç SC, Demircan M. (2019). The Contextual Sensation Seeking Questionnaire for Skiing and Snowboarding (CSSQ-S): The study of validity and reliability in Turkish. *International Journal of Sport, Exercise and Training Sciences*, 5(3), 107-118. <https://doi.org/10.18826/useeabd.575321>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Furse KS. (2007). *Ski-Running*. Bildio Bazaar LLC.
- Gaskill S, Robert E, Serfass C. (1999). Upper body power comparison between groups of cross-country skiers and runners. *International Journal Sports Medicine*, 20(5), 290-294. <https://doi.org/10.1055/s-2007-971133>
- Greene, K., Hendriks, J., & Johnson, J. (2022). The impact of avalanche education on risk perception, confidence, and decision-making among backcountry skiers. *Leisure Sciences*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01490400.2022.2062075>
- Goksøyr, M. (2013). Taking Ski tracks to the north. The invention and reinvention of Norwegian polar skiing: Sportisation, manliness and national identities. *The International Journal of the History of Sport*, 30(6), 563-579. <https://doi.org/10.1080/09523367.2012.760998>
- Gönendi F.E.B. (2023). Spor bilimlerinde multidisipliner araştırmalar. B. Koçyiğit & G. B. Bayıroğlu (Ed.), *Türkiye'de kayak federasyonu altında bulunan branşlar içinde* (ss. 107-128). Efe Akademi.
- Karababa, A. (2019). Değerler ve değerler psikolojisi. B. Dilmaç, & H. H. Bircan (Ed.), *Kuramsal Temelde Değer içinde* (3. baskı, ss. 1-19). Pegem.
- Guillén, F., & Martínez-Alvarado, J. R. (2014). The sport engagement scale: An adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for the sports environment. *Universitas Psychologica*, 13(3), 975-984. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.sesa>
- Haegeli, P., Rumpf, R., & Karlen, B. (2020). Do avalanche airbags lead to riskier choices among backcountry and out-of-bounds skiers? *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 32, 100270. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2019.100270>
- Han, M. T., & Polat, E. (2022). Kış sporları ile ilgilenen sporcuların spora bağlılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.1079970>

- Hoff, N. J., Jan, H., & Wıslıoff, U. (1999). Maximal strength training improves work economy in trained female cross-country skiers. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31(6), 870-877. <https://doi.org/10.1097/00005768-199906000-00016>
- Kalaycı Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kangotan, S. (2020). *Dövüş sporcularının mükemmeliyetçilik ve spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No:666082) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kavetsos, G. (2011). 11. Physical activity and subjective well-being: an empirical analysis. *The economics of sport, health and happiness: The promotion of well-being through sporting activities*, 213.
- Kelecek, S., & Koruç, Z. (2018). Futbolcuların güdüsel yönelim ve spora bağlılık düzeylerinin sporcu tükenmişliğini belirlemedeki rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 3(2),102-116.
- Madak, E., Kumartaşlı, M., Gülen, Ö., & Sönmez, H. O. (2021). Taekwondo sporcularının spora bağlılık düzeylerinin milli sporculuk durumları ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 10(3), 1-17. <http://doi.org/10.22282/ojrs.2021.84>
- Marsh K, Mackay S, Morton D, Parry W, Bertranou E, Lewsıe J, Sarmah R, Dolan P. (2010). *CASE: Understanding the drivers, impact and value of engagement in culture and sport*. Department for Culture, Media and Sport.
- Sandbakk, Ø., Holmberg, H. C., Leirdal, S., & Ettema, G. (2011). The physiology of world-class sprint skiers. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(6), e9-e16. <http://doi.org/0.1111/j.1600-0838.2010.01117.x>
- Simoneau, M., Bard, C., Fleury, N., Teasdale, N., & Boulay, M. R. (1997). The effects of metabolic activation on postural stability and shooting performance in elite and intermediate biathletes. *Science Et Motricité*, 29, 22-29.
- Smith, M., Berdel, D., Nowak, D., Heinrich, J., & Schulz, H. (2015). Sport engagement by accelerometry under field conditions in German adolescents: Results from GINIplus. *PLoS One*, 10(8), e0135630. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0135630>
- Sivrikaya, M. H., & Biricika, Y. S. (2019, Nisan 11-14). Milli Takım Düzeyindeki Elit Kayakçıların Sporcu Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. [Konferans sunumu]. 2. *Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi*, S:26-32. Bodrum/Muğla/Türkiye. <https://rekcad.org/wp-content/uploads/2023/06/rekcad-kongre-2019.pdf>
- Siyahtaş, A., Tükenmez, A. G. A., Avcı, Ö. G. S., Yalçınkaya, Ö. G. B., & Çavuşoğlu, S. B. (2020). Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların spor bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*,6(34), 1310-1317.
- Sırgancı, G., Ilgar, E.A., & Cihan, B.B. (2019). Spora bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 171-191.
- Stoggl T, Stoggl J, Muller E. (2009). Science and Skiing IV. In Lindinger S, Muller, E. Stoggl, T. Austria, Meyer&Meyer (Eds.), *Competition Analysis of the Last Decade (1996-2008) i n Cross Country Skiing* (pp. 657-677) Sport (UK) Ltd.
- Paquette, L., Dumais, M., Bergeron, J., & Lacourse, É. (2016). The effect of personality traits and beliefs on the relationship between injury severity and subsequent sport risk taking among adolescents. *Pediatric Research International Journal*, 1-14. <http://doi.org/10.5171/2016.405500>

- Peke, K. (2020). *Oryantiring katılımcılarının spora bağlılıkları ve zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi* (Tez No. 645591) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vonheim A. (2012). *The effect of skiing intensity on shooting performance in biathlon*. [Master's thesis, Norges teknisknaturvitenskapelige universitet].
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Uluç, E. A., & Akçakoyun, F. (2021). Bocce sporcularının hedef yönelimlerinin spora bağlılıkları üzerindeki rolü: Çanakkale ili örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 424-437. <https://doi.org/10.38021/asbid.1034025>
- Uzgun, K., Pekel, H., & Aydos, L. (2021). Rekreatif koşucuların spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 2(1) 62-82.
- Thomson, C. J., Morton, K. L., Carlson, S. R., & Rupert, J. L. (2012). The Contextual Sensation Seeking Questionnaire for Skiing and Snowboarding (CSSQ-S): Development of a sport specific scale. *International Journal of Sport Psychology*, 43(6), 503-521.
- Thomson, C. J., & Carlson, S. R. (2015). Increased patterns of risky behaviours among helmet wearers in skiing and snowboarding. *Accident Analysis & Prevention*, 75, 179-183. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.11.024>
- Thomson, C. J., Hanna, C. W., Carlson, S. R., & Rupert, J. L. (2013). The- 521 C/T variant in the dopamine-4-receptor gene (DRD4) is associated with skiing and snowboarding behavior. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 23(2), e108-e113. <https://doi.org/10.1111/sms.12031>
- Yavaş-Tez, Ö., ve Deveci-Esentaş, M. (2022). Kayak ve snowboarda ilişkin heyecan arayışının akış durumuna etkisi: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 30-45. <https://doi.org/10.30769/usbd.1114296>



SOSYAL SERMAYENİN GİRİŞİMCİLİK EĞİLİMİ ÜZERİNE ETKİSİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

Ebru DEMİREL*

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki çalışmaları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirebilmek için meta analiz yöntemiyle incelemektir. Meta analiz, birden fazla çalışmadan elde edilen verilerin birleştirilmesi için kullanılan ve analizlerin analizi olarak değerlendirilen istatistiksel bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Bu sayede sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi ortaya çıkartılması ve genel bir yargıya ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda konu ile alakalı Türkiye'de Türkçe yapılmış 2018-2023 yılları arasında yürütülen ve korelasyon değerine sahip 10 çalışma belirlenmiştir. Dahil etme ölçütlerine uygun çalışmaların meta analizinde CMA V4.0 (Comprehensive Meta Analysis 4.0) yazılım programı kullanılmıştır. Yapılan meta analiz sonucunda yayın yanlılığının olmadığı, çalışmaların heterojen dağıldığı tespit edilmiştir. Yine analiz sonucunda sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki rastgele etkiler modelinde ortalama etki büyüklüğünün ($r=0,581$) güçlü düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sermaye, Girişimcilik eğilimi, Meta analiz.

Jel Kodu: M10, M19.

The Effect of Social Capital on Entrepreneurship Tendencies: A Meta Analysis Study

Abstract

The aim of this study is to examine the studies between social capital and entrepreneurial tendency with the meta-analysis method in order to evaluate them with a holistic approach. Meta-analysis is considered as a statistical method used to combine data obtained from more than one study and evaluated as analysis of analyses. In this way, it is aimed to reveal the effect of social capital on entrepreneurship tendency and to reach a general judgment. In this context, 10 studies conducted in Turkish in Turkey between 2018-2023 with a correlation value 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. As a result of the meta-analysis, it was determined that there was no publication bias and the studies were distributed heterogeneously. Again, as a result of the analysis, it was revealed that the average effect size ($r=0.581$) was strong in the random effects model between social capital and entrepreneurial tendency.

Keywords: Social Capital, Entrepreneurial tendency, Meta analysis.

Jel Code: M10, M19.

1. Giriş

Sanayi devriminin ardından dünya ekonomisi, hızla değişen teknolojiler ve pazarlar tarafından yönlendirilen bilgiye dayalı bir ekonomiye dönüşmüştür. Bu yeni ekonomide bilgi, yenilik ve ekonomik kalkınma arasındaki karşılıklı ilişkiler, bilginin hem bölgeler içinde hem de bölgeler arasında ekonomik kalkınmaya nasıl katkıda bulunduğunu daha iyi anlamaya yönelik çabaları teşvik etmiştir. Bu durum, bilginin hem bölgeler içinde hem de bölgeler arasında nasıl yaratıldığına ve aktarıldığına olan ilgiyi artırmıştır. Bilgi ekonomisinin temel unsurları arasında; aktörlerin bilgisi, fikri mülkiyet (patentler) ve

* Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gülşehir Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, ebrudemirel@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-50730683>

aktörlerin sosyal ağları yer almaktadır (Doh & Zolnik, 2011). 1990'larda yeni bir sermaye kavramı olan sosyal ağlar ya da sosyal sermaye, yerleşik finansal, gerçek ve beşerî sermaye kavramlarının yanı sıra genel kullanıma girmiştir (Westlund & Bolton, 2003). Sosyal ağ, bireyler, ekipler ve kuruluşların dışarıdan bilgi ve kaynaklara erişmesi için önemli bir kanal olduğu için hem yeni işletmelerin ortaya çıkmasında hem işletmelerin rekabet avantajı kazanmasında hem de girişimcilerin yeni fikirler üretmesinde önemli bir aktör olarak değerlendirilmektedir (Xie vd., 2021).

Girişimcilik, yeni şeyler geliştirmek ve kar için ilerlemek olarak ele alınmaktadır. Burada yeni bir şey yaratmak, yeni organizasyonların oluşturulması ve yeni ekonomik faaliyetlerin yaratılması anlamına gelmektedir. Özellikle yeni ekonomik faaliyet, yeni bir fikrin veya buluşun ekonomide başarılı bir yeniliğe dönüştürülmesi veya bir firma için yeni olandır. Bu bağlamda, girişimcilik sadece yeni firma kurmayı değil, aynı zamanda kurulu firmalar tarafından yeni ekonomik faaliyetleri de içermektedir (Doh & Zolnik, 2011). Girişimciliği uygularken, girişimciler genellikle değerli bilgi ve kaynaklara erişmek, değerli fırsatları belirlemek ve geliştirmek ve rekabet avantajı yaratmak ve sürekli olarak yeni girişimin sürdürülebilirliğini sağlamak, temel yetkinlikleri geliştirmek için sosyal ağlar kurmakta ve bunlardan yararlanmaktadır (Xie vd., 2021). Bu kapsamda sosyal sermaye (ağlar), bireylerin girişimcilik fırsatlarını keşfetmek ve bunlardan yararlanmak için çevresel değişikliklerden kaynaklanan yeni araç-sonuç ilişkilerini (ticari fırsatlar) belirlemesi için temel unsurlardan biridir. Bu nedenle sosyal sermaye, özellikle günümüzün bilgi ekonomisinde girişimcilik için çok önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir (Doh & Zolnik, 2011).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda konuya ilişkin Türkiye’de ve Türkçe yapılmış 10 çalışmanın sonuçlarının birleştirilmesi ve genel etki büyüklüklerinin belirlenebilmesi için CMA V4.0 yazılım programı kullanılmıştır. Ulusal yazın incelendiğinde sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışma ile sosyal ağlarını iş amacıyla kullanan bir bireyin ya da çalışanın girişimcilik eğilimine sosyal sermayenin nasıl fayda sağlayabileceği ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma ile literatüre katkı sağlanacağı ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilerek genel bir yargı oluşturulacağı düşünülmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye; güven, iş birliği ve toplu eylem için temel sağlayan zaman içinde geliştirilen güçlü, kesişen kişisel ilişki ağlarını vurgulamaktadır (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Sosyal sermaye ilk olarak sosyologlar tarafından topluluk, arkadaşlar, meslektaşlar ve aile ilişkileri gibi genel kişilerarası gömülü ilişkilerin kişiler için sosyal sermaye ve zenginlik oluşturmaya yardımcı olmasını açıklamak için tanıtılmıştır. Sosyal sermaye teorisi, zaman içinde geliştirilen kişilerarası ilişkilerin bir ağın üyeleri için nasıl değerli bir kaynak sağlayabileceğine odaklanan bir kavram olarak ele alınmaya başlamıştır (Xie vd., 2021). Bu sermayenin çoğu karşılıklı tanışma ve tanıma ağlarına gömülüdür (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Sosyal sermaye, hem örgütler hem de bireyler arasında önemli ölçüde bilgi akışını sağlayan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bireyler arası kurulan sosyal ağlar iş ile ilgili olsun ya da olmasın güven ve normların inşasında önemli bir faktördür (Jamaludin vd., 2020). Buna göre sosyal sermaye, aktörler arasında iş birliğine dayalı ilişkiler ve normlar ağı oluşturarak koordinasyon ve iş birliğini kolaylaştırmakta ve aktörlerin sosyal ağlarından elde ettikleri kaynakları yansıtmaktadır (Sedeh vd., 2021).

Sosyal sermaye, bağlayıcı ve köprü oluşturan şeklinde kendi içinde bir ayırıma tabi tutulmaktadır. Bağlayıcı sosyal sermaye, yaş, etnik köken ve/veya eğitim gibi belirli demografik

faktörler açısından benzer ağlara dayanmaktadır. Bu türdeş ağlar, içe dönük olma ve ayrıcalıklı kimlikleri güçlendirme eğilimindedir. Köprü kuran sosyal sermaye ise, sosyal gruptaki insanları içeren heterojen ve dışa dönük bağlantılara dayanmaktadır. Buna göre köprü oluşturan sosyal sermaye daha geniş kimlikler ve karşılıklılık oluşturabilirken, bağlayıcı sosyal sermaye dar benliklerimizi desteklemektedir (Ferlander, 2007).

Sosyal sermaye, işletme faaliyetlerinin verimliliği üzerinde önemli etki oluşturan potansiyel olarak üretken bir faktördür. Doğru kullanımında işletmenin iş süreçlerine kadar pek çok fayda sağlamaktadır. Sosyal sermaye, bilgi ve bilginin yayılmasını teşvik ederek, belirsizliği ve işlem maliyetlerini azaltarak ve ağlar içindeki güven düzeyine bağlı olarak ekonomik kalkınmayı artırarak kurumsal performansa fayda sağlayabilmektedir (Mačerinskienė & Aleknavičiūtė, 2011). Sosyal sermaye hem örgütler hem de bireyler için önemli ve stratejik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın konusu olan girişimciler için de bireysel ve sosyal düzeylerde sosyal sermayeye dahil olmak en önemli kaynakların bir koleksiyonudur (Xie vd., 2021).

1.2. Girişimcilik Eğilimi

Girişimci kavramıyla ilgili farklı algılar ve imajlar bulunmaktadır. Bazıları girişimcinin ne yaptığıyla, bazıları ise kim olduğuyla ilgilenmektedir. İşlevsel yaklaşımlardan Cantillon'un girişimcilik görüşü, onu toprak, emek ve sermaye arasındaki dinamik üretim faktörü olarak kabul etmektedir. Bu faktör, durumsal fırsatlardan kar elde etmek için diğer üretim faktörlerini bir araya getirme sorumluluğunu ve riskini üstlenir. Başka bir görüş, girişimciliği, ekonomi ve toplumla etkileşim içinde ticari organizasyonun hedefleri hakkında karar vermenin bir fonksiyonu olarak tasavvur etmektedir (Lachman, 1980). Yine başka bir görüş, risk alma davranışını girişimci davranışın özü olarak vurgulamaktadır (Link, 2007; Praag, 1999).

Girişimcilik eğilimi, bireysel girişimcilik davranışını güçlü bir şekilde öngörmekte ve bir kişinin dikkatini, deneyimini ve eylemini belirli bir hedefe veya bir şeyi başarmak için yola yönlendiren bir ruh hali olarak ele alınmaktadır (Yao vd., 2016). Literatürde bireylerin girişimcilik eğilimlerini etkileyen birçok faktör çalışma konusu olarak ele alınmaktadır. Buna göre girişimcilik eğilimi sosyal ve ekonomik çevreden (Chuluunbaatar vd., 2011; Marcua vd., 2012; Minguzzi & Passaro, 2001; Yao vd., 2016;), kişisel özelliklerden (Abhayarathne & Kodithuwakku, 2018; Huang vd., 2020; Morales-Fernandez vd., 2015), örgütsel bağlılıktan (Liu & Zhao, 2023; Tekeli & Özkoç, 2022) vb. diğer faktörlerden etkilenmektedir.

1.3. Sosyal Sermaye ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişki

Girişimcilik eğilimi üzerinde etkili olan ve çalışma konusu olarak ele alınan diğer bir faktör ise sosyal sermayedir. Sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerine etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde karşımıza Xie vd. (2021) tarafından yapılan çalışma çıkmaktadır. Çalışma sosyal sermayenin girişimcilik üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur. Sedeh vd. (2021) yaptıkları çalışmada, sosyal sermayenin, algılanan girişimcilik yeteneğinin bireylerin yeni bir iş kurma niyeti üzerindeki olumlu etkisini artırdığını ortaya koymaktadır.

Başka bir araştırmada, Işık ve Çiçek (2020) Doğu Anadolu Bölgesindeki 17 devlet üniversitesinin işletme bölümü öğrencileri üzerinde bir anket yapmışlardır. Çalışmada sosyal sermayenin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Analiz sonucunda, sosyal sermayenin girişimcilik niyetini pozitif yönlü etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışma, Özbezek vd. (2022) tarafından yapılmıştır. Yazarlar Gaziantep'teki 404 Suriyeli girişimcinin katıldığı araştırmada, sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ve bu sayede yeni fikirlerin ortaya çıktığını bulgulamıştır.

Ayrıca Çıkmaz (2020) yaptığı çalışmada sosyal sermayenin girişimcilik üzerine etkisini ölçmek için Gaziantep Organize Sanayi Bölgesinde faaliyet gösteren tekstil işletmelerinde çalışan 607 kişi üzerine bir anket gerçekleştirmiştir. Anket sonucunda sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerine pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Yine başka bir çalışmada Uzun (2021), girişimcilik eğilimi ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi incelemek için seyahat acentası çalışan ve sahip/ortakları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi ele alan Doh ve Zolnik (2011) yaptıkları çalışma sonucunda, sosyal sermaye ile girişimcilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan Chuluunbaatar vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, farklı sosyo-ekonomik koşullarda girişimci davranışsal niyetlerin varlığını tahmin edilmesi, girişimci davranışsal niyetlerin girişimci davranışı nasıl formüle ettiğinin incelenmesi ve sosyal sermayenin bu ilişkiyi nasıl etkilediğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Tayvan ve Moğolistan girişimcilerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın bulguları arasında Tayvanlı girişimcilerde yüksek güven ve sosyal bağlara sahip olma eğilimi olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışma ise McKeever vd., (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar İrlanda'nın kuzeybatısındaki küçük bir kasaba olan 'Inisgrianan'dan 15 kişilik bir girişimci grubunun yerleşik anlatılarını ve uygulamalarını araştırmışlardır. Çalışmalarında yorumlayıcı doğalcı bir felsefeden yararlanarak niteliksel bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgular, sosyal sermayenin nasıl mümkün olabileceğini ve ortak çıkarların karşılıklılığının girişimcileri girişimcilik uzmanlığını paylaşmaya nasıl izin verdiğini, teşvik ettiğini ve meşgul ettiğini göstermiştir.

Sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimini ele alan çalışmalar incelendiğinde iki kavram arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkacağı yönünde sonuç beklenmektedir. Buna göre yukarıda değinilen teorik çerçevede ve literatür taraması sonucunda bu çalışmanın temel amacı sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemek olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma çerçevesinde oluşturulan hipotez aşağıdaki gibidir:

H_1 = Sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerine etkisini ölçmek üzere meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, birden fazla çalışmadan elde edilen verilerin birleştirilmesi için kullanılan ve analizlerin analizi olarak değerlendirilen istatistiksel bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Meta analizde birden fazla çalışmanın 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 sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerine etkisinin etki büyüklüğünü ölçebilmek için korelasyon verilerine dayalı etki büyüklüğü yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Verilerin toplanması

Çalışmada meta analizde kullanılan verilerin toplanması için Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanları taratılmıştır. Tarama kapsamında girişimcilik, sosyal sermaye anahtar kelimeleriyle arama yaparak meta analiz için kullanılacak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler dahil edilme kriterlerine göre meta analizde kullanılmak üzere belirlenmiştir. Bu çalışmada sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerine etkisini belirleyebilmek için meta analizde kullanılan çalışmaların dahil edilme kriterleri aşağıda gösterilmiştir:

- Çalışmaların 2018-2023 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların Türkiye’de ve Türkçe yapılmış olması,
- Çalışmaların makale ya da tez olması ve erişime açık olması,
- Çalışmaların sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi incelemiş olması,
- Meta analiz yapılabilmesi için çalışmaların Pearson korelasyon değerine (r) ve örneklem sayısına sahip olması.

Çalışma kapsamında belirlenen kriterler kapsamında 10 çalışma analize dahil edilmiş, dahil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Bu araştırmada, dahil etme kriterlerine uygun sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların meta analizinde CMA V4.0 yazılım programı kullanılmıştır. Meta analiz kapsamında etki büyüklüğünün ölçülmesinde korelasyon katsayısı dikkate alınmıştır. Analiz kapsamında yayın yanlılığı tespit etmek için Huni Grafiği, Classic fail-safe N istatistiği, Kendall Tau b Testi (Mazumdar sıra korelasyonları) ve Egger Testi yapılmıştır. Sonrasında meta analizde kullanılan çalışmaların heterojenlik testi ve etki büyüklüğü değerleri ölçülmüştür. Meta analizde heterojenlik testinde kullanılan iki yöntem bulunmaktadır. Bunlar; sabit etkiler yöntemi ve rastgele etkiler yöntemidir. Sabit etkiler modelinde, analizdeki kullanılan 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 modelinde ise, gerçek etkinin çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebileceğine izin verilmektedir (Borenstein vd., 2021).

Meta analizde etki büyüklüğünü belirlemede Cohen vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada korelasyonel verilerde, korelasyon katsayısı, ilişkinin yönünün ayrıntılarıyla (yani, pozitif veya negatif bir korelasyon) birlikte etki büyüklüğü olarak kullanılmaktadır. Buna göre meta analizde etki büyüklüğünü belirlemede kullanılan korelasyon katsayısı (etki büyüklüğü) şu şekilde yorumlanmaktadır (Cohen vd., 2007):

Tablo 1. Korelasyon katsayı etki büyüklüğü

Aralık	Değerler
< 0 + / - 0,1	Çok zayıf
< 0 + / - 0,3	Zayıf
< 0 + / - 0,5	Orta
< 0 + / - 0,8	Güçlü
≥ +/- 0,8	Çok Güçlü

Kaynak: Cohen vd., 2007, s. 521.

Buna göre bu çalışmada etki büyüklüğünü yorumlamada Tablo 1’deki değerler ele alınarak yani Cohen ve arkadaşları (2007) tarafından verilen kılavuzlar kullanarak yorumlanmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Bu çalışma, bilimsel disiplinin çalışma ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma sürecinde yayın ilkelerinin prensiplerine riayet edildiği gibi evrensel etik değerlere yönelik sorumluluklar da yerine getirilmiştir.

3. Bulgular

Sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişki kapsamında yapılan meta analiz çalışmasının bulgular kısmında; araştırmada kullanılan verilerin istatistikleri, yayın yanlılığına ilişkin testler, heterojenlik ve etki büyüklüğü ve orman grafiğine ilişkin analizler incelenmiştir.

Meta analizde kullanılan 10 çalışmanın istatistikleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

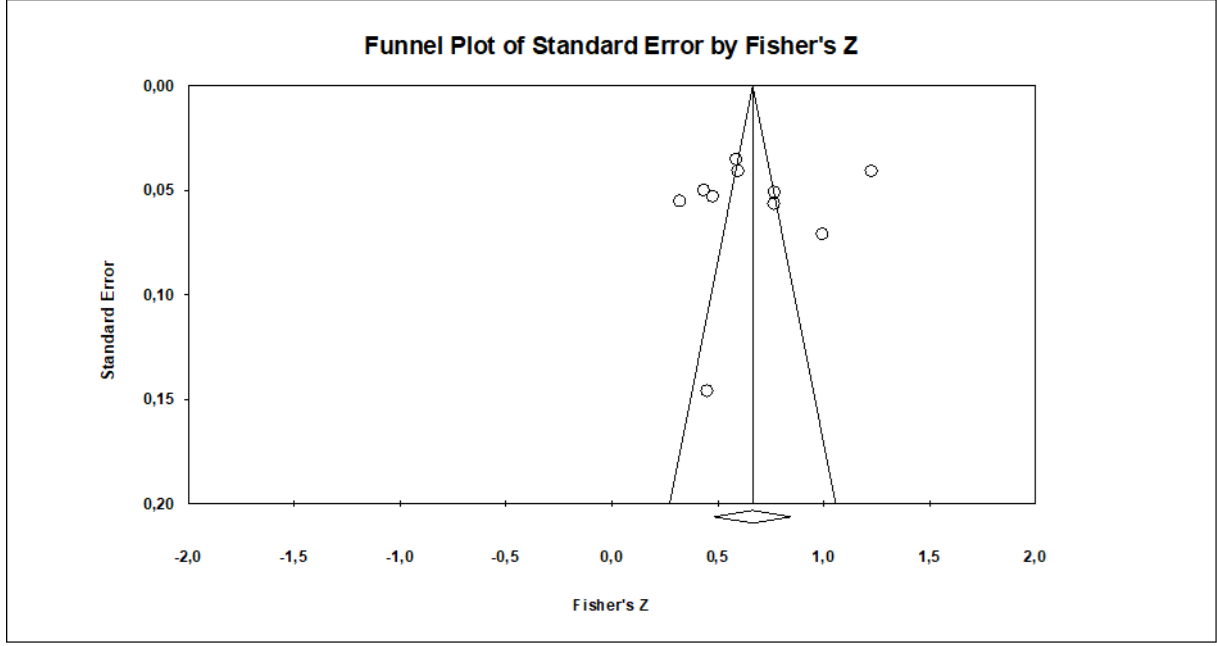
Tablo 2. Meta analize dahil edilen çalışmaların künyesi

Çalışma	N	Yayın Türü	r
Işık ve Çiçek (2020)	604	Makale	0,841
Çıkmaz (2020)	607	Tez	0,534
Özbezek vd. (2022)	404	Makale	0,408
Kocaoğlu ve Şener (2018)	318	Makale	0,644
Günay vd. (2020)	360	Makale	0,443
Pekel vd. (2021)	50	Makale	0,421
Uzun (2021)	389	Tez	0,645
Bahçecik (2021)	202	Tez	0,759
Özbilen (2019)	811	Tez	0,527
Aydınlık (2019)	332	Tez	0,310

Tablo 2’ye göre sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi ölçmek için meta analizde kullanılan çalışmaların 5 tanesi makale, 5 tanesi tezdır. Meta analizde kullanılan 10 çalışmanın toplam örneklem sayısı 4077’dir. Yine tabloda meta analizde kullanılan çalışmaların korelasyon değerleri gösterilmektedir.

3.1. Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın yanlılığı, tamamlanan tüm çalışmaların yayınlanmaması ve seçim sürecinin rastgele olmamasından kaynaklanan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yayın yanlılığının varlığında, bir çalışmanın sonuçlarının, belli bir alanda yapılmış tüm çalışmaların sonuçlarından farklılık gösterdiğinde, bu araştırmanın okuyucuları ve eleştirmenleri, bu araştırmanın gösterdiği şey hakkında yanlış sonuçlara varma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Rothstein vd., 2005). Bu çalışmada yayın yanlılığının varlığını tespit etmek amacıyla Huni grafiği, Egger testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu (Kendall tau b katsayı) analizleri gerçekleştirilmiştir. Aşağıda şekil 1’de huni grafiği gösterilmiştir:



Şekil 1. *Huni grafiği*

Huni grafiği, yatay eksendeki etki boyutunun bir fonksiyonu olarak dikey eksende çalışma boyutunun (genellikle standart hata veya kesinlik) bir ölçüsünün grafiği olarak ele alınmaktadır. Yayın yanlılığının yokluğunda, çalışmaların birleşik etki büyüklüğü hakkında simetrik olarak dağılması ve grafiğin üst kısmında kümelenmesi gerekmektedir. Buna karşılık, yanlılığın varlığında, çalışmalar grafiğin alt kısmında, ortalamanın bir tarafında diğerinden daha yüksek bir çalışma konsantrasyonu göstermektedir (Borenstein vd., 2022). Buna göre bu araştırmada analize dahil edilen 10 çalışmanın grafiğin üst kısmında ve simetrik dağıldığı görülmektedir. Şekil 1'e göre bu çalışmada yayın yanlılığı bulunmamaktadır.

Yayın yanlılığını ölçmede kullanılan bir diğer test classic fail-safe N istatistiğidir. Fail-safe N testi, istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir genel etki elde etmek için analize eklenmesi gereken eksik (boş) çalışmaların sayısını göstermektedir (Borenstein vd., 2022). Aşağıda sosyal sermayenin girişimcilik üzerine etkisini ölçmek üzere kullanılan 10 çalışmaya ilişkin Fail-safe N istatistiği testi gösterilmiştir:

Tablo 3. *Classic fail-safe n istatistiği*

Değişkenler	Değerler
Z Değeri (Gözlemlenen Çalışmalar için)	41,27981
p Değeri (Gözlemlenen Çalışmalar için)	0,00000
Alfa	0,05000
Gözlemlenen Çalışma Sayısı	10
p> alfa olması için gerekli çalışma sayısı	4426

Tablo 3'e göre bu meta analiz, 41,27981 z değeri ve karşılık gelen p değeri 0,00000 veren 10 çalışmanın verilerini içermektedir. p değerinin alfadan büyük olması için ($p > 0,05$) analize 4426 tane daha sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın dahil edilmesi gerekmektedir. Sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi inceleyen 4426 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmadığından dolayı, bu analizin sonucunda yayın yanlılığı olmadığı görülmektedir.

Yayın yanlılığının varlığını tespit etmede kullanılan başka bir analiz ise Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları (Kendall tau b katsayı) testi ve Egger testidir. Aşağıda bu testlerin sonuçları verilmiştir:

Tablo 4. *Kendall tau b testi ve egger testi*

	Değişkenler	Değerler
Kendall'ın Tau b Testi	Tau b	0,04444
	Z	0,17889
	P	0,42901
Egger Testi	P	0,38041

Tablo 4'e göre Kendall'ın tau b değeri 0,04444 ve p değeri 0,42901 olarak çıkmıştır. Bu testin sonucuna göre p değeri 0,05'ten büyük olduğu için çalışmada yayın yanlılığı bulunmamaktadır. Yine tablo 4'e göre Egger testi sonucunda da p değeri 0,38041 ($p > 0,05$) olduğu için bu çalışmada yayın yanlılığı bulunmamaktadır.

3.2. Heterojenlik testi ve etki büyüklükleri bulguları

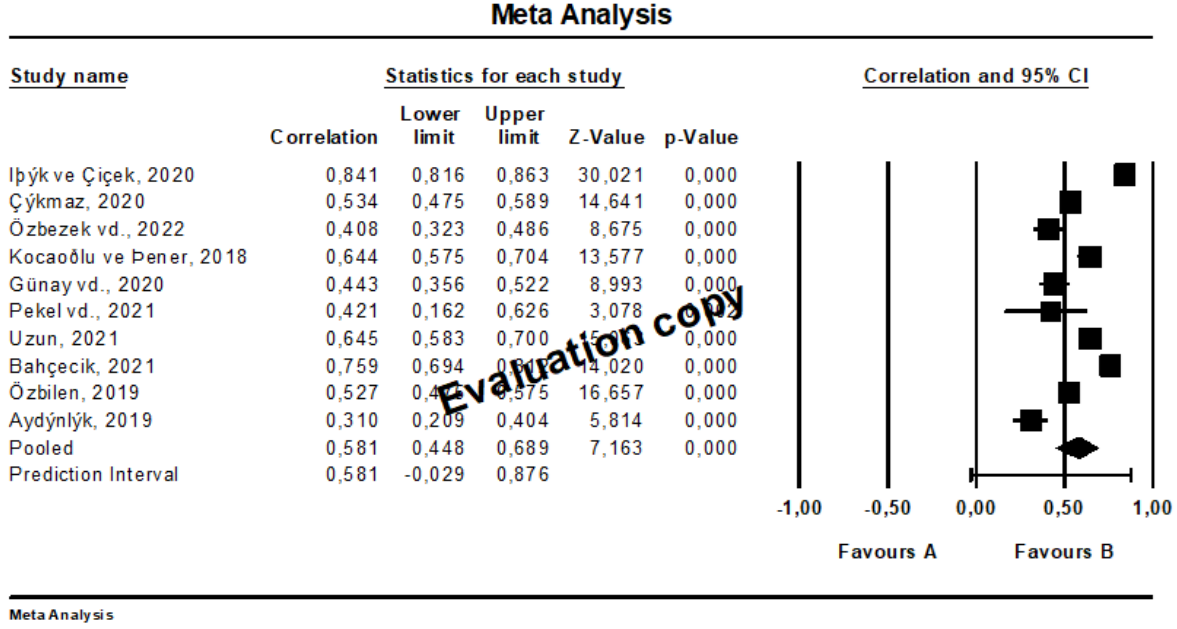
Sosyal sermayenin girişimcilik üzerindeki etkisini ölçmek için Türkiye'de yapılan Türkçe çalışmalar ve korelasyon değerine sahip 10 adet çalışma analiz edilmiştir. Çalışmalara ilişkin heterojenlik testi ve etki büyüklükleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. *Heterojenlik testi ve etki büyüklükleri*

Model	N	%95 Güven Aralığı				Heterojenlik			
		Ortalama Etki Büyüklüğü	Z	Alt Sınır	Üst Sınır	Df(Q)	Q	p	I ²
Sabit Etkiler Modeli	10	0,595	43,608	0,575	0,615	9	298,631	0,000	96,986
Rastgele Etkiler Modeli	10	0,581	7,163	0,448	0,689				

Q istatistiği, analizdeki tüm çalışmaların ortak bir etki boyutunu paylaştığı boş hipotezinin testini sağlamaktadır. Tüm çalışmalar aynı gerçek etki büyüklüğünü paylaşıyorsa, Q'nun beklenen değeri serbestlik derecesine eşit olacaktır (çalışma sayısı eksi 1). Q değeri, 9 serbestlik derecesi ve $p < 0,001$ ile 298.631'dir. 0,100 alfa kriterini kullanarak, X² tablosunda 9 serbestlik derecesinde kritik değer 14,684 çıkmaktadır. Bu sonuca göre Q-istatistik değeri (298,631) 9 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini (14,684) aştığı için etki büyüklüğünün homojen olduğu boş hipotezi reddedebiliriz (Borenstein vd., 2010). Heterojenlik testi kapsamında I-kare istatistiği %97 olarak çıkmıştır. 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). Bu bulgular kapsamında bu araştırmada yüksek heterojenlik bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda 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; Borenstein vd., 2022).

Tablo 5'e göre sosyal sermaye ve girişimcilik arasındaki ilişkinin meta analizinde ortalama etki büyüklüğü 0,581'dir ve %95 güven aralığı en küçük değer 0,448 ile en büyük değer 0,689 arasındadır. Bu değere göre sosyal sermayenin girişimcilik üzerindeki etkisi güçlü düzeydedir. Bu bulgular aşağıda orman grafiğinde de gösterilmiştir:



Şekil 2. Orman grafiği (forest plot)

Şekil 2 sosyal sermayenin girişimcilik üzerindeki etkisinin rastgele etkiler modeline göre orman grafiği incelendiğinde korelasyon (r) değerlerinin pozitif yönlü olduğu ve en düşük 0,310 ile en yüksek 0,841 değerleri arasında değiştii görülmektedir. Buna göre 10 çalışmanın rastgele etkiler modelinde ortalama etki büyüklüğü 0,581 değeri ile pozitif yönlü yüksek düzey olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda analiz sonucunda oluşturulan $H_{1=}$ Sosyal sermaye ve girişimcilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır hipotezi kabul edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10 çalışmanın (N=4077) sonuçları birleştirilerek genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar 2018-2023 yılları arasında Türkiye'de Türkçe olarak yayınlanmıştır. Çalışma sonucunda analize dahil edilen her bir yayının etki büyüklüklerinden yola çıkarak, değerkenler arasındaki (sosyal sermaye-girişimcilik eğilimi) genel etki büyüklüğünün ne düzeyde ve yönde olduğu ortaya konulmuş, böylece sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisine yönelik ortak ve genel bir yargıya ulaşılmak istenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek amacıyla birtakım testler gerçekteştirilmiştir. Bunlar; huni grafiği (Hunnell Plot), classic fail-safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu (Kendall tau b katsayı) ve Egger testi analizleridir. Yapılan testler sonucunda çalışmalarda yayın yanlılığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Çalışmada korelasyon değerleri 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 sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişki, rastgele etkiler modelinde ortalama

etki büyüklüğü 0,581 ve %95 güven aralığı en küçük değer 0,448 ile en büyük değer 0,689 arasındadır. Bu değere göre sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi güçlü düzeydedir. Elde edilen sonuç literatürü destekler nitelikte çıkmıştır (Çıkmaz, 2020; Işık & Çiçek, 2020; Kocaoğlu & Şener, 2018; Özbezek vd., 2022; Özbilen, 2019; Uzun, 2021).

Sonuç olarak bu çalışma sosyal sermaye ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaları meta analiz yöntemiyle ele alarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal sermayenin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisinin güçlü düzeyde pozitif yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda analiz sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Buna göre sosyal sermaye, bireyler, ekipler ve kuruluşların dış kaynaklardan bilgi ve kaynak elde etmesi için önemli bir kanal olduğundan dolayı hem yerleşik hem de yeni işletmelerin büyümesi ve gelişmesi için önemli bir husustur. Girişimciliği uygulama sürecinde olan girişimciler, değerli bilgi ve kaynakları elde etmek, değerli fırsatları belirlemek ve geliştirmek, rekabet avantajı sağlamak, sürekli olarak yeni girişimin sürdürülebilirliğini sağlamak ve temel yetkinlikleri geliştirmek için sosyal sermaye oluşturmaları ve sürdürmeleri gerekmektedir (Xie vd., 2021). Bu bağlamda modern dünyanın rekabetçi yapısında ayakta kalmak isteyen örgütlere, çalışanlarının daha inovatif ve iç girişimci ruhuyla hareket edebilmesi için birtakım etkinlikler ve networkler düzenlemesi önerilebilir. Bu sayede örgütler, çalışanları arasında ve paydaşları arasında bağları güçlendirebilir. Örgüt içinde böyle bir yapı ise bir yandan yenilikçi iş davranışını artırmaya katkı sağlarken, diğer yandan çalışanlar arasında güven ve cesareti artırmaya yardımcı olmaktadır. Yine örgütlerde işe alım gerçekleştirirken sosyal sermayeleri güçlü çalışanları bünyelerine dahil etmeleri ve çalışma ortamını onlar için cazip hale getirmeleri önerilmektedir. Örgütler sadece çalışanları açısından değil örgüt açısından da hareket ederek diğer kurum ve kuruluşlarla ya da kişilerle güçlü bağlar ve ilişkiler gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu şekilde örgütler arası sosyal sermaye bağı oluşturarak iş birliği strateji geliştirilmesi mümkündür. Bu sayede örgütler çevredeki kaynaklara daha rahat erişim imkanını elde edebilir ve yenilikçi ve girişimci yapısı da buna bağlı olarak artış gösterebilir. Bireysel bazda bakıldığında ise kişilerin kaynaklara daha rahat erişebilmek, bilgi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmek ve yeni iş kurabilmek için sosyal ağlara önem vermesi ve kişiler ve kurumlar arasındaki bağlantıları güçlendirmesi gerekmektedir. Bu sayede girişimcilik için gerekleri kaynaklara ve olanaklara erişim kolaylaşmaktadır.

Özetle sosyal sermaye düzeyi arttıkça girişimcilik eğilimi de buna bağlı olarak artış gösterecek ve girişimcilerin yeni fikirleri hayata geçirmesi, fırsatları değerlendirebilmesi daha kolay olacaktır. Ancak bu bulgular değerlendirilirken araştırmanın bazı sınırlıklara sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre çalışmada sadece korelasyon katsayısına sahip yayımlar analize dahil edilmiş, farklı yöntemlerle ve analiz türleriyle (nitel çalışma, AMOS vb.) yapılan yayımlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Yine araştırma kapsamında sadece Türkçe çalışmalar ele alınmış yabancı literatür analize dahil edilmemiştir. Bu kapsamda gelecekteki çalışmaların yabancı kaynakları da dahil ederek araştırma gerçekleştirmesinin ve elde edilen sonuçların bu çalışma sonuçları ile karşılaştırılmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

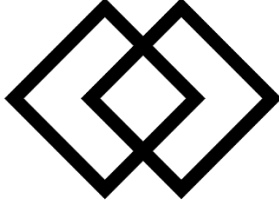
5. Kaynakça

- Abhayarathne, M. H. R., & Kodithuwakku, S. S. (2018, September 20–21). A study of enterprising tendencies of undergraduates of different fields of study. *13th European Conference on Innovation and Entrepreneurship (ECIE)*, Portugal.
- Aydınlık, A. (2019). *İlişki ağı kurma davranışının girişimcilik niyeti üzerine etkisi* (Tez No. 590610) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bahçeçik, Y. S. (2021). *Girişimci liderliğin yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi: sosyal sermayenin aracı ve örgütsel desteğin düzenleyici rolü* (Tez No. 728186) [Doktora tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis* (2nd ed.). Wiley.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & 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., & Rothstein, H. (2022). *Comprehensive meta analysis version 3.0*. https://www.meta-analysis.com/pages/cma4_manual.php
- Chuluunbaatar, E., Ottavia, Luh, D. B., & Kung, S. F. (2011). The entrepreneurial start-up process: the role of social capital and the social economic condition. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1), 43-71.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge.
- Çıkmaç, G. (2020). *Beş faktör kişilik özelliklerinin iç girişimcilik üzerine etkisinde sosyal sermayenin aracılık rolü* (Tez No. 652577) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doh, S., & Zolnik, E. (2011). Social capital and entrepreneurship: An exploratory analysis. *African Journal of Business Management*, 5(12), 4961-4975.
- Ferlander, S. (2007). The importance of different forms of social capital for health. *Acta Sociologica*, 50(2), 115–128.
- Günay, G., Kızıloz, Ö., & Durgut, A. (2020). Girişimcilerin liderlik davranışlarının sosyal sermaye ve girişimsel öz yetkinlik algıları ile olan ilişkisi: teknoparklardaki şirket sahipleri üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(1), 106-120.
- Higgins, J., Thompson, S., Deeks, J., & Altman, D. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ (Clinical Research Edition)*, 327, 557–560.
- Huang, P. T., Wu, K. J., & Fan, C. (2020). Study on the intermediary of entrepreneurial attitude and the adjustment of personal traits under the background of entrepreneurship education. *International Journal Of Electrical Engineering Education*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0020720920940590>
- Işık, M., & Çiçek, B. (2020). Planlı davranış teorisi perspektifinden girişimcilik niyeti üzerinde sosyal sermaye öz yeterlilik ve öz saygının rolü. *Turkish Studies-Economy*, 15(1), 185-206. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39894>.
- Jamaludin, N. A., Senik, Z. C., Abd Hamid, H., & Muhamad, N. S. (2020). Opportunity recognition in immigrant entrepreneurship through social capital and geographical proximity: A conceptual framework. *Geografia-Malaysian Journal of Society & Space*, 16(3), 94-107.
- Kocaoğlu, M., & Şener, E. (2018). Kurum içi girişimcilik, örgütsel bağlılık ve sosyal sermaye ilişkisi: kamu sektörü ve özel sektörde bir karşılaştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 164-175.
- Lachman, R. (1980). Toward measurement of entrepreneurial tendencies. *Management International Review*, 20(2), 108-116.

- Link, A. N. (2007). *Entrepreneurship, innovation and technological change*. Kanada.
- Liu, Q. L., & Zhao, H. (2023). From committed employees to rebels: the role of prosocial rule-breaking, age, and entrepreneurial self-efficacy. *International Journal of Human Resource Management*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/09585192.2023.2173019>.
- Mačerinskienė, I., & Aleknavičiūtė, G. (2011). The evaluation of social capital benefits: Enterprise level. *Business, Management and Education*, 9(1), 109-126.
- Marcua, G., Iordanescu, C., & Iordanescu, E. (2012). The influence of the psychological factors upon the entrepreneurial tendency in crisis environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 473-477.
- McKeever, E., Anderson, A., & Jack, S. (2014). Entrepreneurship and mutuality: social capital in processes and practices. *Entrepreneurship and Regional Development*, 26(5-6), 453-477.
- Minguzzi, A., & Passaro, R. (2001). The network of relationships between the economic environment and the entrepreneurial culture in small firms. *Journal Of Business Venturing*, 16(2), 181-207.
- Morales-Fernandez, E. J., Fernandez-de-la-Puebla, R. A., Castro-Freire, M. S., & Trechera-Herreros, J. L. (2015, 6-8 March). An approach to entrepreneur profile of university students of business administration. *Iceri2015: 8th International Conference Of Education, Research And Innovation*, Valencia, Spain.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Özbezek, D., Paksoy, M., & Arabo, K. (2022). Sosyal sermayenin yenilikçi davranışa etkisinde girişimcilik eğiliminin aracılık rolü: Gaziantep'teki Suriyeli girişimciler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 211-227.
- Özbilen, M. F. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal sermaye ve girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 585875) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pekel, A., Korkmaz, N., & İnan, M. (2021). Kadın yöneticilerin sosyal sermaye düzeyleri ile iç girişimcilik davranışları arasındaki ilişki (spor hizmet işletmesi örneği). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 93-102.
- Praag, C. M. van (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 3, 311-335.
- Rothstein, R., Sutton, A., & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. England.
- Sedeh, A. A., Abootorabi, H., & Zhang, J. (2021). National social capital, perceived entrepreneurial ability and entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(2), 334-355.
- Tekeli, M., & Özkoç, A. G. (2022). The effect of proactive personality and locus of control on innovative work behavior: the mediating role of work engagement. *Anais Brasileiros De Estudos Turisticos-Abet*, 12, 1-12.
- Uzun, N. (2021). *Seyahat acentası çalışanlarında sosyal sermaye algısı ile bireysel girişimcilik eğilimi ilişkisi: İstanbul örneği* (Tez No. 687424) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Westlund, H., & Bolton, R. (2003). Local Social Capital and Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 2, 77–113.
- Xie, G., Wang, L. P., & Lee, B. F. (2021). Understanding the impact of social capital on entrepreneurship performance: the moderation effects of opportunity recognition and operational competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.
- Yao, X. F., Wu, X. Y., & Long, D. (2016). University students' entrepreneurial tendency in China Effect of students' perceived entrepreneurial environment. *Journal of Entrepreneurship In Emerging Economies*, 8(1), 60-81.



**TÜRKÇE/TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİM PROGRAMLARININ “SÜREÇ”
AŞAMASININ CIPP MODELİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emre DAĞAŞAN*

Öz

Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi süreçlerinde, eğitim etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, kendi uyguladıkları eğitim programlarının etkililiği konusunda örnek uygulamalara, karşılaştıkları zorluklara ve gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmeler yapabilirler. Bu değerlendirmeler, öğretim programların yararlarının ve sınırlılıklarının gözden geçirilerek güncellenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programları'nın “Süreç” aşamasının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Çalışmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 18 Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri CIPP modeli temel alınarak Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın süreç aşamasına yönelik hazırlanmış açık uçlu görüşme soruları yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin programlara yönelik uygun olabilecek yöntem ve tekniklerin geniş olduğunu belirtmesine rağmen sınırlı sayıda yöntem ve teknik uyguladığı görülmüştür. Öğretmenleri sınırlayan sebepler farklı olup bu sebeplerin başında öğrenci ve program kaynaklı faktörler öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programın süreç boyutunda en çok karşılaştıkları problem ise öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme problemleridir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, Türk dili ve edebiyatı öğretim programı öğretmen görüşleri, CIPP modeli, Program değerlendirme.

**Evaluation of the Turkish/Turkish Language and Literature Curriculum “Process” Stage According to
Teacher Opinions Within the Cipp Model**

Abstract

In the processes of designing and evaluating educational programs, the opinions of teachers who implement educational activities play a significant role. Teachers can assess the effectiveness of the educational programs they implement based on exemplary practices, challenges they encounter, and their observations. Therefore, in this research, it is aimed to evaluate the "Process" stage of the Turkish/Turkish Language and Literature Instructional Program according to teacher opinions within the context of Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, and Product) model. The study was designed as a case study using the qualitative research method. Eighteen Turkish/Turkish Language and Literature teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Kars in the 2023-2024 academic year participated in the study. Research data were obtained through open-ended interview questions prepared for the Process stage of the Instructional Program, based on the CIPP model. Descriptive analysis, commonly used for analyzing qualitative data, was employed for data analysis. As a result of the analyses, it was observed that teachers mentioned a wide range of methods and techniques that could be suitable for the programs; however, they applied a limited number of methods and techniques. The reasons limiting teachers varied, but student and program-related factors were most frequently emphasized. Moreover, the most common problem encountered by teachers in the process dimension of the program was students' reading, comprehension, and listening problems.

Keywords: Turkish instructional program, Turkish language and literature instructional program, Teacher opinions, CIPP model, Program evaluation.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı emredagasan_25@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3200-6602>

1. Giriş

Eğitim programları, eğitim sistemlerinin temel taşlarından birini oluşturur. Bu programlar, eğitim kurumlarında ülkenin milli eğitim hedefleri ve kurumun amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen tüm etkinlikleri içerir (Gültekin, 1999). Eğitimin temel amaçlarına baktığımızda, bireylere duygusal, bilişsel ve pratik beceriler kazandırmak ön plandadır ve bu kazanımlar, hazırlanan eğitim programları ve bu programlar içinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri aracılığıyla mümkün kılınır (Yalçın & Özyurt, 2021).

Bir eğitim programının etkililiği ve verimliliği, eğitimin kalitesini artırmada temel bir unsurdur. Eğitim programı hazırlamak, ihtiyaca dayalı olarak geniş bir katılımı gerektirir ve bu planlama aşamasının ardından programın uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu noktada dikkate alınması gereken en önemli husus, değerlendirmenin hangi aşamada yapılacağına karar vermektir (Yalçın & Özyurt, 2021). Bilinmelidir ki, bir eğitim programı oluşturmak masa başı bir iş değildir ve hazırlık aşamasından itibaren değerlendirmeye tabi tutulur. Bu açıdan bakıldığında, programın değerlendirmesi sürekli bir süreçtir. Programı uygulamaya başladıktan sonra, programın aksaklıkları, eksiklikleri ve olumlu yönleri düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Aksaklıklar giderildikçe ve toplumsal ve bilimsel gelişmelere uygun olarak program yeniden gözden geçirildikçe, programın kalitesi artacak ve dolayısıyla eğitimin kalitesi yükselmiş olacaktır (Erden, 1998).

Her ülke kendi milli eğitim politikaları doğrultusunda ülkelerini kalkındırmak, sorumlu, haklarının farkında olan bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarında uygulanacak eğitim programları hazırlar ve bu programları uygulamaya koyar. Globalleşen dünyada teknolojinin gelişmelere uyum sağlayabilmek için eğitim programları daha kaliteli olmalı ve uygulanan programlar sürekli değerlendirilmek zorundadır (Gözütok, 2003). Eğitim sistemlerinin başarı durumlarıyla doğrudan ilişkili olan eğitim programlarının her aşamada değerlendirilmesi hayati önem taşımaktadır.

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) kelimelerinin baş harflerini temsilinden meydana gelen “*CIPP Değerlendirme Modeli*” olarak da bilinen değerlendirme modeli program değerlendirme çalışmalarında önemli bir yer teşkil etmektedir (Stufflebeam, 2000). Değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verecek olan yöneticilere bilgi vermektir. Modelde değerlendirme devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir (Erden, 1998; Demirel, 2007; Gözütok, 2003).

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Bağlamın (Çevre)* değerlendirilmesinin nedeni, amaçların ne olması gerektiğine karar vermektir. Bu bağlamda bir program tarafından belirtilen gereksinimlerin ne olduğunun belirlenmesi ve amaçların bu gereksinimlerin çözümüne yardımcı olacak biçimde ortaya konması program için önemlidir (Fitzpatrick, vd., 2004). Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilmektedir. Özellikle karşılanmayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve sebepleri teşhis edilmektedir. Demirel'e (2007) göre amaç belirlemede yararlanılabilecek sorular şunlar olabilir: (i) Programın amaçları öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır? (ii) Program, iş yaşamıyla iş birliğini içermekte midir? (iii) Programın amaçları, öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır? (iv) Programın amaçları güncel midir?

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Girdinin* değerlendirmesi amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan kaynaklar ve bunların nasıl kullanılacağı ile ilgili veri sağlar. Çevrenin değerlendirilmesinin aksine mikro düzeyde bir analiz vardır. Girdinin analizi sırasında; (i) Amaçlar mevcut duruma uygun hazırlanmış mı? (ii) Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? (iii) Öğretim stratejileri hedeflere uygun

mu? (iv) Kapsam genel ve özel amaçlar ile tutarlı mı? şeklinde sorulara yanıtlar aranmaktadır (Erden, 1993). Bu aşamada yöntem olarak literatür taraması, örnek programlara ziyaretler ve pilot denemeler kullanılır (Fitzpatrick, vd., 2004).

CIPP Değerlendirme Modeli 'ne göre *Süreç* değerlendirilmesi programda yer alan etkinliklerin eğitim ortamında uygulanması sürecinde yapılan ve hedeflenen ile gerçek etkinliklerin uyumuna bakılan değerlendirmedir (Erden, 1993). Sürecin değerlendirilmesi aşamasında, öğretmenlerin eğitim materyallerinin ve dokümanların işlevselliği, önerilen öğretim stratejilerinin uygulanabilirliği, içeriğin uygunluğu, amaçların kazandırılmasında kullanılan araçların geçerliliği ve güvenilirliği, destek personeli hizmetleri ve programın maliyeti gibi konularda bazı sorular sorulmaktadır (Stufflebeam & Shinkfield, 1990). Bu sorulara yanıt aramada gözlem formları, anketler, başarı testleri, performans testleri, öğretmen davranışlarını ve öğrenci ilgilerini ölçmeye yarayan envanterler kullanılabildiği gibi uzman görüşlerinden de yararlanılabilir (Ay, vd., 2016; Gözütok, 2003). Ürünün değerlendirilmesi aşamasında programın ürününe ilişkin veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün, değerlendirilen programın devam edip etmeyeceğini ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verir. Yani, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı belirlenmeye çalışılır. Bu amaçla; başarı oranı yüzdesi, mezunların iş bulabilmesi, mezunların programa ilişkin görüşleri, iş yaşamının mezunlar ve program hakkındaki görüşlerine ilişkin sorulara yanıt aranır. Bu sorulara yanıt aramada performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları, iş doyumu ölçekleri kullanılabilir. Çalışan hareketliliği, ücret, işsizlik, hizmet içi eğitim programları konularında elde edilen istatistiksel veriler de incelenir. Ürünün değerlendirilmesi aşamasında elde edilen veriler ışığında programın sürdürülmesi, değiştirilmesi ya da uygulamadan kaldırılması konusunda bir karara varılabilir. Karar verme modeli ile, bir programın tamamı değerlendirilebileceği gibi istenen bir ya da birkaç boyutu da değerlendirilebilir (Gözütok, 2001; Erden, 1993).

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve bireysel donanımlarını artırmak, soyut kavramları hayatın içinde görmelerini sağlamak, ilişkilendirmek ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etmek amacıyla Türkçe öğretim programları, tarih sürecinde birçok değişiklik ve güncelleme geçirmiştir. Türkçe öğretim programları, dönemin gereksinimlerini karşılamak ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya dönüşmüştür (Ayrancı & Mutlu, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından alınan 19/01/2018 tarih ve 44 sayılı kararla, Türkçe Dersi Öğretim Programı yeni bir yaklaşımla ele alınmış ve 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren de çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu program, ilkökul (1-4. sınıflar), ortaokul ve imam hatip ortaokullarında (5-8. sınıflar) uygulanması başlanmıştır ve devam etmektedir (TTKB, 2019).

Edebiyat dersi, kurumsal eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Edebiyat, insan ve toplum hayatında anlamlı etkilere sahip olarak bireylerin ve toplumların gelişimine katkıda bulunabilir (Yüksel & Işıktaş, 2023). Edebiyat, sadece sanatsal tatmini karşılamakla kalmaz, aynı zamanda belirli amaçlara hizmet etmek için kullanıldığı için insan psikolojisi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, edebiyat dersinin amaçları, içerikleri ve etkinlikleri dikkatle planlanmalıdır. Aksi takdirde, karmaşık bir süreç olan edebiyat eğitiminden beklenen fayda sağlanmayabilir (Kalkan, 2019).

Türk dili ve edebiyatı eğitimi, dil öğretimi ve edebi kültürü içerir ve pedagojik bir yaklaşım gerektirir. Dil öğretimi, bireylerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğrenmelerine ve kültürel kimliklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Bu dört temel dil beceresine sahip olmak, insanların diğer bilimlerini anlamalarına ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Okullardaki dil bilgisi ve edebiyat derslerinin temel amaçları ve öğretim yöntemleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi düzenlemeleri ve kararları tarafından

belirlenir. Bu amaçlar, Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilen öğrenciler yetiştirmeyi ve onların entelektüel ve duygusal gelişimine katkıda bulunmayı hedefler. Bu nedenle, edebiyat dersinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması, metinleri anlamalarına yardımcı olması ve metinlerin içsel yapısını açıklamalarına rehberlik etmesi gerekmektedir (Günay, 2006).

Alanyazında öğretmen görüşlerine yer verilen (Kaplan & Demir, 2023; Mentеше, 2013) ve öğrencilerin görüşlerine yer verilen (Gömlüksiz, vd., 2010) çeşitli Türkçe ve Türk dili ve Edebiyatı Öğretim Programı değerlendirme çalışmaları mevcuttur (Arcagök, 2021; Ayrancı & Mutlu, 2017; Direkçi, vd., 2019; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Tarakcı, Bilgen, & Karagöl, 2021; Yüksel & Işıktaş, 2023). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmada (Barası, 2020) öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcılık becerilerini geliştirememelerinde sorunlarla karşılaşmıştır. Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Epeçan & Erzen, 2008). İlgili araştırmalara bakıldığında; Kaplan ve Demir'in (2023) çalışması haricinde belirli bir program değerlendirme modeli ile yapılmadığı görülmüştür. CIPP modeli bağlamında bakıldığında ise; fen ve teknoloji (Yolcu, 2019), İngilizce (Dinçer, 2013), müzik (Karagöz, 2019), okul öncesi (Aydın, vd., 2018) gibi farklı öğretim programlarına ve seviyelerine ait birçok araştırma mevcuttur. Kayhan ve Gürol (2019) yapmış oldukları araştırmada Türkçe Öğretim Programının CIPP modeli bağlamında değerlendirerek 2017 Türkçe Öğretim Programı'nı ele almışlardır. Kaplan ve Demir, (2023) ise 2019 Türkçe Öğretim Programı'nı yine CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ürün boyutlarının tamamı bağlamında öğretmen görüşleri temelinde değerlendirmiştir. Fakat bu genel anlamda programın spesifik bir boyutuna değinmediği için daha kapsamlı araştırmalara gerek duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının Stufflebeam'in CIPP modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma, programının öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezinde olan öğretmenler temelinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgular, bu alanda yapılmış önceki araştırmaları tamamlamaya ve gelecekte program değerlendirme ile ilgili araştırmalara kaynak olmaya yardımcı olacaktır. Ayrıca elde edilecek bulguların nitelikli ve etkili programların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi önemlidir, çünkü hedeflenen değişimlerin ve yeniliklerin yapılıp yapılmadığının bilinmesi ve bunların değerlendirilmesi bundan sonraki program geliştirme ve yenileme çalışmalarına katkı sağlar.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

- i. Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı kapsamında kullanılabilir uygun yöntem ve teknikler nelerdir?
- ii. Öğretmenlerin Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde en sık kullandığı yöntem ve teknikleri nelerdir?
- iii. Öğretmenlerin Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- iv. Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde öğretmenlerin en çok karşılaştığı problem/problemler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde, eğitimde, psikolojide ve diğer birçok alanda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, insan davranışları, deneyimleri ve algıları gibi karmaşık konuları anlamak için önemli bir araştırma aracıdır. Nitel araştırma, gerçekçi ve bütünsel bir şekilde bir olay veya durumu incelemek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerini kullanan bir araştırmadır (Akman, 2014).

Araştırma deseni olarak ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, tek bir olay, toplum, program, grup veya sınırlı bir olgunun ayrıntılı incelemesini içerir (Yin, 2003). Bu çalışmalarda, duruma bütünsel bir şekilde bakılır ve durum, öğrenci, öğretmen, okul ya da yeni uygulanan bir program gibi farklı şeyler olabilir. Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir ve CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutlarına odaklanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, çalışma grubunun belirlenmesinden önce, çalışma grubunu belirlemeye yönelik ölçütler belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ölçütler olarak, görev yaptığı okul türü, kıdem, cinsiyet, uzmanlık faktörleri belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmasındaki birinci amaç farklı bakış açıları yakalayıp çalışma kapsamında dar olan grubun veri çeşitliliğini artırmaktır. Görev yaptığı okul türü değişkeni özel okul veya milli eğitime bağlı okullar olarak değerlendirilmiştir. Kıdem ise 0-5, 5-10, 10-15, 15 ve üstü olarak değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile de araştırmada öğretmenlerin program bağlamında görüşlerinin zenginleştirileceği düşünülmektedir. Uzmanlık açısından ise öğretmen tecrübesi ve profesyonellik etkisi kaldırılacaktır.

Bu amaçla belirlenen çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Okul türü	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem yılı	Uzmanlık
K1	Kamu	Kadın	Türkçe	25	1-5	
K2	Kamu	Kadın	TDE	29	5-10	
K3	Kamu	Erkek	Türkçe	26	1-5	
K4	Kamu	Kadın	Türkçe	27	1-5	
K5	Kamu	Erkek	Türkçe	30	5-10	
K6	Kamu	Erkek	Türkçe	32	5-10	
K7	Kamu	Kadın	Türkçe	31	1-5	
K8	Kamu	Erkek	Türkçe	29	1-5	
K9	Kamu	Kadın	Türkçe	28	1-5	
K10	Kamu	Kadın	Türkçe	31	1-5	
K11	Kamu	Kadın	Türkçe	35	10-15	
K12	Kamu	Erkek	Türkçe	25	1-5	
K13	Kamu	Kadın	TDE	28	5-10	
K14	Kamu	Erkek	TDE	45	15 üstü	Uzman ögr.
K15	Özel	Erkek	Türkçe	43	15 üstü	Uzman ögr.

K16	Kamu	Kadın	TDE	43	15 üstü	Uzman öğr.
K17	Özel	Erkek	TDE	28	5-10	
K18	Özel	Kadın	Türkçe	42	15 üstü	

Tablo 1'e bakıldığında; kamu okulunda görev yapan 12 katılımcı, özel okulda görev yapan 6 katılımcı bulunmaktadır. Toplam 10 kadın ve 8 erkek katılımcı araştırmaya katılmıştır. Yaşların çoğunluğu 35 yaşın üstünde, ortalama yaş ise yaklaşık 32'dir. 13 öğretmen Türkçe, 5 öğretmen ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenidir. Kıdem yılları dağılımı: 1-5 yıl (8 katılımcı), 5-10 yıl (4 katılımcı), 10-15 yıl (2 katılımcı), 15 yıl üstü (4 katılımcı) şeklindedir. 3 katılımcının ise uzman öğretmen olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları- Görüşme Formu

Veri toplama sürecinde nitel araştırmada sıkça başvurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorular içermektedir ve CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutlarına odaklanılmıştır. Görüşmelerin içeriğini oluşturmak için ilgili literatürde yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve 2 alan uzmanından görüşler alınmıştır. Bu bağlamda içerik geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla yüz yüze yapılmış, ses kaydına alınmıştır. Veriler, ön uygulama yapılmadan önce görüşme formu bir öğretmen yardımıyla denenmiş ve soruların çalışıp çalışmadığı belirlenmiş ve iyileştirmeye gidilmiştir. Son şekli verilen formlar daha sonra 18 öğretmene uygulanmıştır. Formda şu sorular yer almaktadır;

1. Dersinizin öğretim programı kapsamında kullanılabilir en uygun yöntem ve teknikler nelerdir? Sıralayınız.
2. Kendi dersinizde en sık kullandığınız yöntem ve teknikleri sıralayınız? Kullanmadığınız yöntem ve tekniklerin gerekçelerini belirtiniz.
3. Dersiniz öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Dersiniz öğretim sürecinde en çok karşılaştığınız problemleri sıralayınız.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve genellikle kalitatif verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir süreci ifade eder. Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu araştırmada, veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Creswell, 2016).

Betimsel analiz, nitel verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içerir. Bu analiz sürecinde, araştırmacı, toplanan verileri dikkatlice inceleyerek ortak temaları, desenleri, kategorileri ve ilişkileri belirler. Bu analiz, verilerin niteliğine ve araştırma sorularına bağlı olarak farklı yöntemler kullanılabilir. Elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı analizdir. Doğrudan alıntılara yer verilen ve bulguların düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulmasını sağlayan betimsel analizde, sistematik betimlemeler yapılarak neden-sonuç ilişkileri irdelenir. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların raporlaştırılması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır Betimsel analiz süreci genellikle şu adımları içerir (Creswell, 2016):

Verilerin dikkatlice okunması: Araştırmacı, toplanan verileri dikkatlice okur ve anlar.

Bu adım, araştırmacının verilere aşina olmasını sağlar ve analiz sürecine hazırlık yapılmasını sağlar.

- *Kodlama:* Bu adımda, verilerdeki farklı konular, temalar veya desenler belirlenir. Araştırmacı,

verileri parçalara ayırarak ortaya çıkan fikirleri ve kavramları kodlar. Bu kodlar, verilerin analiz sürecinde düzenlenmesine ve kategorize edilmesine yardımcı olur.

- *Kategorizasyon:* Kodlama sürecinin ardından, benzer fikirleri veya kavramları içeren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulur. Bu kategoriler, verilerin anlaşılır bir şekilde düzenlenmesini sağlar ve ortak temaların belirlenmesine yardımcı olur.
- *Temaların ve desenlerin tanımlanması:* Araştırmacı, kategorilerin ve kodların incelenmesiyle ortaya çıkan temaları ve desenleri tanımlar. Bu adım, verilerin genel yapısını ve ilişkilerini anlamak için önemlidir.
- *Verilerin özetlenmesi:* Betimsel analizin son adımında, araştırmacı elde edilen bulguları özetler ve anlamlı bir şekilde sunar. Bu özetleme süreci, verilerin analiz edilen konuya ilişkin önemli noktalarının vurgulanmasını sağlar.
- *Verilerin desteklenmesi:* Betimsel analizin güvenilirliğini artırmak için, araştırmacı genellikle verileri örnekler ve alıntılarla destekler. Bu, okuyuculara analizin temellerini ve bulgularını anlamalarına yardımcı olur ve verilerin gerçekliğini gösterir.
- *Yorumlama ve anlamlandırma:* Betimsel analiz, verileri sadece açıklamakla kalmaz, aynı zamanda anlamlandırma ve yorumlama sürecine de dahil olur. Araştırmacı, bulguları araştırma soruları ve literatürle ilişkilendirerek daha geniş bir anlam çerçevesine oturtur.
- *Bulguların raporlanması:* Betimsel analizin son aşaması, bulguların bir rapor veya makale formatında düzenlenmesini içerir. Araştırmacı, analiz sürecini ve elde edilen bulguları anlaşılır bir şekilde sunar. Bu rapor, diğer araştırmacılar veya okuyucular tarafından incelenebilir ve tartışılabilir.

Betimsel analiz, nitel araştırma sürecinde verilerin anlaşılması ve özetlenmesi için temel bir adımdır. Bu analiz yöntemi, verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve ortak temaların belirlenmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacıya, verilerin özelliklerini ve anlamlarını daha iyi anlamak için derinlemesine bir bakış sağlar. Ayrıca, betimsel analiz sonuçları, gelecekteki araştırmalara temel oluşturabilir ve ilgili alanda bilgi birikimine katkıda bulunabilir.

İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler (Creswell, 2016). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu yansıtmadığını ve araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesini ölçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve araştırmaların bulgularının ve sonuçlarının doğruluğunu belirlemeyi hedefler.

Nitel araştırmaların iç geçerliliğini arttırmak için, araştırmacılar veri çözümleme ve kodlama sürecinde hata olasılığını azaltmak amacıyla yaptıkları eşleştirmelerin uygunluğunu kontrol etmelidir. Bu nedenle, araştırmacılar eğitim programları ve öğretim alanından iki uzmanın ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolünü sağlar. İlgili kod, kategori ve temaların eşleştirilmesi, araştırmacıların yaptıkları eşleştirmelerle karşılaştırılır ve sonuçların güvenilirliği Miles & Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak hesaplanır. Araştırmada bu bağlamda iki araştırmacı tarafından veriler incelenmiş ve araştırmacılar arasında güvenilirlik %82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca diğer güvenilirliği artırma yollarında biri olan katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmesi araştırmada işe koşulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma; araştırma ve yayın etik kurallarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Araştırmaya ilişkin izinler Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan 22.09.2023 tarih ve 49 sayılı etik onay belgesi ile alınmıştır. Araştırma ve görüşme süreçlerinde etik kurallara uyulmuş olup araştırma

sürecinde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde yararlanılan kaynakların gösterimi uygun yöntemlerle yapılmıştır. Araştırma katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı kendilerine belirtilmiş ve katılımcılara birer numara verilerek belirli özelliklerine değinilerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen öğretim programı kapsamında kullanılabilir en uygun yöntem ve tekniklerin neler olduğu hakkındaki cevaplar ve yoğunlukları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğretim programı kapsamında kullanılabilir en uygun yöntem ve tekniklere yönelik öğretmen görüşleri*

Yöntem ve Teknikler	f
Anlatım	14
Beyin fırtınası	12
Tartışma	12
Soru cevap	11
Yaratıcı drama	10
Gösterip yaptırma	8
İstasyon	7
6 şapka düşünme	5
Rol yapma	5
Grup çalışması	3
Gezi gözlem	3
Sezdirme	2
Tiyatro	1
Konuşma halkası	1
Kodlama	1
Görüş geliştirme	1
İşbirlikli öğrenme	1
Konuşma halkası	1
Soru turu	1
Problem çözme	1
Deney	1
Öykü oluşturma	1

Tablo 2’ ye bakıldığında; anlatım en çok kullanılabilir yöntemdir, 14 katılımcı bu yöntemin uygunluğunu ifade etmiştir. Beyin fırtınası ve tartışma yöntemleri ise 12 öğretmen tarafından uygunluğu ifade edilmiştir. Soru cevap yöntemi 11 kez belirtilmiştir. Diğer yöntemlerin kullanılabilirlik sıklığı daha düşüktür, örneğin yaratıcı drama 10 kez, gösterip yaptırma 8 kez tercih belirtilmiştir. İstasyon tekniği 7 kez belirtilmiş, 6 şapka düşünme ve rol yapma ise her ikisi de 5 kez ifade edilmiştir. Grup çalışması ve gezi gözlem yöntemleri 3 kez, sezdirme yöntemi ise 2 kez belirtilmiştir. Tiyatro, konuşma halkası, kodlama, görüş geliştirme, işbirlikli öğrenme, soru turu, problem çözme ve öykü oluşturma yöntemleri her biri 1 kez ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen derslerinde en sık

kullandıkları yöntem ve teknikler hakkındaki cevaplar ve yoğunlukları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin derste en sık kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri

Yöntem ve Teknikler	f
Düz anlatım	17
Soru cevap	12
Drama	5
Gösterip yaptırma	5
Tartışma	4
Beyin fırtınası	3
Problem çözme	3
Örnek olay	1
Müze gezisi	1
Hikâye oluşturma	1
Sezdirme	1
Kavram haritası	1

Tablo 3’e bakıldığında; düz anlatım en sık kullanılan yöntemdir, 17 katılımcı bu yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Soru cevap ise 12 öğretmen tarafında ifade edilmiştir. Drama yöntemi 5 kez belirtilmiştir. Diğer yöntemlerin kullanım sıklığı daha düşüktür, örneğin tartışma 4 kez, beyin fırtınası 3 kez tercih belirtilmiştir. Örnek olay, Müze gezisi, Hikâye oluşturma, Sezdirme, Kavram haritası yöntemleri her biri 1 kez tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere programda kullanılabileceği fakat kullanamadıkları yöntem ve tekniklerin gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu görüşme sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin derste kullanamadıkları yöntem ve tekniklerin gerekçeleri

Temalar	f	İlgili alıntılar
Öğrenci kaynaklı nedenler	12	K3 “öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklardan kaynaklı...” K1” Benzetim ve metafor kullanmam öğrencilerin soyut düşünce becerilerine sahip değil”. K10 “sınıf kalabalıklığı ve öğrencinin durumları gibi sebeplerle kullanamıyorum” K 17” öğrenci merkezli teknikleri kullanamıyorum çünkü öğrenci seviyeleri çok farklı”
Program/ders kaynaklı nedenler	11	K 10 “...tekniki ders içeriğiyle her zaman uyuşmuyor” K7 “Kullanamadığım yöntemler ise daha çok sayısal derslere uygunluğundan dolayı...” “K8 ...ders içeriği ve kazanımlarla uyuşmuyor” K14 “bazıları dersin kazanımları uygun olmadığı için” K6 “...yöntemi kullanamıyorum dersin içeriği müsait değil “ K11 “bazı teknikleri dersin içeriği ve konusu uygun olmadığı için...”
Sınıfın genel durumu	9	K 2 “Bununla birlikte sınıf hakimiyetini zorlaştıran teknikler bu yüzden daha seyrek kullanıyorum.” K7 “kullanamadığım yöntemler isesınıf güvenlik önlemleri gerektirdiğinden.” K 15 “Bazıları da okulun ve sınıfın fiziki ortamları uygun olmadığı için”

		<i>K10 "sınıf kalabalıklığı ve öğrencinin durumları gibi sebeplerle kullanamıyorum"</i>
Zaman problemi	6	<i>K2 "Yukarda diğer belirttiğim teknikler uygulaması zor ve zaman alıcı" K5 " öğrencilerin aktif olacağı yöntem ve teknikleri seçmek istiyorum fakat ders süresi buna izin vermiyor."</i>
Okul imkansızlıkları	5	<i>K9 "okulun imkanları (akıllı tahta, projeksiyon cihazı vs) da yöntem ve teknik seçimimi etkiliyor." K11 "...gibi yöntemleri okul ve şehrin imkanları el vermediği için kullanamıyorum." K13 "..... etkinliğini okulun uzaklığı ve servis sıkıntısından dolayı kullanamıyorum."</i>
Diğer değişkenler	3	<i>K12 "gezi gözlemi coğrafi şartlar sebebiyle kullanamıyorum"</i>

Tablo 4'e baktığımızda öğrenci kaynaklı nedenler olarak; öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, öğrencilerin soyut düşünce becerilerinin eksikliği, sınıf kalabalığı gibi nedenlerle bazı öğretmenler belirli yöntemleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Program/ders kaynaklı nedenler ise; ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri kullanamadıklarını ve bazı yöntemlerin sayısal derslere daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıfın genel durumu temasında ise; sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle öğretmenler bazı yöntemleri kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca zaman problemi açısından; yöntem ve tekniklerin uygulanmasının zaman alıcı olduğunu ve ders süresinin buna izin vermediğini belirtmişlerdir. Okulun sahip olduğu imkanların kısıtlılığı da öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini etkileyen bir faktör olmuştur. Örneğin, akıllı tahta veya projeksiyon cihazının olmaması kullanılan yöntemleri sınırlayabilir. Coğrafi şartlar, şehir imkanları, okulun uzaklığı gibi faktörler de bazı öğretmenlerin belirli yöntemleri kullanamamalarına neden olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğretmenlere öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda verilen cevaplara ait veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Uygulanabilir	Ders kitabı uygunluğu	3	<i>K2 "geçen seneki kitaplar uygulanabilirlik bakımından iyi değildi bu yılki güncellenen müfredat geçen seneye göre daha iyi" K4 " etkinliklerin çoğu derste yapılabilecek etkinlikler"</i>
	Program içeriği uygunluğu	3	<i>K9 "büyük bir kısmını uygulayabiliyorum." K 13 "genel olarak uygulanabilen etkinlikler"</i>
	Öğrenci seviyesine uygunluğu	1	<i>K15 "etkinlikler öğrenci düzeyine uygun"</i>
Uygulanamaz	Öğrenci/sınıf kaynaklı problemler	9	<i>K1 " öğrenciler bu etkinliklere karşı hevesli değil bu etkinlikler öğrencileri eğlendirmiyor ve istekli değiller". K3 " öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklardan dolayı uygulama zorluklarıyla karşılaşabiliyoruz." K5 "okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz." K7 "öğrencilerin hazır bulunuşluğu yeterli olmadığından etkinlikleri uygulamakta zorluk çekilmektedir."</i>

		<p>K8 “Etkinlikler uygun olmakla beraber istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Çünkü programdaki etkinlikler daha çok okuduğunu anlama ve kendini yazılı ve sözlü ifade etmeye yöneliktir. Genel olarak ilköğretim ortaokul kademesinde öğrencilerde görülen okuma yetersizliği buna neden olmaktadır.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor. “</p> <p>K16 “yapılabilen etkinlikler genellikle sınıf kalabalık sınıflara uygun olan sunuş yöntemidir.”</p> <p>K14 “etkinliklerin çoğunu uygulayamıyorum. Sınıfın ve öğrencinin durumuna göre değişiyor. “</p> <p>K16 “etkinlikler için öğrenci hazır bulunuşluğu çok zayıf”</p>
Program kaynaklı problemler	4	<p>K1 “öğrenciler bu etkinliklere karşı hevesli değil bu etkinlikler öğrencileri eğlendirmiyor ve istekli değiller.”</p> <p>K8 “Etkinlikler uygun olmakla beraber istenilen sonuçlar elde edilememektedir. Çünkü programdaki etkinlikler daha çok okuduğunu anlama ve kendini yazılı ve sözlü ifade etmeye yöneliktir. Genel olarak ilköğretim ortaokul kademesinde öğrencilerde görülen okuma yetersizliği buna neden olmaktadır”.</p> <p>K15 “bazı etkinlikler öğrenci düzeyine uygun değil”</p> <p>K 18 “program çok havada kalıyor sınıf ortamına yansıtılmıyor. “</p>
Okulun olumsuz koşulları	4	<p>K5 “okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz.”</p> <p>K9 “Bazılarını ise okulun imkansızlıklarından dolayı uygulamak mümkün olmuyor.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor.”</p> <p>K12” köy okulunda görev yaptığım için materyal sıkıntısı seçiyorum. “</p>
Ekonomik koşullar	3	<p>K5 “okulun fiziki koşulları, öğrencilerin kültürel yapısı ve ekonomik koşulları uygun olmadığı için yapamıyoruz.”</p> <p>K 11 “çoğu etkinlik sınıf mevcudu, okulun imkân durumu ve maddi yetersizliklerden kaynaklı kullanılmıyor.”</p>
Ders kitapları kaynaklı problemler	2	<p>K6 “ders kitaplarında yer alan etkinlikler uygulanabilir değil, gözden geçirilmesi lazım”</p>
Öngörülemeyen durumlar	1	<p>K14” öngöremediğimiz durumlardan dolayı bazıları uygulanamıyor. “</p>

Tablo 5’e göre; öğretmenlerin etkinliklerini uygulama veya uygulamama nedenlerini sunulmuştur. Öğretmenler, uygulanabilirlik nedenleri olarak ders kitabı uygunluğu, program içeriği uygunluğu ve öğrenci seviyesine uygunluğu belirtmiştir. Uygulanamazlık nedenleri ise öğrenci/sınıf kaynaklı problemler, program kaynaklı problemler, okulun olumsuz koşulları ve ekonomik koşullardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, öğrenci ilgisi, bilişsel farklılıklar, fiziksel koşullar, ekonomik sıkıntılar, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliği gibi faktörlerin etkisi altında bazı etkinliklerin uygulayamadıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda yer alan; öğretim sürecinde en çok karşılaşılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim sürecinde en çok karşılaşılan problemlere yönelik öğretmen görüşleri

Kategoriler	f	İlgili alıntılar
Okuma, anlama ve dinleme problemi	10	<p>K2 Öğrencilerde dinleme ve okuma becerileri kısmında sıkıntı var.</p> <p>K4 kesinlikle çocukların okuduklarını anlamamaları en büyük problemimiz. Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı olmadığı için çok sıkıntı çekiyoruz. Özellikle tatil dönüşlerinde sıfırlanmış olarak geliyorlar.</p> <p>K7 okuduğunu anlamama durumlarından dolayı ders işleyişinde sorunlar yaşanmaktadır.</p> <p>K8 okuma yetersizliği</p> <p>K8 kelime ve anlam bilgisi eksikliği</p> <p>K9 okuma ve yazmayı tam olarak bilmemeleri</p> <p>K18 anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşanması</p>
Derse ilgisizlik	8	<p>K1 Öğrencilerin derslere olan ilgisizliği,</p> <p>K6 güdülenme problemi</p> <p>K11 basit bir ders olduğunu düşündükleri için ilgisizlik</p> <p>K13 öğrencilerin ilgisiz olması</p> <p>K18 dil bilgisi konularına önem verilmemesi</p>
Öğrenciler arasındaki farklar	6	<p>K3 kırsal bölgede görev yaptığım için öğrenciler arasındaki bilişsel ve sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan bazı problemlerle karşı karşıya kalabiliyoruz.</p> <p>K10 farklı hazır bulunuşluk düzeyleri var</p> <p>K12 farklı yaş gruplarına ait küçük öğrencilerin bir arada bulunması</p>
Hazır bulunuşluk problemi	6	<p>K 6 hazır bulunuşlukta yetersizlik</p> <p>K7 öğrencinin derse hazırlıklı gelmemesi</p> <p>K10 farklı hazır bulunuşluk düzeyleri var</p> <p>K 18 öğrencilerin genel uyarılmışlık hallerinin düşük olması</p>
Tekrar eksikliği	5	<p>K7 materyal ve konu tekrarlarının eksikliği</p> <p>K8 konuların öğrenciler tarafından tekrar edilememesi</p> <p>K9 tekrar alışkanlıklarının olmaması</p>
Sınıf hakimiyeti problemi	4	<p>K1 sınıf hakimiyetini sağlayamaması.</p> <p>K13 etkinlik için gerekli ortamların sağlayamaması</p>
Ana dil farklılığı	4	<p>K5 öğrencilerin ana dilinin farklı olması ilkökulda okuma ve yazmanın tam olarak öğretilmemiş olması</p>
Kaynak/materyal problemi	4	<p>K5 destekleyici kaynaklara ulaşma güçlüğü</p> <p>K6 materyal yetersizliği</p> <p>K7 materyal ve konu tekrarlarının eksikliği</p>
Kitap okuma alışkanlığının olmaması	3	<p>K5 kitap okuma noktasında alışkanlık kazanamama</p> <p>K5 görsel okuma noktasında yeterli içeriğe ulaşamama</p>
Sınıf mevcudu	3	<p>K10 sınıf mevcudu 40-42 kişi kalabalık bir sınıf</p>
Ders saatleri	2	<p>K5 ders saatleri içerisinde müfredatın yetişmeyebilecek oluşu</p>
Öğretmenin mesleki doyum problemi	2	<p>K1 öğretmen olarak öğretim sürecinde mesleki doyumsuzluk</p>

Sözlük alışkanlığının olmaması	1	<i>K8 sözlük kullanma alışkanlığının olmaması</i>
Dikkat eksikliği	1	<i>K11 öğrencilerin dikkati çabuk dağılıyor.</i>
Çabuk unutma	1	<i>K11 çabuk unutma</i>
Ders kitabı yetersizliği	1	<i>K16 ders kitaplarının yetersiz olması</i>

Tablo 6'ya bakıldığında; öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunlarının başında okuma ve anlama sorunları gelmektedir. Öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerinde sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin derslere olan ilgisizlikleri ve motivasyon eksikliği, öğretmenler için büyük bir sorundur. Ayrıca öğrenciler arasındaki bilişsel ve sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaktadır. Tablo 6'ya göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, derslerin etkin bir şekilde işlenmesini engellemektedir. Ayrıca materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği, sınıf kontrolünün sağlanamaması, öğrencilerin farklı ana dilleri ve okuma-yazma eksiklikleri, destekleyici kaynaklara ve materyallere ulaşma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır.

4. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın "Süreç" aşamasının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma, programının öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiğini belirlemek ve uygulama sürecinin bizzat merkezinde olan öğretmenler temelinde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, programlarda yer alan kazanımlar için anlatım en çok kullanılacak yöntemdir. Beyin fırtınası ve tartışma, soru cevap yöntemi, yaratıcı drama, gösterip yaptırma, İstasyon tekniği gibi daha öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygunluğu daha az belirtilmiştir. Altı şapka düşünme, rol yapma, grup çalışması ve gezi gözlem, tiyatro gibi öğrenmeyi daha fazla duyu organına hitap eden yöntem ve teknikleri ise çok sınırlı bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Fakat öğretmenlerin kendi kullandıkları yöntemlere baktığımızda ise; bu yöntem ve teknikler çok daha sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde düz anlatım en sık kullanılan yöntemdir. Soru cevap ve drama yöntemi ise kısmen de olsa sınıflarda uygulanmaktadır. Drama, tartışma, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler çok az sayıda öğretmenin kullandığı teknikler iken müze gezisi, hikâye oluşturma, sezdirme ve kavram haritası gibi teknikler sadece birer öğretmen tarafından kullanıldığı ifade edilen tekniklerdir. Bu durumda kullanılacak yöntem ve tekniklerle kullanılanlar arasında ciddi bir fark olduğu açıktır. Kaplan ve Demir'in (2023) araştırması, Türkçe programıyla ilgili uygulamada yaşanan bazı sorunları ortaya koymaktadır. Bu sorunlar, öğretmen kaynaklı problemler, öğrenme ortamı, ders materyalleri eksiklikleri, yüksek kazanım yoğunluğu ve yetersiz hizmet içi eğitim gibi faktörlerle ilişkilendirilmiş ve bu sorunların programın etkinliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Kayhan ve Gürol'un (2019) çalışması ise öğretmenlerin programla ilgili görüşleri temelinde değerlendirilmiş ve ortaokul programı için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu ve programda yer alan zaman çizelgesinin programın kazanımlarını gerçekleştirmekte olumsuz bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programa uygun yöntem ve tekniklerin uygulanamaması nedenlerine bakıldığında ise öğrenci kaynaklı nedenler olarak; öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, öğrencilerin soyut düşünce becerilerinin eksikliği, sınıf kalabalığı gibi nedenler gelmektedir. Sınıfın genel durumu ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle öğretmenler bazı yöntemleri kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca zaman problemi, okulun sahip olduğu imkanların kısıtlılığı, akıllı tahta veya projeksiyon cihazının olmaması kullanılan yöntemleri sınırlamaktadır. Coğrafi şartlar, şehir imkânları, okulun

uzaklığı gibi faktörler de bazı öğretmenlerin belirli yöntemleri kullanamamalarına neden olmuştur. Barası'nın (2020) araştırması, Türkçe Öğretim Programı'nın değerlendirilmesini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele almış ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel okuma, dinleme ve muhakeme gibi önemli becerileri eksikliği, aynı zamanda yoğun bir iş takvimi nedeniyle bu becerilerin geliştirilmesine yeterince zaman ayırlamaması gibi faktörler sorun olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar, önceki araştırmaların benzer sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenler tarafından programdaki etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik araştırma sonuçlarında ise öğrenci/sınıf kaynaklı problemler, program kaynaklı problemler, okulun olumsuz koşulları ve ekonomik koşullardan kaynaklı olumsuz gerekçeler belirtilmiştir. Öğrenci ilgisi, bilişsel farklılıklar, fiziksel koşullar, ekonomik sıkıntılar, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliği gibi faktörlerin etkisi altında bazı etkinliklerin uygulayamadıklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programın süreç boyutunda karşılaştığı en önemli sorunların başında okuma ve anlama sorunları gelmektedir. Öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerinde çok ciddi boyutta sorunlar dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslere olan ilgisizlikleri ve motivasyon eksikliği, öğretmenler için büyük bir sorundur. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği, sınıf kontrolünün sağlanamaması, öğrencilerin farklı ana dilleri ve okuma-yazma eksiklikleri, destekleyici kaynaklara ve materyallere ulaşma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Başka bir çalışmada öğretmenler, Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Epçaçan & Erzen, 2008). Yüksel ve Işıltaş (2023) ise öğretmenlerin 10 sınıf Türk Dili ve Edebiyat Ders Kitabına İlişkin Görüşlerinin genel anlamda uygulanabilir boyutta olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının mevcut literatür sonuçlarıyla kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Özellikle süreç boyutuna odaklanması farklı bakış açılarıyla programı değerlendirme imkânı sunmuştur.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Yöntem Tercihleri:

1. Araştırma, öğretmenlerin dil öğretiminde en yaygın olarak tercih ettikleri yöntemlerin anlatım, beyin fırtınası ve tartışma olduğunu göstermektedir.
2. Diğer kullanılan yöntemler arasında soru cevap, yaratıcı drama, gösterip yaptırma, istasyon tekniği, 6 şapka düşünme ve rol yapma yer almaktadır.
3. Öğretmenler arasında tercih edilen yöntemlerde farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmen Tercihlerini Etkileyen Nedenler:

1. Öğrenci kaynaklı nedenler arasında öğrenciler arasındaki bilişsel farklılıklar, soyut düşünme becerilerinin eksikliği ve sınıf kalabalığı gibi faktörler öne çıkmaktadır.
2. Program/ders kaynaklı nedenler, ders içeriği ile uyumsuz olan yöntemleri kullanamama ve bazı yöntemlerin belirli derslere daha uygun olması gibi hususları içermektedir.
3. Sınıfın genel durumu, sınıf hakimiyetini zorlaştıran faktörler, sınıf güvenlik önlemleri gerektiren durumlar ve fiziki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle belirli yöntemleri kullanamamakta etkilidir.
4. Zaman sıkıntısı, bazı öğretmenlerin tercihlerini etkileyen bir faktördür, çünkü yöntem ve tekniklerin uygulanması zaman alıcı olabilir.

5. Ekonomik koşullar, materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardır.

Öğretmenlerin Karşılaştığı Eğitim Sorunları:

1. Öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunları arasında öğrencilerin okuma ve anlama sorunları, öğrenci motivasyon eksikliği ve farklı bilişsel seviyeler arasındaki farklılıklar bulunmaktadır.
2. Materyal eksikliği, konu tekrarlarının yetersizliği ve sınıf kontrolünün sağlanamaması gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıda yer alan öneriler sunulabilir.

Öğretmenler İçin Öneriler:

1. Öğretmenler, Türkçe ve dil öğretimi için farklı yöntemleri ve stratejileri kullanma konusunda esnek olmalıdır. Öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme ve öğretme sürecini yönetmelidir.
2. Zaman yönetimi konusunda zorluk yaşayan öğretmenler, daha etkili ders planlaması ve uygulaması için zamanı verimli bir şekilde kullanma stratejileri geliştirebilirler.
3. Ekonomik koşullar nedeniyle materyal eksikliği yaşayan öğretmenler, alternatif kaynaklar ve materyaller kullanarak eğitim kalitesini artırabilirler.

Program Geliştiricilere Öneriler:

1. Eğitim programlarını oluştururken, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar, öğretmenlere farklı öğretim yöntemlerini uygulama esnekliği sunmalıdır.
2. Programlar, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Soyut düşünme becerilerini teşvik eden stratejiler programlarda yer almalıdır.
3. Program içeriği ile uyumsuzluk yaşayan öğretmenler için hizmet içi eğitim sağlanmalıdır. Programların gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gereken noktalar belirlenmelidir.
4. Programlar, öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştırmak için hazırlıklı ve etkili ders planlamasını teşvik etmelidir.

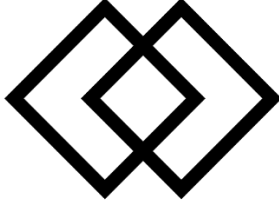
Araştırmacılara Öneriler:

1. Daha fazla araştırma, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini ve bilişsel farklılıklarını anlamak için yapılmalıdır.
2. Öğrenci motivasyonu ve ilgisi üzerine odaklanan araştırmalar, dil öğretimi stratejilerinin etkililiğini artırmak için önemlidir.
3. Materyal eksikliği ve kaynak yetersizliği konularında daha fazla araştırma yapılmalı ve öğretmenlere kaynakları daha verimli bir şekilde kullanma konusunda rehberlik edilmelidir.

6. Kaynakça

- Akman, G. N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri ders notları. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Ay, Y., Acat, M. B., & Yüksel, İ. (2016). İlkokul programında yer alan serbest etkinlik uygulamalarının iyileştirilmesi: Öğretmen, yönetici ve uzman görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(3), 112-123. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9316>
- Aydın, S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>
- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nicel nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed.: Selçuk Beşir Demir). Eğiten.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Tez No. 350692) [Doktora tezi Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Evaluation's basic purpose, uses and conceptual distinctions. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 3, 3-29.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 5(3), 1320-1349.
- Gözütok, F. Dilek (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/gozutok.htm> adresinden 11 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Gültekin, M. (2007) *İlköğretim I: 1924-1973. Türk eğitim tarihi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Günay, V. D. (2006). Liselerdeki yazın eğitime yeni bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, 169, 8-17.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kalkan, K. (2019). Edebiyat didaktiği ve edebiyat öğretiminin hedefleri. 21. yüzyılda eğitim ve toplum. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 393-407.
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Karagöz, B. (2019). *KKTC birinci sınıf müzik öğretim programının Stufflebeam (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa
- Kayhan, E., & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Tez No. 375789) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2000) Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21, 293-314.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (1990). *Systematic evaluation* (4th ed.). Kluwer Nijhoff Publishing.
- Taracık, A., Bilgen, D. Y., & Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 148-170. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.20>.
- TTKB. (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 11 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Yalçın, N., & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Tez No. 603087) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, S., & Işıktaş, S. (2023). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(12), 50-75. <https://doi.org/10.58607/kaid.1316981>



**TERMAL TURİZMDE MÜŞTERİ ŞİKÂyetLERİNİN HALK SAĞLIĞI AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA¹**

Gönül AKBULUT* -Betül BULADİ ÇUBUKCU**

Öz

Termal turizm, turistlerin doğal kaynaklardan yararlanma, dinlenme, stres atma ve sağlık amaçlı termal kaynakları kullanmasını içermektedir. Termal turizm, turizm sektörüne ve bulunduğu bölgede yerel ekonomiye katkı sağlamaktadır. Termal turizmin gelişmesi, turizm işletmelerinin açılmasına, yerel işletmelerin gelişmesine ve turizm sektöründe istihdamın artmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanında termal turizmin halk sağlığı ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Termal turizmin yönetim ve planlaması, doğal kaynakların kullanımı sırasında halk sağlığının korunmasını hedefler. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı termal turizmde müşteri şikâyetlerinin halk sağlığı kapsamında hijyen açısından değerlendirmektir. Daha açık bir ifade ile çalışmada, termal turizmde müşterilerin hijyen konusunda rahatsızlıklarını anlamaya çalışmak amaçlanmıştır. Çalışmada, bir genelleme yapmaktan ziyade müşterilerin tamamen kendi istekleri ile yaptıkları yorumlar incelenerek, termal turizmde onları hijyen konusunda rahatsız eden unsurlar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma, Termal Turizm Master Planı Çerçevesinde, Güney Marmara Termal Turizm Bölgesinde yer alan Balıkesir, Yalova ve Çanakkale illerindeki dört yıldız ve üzeri oteller için TripAdvisor seyahat platformunda son beş yılda yapılan, tüm dillerde müşteri yorumlarının incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma örneği olarak tasarlanmıştır. Toplam 161 yorum incelenmiş, MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak sonuçlar görselleştirilmiştir. Araştırmada tüketicilerin mekân, havuz, hamam ve spa hijyeni ve gürültü ile ilgili şikâyetlerin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Çanakkale otel işletmelerinde mekân hijyenine yönelik şikâyetler, Yalova otel işletmelerinde havuz, hamam ve spa hijyenine yönelik şikâyetler, Balıkesir otel işletmelerinde banyo hijyeni ve gıda hijyenine yönelik şikâyetler dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, çalışmada termal turizm kapsamında otel işletmelerindeki hijyen sorunlarının müşterilerin çarpıcı ifadeleri ile ortaya koyulmasının hem sektör açısından hem de daha sonra yapılacak çalışmalar açısından faydalı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Termal turizm, Müşteri şikâyeti, Halk sağlığı, Nitel araştırma.

A Qualitative Study on the Evaluation of Customer Complaints in Thermal Tourism from Public Health Perspective

Abstract

Thermal tourism encompasses the utilization of natural resources by tourists for relaxation, stress relief, and health purposes through the use of thermal springs. It contributes to the tourism sector and local economy of the region. The growth of thermal tourism leads to the establishment of tourism enterprises, local business development, and increased employment opportunities within the tourism sector. Additionally, thermal tourism emerges as a public health concern. The management and planning of thermal tourism aim to safeguard public health during the utilization of natural resources. In this context, this study evaluates customer complaints in thermal tourism from a public health perspective. The study aims to comprehend customers' concerns regarding hygiene in thermal tourism. Rather than making generalizations, the study strives to identify elements that discomfort customers specifically in terms of hygiene by analyzing their voluntarily provided comments. The research was conducted within the framework of the Thermal Tourism Master Plan, focusing on the Southern Marmara Thermal Tourism Region, including Balıkesir, Yalova, and Çanakkale provinces. It involved the examination of customer reviews from the past five years on the TripAdvisor travel platform for four-star and

¹ Bu çalışma 9th International Zeugma Conference On Scientific Research kongresinde özet metin olarak sunulmuştur.

* Öğr.Gör.Dr., Atatürk Üniversitesi, Aşkale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, gonulakbulut@atauni.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-1085-7839>

** Dr.Öğr.Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği, betul.cubukcu@atauni.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-1535-3071>

above hotels. This qualitative study analyzed a total of 161 comments, and the findings were visualized using the MAXQDA qualitative data analysis software. Customers' complaints mainly revolved around the cleanliness of facilities, pool, sauna, and spa hygiene, as well as noise. Notably, hygiene-related complaints in Çanakkale hotels, pool, sauna, and spa hygiene complaints in Yalova hotels, and bathroom and food hygiene complaints in Balıkesir hotels stood out. In conclusion, this study's revelation of hygiene issues in hotel establishments within the scope of thermal tourism, through impactful customer expressions, is anticipated to be beneficial for both the sector and future research endeavors.

Keywords: Thermal tourism, Customer complaint, Public health, Qualitative research.

1. Giriş

Şifalı sulardan yararlanılarak yapılan sağlık turizmi türü termal turizm olarak adlandırılmaktadır. Termal turizm; turistlerin dinlenme, tazelenme ve sağlık kazanma amacıyla özellikle doğal termal kaynaklardan yararlanmak üzere belirli destinasyonları ziyaret ettiği bir turizm çeşididir. Termal turizm, genellikle jeotermal suların banyo, spa tedavileri ve sağlık aktiviteleri için kullanımını içerir ve bu mineral açısından zengin suların özelliklerinden faydalanmayı amaçlamaktadır. Ayrıca termal turizm, içerisinde termal su banyosu, şifalı içme suları, çamur banyosu gibi çeşitli türdeki yöntemleri kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır (Şengül & Bulut, 2019). Türkiye’de, mineraller açısından zengin çok sayıda yeraltı sıcak su kaynağı bulunmakta ve bunların birçoğunun şifalı olduğu bilinmektedir (Akkuş & Korkmaz, 2022).

Turizm faaliyetlerinin yoğunlaşmasıyla birlikte sağlıklı turizm, kamunun ve özel sektörün iş birliğini gerektiren bir yaklaşım haline gelmiştir. Bu yaklaşım, yerel halkın, turistlerin ve turistik doğal çevrenin güvenliği, sağlığı ve genel refahının korunmasına ve geliştirilmesine odaklıdır (World Health Organization [WHO], 2012). Sağlık turizminin planlamasında, sağlıklı turizm anlayışı, korunması gereken çok önemli bir halk sağlığı yaklaşımıdır (Öztürk, 2019). Türkiye’de de termal turizm alanında Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın desteğiyle özellikle son yıllarda önemli yatırımlar yapılmıştır (Çontu, 2006). Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hayata geçirilen Termal Turizm Kentleri Projesi, jeotermal kaynakların potansiyelini göz önünde bulundurarak yeni bölgelerin belirlenmesi, bu bölgelerde altyapı olanaklarının saptanması ve mülkiyet araştırmasının yürütülmesi amacıyla başlatılmıştır. Bu proje kapsamında il bazında termal master planları ve bölgesel düzeyde termal master planları oluşturulmuştur (Yıldız, 2020).

Bu kapsamda, T.C. Sağlık Bakanlığı, gerek yurtdışından Türkiye'ye gelen turistlerin gerekse yurtdışına seyahat edecek olan vatandaşların gereksinimlerini karşılamak için gerekli düzenlemeleri yapmaktadır. Bakanlığın bünyesinde bulunan Hudut ve Sahiller Sağlık Genel Müdürlüğü, “www.seyahatsagligi.gov.tr” web sitesi aracılığıyla bu amaçla hizmet vermektedir. Sitede, seyahat edilecek ülkeye gitmeden önce alınması gereken tedbirler ve küresel salgınlar hakkında haber ve duyurular sunulmaktadır. Ayrıca, kamu spotları, seyahat sağlığı broşürleri ve el kitapları gibi materyaller de sitede yer almaktadır (Evcı Kiraz & Özdemir Deniz, 2018).

Termal turizm tesislerinde sağlık hizmetlerine ek olarak yeme içme, konaklama ve eğlence gibi alanlarda da hizmet verilmektedir ve böylelikle bireylerin sosyal hayatına da katkı sağlanmaktadır (Yıldız, 2020). Termal tesisler stresli ortamlardan uzaklaşmak, dinlenmek, ruhsal ve fiziksel sorunları gidermek gibi ihtiyaçların karşılanması için tercih edilebilmektedir (Bucak & Özkaya, 2013). Termal sularla tedavi için bu kaynakların bulunduğu yerlere kurulan hamamlarda ve tesislerde sağlık profesyonellerinin denetimiyle diyet, egzersiz, fizik tedavi ve kür gibi uygulamalar sunulmaktadır (Şahin & Tuzlukaya, 2013).

Termal turizm işletmeleri müşterilerin istek, şikâyet ve beklentilerini belirlemeli ve bunlara cevap vererek memnuniyeti sağlamalıdır. Memnuniyetin artması müşterilerin işletmeye bağlılıklarını

artırıp gelir seviyesini yükseltecek, işletme varlığını sürdürebilecek ve ticari faaliyetlerine devam edebilecektir (Çılgınoğlu & Aytuğar, 2021). Bunun sonucunda ise ulusal ve uluslararası boyutta turizm sektörünün ülke ekonomisine ve istihdama katkısı artabilecektir (Gündüz, 2015). Bu kapsamda, müşterilerin beklentileri kadar şikayetleri de çok önemlidir. Müşteri şikayetleri kalite ve hizmet iyileştirme programları için önemli kaynaklardır. Çünkü şikayetler hatalar, eksiklikler ve personel kaynaklı sorunlar hakkında işletmelere bilgi sağlar (Çakıcı & Güler 2015).

Yukarıdaki bilgilere dayanarak, çalışmada termal turizmde müşteri şikâyetlerini halk sağlığı açısından değerlendirmek, termal turizmde müşterilerin hijyen konusunda rahatsızlıklarını anlamaya çalışmak amaçlanmıştır. Çalışmada, bir genelleme yapmaktan ziyade müşterilerin tamamen kendi istekleri ile yaptıkları yorumlar incelenerek, termal turizmde onları hijyen konusunda rahatsız eden unsurlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından Termal Turizm Master Planı Çerçevesinde belirlenen bir bölgenin durumunun incelenmesi açısından önemlidir. Ayrıca nitel araştırma yöntemi ile müşteri şikayetlerinin irdelenmesi ve özellikle termal turizmde öncelikli bir unsur olan hijyen konusuna odaklanılması önem arz etmektedir.

2. Yöntem

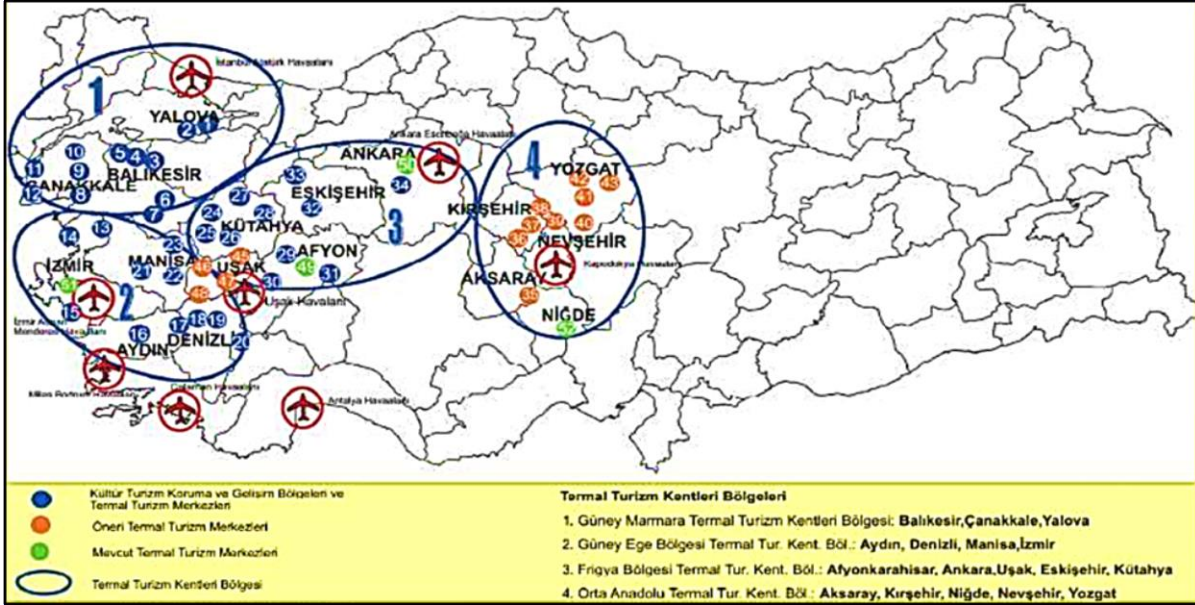
Bu bölümde, araştırmanın metodolojisi hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu bölümde, çalışmanın tasarımı, katılımcı grubu, veri toplama araçları ve veri analizi adımları ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların, doğal ve bütüncül bir ortamda açığa çıkarıldığı bir süreci temsil eder (Yıldırım, 1999). Başka bir deyişle nitel araştırmalar, çeşitli problemlerin belirlenmesi, problemlerle ilgili doğal durumların gerçeklik içerisinde ele alınmasını amaçlayan öznel ve yorumlamaya dayalı bir süreci ifade etmektedir (Seale,1999). Bu çalışmada, toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin görüşmeler, odak grupları, doküman incelemeleri ve gözlem sonuçları yoluyla toplandığı, düzenlendiği ve yorumlandığı bir yaklaşımı ifade eder. Bu yöntemde, toplanan veriler belirli temalar etrafında düzenlenir, bu temalara dayalı bulgular özetlenir ve bu özetler araştırmacı tarafından yorumlanır (Kvale, 1996).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma verileri, Termal Turizm Master Planı Çerçevesinde, Güney Marmara Termal Turizm Bölgesinde yer alan Balıkesir, Yalova ve Çanakkale illerindeki dört yıldız ve üzeri oteller için TripAdvisor seyahat platformunda 2017-2022 yılları arasında yapılan, tüm dillerde müşteri yorumlarından oluşmaktadır. Şekil 1’de Türkiye Turizm Stratejisi 2023 ve Eylem Planı 2007–2013 ile oluşturulan Termal Turizm Master Planı (2007-2023) çerçevesinde belirlenen bölgeler ve iller gösterilmektedir.



Şekil 1. Termal Turizm 2007-2023 Master Planı'nda yer alan bölgeler

Kaynak: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman/metin analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan, inceleme konusu olan olaylar veya durumlarla ilgili yazılı dokümanların titizlikle incelenmesi ve bu belgelerden elde edilen bilgilerin bir araya getirilerek yeni bir anlam çerçevesi oluşturulmasına dayalı bu yöntem, yazılı kaynaklar aracılığıyla derinlemesine analiz ve sentez yapmayı amaçlar ve doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Analiz yapılacak dokümanlara klasik yazılı belgelerden ulaşılabileceği gibi, web sayfaları, e-mail, haber grupları ve blog gibi elektronik ortamlardan da ulaşılabilmektedir (Baş & Akturan, 2017). Bu kapsamda çalışmada veriler, Güney Marmara Termal Turizm Bölgesinde yer alan Balıkesir, Yalova ve Çanakkale illerindeki dört yıldız ve üzeri oteller için TripAdvisor seyahat platformunda son beş yılda (2017-2022) yapılan, tüm dillerde müşteri yorumlarının incelenmesi ile toplanmıştır. Toplam 161 müşteri yorumu incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel araştırmalardan farklı bir biçimde değerlendirilmektedir. Genellikle iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik, dış güvenilirlik olarak sınıflandırılan bu kavramlar, farklı isimler altında da değerlendirilebilmektedirler (Arastaman vd., 2018; Arslan, 2022; Başkale, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Tüketicilerin şikâyet yorumları aynen alıntılanarak, hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. İç geçerliği sınırlayacak faktörler arasında veri toplama aracı olarak metin incelemenin kullanılması dolayısıyla veri çeşitlenmesinin yapılamaması (görüşme, gözlem gibi) gösterilebilir. Çalışmada dış geçerliği sağlamak için araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı, verilerin analizi ve bulguları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Dış geçerliği sınırlayıcı bir faktör olarak şikâyetlerin incelendiği seyahat platformunun tek bir platform olması ve beş yıllık bir sınırlama ile yorumların incelenmiş olması gösterilebilir. Araştırmada, şikâyet yorumları hiçbir değişiklik ve yorum yapılmadan okuyucuya sunulmuştur ve kayıtlı olan bu yorumlara platform üzerinden ulaşılabilmektedir. Bu durum araştırmanın iç güvenilirliğini artırıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, veriler iki araştırmacı ve bir uzman tarafından bağımsız bir şekilde okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulması ile ilgili süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Son olarak, veriler

sonuç kısmında uygun şekilde tartışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın dış güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler MAXQDA nitel araştırma programı kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen otellere yönelik şikâyet metinleri incelenmiş, her şikâyet için kodlamalar yapılmış ve veriler düzenli hale getirilmiştir. Kodlama yapılırken elde edilen veriler incelenir, karşılaştırmalar yapılır, bölümlere ayrılır ve birbirleri ile ilişkilendirilir (Karataş, 2015). Kodlama işleminden sonra verileri açıklayan ve kodları kategoriler altında toplayan temaların oluşturulması gerekmektedir (Karataş, 2015). Çalışmada kategoriler oluşturulurken müşterilerin hijyen konusundaki şikâyet konuları göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda şikâyetlerin tümü okunarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar oluşturulurken, Ünal (2019), Gürbüz ve Ormankıran (2020), Güler ve Yayla'nın (2020) çalışmalarından ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada 4 ana tema ve 17 alt tema oluşturulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Tüm aşamalarda etik prensiplere özen gösterilmiş, araştırma verileri tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Kullanılan tüm referanslar hem metin içinde hem de kaynakça bölümünde eksiksiz bir şekilde belirtilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada Türkiye Turizm Stratejisi 2023 ve Eylem Planı 2007–2013 kapsamında hazırlanan Termal Turizm Master Planı (2007-2023)'nda belirtilen 1. Bölgede Çanakkale, Yalova ve Balıkesir illerinde bulunan toplam 16 termal otel için yapılan 3995 yorum incelenerek bu oteller için kötü/berbat kategorisinde yapılmış toplam 506 yorumundan 2017-2022 yılları arasındaki 5 yıllık süreyi kapsayan 161 yorum değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1. Otel ve yorum sayıları

	Çanakkale	Yalova	Balıkesir	Toplam
Otel sayısı	6	7	3	16
Yorum sayısı	2241	1500	254	3995
Kötü/Berbat yorum sayısı	301	167	38	506

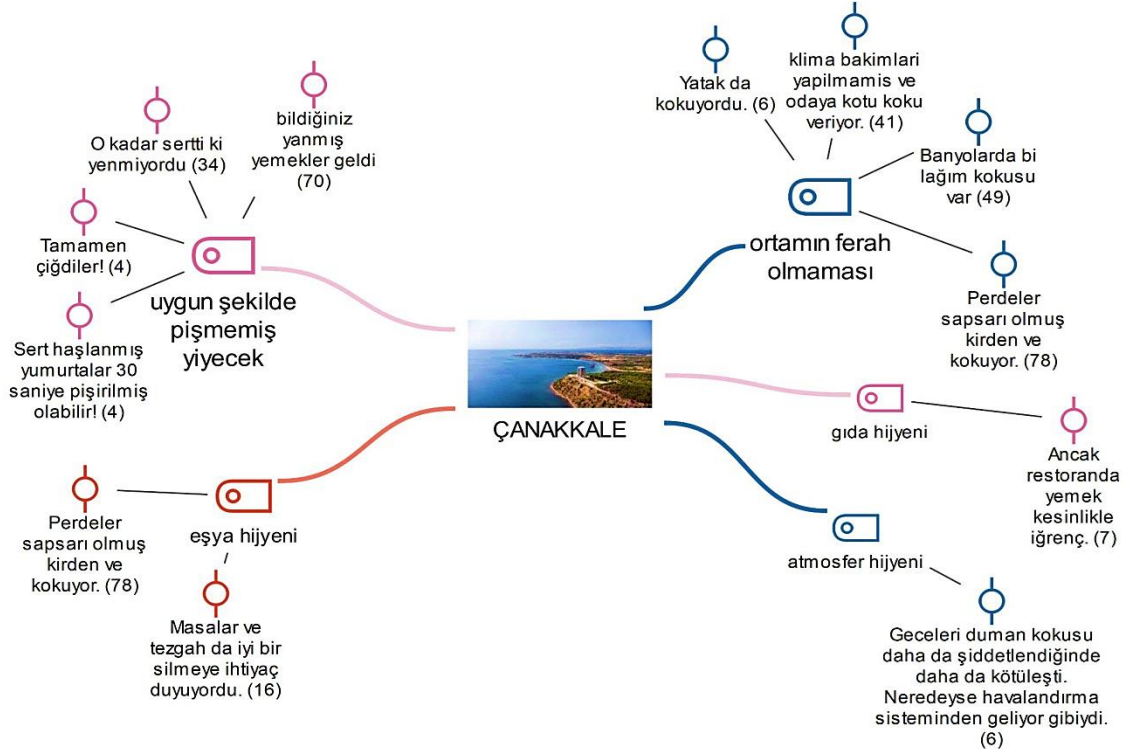
Belirlenen şikâyet temalarına göre müşterilerin bazılarının şikâyetleri tek bir ana ve alt temaya yönelikken, bazı müşterilerin şikâyetleri birden fazla ana temaya ve alt temaya yönelik gerçekleşmiştir. MAXQDA programı aracılığı ile oluşturulan otellere yönelik kodlama genel görünümü, kod matris tablosu olarak Tablo 2'de gösterilmektedir. Atmosfer hijyeni ana temasının altında ortam sıcaklığı, gürültü, ortamın ferah olması ve sigara dumanı alt temaları bulunmaktadır. Sunum ve personele yönelik hijyen ana temasının altında temizlik personeli yetersizliği, personel hijyeni ve bilgi eksikliği, sunum ve servis ekipmanları hijyeni alt temaları bulunmaktadır. Ortak kullanıma yönelik hijyen ana teması altında kişisel kullanıma yönelik ürün hijyeni, havuz, hamam ve spa hijyeni, mutfak hijyeni, haşere, banyo hijyeni, eşya hijyeni ve mekân hijyeni alt temaları bulunmaktadır. Gıda hijyeni ana temasının altında iyi yıkanmamış sebze, uygun şekilde pişmemiş yiyecek ve taze olmayan ürün alt temaları bulunmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi Çanakkale'de bulunan termal otellerde olumsuz yorumlar özellikle mekân hijyeni ve gürültü, Yalova'da bulunan termal otellerde olumsuz yorumlar havuz, hamam ve spa hijyeni ve mekân hijyeni kodlarında yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2. Kod matris tablosu

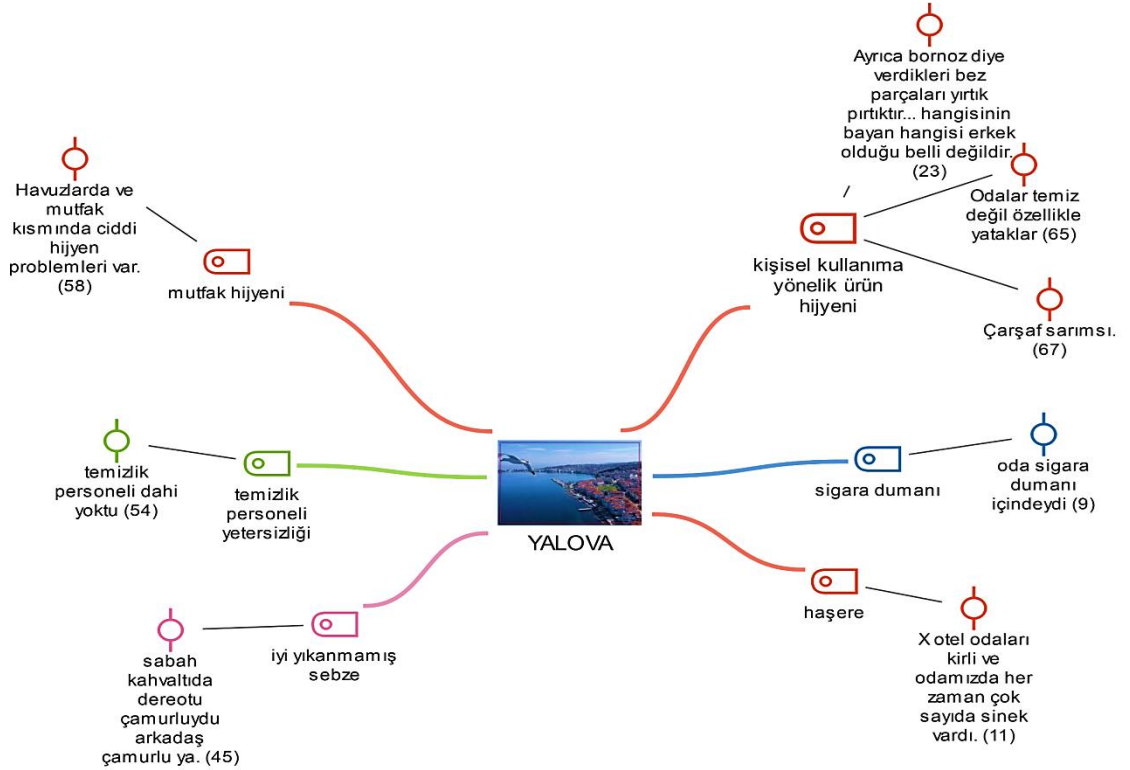
Kod Sistemi	ÇANAKKALE	YALOVA	BALIKESİR
atmosfer hijyeni	.	.	.
ortam sıcaklığı	.	.	.
gürültü	●	.	.
ortamın ferah olmaması	.	.	.
sigara dumanı	.	.	.
sunum ve personele yönelik hijyen	.	.	.
temizlik personeli yetersizliği	.	.	.
personel hijyeni ve bilgi eksikliği	.	.	.
sunum ve servis ekipmanları hijyeni	.	.	.
ortak kullanıma yönelik hijyen	.	.	.
kişisel kullanıma yönelik ürün hijyer	.	.	.
havuz, hamam ve spa hijyeni	.	●	.
mutfak hijyeni	.	.	.
haşere	●	.	.
banyo hijyeni	.	.	.
eşya hijyeni	.	●	.
mekan hijyeni	●	●	.
gıda hijyeni	.	.	.
iyi yıkanmamış sebze	.	.	.
uygun şekilde pişmemiş yiyecek	.	.	.
taze olmayan ürün	.	.	.

Her bir şehre özgü ana temalar altında bulunan alt kodlara dayalı şikayetlerin analizinde tek vaka modeli kullanılmıştır. Tek vaka modeli, seçilen belgelerin içerdiği kodları ve bu kodların ilgili bölümlerini açıkça görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır. Çanakkale bulunan termal otellere yönelik olumsuz yorumların Tek-Vaka Modeli ile değerlendirilmesi Şekil 2’de gösterilmiştir. Özellikle bu bölgede alt temalardan eşya hijyeni, atmosfer hijyeni, gıda hijyeni, ortamın ferah olmaması, uygun şekilde pişmemiş yiyecek konusunda yapılan çarpıcı olumsuz yorumlar görülmektedir.



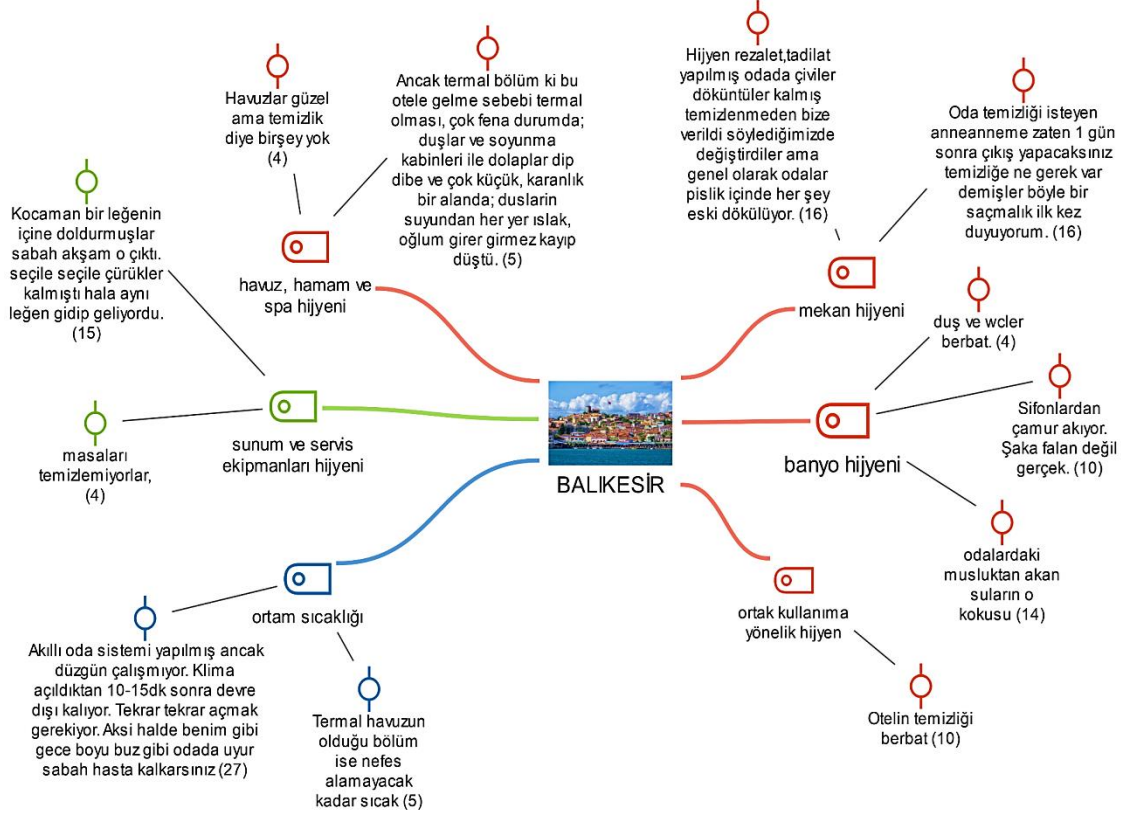
Şekil 2. Çanakkale ili tek vaka modeli

Yalova ilinde bulunan termal otellere yönelik olumsuz yorumların Tek-Vaka Modeli ile değerlendirilmesi Şekil 3'te gösterilmiştir. Özellikle bu bölgede alt temalardan ürüne yönelik kullanım hijyeni konusunda yapılan çarpıcı olumsuz yorumlar görülmektedir.



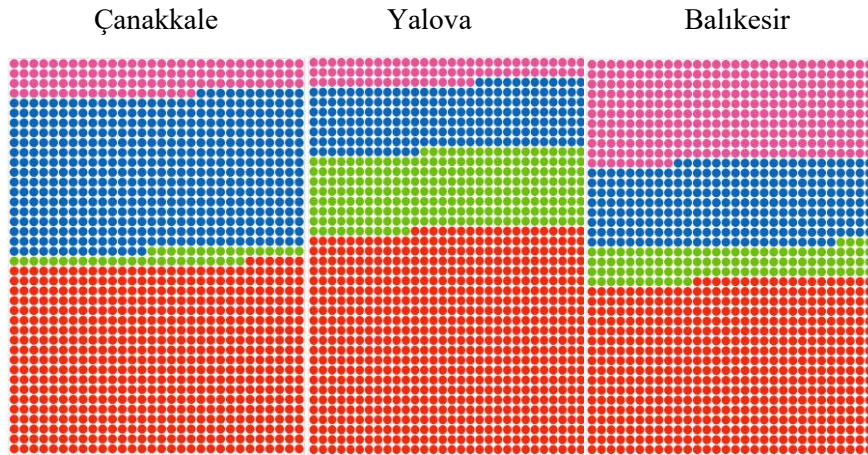
Şekil 3. Yalova ili tek vaka modeli

Balıkesir ilinde bulunan termal otellere yönelik olumsuz yorumların Tek-Vaka Modeli ile değerlendirilmesi Şekil 4’te gösterilmiştir. Özellikle bu bölgede alt temalardan mekân hijyeni, banyo hijyeni, havuz, hamam ve spa hijyeni konusunda yapılan olumsuz yorumlar verilmiştir.



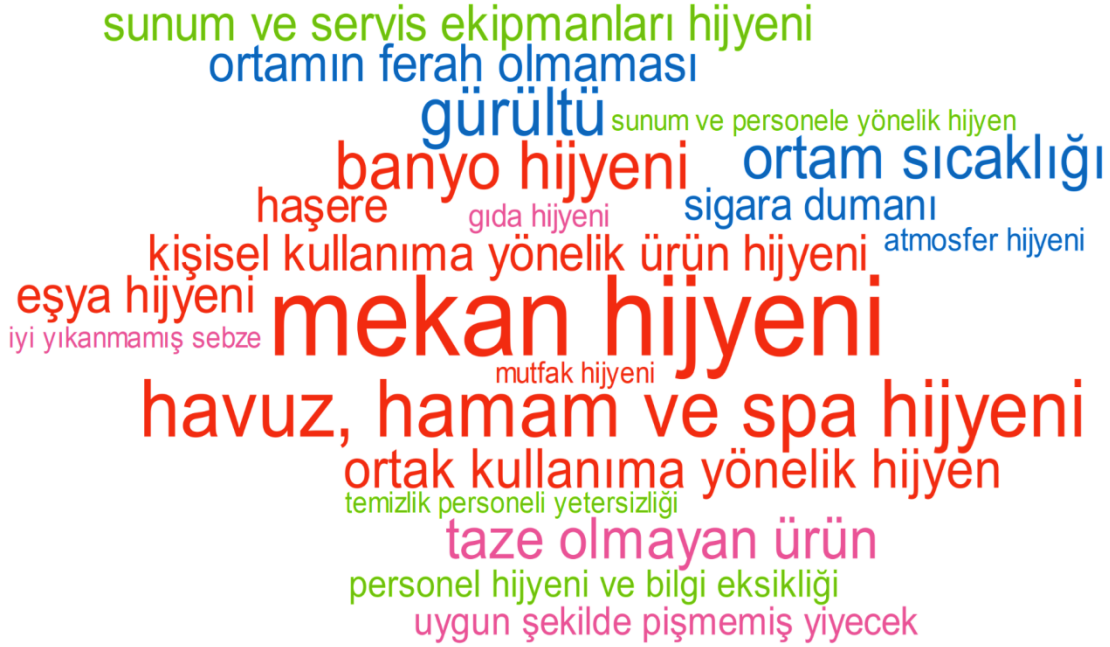
Şekil 4. Balıkesir ili tek vaka modeli

Şekil 5’te Güney Marmara termal turizm ketleri bölgesinde bulunan Çanakkale, Yalova ve Balıkesir illerinin karşılaştırmalı olarak belge portreleri verilmiştir. Belge portrelerinde kırmızı renk ortak kullanıma yönelik hijyen temasını, yeşil renk sunum ve personele yönelik hijyen temasını, mavi renk atmosfer hijyeni temasını ve pembe renk gıda hijyeni temasını temsil etmektedir. Görüldüğü gibi Çanakkale ilinde termal otellere yönelik olumsuz yorumlarda atmosfer hijyeni teması diğer illere göre daha ön plandadır. Balıkesir ilinde termal otellerde gıda hijyenine yönelik şikayetler diğer illere göre daha öne çıkmıştır. Yalova ilinde ise termal otellerde ortak kullanıma yönelik hijyen şikayetleri diğer illere göre daha fazla şikâyet konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 5. Belge portreleri

Şekil 6’da kod bulutu verilmiştir. Kod bulutu çalışmada odaklanılan ana temalar eşliğinde kodlamalarla elde edilmiştir. En çok vurgulanan kod, kod bulutunun ortasında bulunur. Kod bulutu sayesinde en çok vurgulanan ana ve alt kodlar tespit edilir ve görselleştirilir. Kod bulutunda yazının büyüklüğü kodun fazla vurgulandığını gösterir. Görüldüğü gibi mekân hijyeni temasında kod yoğunluğu yüksektir. Havuz, hamam ve spa hijyeni, banyo hijyeni ve gürültü temalarında kod yoğunluğunun fazlalığı da dikkat çekmektedir.



Şekil 6. Kod bulutu

4. Tartışma

Termal turizmde müşteri şikâyetlerinin halk sağlığı açısından değerlendirilmesi ve müşterilerin hijyen konusunda rahatsızlıklarının anlaşılması amacıyla yapılan çalışmamızda Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından Termal Turizm Master Planı Çerçevesinde belirlenen bir bölgenin durumu incelenmiş ve ilgili literatür ile tartışılmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi Çanakkale’de bulunan termal otellerde olumsuz yorumlar özellikle mekân hijyeni ve gürültü, Yalova’da bulunan termal otellerde olumsuz yorumlar havuz, mekân, hamam ve spa hijyenine yöneliktir. Şekil 4 incelendiği zaman Balıkesir ilinde bulunan termal otellere yönelik olumsuz yorumların özellikle mekân hijyeni, banyo hijyeni, havuz, hamam ve spa hijyeni konusunda olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi Çanakkale ilinde termal otellere yönelik olumsuz yorumlarda atmosfer hijyeni teması diğer illere göre daha ön plandadır. Balıkesir ilinde termal otellerde gıda hijyenine yönelik şikâyetler diğer illere göre daha öne çıkmaktadır. Yalova ilinde ise termal otellerde ortak kullanıma yönelik hijyen şikâyetleri diğer illere göre daha fazla şikâyet konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şengül ve Bulut’un (2019) çalışmalarında termal tesislerin önemli bir kısmının termal turizm hizmeti sunmaya hazır olmadığı tespiti desteklenmektedir. Ayrıca tamamen hijyen konusunda yapılmamış olmakla birlikte konaklama işletmelerine yönelik yapılan çalışmalarda hijyen konusunda şikâyetler ön plana çıkmaktadır. Çetin Gürkan ve Dönmez Polat (2014) çalışmalarında müşterilerin en fazla şikâyetçi oldukları sorunların başında konaklama işletmesinde yetersiz temizlik ve hijyen sorunu

olduğunu belirtmişlerdir. Kırıcı Tekeli ve Tekeli'nin (2021) konaklama işletmelerinde hizmet kalitesine yönelik e-şikayetlerin değerlendirilmesi üzerine yaptıkları çalışma ile otel odasının ve genel alanların yeterince temiz olmaması konusunda şikayetlerin dikkat çektiği ortaya konulmuştur. Ünal (2019) tarafından konaklama işletmelerinde e-şikayetlerin sınıflandırılması üzerine yapılan çalışmada en fazla şikâyetin hijyen ve temizlik, personel ve yemekler konusunda olduğu ortaya konulmuştur.

Saatçi vd. (2022) Tripadvisor üzerindeki olumsuz yorumları inceleyerek içerik analizi yöntemiyle yaptıkları çalışmalarında; beş yıldızlı termal tesislere yönelik yapılan şikayetlerin en çok "personel, temizlik, teknik ve yemek" konularında olduğunu belirtmişlerdir. Çimenci ve Ayyıldız'ın (2021) Termal Otel İşletmelerine Yönelik Şikayetleri İncelendiği çalışmasına göre; en çok şikâyet alan konular oda/banyo temizliği, yemek lezzeti ve personelin tutumudur. Geranaz ve Yetgin'in (2021) çalışmasında; SPA otellerinde havuz çeşitliliği ve temizliğine yönelik çok sayıda olumsuz yorum olduğunu belirtilmiştir. Martin'in (2019) çalışmasında katılımcıların çoğu dairelerin donanım ve temizliğinden şikâyet etmişlerdir.

Aylan'ın (2019) çalışmasına göre; ziyaretçiler tarafından en çok şikâyet edilen hususlardan biri çevre kirliliğidir. Kızıldemir vd. (2019) çalışmalarında, otel işletmelerinde en fazla şikâyet edilen konunun yiyecek-içecek hizmetlerinde hijyenle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Arıgtekin ve Nas (2021) çalışmalarında; ziyaretçilerin eksikliğini en çok hissettikleri durumların hijyen koşulları ve havuz içi temizlik olduğunu saptamışlardır. Genel olarak bakıldığında alan yazındaki çalışma sonuçlarının, araştırma sonucunda elde edilen bulgularla örtüştüğü ifade edilebilir.

Aylan vd.'nin (2016) çalışmalarına göre; termal otellere yönelik yapılan şikâyetlerin en başında fiyat, reklam ve kampanyalar gelmektedir. Tuncer'in (2020) çalışmasında; öne çıkan şikâyet konularının, hizmet fiyatları ve genel hizmetler olduğu tespit edilmiştir. Aşık'ın (2014) çalışmasına göre; termal otelden faydalanan müşterilerin en düşük memnuniyet düzeyi aktivite ve hizmetlere yöneliktir.

Komşu ve Eban (2019) çalışmalarında; müşteriler en çok tanıtım ve reklam kampanyalarının eksikliğinden ve bölgeye ulaşımın yetersizliğinden şikâyet etmiştir. Şimşek (2013) çalışmasında; termal tesislerde konaklayan misafirlerin Tripadvisor'da yaptıkları olumlu değerlendirmelerin, olumsuz değerlendirmelerden daha fazla olduğunu ve olumsuz değerlendirmelerin tüm içeceklerin ücretli olması ve fazla müşteriye yönelik olduğunu tespit etmiştir. Alan yazındaki bazı çalışma sonuçları, araştırmamızın sonuçları ile aynı doğrultuda değildir. Bunun sebebinin bu çalışmaların, özellikle hijyen konusuna odaklanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada gelişen turizm sektöründe faaliyet gösteren otel işletmeleri yeni müşteriler elde etmek ve mevcut müşterileri elde tutmak için yoğun rekabet içerisine girmektedirler. Turizm işletmeleri, müşteri memnuniyetini sağlama zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Çünkü müşteri memnuniyeti, işletmenin başarısını ve sürdürülebilirliğini etkileyen temel bir faktördür. Müşteri memnuniyeti rekabet avantajı, marka bağlılığı, sürdürülebilirlik ve işletmenin büyümesi gibi bir dizi avantajı beraberinde getirir. Bu nedenle, turizm işletmelerinin müşteri memnuniyetine odaklanarak hizmet kalitesini artırmaları ve müşteri beklentilerini karşılamaları kritik bir öneme sahiptir.

Turizm işletmelerinin müşteri şikayetlerini takip etme ve etkili bir şekilde ele alma süreci, işletmelerin başarısı, müşteri memnuniyeti ve itibar yönetimi açısından büyük önem göstermektedir. Müşteri şikayetleri, işletmelere operasyonel gelişim, müşteri memnuniyeti artırma, rekabet avantajı sağlama ve olumlu bir imaj oluşturma fırsatı sunar. Bu nedenle, turizm işletmelerinin müşteri şikayetlerine yönelik bir strateji geliştirmeleri ve bu şikayetleri etkili bir şekilde yönetmeleri işletme başarısı için oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, termal turizmin önemli unsurlarından hijyen konusunda müşteri şikayetlerinin incelendiği çalışmada, özellikle Güney Marmara Termal Turizm Kentleri Bölgesinde mekân hijyeni, havuz, hamam ve spa hijyeni ve banyo hijyeni konusunda yapılan olumsuz yorumlar ve şikayetler dikkat çekicidir. Çalışmanın sonuçlarına göre hem turizm işletmelerinde müşteri memnuniyeti sağlama açısından hem de bir halk sağlığı sorunu olarak termal turizm işletmelerinde hijyen konusu ele alınmalıdır. Yapılan iyileştirmelerin müşteri memnuniyetini artıracığı söylenebilir. Termal turizm sağlık turizmin bir parçası olarak değerlendirildiğinde hijyen konusundaki şikayetlerin giderilmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan çalışma sonuçlarının, işletme yöneticilerinin ve yerel yöneticilerin bu konuya dikkatlerini çekmek açısından, önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat şunu belirtmemiz gerekir ki çalışma kapsamındaki verilerin yalnızca TripAdvisor seyahat platformu üzerinden toplanması ve bulguların yalnızca 2017- 2022 yılları arasını kapsamaması ve belli bölgedeki, belirli özellikteki oteller üzerinde çalışılması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan müşteri şikayetlerin değerlendirilmesi sonucunda otel yöneticileri ve yerel yönetimlere öneriler geliştirilebilir. Öncelikle otel personelinin temizlik ve hijyen konularında düzenli eğitim alması sağlanmalıdır. Otel işletmeleri, odalar, yemek alanları, havuzlar ve diğer ortak kullanım alanları için ayrıntılı temizlik planları oluşturmalı, bu planlarda temizlik sıklığı, kullanılan temizlik malzemeleri ve yöntemleri ayrıntılı şekilde vurgulanmalıdır. Halk sağlığı kapsamında dezenfeksiyon işlemleri düzenli olarak yapılmalı özellikle ortak kullanım alanları, asansörler, tuvaletler, hamam, havuz, spa gibi riskli alanlara öncelik verilmelidir. Termal su kaynaklarının düzenli olarak test edilerek su kalitesinin korunduğundan emin olunmalıdır. Gıda güvenliği ve hijyen standartlarına sıkı sıkıya uyulmalıdır. Taze ve güvenli gıdaların kullanımı, doğru saklama koşulları ve hijyenik mutfak uygulamalarına önem verilmelidir. Yerel yönetimler ise, termal tesisleri düzenli olarak denetlemeli ve gerekli hijyen standartlarına uyum sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmelidir. Otel işletmelerine lisans verilirken hijyen koşulları göz önünde bulundurulmalıdır. Termal turizm bölgeleri için altyapı ve çevre düzenlemesi önemlidir. Temiz su temini, atık yönetimi ve ortak kullanım alanlarının düzenli bakımı sağlanmalıdır.

Otel işletmeleri bir araya gelerek müşteri şikayetlerini değerlendirip hizmet kalitelerini artıracabilecekleri planlamalar yapmalıdır. Birçok internet sitesinin ve birçok termal tesisin incelendiği daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Fiyat, reklam ve kampanyalar gerçekçi olmalı müşteri beklentilerini karşılamalıdır. Termal turizm tesislerinde çalışma koşulları iyileştirilip personele müşteri şikâyetlerinin önemi konusunda kurslar düzenlenmeli böylelikle personel motive edilmeli ve personelin müşteri sorunlarına çözüm odaklı yaklaşması sağlanmalıdır.

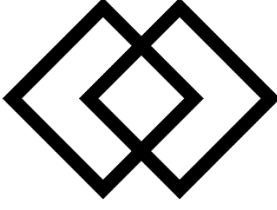
Termal turizmin sadece hastalıklara yönelik olmadığı sağlığı korumak ve geliştirmek için de tercih edilebileceği, sağlığa olan faydaları konularında da halk bilinçlendirilmelidir. Termal turizm otelleri sundukları hizmeti başka turizm çeşitleriyle zenginleştirmeli, animasyon ve rekreasyon olanaklarını müşteri memnuniyetini sağlayacak şekilde sunmalıdır. Termal tesisler kurulurken bölgenin doğal, tarihi ve kültürel özellikleri de dikkate alınmalı ve çevre gezileri gibi aktivitelere uygun yerler tercih edilmelidir.

6. Kaynakça

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arıgtekin, ., & Nas, Z. (2021). Termal turizm işletmelerinde müşteri deēerlendirmelerinin analizi üzerine bir araştırma: Bingöl ili rneēi. *To & Re*, 3 (2), 140-149. <https://doi.org/10.53601/tourismandrecreation.1026553>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (1), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Aylan, S. (2019). Ulubey kanyonlarına yönelik sosyal medyada yapılan ziyaret yorumlarının içerik analizi: Tripadvisor.com rneēi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(4), 2582-2598.
- Aylan, S., Arpacı, ., & Celiloēlu, F.K. (2016). Bir internet Őikayet forumundaki termal otellere yönelik Şikayetlerin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 49-68.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3.baskı). Seçkin.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem byklēünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bucak, T., & zkaya, E. (2013). anakkale ilinin termal turizm potansiyeli. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-23.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Prentice Hall.
- akıcı, C., & Güler, O. (2015). Şikâyet yönetimi. B. Kılıç & Z. ter (Eds), *Turizm Pazarlamasında Güncel Yaklaşımlar* içinde (pp. 217-254). Beta.
- etin Gürkan, G., & Dönmez Polat, D. (2014). Ege ve Akdeniz Bölgesi'nde faaliyet gösteren resort konaklama işletmeleri hakkında yapılan Şikâyetler zerine nitel bir araştırma. *Seyahat ve Otel İřletmeciliēi Dergisi*, 11(2),45-61.
- ılgınoēlu, H., & Aytuēar, S. (2021). Termal turizm işletmelerinde saēlık beklentileri ve müşteri memnuniyeti. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1088-1102. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.755>
- imenci, M., & Yazıcı Ayyıldız, A. (2021). Pamukkale'de faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı termal otel işletmelerine yönelik e-Şikayetlerin incelenmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1945-1960. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.828>

- Çontu, M. (2006). *Alternatif turizm çeşitleri ve Kızılcahamam termal turizmi örneği* (Tez No. 190226) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evcı Kiraz E. D., & Özdemir Deniz P. (2018). Sağlıklı turizm hareketi. *Journal of Biotechnol and Strategic Health Research*, 2(1), 1-8.
- Geranaz, H., & Yetgin D. (2021). Spa otel işletmelerinin çevrimiçi müşteri değerlendirmeleri: Tripadvisor örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2800-281. <https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1291>
- Güler, O., & Yayla, F. (2020). Does hygiene still a reason for complain at the restaurants? A research through online customer complaints on the a la carte restaurants in Mersin, *Journal of Turkish Tourism Research*, 4(4), 3740-3753. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.588>
- Gündüz, H. (2015). *Sağlık turizmi kapsamında Pamukkale termal kaynaklarının değerlendirilmesi ve Sağlık Bakanlığı belgeli otellerde müşteri memnuniyetinin belirlenmesi* (Tez No. 421659) [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, E., & Ormankıran, G. A. (2020). Evaluation of customer comments and complaints about hotel businesses. *Journal of Applied Tourism Research*, 1(1), 17-32.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırıcı Tekeli, E., & Tekeli, M. (2021). Hizmet kalitesini arttırmaya yönelik e-şikâyetlerin değerlendirilmesi: Sarıkamış otellerine ilişkin nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 55-70.
- Kızıldemir, Ö., İbiş, S., & Çöp, S. (2019). Afyonkarahisar'da faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerine yönelik yapılan yorumların ve e-şikâyetlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (71), 1315-1324. <https://doi.org/10.17755/esosder.514010>
- Komşu Samırkaş, M., & Eban, F. (2019). Kahramanmaraş ılıca kaplıcaları'nın termal turizm potansiyeli açısından değerlendirilmesi. *Gastroia: Journal Of Gastronomy And Travel Research*, 3(4), 653-671. <https://doi.org/10.32958/gastoria.581193>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing* (1. baskı). Sage.
- Martin, Y. (2019). *Termal turizm işletmelerinden hizmet alan müşterilerin beklenti ve memnuniyeti üzerine bir araştırma* (Tez No. 547360). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Saatçi, G., Tozan, B., & Çokay, E.G. (2022). Sağlık turizmine yönelik şikâyetlerin incelenmesi: Tripadvisor örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10 (1), 248-266. <https://doi.org/10.21325/jotags.2022.988>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Şahin, G.G., & Tuzlukaya, Ş. (2013). Turizm türleri ve turizm politikaları, Dünya’da ve Türkiye’de sağlık turizmi. D. Tengilimoğlu (Ed.), *Sağlık Turizmi içinde* (pp. 43-60). Siyaset Kitabevi.
- Şengül, H., & Bulut, A. (2019). Sağlık turizmi çerçevesinde Türkiye’de termal turizm: Bir swot analizi çalışması. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(1), 55-70. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.505757>
- Şimşek, E. (2023). Termal turizme katılanların çevrim içi yorumlarının içerik analiziyle incelenmesi. *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 11 (3), 2075-2090. <https://doi.org/10.21325/jotags.2023.1282>
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Termal Turizm Master Planı (2007-2023). <http://www.ktb.gov.tr> adresinden 10.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sağlık Turizmi Dairesi Başkanlığı Türkiye’de Termal Sağlık Turizmi. <https://shgmturizmdb.saglik.gov.tr> adresinden 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tuncer, M. (2020). Termal ve spa hizmetleri sunan otel işletmelerinde şikâyet konuları: Bir şikâyet portalında uygulama. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 7(63), 3966-3971. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2230>
- Ünal, A. (2019). Otel müşterilerinin e-şikâyetlerinin sınıflandırılmasına yönelik bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 561-581. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2019252111>
- World Health Organization (2012). *International travel and health*. WHO.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin.
- Yıldız, Y. (2020). *Termal turizmde müşteri memnuniyeti ve yaşam kalitesi algısı: Ankara – Kızılcahamam örneği (Tez No. 652002)* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



ALGININ FENOMENOLOJİSİNDE BEDEN VE DÜNYANIN ALGISAL DENEYİMDEKİ BİRLİĞİ

Gülay ÖZDEMİR AKGÜNDÜZ*

Öz

Ponty'nin beden felsefesi, empirizm ve idealizmin beden, bilinç, dünya ve bunlar arasındaki ilişkiye yönelik düşüncesine bir alternatif sunar. Ponty geleneksel metafiziğin düalist ve mekanik beden anlayışlarını yapı sökümü uğratarak, kendi fenomenolojik yaşam bedeni düşüncesini geliştirir ve birbirine zıt ama aynı zamanda birbirini zorunlu olarak içeren bu düalist yapıyı, algısal deneyimde beden-özne anlayışıyla aşmaya çalışır. Bedenin dünyayla etkileşimi, zihinsel durumları ve edimleri oluşturduğu için, bilinç kendi çevresinden ayrı düşünülemez. Ponty'de beden, salt bir nesne değil, bir öznedir, bir bilinç formudur. Bu anlamda bedensel bilinç, tüm zihinsel durumlar ve edimlerin dayanağına dönüşür. Ponty bedensel bilince dayalı öznellik anlayışını, algı ve eyleme ilişkin derinlikli araştırmasıyla ortaya koymaya çalışır. Beden, ne dünya içinde diğer nesnelere gibi bir nesnedir ne de bilinçten bağımsız bir varoluşa sahiptir. Ponty'de birey, kendinin bedenidir. Beden-öznenin bedensel varoluşu onun dünyaya yönelimsel açılımını olanaklı kılar. Bu açıdan Ponty'nin Alginin Fenomenolojisi'nde betimlediği beden felsefesi aslında bireysel varoluşa ilişkin bir sorgulamadır. Algısal, bedensel bir düzeyde, düşünümüne öncel bir varoluş durumunda bilinç ve dünyanın karşılıklı ilksel etkileşimi, belirsiz mevcudiyet üzerinde fenomenlerin görünür olmasını ve anlam olanaklarının sınırsız ufkunun açılmasını mümkün kılar. Düşünümüne, yargıya ve anlama öncel olan beden ve dünyanın her an yinelenen bu ilksel teması, fenomenal alanı açan yaratıcı bir eylemselliklidir. Bu makalenin amacı Ponty'nin kendi beden analizinde insan varoluşunun dünyadallığını ve algıda kendini beden olarak duyumsayan bireyin yönelimselliğini hareket, motor beceri, alışkanlık, cinsellik ve beden-şema kavramları aracılığıyla nasıl açıkladığını ve böylece insani varoluşun olanağını, dünyayla düşünüm-öncesi etkileşime nasıl dayandığını açıklamaktır. Bu bedensel varoluş tarzı, alginin ve dünyanın belirsiz ufkunda, birbiriyle bağlantılı sınırsız ilişkiler ağını açar ve her türden nesnel hakikat iddialarını geçersiz kılar.

Anahtar Kelimeler: Beden-özne, Beden-şema, Yönelimsellik, Motor beceri, Cinsellik.

Unity of Body and World in Perceptual Experience in the Phenomenology of Perception

Abstract

Ponty's philosophy of the body offers an alternative to empiricism and idealism's thinking about the body, consciousness, the world and the relationship between them. By deconstructing the dualist and mechanical body understandings of traditional metaphysics, Ponty develops his own phenomenological life-body idea and tries to overcome this dualist structure, which is opposite to each other but also necessarily includes each other, with the body-subject understanding in perceptual experience. Consciousness cannot be separated from its environment, as the body's interaction with the world constitutes mental states and actions. In Ponty, the body is not a mere object but a Subject, a form of consciousness. In this sense, bodily consciousness becomes the basis of all mental states and actions. Ponty tries to reveal his understanding of subjectivity based on bodily consciousness through his in-depth research on perception and action. The body is neither an object in the world like other objects, nor does it have an existence independent of consciousness. In Ponty, the individual is his own body. The body makes possible the intentional opening of the body-subject to the World. In this respect, the body philosophy that Ponty describes in his Phenomenology of Perception is actually a questioning of individual existence. On a perceptual, bodily level, in a state of existence prior to reflection, the reciprocal primal interaction of consciousness and the world makes it possible for phenomena to be visible on indefinite existence and to open up unlimited horizons of meaning possibilities. This primordial contact of the body and the world, which is prior to reflection, judgement and understanding, is a creative activism that opens the phenomenal field. The aim of this article is to explain how Ponty, in his body analysis, explains human

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Felsefe Tarih Ana Bilim Dalı, gulaysartre@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3013-7166>

worldliness and the intentionality of the individual who perceives himself as a body through the concepts of movement, motor skill, habit, sexuality and body-schema, and thus how he bases the possibility of human existence on pre-reflective interaction with the world. This bodily mode of existence opens up the boundless web of interconnected relations on the indefinite horizon of perception and the world and invalidates all kinds of objective truth claims.

Keywords: *Body-subject, Body-schema, Intentionality, Motor skill, Sexuality.*

1. Giriş

Ponty, geleneksel metafizik düşüncenin insanın bütünsel varoluşuna ilişkin anlayışına karşı algısal deneyime dayalı, yönelimsel, diyalektik bir dünya-beden ilişkisi geliştirerek, düalist ayrımları aşan ve bedene hakkını veren, insanın varoluşsal serüvenini vurgular. Klasik düşüncede salt maddi bir nesneye ya da ruhtan bağımsız, ikincil bir töze indirgenen beden, Ponty'nin fenomenolojik algısal beden düşüncesinde yönelimselliğin ve dünya-içinde-oluşun sınırsız olanaklarına açık, canlı, yaratıcı, kendini aşan ve dönüştüren bir ilişkiselliğe evrilir. Bu nedenle Ponty duygu, hareket ve algının dayanağı olan ve dünyayla düşünüm-öncesi ilksel teması olanaklı kılan yaşam bedenini, 'beden-özne' olarak adlandırır. Dünyanın dünyadalığı ve beden-öznenin dünya-içindeliği, algılayan ve algılananın, özne ve nesnenin geleneksel düşüncedeki konumlarını yerinden eder ve sürekli içselliğin dışsallığa, dışsallığın içselliğe dönüşümünü içeren bir beden-dünya birliğini açığa çıkarır.

Ponty fenomenolojik yöntem aracılığıyla insanın varoluşsal yaşam deneyimini açığa çıkararak, bu deneyime ilişkin geleneksel düşüncenin klasik anlayışına karşı yeni bir metafizik geliştirir. Ponty Husserl'in fenomenolojisinden ve yönelimsel bilinç anlayışından hareket eder. Husserl *Idealar*'da Batı geleneğinin öznellik anlayışını reddederek, bedene dayalı, farklı bir öznellik anlayışı geliştirir. Husserl'e göre beden, maddi doğanın nedensel bağlarıyla birleşip, bütünleştiği ve nedensel ilişkiler aracılığıyla diğer nesnelere bağlantılı olduğu için, hem maddi dünyanın bir parçasıdır hem de diğer nesnelere aksine, sadece bedene özgü olan, "*yönelimin sıfır noktası*" (Husserl, 2000, ss.166-67) özelliğine sahiptir. Bu açıdan beden, merkezi bir *burada* tarzını ifade eder ve *orada olan* olarak dünyadaki tüm diğer şeyler, bedene ilişkin bir yönelime sahiptir. Böylece bedeni dünyadaki diğer nesnelere gibi salt maddi bir nesne olarak düşünen anlayışa ve Descartes'in öznellikten bağımsız olarak var olan, uzamsal-maddi *res- extensa* düşüncesine karşı çıkan Husserl, bedeni deneyimin dayanak noktasına dönüştürerek, öznelliğin özünü oluşturan *yaşam bedeni* düşüncesine ulaşır.

Husserl fenomenolojik yöntem aracılığıyla, dünyanın varoluşunu açıklamayı ve bilinç, dünya ve bunlar arasındaki ilişkileri betimlemeyerek, insan bilgisi için sağlam bir dayanak sunmayı amaçlar. Fenomenin özüne ulaşmak için Husserl, "*aşkınsal fenomenolojik indirgeme*" (Husserl, 1982, ss.21-32) aracılığıyla dünyanın verilmişliğine olan inancı (doğal tutum) paranteze alarak, şeylerin kendisine ulaşır. Böylece indirgemeyi uygulayan bilinç, nedensel düzenin bir paçası olmayan, aşkınsal egodur. Fenomenolojik indirgemenin sonra genelde bilincin temel yapılarını keşfetmek için fenomenolog Husserl'in "*eidetik indirgeme*" (Husserl, 1982, ss. 69-71) dediği şeyi uygulamalıdır. *Eidetic indirgeme*, deneyimin özünü açığa çıkarmak için, onun tekil ve olumsal özelliklerini paranteze almaktır. Böylece Husserl, gündelik yaşamda karşılaşılan dünyanın, bu dünyanın nedensel düzeninin ötesinde ve ondan bütünüyle farklı olan aşkınsal bilinç tarafından oluşturulduğu sonucuna ulaşır (Husserl, 1982, s. 26). "Bilinç, daima bir şeyin bilincidir" (Husserl, 1982, s. 33) düşüncesiyle Husserl, bilincin kendi nesnesinden ayrılmazlığını, onun temel gerçekliği olarak düşünür. İndirgemenin sonra ulaşılan dünya, bedenlenmiş öznelerin içinde bulunduğu, gündelik yaşam dünyasıdır ve Husserl bu dünyaya, öznel olarak deneyimlenmiş şekliyle, '*yaşam dünyası*' (*Lebenswelt*) (Husserl, 1977, s. 136) adını verir. Husserl'in amacı yaşam dünyasının tüm yapılarını fenomenoloji aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Ponty Husserl'in fenomenolojisini, kartezyen düşünceden radikal bir kopuş olarak yorumlar. Husserl'le birlikte bilinç, dışsal dünyadan bağımsız olarak varolan ve kendi deneyimlerinin içeriği aracılığıyla mutlak olarak bilinebilen bir varlıktan ziyade, bir süreç, bir oluşum olarak ve bedenlenmiş olarak dünya içine yerleşik bir ilişkiselliğe dönüşür. Husserl gibi Ponty de fenomenolojiyi özleri inceleyen, insanı ve dünyayı, olgusalıklarından itibaren ele alıp kavrayarak, aynı zamanda özleri varoluşa getiren, dolayısıyla deneyimimizi olduğu haliyle doğrudan betimleyen bir girişim olarak tanımlar (Ponty, 2020, s. 9). Bu açıdan Ponty için *“fenomenoloji, açıklamak ya da analiz etmek değil, betimlemektir”* (Ponty, 2020, s. 11). Ponty bilinç, dünya ve onlar arasındaki ilişkiye ilişkin yeni bir düşünme tarzının zorunluluğunu vurgular. Ponty'nin *nesnel düşünce* (Ponty, 2020, s.25) adını verdiği mevcut kavramsal çerçeve, dünyayı birbiriyle dışsal olarak ilişkili olan ve belirli varlıklardan oluşan verili bir alan olarak düşünür. Ponty nesnel düşüncenin deneyimin kendisine değil, deneyimin nesnelere odaklanma eğilimine karşı çıkar. Zihinsel ve fiziksel olanın neliği ve bunlar arasındaki ilişkiyi ifade etme problemine yönelik empirizm ve idealizmin geliştirdiği çözümler, temelde zihin-beden düalizmine dayanır. Ponty, onların bilinç ve dünyaya ilişkin anlayışlarını yetersiz ve hatalı bulur. Emprizme göre dünya, birbiriyle dışsal ilişkiler içinde duran belirli varlıklardan oluşan ve nedensel olarak belirlenen bir dünyadır. Bilinç dünya içinde, sadece bir başka şeydir ve dünyanın yasalarına tabidir. İdealizme göre dünya bu dünya, onun ötesinde olan bilinç tarafından oluşturulur. Ponty her iki pozisyona karşı çıkar. Çünkü bilincin edimleri, nedensel açıklamaya dayanmaz; *“kurucu bir aşkınsal ego anlayışı, deneyime katılmak yerine, duyularını ve nesnenin perspektifli görünümünü birbirine yeniden bağlayan bir dizi sentezden, dünyayı yapay olarak türetilip, deneyimi yeniden kurma rolünü üstlenir”* (Ponty, 2020, s. 13). Ponty'e göre dünya ve bilinç, bir bütünün karşılıklı olarak birbirine dayalı parçalarıdır. Dünya, bilinç tarafından kurulan, analiz edilen ve açıklanan bir dünya değildir; tüm analizlerden önce, orada olandır. *“Dünya, kuruluşunun yasasına kendimde sahip olduğum bir nesne değil, tüm düşünce ve algılarımın doğal ortamı ve alanıdır... İnsan, dünyadadır; kendini ancak dünyada bilir”* (Ponty, 2020, s. 14).

Ponty deneyimin varoluşsal gerçekliğini betimlemek için öncelikle fenomenolojik indirgemeyi uygulayarak, nesnel düşüncenin açıklamalarını paranteze alarak başlar, ama tam bir indirgemenin olanaksız olduğunu düşünür (Ponty, 2020, s. 18). Husserl, aşkınsal indirgemenin sonra, deneyimin dünyevi nesnelere ayrı, aşkınsal bir egoya ulaştı. Bununla birlikte Ponty'e göre Husserl sonraki düşüncesinde deneyimi, indirgemenin olanaksızlığını fark etmiş ve nesnelere izole bir deneyim düşüncesinden ve tamamıyla dünyanın dışında ve ötesinde duran bir aşkınsal ego anlayışından vazgeçmiştir. Çünkü sonraki çalışmasında Husserl deneyimlendiği şekliyle dünyanın tam ve doğru betimi için, aşkınsal indirgemeyi uygulayarak, *“özellikleri ve davranışı belirlenmiş şekilde ölçülebilen varlıkların, tek gerçek varlıklar olduğu anlayışının”* askıya alınması gerektiğini düşünür (Romdenh-Romluch, 2010, s.22). Bu nedenle Ponty Husserl'in fenomenolojisini, kartezyen düşünceden radikal bir kopuş olarak yorumlar; dolayısıyla indirgemeyi bu ikinci anlamda alır ve deneyimleyen özneye, deneyimin nesnelere nasıl görüldüğünü açığa çıkarmaya çalışır. Dolayısıyla yaşam deneyimi, kurucu bir aşkınsal egodan soyutlanan, 'dünya-içinde-olma' varoluşsal deneyimidir. Nesnel düşüncenin askıya alınmasıyla ulaşılan alana, Ponty 'fenomenal alan' der. Fenomenal alan, algıda görüldüğü şekliyle, deneyimde sunulan dünyevi alandır. Pontyci fenomenolojinin görevi, bu fenomenal alanı betimlemek ve onun yapılarını açığa çıkarmaktır. Bu anlamda *“dünyanın özünü aramak, her türlü temalaştırmadan önce, onun olgu düzeyinde bizim için ne olduğunu aramaktır”* (Ponty, 2020, s.21). Ponty, algılayan özne ile algılanan dünyanın karşılıklı olarak oluşturulduğu algı sürecinin, fenomenal alan üzerinde gerçekleştirildiğini düşünür. Fenomenal alan, yaşam dünyasının ortaya çıkışından önce, orada olan alandır. Bu aşamada algılanan şey, fenomenin kendisidir. Algıda yaşanan dünya, insanın dünyaya açıklığının, dünyayla etkileşiminin ve dünyanın tüketilemezliğinin ifadesidir. Ponty'nin fenomenolojik yöntem aracılığıyla ulaşılabileceğini düşündüğü gerçeklik, düşünüm-

öncesi duruma bir geri dönüştür. Düşünüm öncesi durum, beden ile dünyanın dolayimsız etkileşiminin açığa çıktığı haldir. Bu anlamda fenomenoloji, bedeninin dünyayla betimidir.

İnsan gerçekliğinin ilksel varoluş tarzı, dünya-içinde-oluştur ve bu dolaysız deneyim düzeyinde zihinsel-fiziksel ayrımı söz konusu değildir. Bu ayrım, dünya-içinde-oluşun sergilediği varoluşsal yapılar üzerinde düşünümün sonucunda açığa çıkar. Dolayısıyla Ponty fenomenal alanda, düşünüm-öncesi düzeyde deneyimlenen insanın ruhsal-maddi ya da tinsel-bedensel birliğini, yani keskin düalist ayrımlardan bağımsız varoluş halini, açığa çıkarmaya çalışır.

“Bu düzeyde insanın birliği henüz kırılmamıştı; beden henüz insani dayanaklardan yoksun bırakılmamıştı; henüz bir makine olmamıştı; ruh henüz kendisi-için- varoluş olarak tanımlanmamıştı; doğal bilinç, bedeninin hareketlerinin nedenini ruhta görmez; ...beden içine ruhu yerleştirmez” (Ponty, 1967, s.188).

Böylece Ponty insan olma olgusunu tüm düalist eğilimlere öncel bir pozisyona yerleştirir. Çünkü “düşünüm öncesi düzeyde insan gerçekliği zihinsel ve fiziksel tözlere bölünmemiştir” (Priest, 2003, s.67). İnsani dayanaklardan yoksun kılınmış bir beden anlayışı, bedeni nedensel yasalara tabi olan salt fiziksel, mekanik bir nesne olarak ve ruhu da ‘kendisi-için-varlık’ olarak ele alır. Ponty bu anlayışa karşı çıkararak bedeni, tüm eylem ve deneyimlerinin öznesi olarak görüp, özne ve bedeni özdeşleştirir; ben’i bedenle özdeşleştiren ve zihin-beden düalizmini aşan, alternatif bir yol olarak *beden-özne* anlayışını geliştirir. “Özne bir bilinç durumları ya da tasarımlar dünyasında değil, tüm türden tözsel ayrımların olmadığı bir ortamda, deneyim evreninde, varlıklarla, şeylerle ve kendi bedeniyle doğrudan etkileşim içinde yaşar” (Ponty, 1967, s.189). Dünya, var olan şeylerin bütünlüğüdür; bu alan içinde var olan her bir fenomen, alanın dolayımı aracılığıyla, onun bir parçasıdır. Böylece Ponty dünya-içinde varlığın her bir parçasının, yaşam diyalektiğinin ayrılmaz bir anı olduğunu ifade eder (Ponty, 1967, s.189). Bu anlamda insan gerçekliğinin dünyadallığı, onun dünya içindeki şeylere katılımı aracılığıyla, dünya-içinde-olmanın temel varoluşsal yönelimselliği nedeniyle, diyalektik bir ilişkisellik olarak açıklanır. Ponty dünya-içinde-olmanın birliğini, varoluşsal yapılarının düşünüm-öncesi düzeyde birbirinden ayrılmazlığına dayandırarak, dualist ayrımları aşmaya çalışır. Dünyayla etkileşimin düşünüm öncesi düzleminde insan varoluşu, kendini zihnin ve bedeninin bir sentezi olarak duyumsamaz; bu düzeyde bilincin dünyaya açılmasıyla meşgul, beden olarak algılar. Zihin ve beden arasındaki diyalektik ilişki, içinde bulunulan duruma bağlı olarak değişen, belirsiz bir ilişkidir. Dolayısıyla “madde ve tin, bir sentezde içerilen iki tekil güç değildir; onlar arasında asla aynı olmayan diyalektik, kompleks bir gelişim vardır ve bu ilişki sabit ve durağan değildir” (Barral, 1969, s.175). Bedenin özü soyut bir tarza değil, somut yaşam durumunda açığa çıkarılır. Bu nedenle beden-ruh diyalektik ilişkisi, her bir yeni aşamada meydana gelen, insanın aktüel davranışları aracılığıyla açığa çıkan, dolayısıyla önceden belirlenemeyen bir ilişkidir. Bedensel bilincin dünyayla etkileşimi, algısal deneyimde gerçekleştiği için Ponty, beden teorisini, algı teorisine özdeşleştirir. Bu nedenle bu çalışmanın sonraki bölümleri ‘algı’, ‘beden-özne’, ‘yönelimsellik’, ‘motor beceriler’ ve ‘beden şema’ kavramları aracılığıyla Ponty’nin beden felsefesinde açıkladığı insan varoluşunun diyalektik oluşumunu açığa çıkararak, insanın dünyayla etkileşiminin temel varoluşsal motifi olan cinsellik açısından, dünyayla düşünüm öncesi ilksel temasa odaklanacaktır. Ayrıca Schneider vakası aracılığıyla hastalık ya da patolojik durumların, bedeninin mekanik işleyişindeki kusurları değil, bedeninin dünyayla etkileşimindeki değişimleri açığa çıkardığı vurgulanacaktır. Bu değişim, bedensel varoluşun dünya içindeki mevcudiyetinin belirsizliğini ve içinde bulunulan durumla, kendilik anlayışının karşılıklı etkileşimini olanaklı kılar. Dolayısıyla sonuç bölümünde Ponty’nin fenomenolojik beden düşüncesinin, geleneksel felsefi düşünceden farklılığı ortaya konarak, bu yeni anlayışın insanın bütünsel varoluşuna ilişkin açıkladığı olanaklara odaklanılacaktır.

2.Araştırma Etiği

Bu çalışmadaki tüm bilgiler, akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Bu çerçevede, doğrudan ve dolaylı yapılan bütün alıntılarda bilimsel etik ve kurallara uyulmuş; yapılan tüm alıntılar için kaynak gösterilmiştir.

2.1. Yöntem

Bu çalışmada Ponty'nin *Algının Fenomenolojisi* adlı yapıtında ortaya konan fenomenolojik beden anlayışı temelinde, beden-dünya ilişkisinin algısal deneyimdeki birliğinin olanağını incelemek, temellendirmek ve yorumlamak amaçlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "*Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar*" (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.189). Bu çalışmada uygulanan yorumlama yöntemi, insanın bütünsel varoluşuna ilişkin yeni ve farklı bir anlam olanağını açmalar ve bu açıdan bedene ilişkin geleneksel anlayışların ötesinde, insan varoluşunun dünyayla ilksel temasının bedensel deneyimini açığa çıkarır. Bu amaçla konuyla ilgili olarak birincil kaynaklara ek olarak, konuyu doğrudan destekleyen ve birincil kaynaklara dayalı olarak tutarlılık gösteren, güvenilir ikincil kaynak taraması yapılmış ve incelenmiştir. Birincil ve ikincil kaynakların derinlemesine analiziyle elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, dünya ve beden-öznenin karşılıklı, diyalektik yönelimselliği açısından, çalışmanın temel iddiası olan beden-dünya ilişkisinde algısal deneyimin oluşturduğu birliğin olanağı ortaya konmuştur.

3.Bulgular

3.1 Algı

Ponty algıyı figür/zemin ilişkisi açısından ele alır. Algılanan şey daima belli bir alanın bir parçasını oluşturur. Algılanan şeyin ortaya çıkışını olanaklı kılan şey, onun altında yayılan zemindir. Algısal deneyimin birliği, çeşitli duyumların ötesindeki bütünlükle olanaklıdır. Farklı duyumların hem birbiriyle hem de onları oluşturan bütünlüğe bağlantılı olması, deneyimin birliğini sağlar. Böylece Ponty algıyı, duyumlara sahip öznenin dışsal uyaranları alma olgusuna indirgeyen empirist algı anlayışını eleştirir. Çünkü bu anlayışta algısal deneyim, nedensel, mekanik bir tarzda ortaya çıkan bir dizi olaya indirgenir ve pasif bir şeye dönüşür. İdealizmin algı anlayışında ise algı, yargıyla özdeşleştirilir. Ponty nesnel düşüncenin bu iki anlayışına karşı çıkarak, algının birliğini, bedensel deneyimin diyalektik birliğine dayandırır. "*Çünkü düalist düşünceler iki taraftan birini diğerinden üstün tutarak tek sesli bir bütünlüğün hakkı olanı verememişlerdir*" (Aras, 2018, s.136). Ona göre algısal deneyim, uyaranın pasif bir kaydı değildir, algılayan bir beden-özne tarafından yaşanır. Ponty algıyı zihinsel değil bedensel bir etkinlik olarak görür. Dış dünyayı zihnin tasarımlarına indirgeyen ve bilen özneyi bilinen dünyanın karşısına koyan idealist düşüncenin aksine Ponty, algılayanın beden olduğunu savunur. Dünya, dünya içinde olan ve dünyanın bir parçası olan beden-özneye bir farkındalık ve eylem alanı olarak açılır. "*Beden, algının öznesidir*" (Ponty, 2020, s.284). Dünyayı algılamak, beden aracılığıyla dünyayla ilişkili olmaktır. Algı kendini bir beden içinde açığa çıkarır. "*Her dışsal algı, bedenime dair belli bir algıyla eşanlamlıdır*" (Ponty, 2020, s.283). Bedenin dünyayla ilksel teması, algı aracılığıyla kurulur. Dolayısıyla "*algı, bilinç-öncesi düzeyde bedenin aktif bir varoluş tarzıdır*" (Malighetti, 2005, s.157). Bedensel varoluşun dünya üzerinde edindiği somut algısal perspektif, bedensel yönelimin ve davranışın kökeninde yer alır. Beden-öznenin dünya-içindeliği ve dünyaya açıklığı nedeniyle algı, zihinsel bir tasarımdan ziyade, bedensel bir yönelimdir. Dolayısıyla Ponty açısından algılamak hem bir bedene sahip olmak hem de bir dünya içinde, bir çevrede bulunmak anlamına gelir. Beden-öznenin içinde yaşadığı dünyayı, onun dünyası ya da çevresi olarak açığa çıkaran şey, onun dünyaya yönelik bedensel algısıdır. Beden-özne "*algı aracılığıyla içine yerleştiği dünyayı 'kendisi-için-olan' dünyaya dönüştürür*" (Barral, 1969, s.171). Bu algısal yönelim aracılığıyla beden-özne dünyayla, kendine dışsal

nesnelerin oluşturduğu bir fenomenal alan olarak değil, içinde kendini fırsatlar, olanaklar, engeller olarak yorumladığı ve bunlarla başa çıkmak zorunda olan olarak duyumsadığı bir dünya olarak karşılaşır. Bu nedenle Ponty algıyı bedenle özdeşleştirir.

Bu açıdan “*Ponty’nin algı analizi, bedensel yönelimsellik aracılığıyla algılanmış nesneyi oluşturmanın etkileşimli sürecini vurgular*” (Wilkerson, 2013, s.300). Algısal deneyimde bilinç ve dünyanın karşılıklı aktifliği ve pasifliği, nesnel düşünceye karşı Ponty’nin geliştirdiği alternatiftir. Dünya ve bilinç tekil bir sistemin etkileşen parçalarıdır. Tekil sistem, sürekli bu güçlerin dengesine doğru mücadele eder. Bir yandan dünyaya açık olan aktif/pasif beden, diğer yandan bu açıklığı harekete geçiren ve eylemde aktifleştiren aktif/pasif dünyanın zenginliği. Algısal deneyim daima figürün zeminden izolasyonunu gerektiren bedensel yönelimin dikkatini gerektirir. Bu dikkat ediminde kendini belirsiz bir mevcudiyet olarak duyumsatan aktif dünya, beden-özneyi harekete çağırır. Motor becerileri aracılığıyla algısal deneyiminde belirsiz, pasif mevcudiyeti belirgin kılan aktif bedensel yönelim, bedensel anlamın yaratıcısı olur. Bununla birlikte algısal deneyimde açığa çıkan anlam, daima dünyanın belirsiz ufku içinde sınırsız anlam olanaklarına ve dünyayla etkileşimin sınırsız ilişkilerine gebedir. Dünyayla ilişkide beden, kendini aktif olarak üstlenerek, kendini tanımayı öğrenir; ama bu tanıma ifadesel bir birlik olarak bedenin açılımına işaret eder. Bu ifadesel birlik, fenomenal alandır. “*Algısal alanda ifadesel birliğin dünya ve beden arasında belirliğini sağlayan eylem, algıdır*” (Suhendra,2023, s.12). Beden-dünya ilişkisinde algı, bedenin açınlanmasını gösterir. Dünya ile dolayimsız temasında eylemsel beden, algısal deneyim olarak duyumsanır. Bu nedenle dünyayla her yeni temas, beden-özne açısından dünyanın yeniden yaratımıdır. “*Her algı belli bir ufukta ve dünya içinde meydana gelir. Dolayısıyla biz bir algıyı ve onun ufkunu, onları varsayarak ya da onları bilerek değil, eylemde deneyimleriz*” (Ponty, 1964, s.12). Algılayan bedensel varoluşun dünyaya yerleşikliği nedeniyle, algısal varoluş, düşünümsel bilincin temelinde yer alır. Düşünüm-öncesi bilincin dünyayla deneyiminde açılan bu bedensel algı, düşünümsel bilincin atıl nesnesine dönüştürülemez. Fenomenal alanın belirsiz ufkunda, düşünüm-öncesi düzeyde gerçekleşen bedensel algının bu ele geçirilemezliği, yaratımın olanağının koşuludur. Algısal deneyimin ifadesel birliği, tüm ayrımların ötesinde, bedensel algının ve anlamın sınırsız olanaklarını açılar. Algıda dünyayla etkileşen ve nesnelere varlığa getirip, kendinin bedensel farkındalığını kazanan şey, beden-öznedir.

3.2.Beden-Özne

Ponty kartezyen geleneğin beden anlayışını reddeder. Kartezyen anlayışa göre beden, kendi bireysel parçalarının nedensel etkileşimi aracılığıyla mekaniksel sistemden oluşan bir makinedir. Bedeni salt bir nesneye indirgeyen bu anlayış öznelliği ruha atfederek, beden ve ruh arasında radikal bir ayrımı oluşturur. Ponty’e göre bu kartezyen beden anlayışı tüm yönelimsel algıları, yaşamdan ve dünyadan bağımsız olan zihne ya da *cogitoya* indirger. Ponty’nin amacı dış dünyayı kendi zihinsel tasarımlarının bir ürünü olarak oluşturan ve bedenden ve yaşamdan bağımsız olarak var olan tinsel bir özne anlayışının olanaksızlığını gösterip, dünya-içinde olmanın ilksel varoluşsal tarzı olarak yaşayan beden-özneyi betimlemek ve düalizmini aşmaktır. . “*Benim organizmam, dünyanın genel biçimine kişi-öncesi bir katılım olarak, anonim ve genel bir varoluş olarak, benim kişisel yaşamımın altında doğuştan gelen bir kompleks rolü oynar*” (Ponty, 2020, s. 130). Böylece Ponty beden-özne ile dünya arasında varsayılan ontolojik sınırı ortadan kaldırmaya çalışır. Yaşayan beden, bedenin motor eylemleri aracılığıyla dünyayla bağlantı kurar. “*Sol elimle sağ elime dokunduğumda, nesne olarak sağ elin de duymak gibi benzersiz bir özelliği vardır*” (Ponty, 2020, s.139). Burada iki nesnenin algılanmasından kaynaklanan iki duyum söz konusu değildir. Yaşayan beden hem dokunan hem de dokunulandır. Dokunan ve dokunulan yönelimsel etkinliğinde, bedenin kendi kendini dışarıdan yakalaması, onun diğer nesnelere temel farklılığını açığa çıkarır.

Ponty'e göre klasik psikoloji de yaşayan beden-öznenin dünyayla yönelimsel ilişkisini açıklayamaz. Yaşam dünyasını içsel bir dünyaya, fenomeni de psişik bir bilinç haline indirgeyen psikoloji, fenomenlerin deneyimini içebakış olarak ele alır. Dolayısıyla psikolojinin nesnesi, içebakış aracılığıyla ele geçirilebilir olan içselliktir.

“İçebakış psikolojisi, fiziksel dünyanın marjında, fizik kavramlarının değerinin kalmadığı bir bilinç bölgesi yakalıyor, fakat psikolog hala bilincin sadece varlığın bir kesimi olduğuna inanıyor; bilincin verilerini betimlemeye çalışıyor ama onun etrafındaki dünyanın mutlak varoluşunu sorgulamıyor” (Ponty, 2020, s.100).

Bir yandan fiziksel olaylar diğer yandan içsel olaylar dünyası ayrımı, kartezyen anlayışın zihin-beden ayrımını yansıtır. Böylece dünya-içinde-olma durumu olarak yönelimsellik, psişik bir olguya indirgenir. Psikoloğun incelediği bilinç, ona ilişkin her türlü yargıyı aşan, nesnelleştirilemez bir yönelimselliğe sahiptir. Ayrıca psikoloji zihne doğal dünyadan bağımsız bir varoluş atfetmez ama zihni dış dünyadaki şeylerin tasarımları ya da kopyaları olarak düşünür. Ponty'ye göre tikellik, her türlü kendini psikoloğun araştırmasına açamayan, görülemez ve ifade edilemez bir yaşamdır.

Fenomenal beden olarak beden-özne, bir nesne değildir; diğer nesnelere varoluşunun koşudur. *“Bedenin bir nesne olmasını engelleyen şey, nesnelere onun sayesinde var oluyor olmasıdır... Onun kalıcılığı, hakiki nesnelere, gözden kaybolabilen nesnelere göreli kalıcılığına temel oluşturan mutlak bir kalıcılıktır”* (Ponty, 2020, ss.139-40). Böylece Ponty bedenini beden-özne olarak varoluşsal boyutunu vurgular. Dünyadaki nesnelere mevcudiyeti veya mevcut olmayışı, bedenini mutlak mevcudiyeti aracılığıyla oluşturulur ve fenomenal alanda, bedenini önünde mevcut olan bu nesnelere, her türden araştırmaya elverişlidir. Oysa Ponty'e göre bedenini algısal alanda bulunmayışı olanaklı değildir; dolayısıyla beden, dış dünyadaki nesnelere gibi benim önümde mevcut olmadığı için, nesnelere incelendiği gibi bedenini araştırılması olanaksızdır. Beden, benimledir. Bu nedenle beden ile nesnelere arasındaki ilişki, nedensel bir ilişki değildir. Bedeni salt nesne olarak düşünmek, onu partes extra partes (Partes extra partes, “parçaları birbirinin dışında yer alan” anlamına gelen Latince bir terimdir. Partes extra part şeyler, içsel olarak değil, dışsal olarak bağımlı bir varoluşa sahiptir; birbirine dışsal, birbirinin ötesinde, yan yana var olan şeylerin oluşturduğu bu mekaniksel bütünlük içindeki her bir fenomen, salt bir nesne olarak düşünülür) olarak, fizyolojik ve kimyasal yasalar aracılığıyla devinim halindeki parçaların bir sistemi olarak düşünmektir. *“Oysa bedenimin bilincine dünyadan geçerek varırım; bu yüzden bedenim dünyanın merkezinde, tüm nesnelere yüzünü döndüğü fark edilmeyen terim olarak, dünyanın dayanağıdır; dünyanın bilincine bedenim sayesinde varırım”* (Ponty, 2020, s.127). Nesnel düşüncenin nesnel beden anlayışının üçüncü kişi perspektifinden açığa çıkardığı dünya anlayışının bedene ilişkin bilgisinin, gerçek bir deneyim ve hakiki bir bilgi olamayacağını düşünen Ponty, kökensel beden bilgisinin, gerçekten deneyimlendiği şekliyle bedene ilişkin birinci tekil kişi perspektifinden edilen bir bilgi olduğunu göstermeye çalışır. *“Yaşayan bedenini işlevini ancak bu işlevi kendim yerine getirerek ve dünyaya doğru kalkmış bir beden olduğum ölçüde anlayabilirim”* (Ponty, 2020, s.119). Bu anlamda bizim kökensel varoluşsal deneyimimiz, ilk kişi perspektifinden yaşandığı şekliyle beden-özne deneyimimizdir. Dünyaya bakış açımız olan bedenimiz, ilk kişi bakış açısıdır. Ama bu ilk kişi perspektifi, eylemlerinin sorumluluğunu alan, kendinin bilincinde bir öznel-kişisel bakış açısından yani ben'den önce gelen bedensel bakış açısıdır. Bedensel bakış açısı, bizim dünyaya ilişkin deneyimlerimizin temelinde yer alır ve bedenini düşünümde kendini nesneleştirme deneyimine öncel olan, kendine ilişkin bir deneyimini içerir. *“Kendi bedeniyle özne, bedenini arı bir ego olmadığı, bir dünya anlayışını organize eder”* (Canas,2019, s.208). Dolayısıyla beden, tüm deneyimlerimizi yapılandıran, dünya-içinde-olmamızın ilksel varoluş biçimidir.

Dünya-içinde-olma durumu olarak bedensel varoluş tarzı, beden-özne olarak beliren bilinçli öznelğin, dünyaya açıklığımızın ve tüm anlam ve duyumsamanın kaynağının ön-düşünümsel bir durum olarak ortaya çıkışıdır. Beden-özne, dünyayla diyalektik bir ilişki içindedir ve bu dünyayı, dolaysız yaşam deneyimleri dünyasına dönüştürerek anlamlandırır. Ponty'e göre "*bilinç, kucaklamadığı ve sahip olmadığı, ama ona doğru yönelmekten de kendini alamadığı bir dünyaya yazgılıdır; dünya ise buyurucu birliğiyle bilgiye kendi amacını veren nesnellik-öncesi bireydir*" (Ponty, 2020, s.24). Beden-özne, bu düşünüm-öncesi ve nesnellik-öncesi düzeyde dünyayla ilişki içindedir. Dünyayla bu sessiz diyalog, özgür davranışa ya da düşünümsel bilince öncel bir düzeyde meydana gelir. Bu nedenle Ponty *yapmanın düşünmeye önceliğini savunur. "Kökeninde bilinç, düşünüyorum değil, yapabilirim'dir"* (Ponty, 2020, s.199). Deneyimin ilksel kaynağı, öncelikle beden-öznenin yapısı ve becerileri aracılığıyla dünyanın belirleşine dayanır. Dolayısıyla bilinç artık kurucu bir bilinç olarak değil, algılayan bir bilinç olarak, dünyaya açılan bedensel varlık şeklinde düşünülmalıdır. Beden dünyaya doğru yönelimsel bir etkinliktir ve bu anlamda neyi nasıl yapacağını bilgisine sahiptir. Dolayısıyla anlamın, amacın, yönelimin ve kavrayışın kaynağı, dünyayla ilksel karşılaşmada bedene aittir. Dünya, beden-özne için ve onun tarafından oluşturulur. Bu anlamda beden, bilincin dünya-içinde olduğu tarzı ifade eder. Bedenin ilksel dolayımı aracılığıyla, dünya ile ilişkisinde bedensel bilinç kendi anlam dünyalarını yaratır. Ponty bu anlam yaratımını bedeninin yönelimselliği açısından ele alır.

3.3.Bedenin Yönelimselliği ve Motor Beceriler

Yönelimsellik, beden-özne ile dünyanın birliğini oluşturan bir yönelimseliktir. Ponty, beden-özne ile dünya arasındaki bu dolayimsız yönelimsel ilişkiyi "*motor yönelimsellik*" (Ponty, 2020, s.163) olarak adlandırır. Her bilinç eylemi, yöneldiği nesneyle içsel ilişki aracılığıyla kendi anlamını edinir. "*Anlamın dolayımı olarak beden-özne, bizim anlamlı varlığa açıklığımızdır*" (Morris, 2008, s.114). Dolayısıyla varoluş olarak yönelimsellik, bedenseldir. Bedenin motor hareketi anlamla ve yönelimsellikte doludur. Bu açıdan beden-öznenin her hareketi anlamı ve yönelimselliği içerir. Bedenin dünyayla yönelimsel ilişkisi, beden-öznenin nesnelere, uygulaması gereken bir eylemi talep eden şeyler olarak algılamasına dayanır. "*Bir hareket, beden onu anlayıp, onu kendi dünyasına dahil ettiğinde öğrenilir ve bedeni hareket ettirmek, hiçbir tasarım olmadan şeylerin bedene yönelttiği talebi onun cevaplmasına izin vermektir*" (Ponty, 2020, s.201). Motor yönelimsellikte bedensel varoluş aracılığıyla şeylere ilişkin bir anlayış oluşur. Şeylere yönlendirilmiş motor yönelimsel eylemde, şeyin aktüel olarak algılanmış mevcudiyeti zorunludur. Nesneye ilişkin kavrayış aracılığıyla edinilen nesne anlayışı, ona ilişkin bedensel edim aracılığıyla kazanılır. Bu nedenle nesneye yönlendirilmiş bedensel hareket, kişinin nesneyi anlamasının temel tarzıdır. Beden ile bedeninin nesnesinin birliği, yönelimsel bir yaydan kaynaklanır (Ponty, 2020, s. 187). "*Yönelimsel yay, mutlak bir bilincin değil, somut olarak bedenin kendisinde formüle edilmiş bir bilincin yönelimselliği olarak düşünülmalıdır*" (Malighetti, 2005, s. 156). Beden, dünyanın genel varoluşuna kişi öncesi bir katılım olarak, bir organizma olarak belirir. Dolayısıyla bir organizma olarak beden, tüm kişisel yaşamın, üzerine inşa edildiği bir altyapı olarak, varoluşun hareketine koyulur. Ponty nesnelere yöneltilen davranışsal ya da motor hareketler aracılığıyla, bedeninin nesneyle ilişkisini açığa çıkaran motor yönelimselliğe, daktilocunun klavyeye ilişkin bedensel anlayışını örnek verir:

"Sözcükleri oluşturan harflerin daktilonun klavyesinde nerede olduğunu göstermesek de daktiloda yazabiliriz. Öyleyse daktilo bilmek, her harfin klavyedeki yerini bilmek değildir, hatta her harf için, o harf kendini bakışımıza sunduğunda tetiklenecek koşullu bir refleks edinmiş olmak da değildir. Eğer bedensel beceri ne bir bilgi formu ne de istem dışı bir eylem değilse, nedir? Söz konusu olan, ellerdeki bir bilgidir, ancak bedensel çabayla kendini ele verir ve nesnel bir adlandırmayla tercüme edilemez" (Ponty, 2020, ss. 207-8).

Motor yönelimsellik, bedenün potansiyelleri ile nesnelere çağrısı arasında oluşturulan bağlantıdır. Bununla birlikte beden-öznenin eylem fırsatlarını görmesine ve eylemleri aracılığıyla bu fırsatlara yanıt vermesine olanak tanıyan şey, ondaki motor becerilerdir. Motor beceri temelde, bir şey *yapabilmek* anlamında, özgün yönelimseliktir. Beden-öznenin motor becerilerini uygulayabilmesi için, uygun bir çevrede bulunması gerekir. Çünkü onun belli motor becerilerini aktifleştirmesine olanak tanıyan bu uygun çevre, onun bu becerileri uygulamasını talep eden nesnelere ilişkin algısına dayanır. Bedenin kendi çevresini, becerilerini uygulama fırsatı sunan bir ortam olarak algılaması, motor becerileri edinme sürecine olanak tanır. Bu öğrenme sürecinin devamlılığı, algısal çeşitliliğin farkındalığını içerir. “*Böylece motor beceriler beden-özneyi, dünyayı algılamanın yollarıyla donatır*” (Romdenh-Romluch, 2010, s.78). Motor beceriler pratik bilgi olduğu için, alışkanlıkla kazanılır. Çünkü kişi kendi çevresini, bu çevrenin kişinin eylemlerine yönelik içerdiği potansiyeller açısından değerlendirir. Dolayısıyla motor beceriler, algılama ve eyleme etkinliğinde kazanılır. Belli eylemleri talep eden olarak çevreye ilişkin kavrayış aynı zamanda kişinin bu talepleri uygulama gücüne sahip olan olarak, kendi bedenine ilişkin farkındalığını içerir. Ponty bedensel farkındalıkla çevresel farkındalık arasındaki bu ilişkiyi hayalet uzuv deneyimi aracılığıyla açıklar. Bacağı ampute edilmiş kişi, hayalet bir bacak duyumsar. Ama hayalet bacağa sahip kişi aynı zamanda kendi sakatlığını görmezden gelip, hayalet bacağıyla yürümeye çalışır. Ponty’e göre bu durumun sınırlardaki uyarıların kalıcılığından ve aslında onun şimdi mevcut olmayan bacağa ilişkin anıların kışkırtıcılığından oluştuğunu düşünmek yanıltıcıdır (Ponty, 2020). Ponty’nin varoluşsal fenomenolojisinde patolojik durumlar da *dünya-içinde-olma* açısından anlaşılmalıdır.

“*Bizde sakatlanmayı ve eksikliği reddeden şey, belli bir fiziksel ve insanlararası dünyaya bağlanmış Ben’dir; bu Ben, eksikliklere ve sakatlıklara rağmen kendi dünyasına doğru yönelmeye devam eder ve bu ölçüde, bunları de jure tanımaz. Eksikliğin reddi sadece bir dünyayla iç içe oluşumuzun diğer yüzüdür, bizi işlerimize, kaygılarımıza, durumumuza, tanıdık ufuklarımıza doğru fırlatan doğal hareketle çelişen şeyin üstü kapalı biçimde yadsınmasıdır. Hayalet bir kola sahip olmak, sadece kolun becerebileceği tüm eylemlere açık kalmak demektir, sakatlanmadan önce sahip olduğumuz pratik alanını korumak demektir*” (Ponty, 2020, s.127).

Hayalet bacağa sahip kişinin dünya algısı, kişiye mevcut olmayan bacakla eyleme fırsatlara sunan bir dünya algısına dayanır. Bu, aynı zamanda kişinin mevcut bacağıyla eylemleri uygulayabileceğine ilişkin kendi bedensel farkındalığını da içerir. Mevcut olmayan sol bacakla eyleme fırsatlarına ilişkin algı, kişiye sol bacağa sahip olduğu hissini verir. Hayalet bacak örneğiyle Ponty, bedenün bölünmemiş bir güç olarak kişinin hizmetinde olduğu ve hayalet bacağın bu bedende belirsiz olarak içerildiğine ilişkin farkındalıkla kişinin dünyaya yönelimsel bağlılığının farklılaşma yollarını açıklamaya çalışır.

Beden-öznenin algısal deneyimi, dünyayla etkileşim kapasiteleri açısından, onun için anlam ve değere sahip olan olarak şeyleri ona açılar. Beden-öznenin dünyaya yönelmişliği, ona çözülmesi gereken belli problemleri sunan ve onu eyleme motive eden bir dünya içine yerleştirir. Dünya-içine yerleşik beden-özne, dünyanın çağrısına, belli motor beceriler aracılığıyla, eyleyerek yanıt verir. Alışkanlık, zamanla çevrenin davetine uygun davranış biçimlerini kurmaktır. Alışkanlık aracılığıyla beden-özne, onu kuşatan dünyayla, düşünümün dolayımı olmaksızın, uygun ilişkiler kurar. Bir yandan alışkanlıktaki değişim, beden-öznenin dünya-içinde-olma tarzındaki bir değişimi içerir; diğer yandan alışkanlıklara dayalı bedensel hareket, anlamı meydana getirir. Dolayısıyla dünyayla etkileşimde alışkanlıklar aracılığıyla ortaya çıkan hareket etme tarzları, anlamın yaratımını oluşturur. Bu nedenle “*beden, kendini aşmanın bir odağıdır*” (Morris, 2008, s.118). Kendini-aşma, dünya içinde bedensel varoluşun alışkanlığa dayalı hareket tarzında bir değişimi gerektirir. Dolayısıyla alışkanlığın temelinde

zihinsel bir anlam yetisi değil, bedensel bir kavrayış söz konusudur. Bedenin dünyayla bu tüketilemez ilişkiselliği, kendi-aşma sürecinin öncelikle bedensel oluşunun göstergesidir. Alışkanlığa dayalı pratik eylemlerin yansıtıcısı olan dünya içindeki şeyler, beden-öznenin tüm hareket ve alışkanlıklarının kendi üzerinden sergilendiği ve anlamın yaratıldığı uzamsal alandır. Bununla birlikte bedenin uzamsallığı, onun yönelimselliğinin olanağını oluşturan temel unsurdur.

Ponty fiziksel uzam ve geometrik uzam arasındaki ayrımla, bedensel uzamı açıklamaya çalışır. Geometrik uzam deneyimlenen değil, düşünülen uzamdır ve bu açıdan Ponty'ye göre geometrik uzam düşüncesini olanaklı kılan, fiziksel uzamdır. “*Geometrik uzamda kişi, tekil ve bölünemez bir uzamın izini sürme yetisini keşfeder*” (Ponty, 2020, s. 331). Ama bu yeti algıda değil, düşüncede gerçekleşen bir yetidir. Bu açıdan geometrik uzamda hareketli bedenin değişmeden kaldığı arı bir yer değişimini ve kendi somut bağlamında nesnenin durumundan ayrı, arı bir pozisyonu düşünmek olanaklıdır. Ama soyut olarak düşünülen bu arı pozisyon ve arı yer değişimi içinde yeri ve pozisyonu işgal eden herhangi bir sakin yoktur. Oysa bir durum, daima bu durumu içeren sakinleri gerektirir. “*Fiziksel uzam pozisyonları değil, durumları içerir; geometrik uzam ise durumları değil, pozisyonları içerir*” (Priest,2003, s. 104). Ponty fiziksel uzamı ilişkisellik açısından ele alır ve uzamdaki şeyler arasındaki uzamsal ilişkilerin, bedenli öznenin algısal sentezi aracılığıyla öznel olarak oluşturulduğunu düşünür. “*Çünkü evrenin hareketinin temelinde nesnelere hareketi değil, zamanın hareketi söz konusudur*” (Aras, 2017, s.100). Ponty zamanın öznel olduğunu, yani zamanın varoluşunun ve doğasının, algılayan bedensel bir öznenin varoluşuna dayandığını düşünür (Priest, 2003, s. 119). “*Tüm deneyimlerimiz, bizim deneyimlerimiz olarak, önce ve sonra açısından kendilerini düzenler*” (Ponty, 02, s.476). Öznenin bir dizi psikik olaylara indirgenemeyeceğini ve ebedi de olamayacağını düşünen Ponty açısından zaman, beden-öznenin kurucu eylemleri tarafından oluşturulur. “*Zaman, zamanın görülmesini varsayar. Zaman, bir nehir gibi değildir, akışkan bir töz değildir*” (Ponty, 2020, s. 477). Böylece Ponty zamanı, beden-öznenin şeylerle ilişkisine dayandırır. Kendi başına ardışık olaylardan söz etmek olanaksızdır, çünkü “*olaylar, sonlu bir gözlemci tarafından, nesnel dünyanın mekansal-zamansal bütünlüğü içinden kesilip alınmıştır*” (Ponty, 2020, s. 477). Dolayısıyla dünyayı bölünemez ve değişmez bir varlık olarak düşünen Ponty değişimi, içine yerleşen ve şeylerin geçip gittiğini gören bir beden-öznenin konumuyla ilişkilendirir. Bu açıdan bir olay, bir beden-öznenin başına gelen şeydir ve onun sonlu perspektifi, bu olayın bireyselliğinin temelidir. Tıpkı zamansal yönelme gibi uzamsal yönelme de, algılayan öznenin genel bir edimiyle kurulduğu için, Ponty uzamın varoluşunu özneyle ilişkilendirir. Beden-öznenin uzamsal buradallığı, onun uzamsal ilişkileri kurmasına olanak tanır. Motor becerileri ve alışkanlıkları ya da hareketi aracılığıyla beden-öznenin dünyadaki şeylerle ilişkisinde oluşturduğu durum, onun bedensel uzamsallığının ifadesidir.

Beden hem nesnelere orada olmasının koşuludur hem de uzamın kaynağıdır. Bedenin uzamsallığı nesnel uzamsallıktan farklıdır. Bedenin dinamik uzamsallığı nesnel uzamsallıktan önce gelir. “*Bedenin uzamsallığı dışardaki nesnelere uzamsallığı gibi bir konum uzamsallığı değil, bir durum uzamsallığıdır*” (Ponty, 2020, s.149). Bedensel uzamsallıkta kişi, kendisinden belli eylemleri talep eden bir dünya algısına sahiptir. Beden-öznenin ulaşılabilir ya da ulaşılmaz olarak, yakın ya da uzak olarak, sağına ya da soluna yerleşmiş olan olarak nesnelere ilişkin algısı, nesnelere kendi bedeni açısından uzamsal yerleşikliğine ilişkin algısını içerir. Kendi başına alındığında dışsal ilişkilere dayalı nesnel uzamda yukarı, aşağı, sol ve sağ gibi kavramlar hiçbir anlam ifade etmez. Beden-öznenin yönelimsel uzamsallığı, bu kavramlar arasındaki ayrımı olanaklı kılan temel unsurdur. Bu nedenle bu iki uzamsallık arasındaki ilişkiyi Ponty şöyle tanımlar:

“*Bedensel uzamın anlamını ortaya çıkarmak istediğimde, idrak edilir mekandan başka bir şey bulamam onda. Ama aynı zamanda bu idrak edilir mekan, yönelinmiş uzamdan çekip*

çıkartılmış değildir, tam da onun açıkça bildirilmesinden ibarettir ve bu kökten koptuğunda, hiçbir anlamı kalmaz” (Ponty, 2020, s.151).

Böylece Ponty bedensel uzamsallığı, figür-zemin yapısında her zaman örtük olarak varsayılan “*üçüncü bir terim*” (Ponty, 2020, s.150) olarak adlandırır. Her figür, bedensel uzamın ve dışsal uzamın oluşturduğu ikili ufukta çeşitli profiller sunar. Figürler, ancak ufukların dolayımı aracılığıyla var olur ve kavranır. “*Eylem aracılığıyla ve varoluşun hareketi aracılığıyla beden, bu figür-zemin yapısına girer veya kendi görevlerine yönelir; eylem aracılığıyla bedenin uzamsallığı elde edilir*” (Maligetti, 2005, s.152). Ponty bedenin uzamsallığının nesnel uzamdan farklılığını ve bedensel hareketin olanaklılığını beden şema aracılığıyla ortaya koymaya çalışır.

3.4.Beden Şema

Beden şema, kavramları nesnelere atfetmeye öncel, dünyaya katılma ve tahmin etme yetimidir ve “*Ponty bu yetiye “alışkanlık der” (Carman, 2008, s.106). Beden, alışkanlığa dayalı etkinliğinde dünyayı anlar. Çünkü kişinin algısı daima kendi bedeni tarafından ve bedenin kendi olanaklarına ilişkin duyumu tarafından yapılandırılır. Kişi, dünyayla etkileşimi aracılığıyla kendi bedeninin farkındalığını edinir ve bedeninin dolayımı aracılığıyla da dünyanın farkında olur. Bu nedenle beden şema, kişinin kendisiyle ve dünyayla biliş öncesi aşinalığını oluşturur. Beden şema dinamiktir çünkü “bu terim bedenimin bana, aktüel ya da olası bir göreve yönelik duruş olarak belirlediğini ifade eder” (Ponty, 2020, s.151). Böylece beden şema, bedenin dünya-içinde olduğunu ifade etmenin bir yoludur.*

Ponty’ye göre beden şema, kişinin dünyayla ilişkilerinin pratik sezgisel taslağıdır; “*kişinin tüm eylem ve tutumlarının işlendiği kayıttır ve bu nedenle kişinin bir şeyi kendi bedeniyle ve bedenin etkinlikleriyle uzamsal ve zamansal açıdan ilişkili olan olarak algılamasına zıt biçimde, referans bir norm sağlar” (Halak, 2018, s.41). Ampute edilmiş bir bacağa sahip bir kişi, bedeninin bir uzvunu kaybetmesine rağmen, pratik edimlerinde bu kökensel beden şemayı takip eder. Bu nedenle beden şemayı beden-nesne olarak ya da fiziksel bir varlık olarak düşünmek de olanaksızdır. Beden şema, belli bir durum içinde ve bu durumun içerdiği nesnelere etkileşimde, beden öznenin sahip olduğu hareket noktasıdır. Dünyayla etkileşiminde algının dayanak noktası olan ve algılanmış şeyle eyleme yönelimin kaynağı olan beden, algılanan şeye ilişkin niyetleri aracılığıyla kendi tutum, pozisyon ve davranışlarını sürekli olarak yeniden düzenler. Bu nedenle beden şema sürekli olarak hareket aracılığıyla dönüştürülüp, farklılaştırılır.*

“Normal özne bedenine, sadece aktüel pozisyonların sistemi olarak değil, başka yönlerdeki sonsuz eşdeğer pozisyonların açık sistemi olarak da sahiptir. Bedensel şema adını verdiğimiz şey bu eşdeğerlikler sistemidir tam da, farklı motor görevlerin anında aktarılabilir olmasını sağlayan şey, dolaysızca verili olan bu değişmezdir” (Ponty, 2020, s.204).

Dünyanın yapısal farklılaşması, beden öznenin dünyaya yöneliminde kendi çevresini, uygun bir pozisyonu ya da hareketi benimseme yeteneği ya da yeteneksizliği aracılığıyla elde edilir. Hastalık, sakatlık ya da uyku durumlarında beden şemanın yapısal olarak farklılaşma olanağı zayıftır. Ama sağlıklı bireyin çevreye ilişkin algısı farklılaşır, çünkü onun içinde bulunduğu durum ondan belli türden eylemleri talep eder; dolayısıyla beden özne bu taleplere özgü uygun yanıtlar vererek, beden şemayı aktif olarak kullanıp, dünyayı yeniden düzenler.

“Beden şema teorisi örtük olarak bir algı teorisi” (Ponty, 2020, s.3). Beden şemada hareket açısından belirginleşen algı ve beden birliği, beden özne ile dünyanın birleşimini açıklar. Beden özne, belli bir durum içinde dünyaya yönelmiş halde, kendi bedenidir. Dünyanın ve bedenin beden şemada açığa çıkan bu birleşimi, dünyaya ilişkin biliş öncesi algıyı farklılaştırır ve çeşitlendirir. Dünyaya yönelik bedensel hareket, tutum ve pozisyonlar, belli bir çevrede olan olarak şeyleri uygun şekilde ya

da yanlış ve eksik şekilde algılamaya olanak verir. Bedensel yönelimin temel niteliği olan düşünüm-öncesi bedensel konumlar, beden öznenin çevresine ilişkin geliştirdiği tutum ve hareketin sürdürülebilirliğini sağlar ve bedenin anlam olarak belirişine olanak verir. Beden şema, bedensel hareketin anlamlı bir şekilde yürütüldüğü hedeflere doğru, önceden organize edilmiş devinimlerin koordine edilmiş topluluğudur. Bu açıdan beden şema algısal şeylerin kimliğine ve birliğine ilişkin duyumumuza olanak verir. Bedenin şeyleri anlaması, algılanan şeyin anlamlı birliği ya da kimliği, hareketli bedenin ve şeyin senteziyle kazanılır. Dolayısıyla algının zeminini oluşturan şey, bedensel yönelimdir ve tüm yargılar bu zemin üzerinde belirginleşir. Bedensel yönelimin ve algısal alanın belirsiz ufku, bedenin dolayımı aracılığıyla yargıları ve tikel fenomenal algıları oluşturur. Bu açıdan bedenin durumları, motor becerileri, alışkanlıkları, dünyaya algısal yönelimin kaynağıdır. Beden, tüm nesnelere yüzünü ona döndüğü, algılanamaz dayanaktır. Bu nedenle algılanmış dünya beden şemada temellenir. Dolayısıyla beden şemanın farklılaşması, dünyanın algısal farklılaşmasını oluşturur. Beden algısı, dünyadaki diğer nesnelere ilişkin algıya benzemez. “*Nesnelere bedenimle gözlemlerim, ama bedenimi gözlemleyemem*” (Ponty, 2020, s.138). Algılanmış her bir fenomenin dayanağı ve her algının referans düzeyi olan algılanamaz beden, bu şekilde algılanan dünyanın yapısını oluşturur. Bu nedenle beden şema algısal deneyimde sürekli olarak mevcuttur.

3.5.Schneider’in Patolojisi

Ponty yönelimsellik, motor beceriler ve anlama dayalı fenomenolojik bedensel özne anlayışını, bu yetilerden birinde meydana gelen bir sakatlık nedeniyle, sağlıklı öznedeki beden-dünya ilişkisine dayalı deneyimden, dolayısıyla anlamdan yoksun olan patolojik Schneider vakası aracılığıyla geliştirir. Beyin hasarı ya da ampute uzuv vakaları, normalde farkında olmadığımız, örtük, kalıcı, bedensel anlayışımızı fark etmemizi sağlar. Bu tür hastaların kendi durumlarına verdiği tepkiler, düşünüm-öncesi deneyimden getirdikleri, temel anlayışı aydınlatır. Ponty bu anomaliler aracılığıyla aslında insanın kendisinin dolaysız ve sezgisel bir bedensel anlayışına sahip olduğunu göstermeye çalışır. Dolayısıyla Schneider vakası, Ponty’nin nesnel düşünceye ve beden-bilinç düalizmine yönelik eleştirisini ve kendi beden-özne fenomenolojik alternatifini belirginleştirdiği temel örnektir. Schneider birinci dünya savaşı sırasında beynin sağ oksipital lobundan yaralanmış bir askerdir. Schneider’in beyin hasarı onun eylem kapasitelerini bozmuştur. Örneğin “*Schneider burnunu tutmasına izin verilirse eğer, burnunu gösterebilir*” (Ponty, 2020, s.154); *sivrisineğin ısırıldığı yeri dolaysızca kaşıyabilir*” (Ponty, 2020, s.156). Ama “*Schneider bedeninin bir parçasına dokunulduğunda, bedeninin hangi noktasına dokunulduğunu söyleyemez; derisinde temas edilen iki noktayı ayırt edemez*” (Ponty, 2020, s.153). Schneider’in bu soyut hareketleri yapabilmesi için, hareketi gerçekleştirecek organa bakması veya bazı hazırlık hareketlerini tüm bedeniyle gerçekleştirmesine izin verilmelidir. Kendisine verilen bir komutla bedeninin bir parçasını parmağıyla gösteremeyen Schneider, gündelik yaşamda alışıldık zorunlu somut hareketleri kolayca yapabilir; örneğin cebinden mendili alıp, burnunu silebilir.

Soyut ve somut hareket arasındaki fark Schneider’in bozulmuş eylem kapasitesini açıklar. Eylemek, kişinin kendi bedeninin uzamda ve kendi çevresiyle ilişkili olarak nasıl yönlendirildiğine ilişkin bir kavrayışı gerektirir. “*Hastaya gözleri kapalıyken soyut bir hareketi gerçekleştirme talimatı verilirse, etkin organın kendisini, hareketin yönünü ya da işleyişini ve gerçekleşeceği düzlemi bulmak için hastanın bir dizi hazırlık işlemine ihtiyacı vardır*” (Ponty, 2020, ss.161-62). Hazırlayıcı hareketler Schneider’in etkin uzvu, hareketin yönünü ve hareketin uygulandığı düzlemi bulmasına olanak verir. Normal bireyler bedenlerinin ilgili parçasını harekete geçirmeden önce, o parçaya bakmak ya da hazırlayıcı hareketleri uygulamak zorunda değildir. Oysa Schneider gibi beyin hasarlı hastalar soyut eylemler söz konusu olduğunda, kendi bedenlerinin uzamdaki yönelimine ilişkin bilgiden yoksundur.

Ponty nesnel düşüncenin Schneider’in durumuna yönelik empirist ve idealist açıklamalarını reddeder. “*Empirist açıklamalar, Schneider’in yeteneksizliğini nedensel faktörlere ve soyut ve somut*

eylemler arasındaki farkı, görsel ve dokunsal duyu arasındaki farka dayandırır” (Ponty, 2020, s.167). Bu açıklamalardan bir kısmı Schneider’in somut eylemleri yapabilme yetisini, onun dokunma duyusunun sağlamlığına, soyut eylemleri yapamama yeteneksizliğini de görme duyusunun bozukluğuna dayandırır, çünkü somut eylemleri uygulamak için gerekli olan bedensel yönelime ilişkin kavrayış, öncelikle dokunma duyusuyla olanaklıdır; diğer kısım da Schneider’in soyut eylemleri uygulayamamasını onun dokunma duyusunun bozulmasına dayandırır. Ponty her iki açıklamayı da reddeder. Çünkü Ponty’ye göre bu açıklamalar görmenin ve dokunmanın birbirinden bağımsız fenomenler olduğunu ve birinde meydana gelen bir bozulmanın diğerini etkilemediği düşüncesine dayanır. Schneider’in beyin hasarı “*psikolojik körlüğe*” (Ponty, 2020, s.153) neden olmuştur. Ama Ponty’ye göre bu tür hastalarda görme işlevinde birinci dereceden bir bozukluk olduğunu varsaymak yanlıştır, çünkü tüm duyular içsel olarak ilişkilidir. Ponty Schneider’in bozulmuş eylem kapasitesine, duyularından sadece birine ilişkin bir zararın neden olmadığını düşünür. Bu nedenle Schneider’in patolojisine yönelik nedensel bir açıklama yetersizdir. Schneider’in durumunun idealist analizleri, onun soyut eylemleri uygulayamamasının nedenini, onun sembolik işlevden, soyut tutumdan ya da nesneleştirme gücünden yoksunluğuna dayandırır (Ponty, 2020). Bu açıklamaya göre Schneider varlıkları genel kategoriler altında sınıflandırma yeteneğinden yoksundur, çünkü onun beyin hasarı kavramsal tasarımlar yapma, dolayısıyla düşünebilme becerisini etkilemiştir. Eylemlerin düşünceler tarafından oluşturulduğu anlayışına karşı çıkan Ponty, Schneider’in düşünme yetisinin zarar görmediğini, kendisine verilen talimatlara yanıtının yavaş ama anlamlı olduğunu savunur. Ponty’ye göre “*somut eylemler aktüel bir duruma karşılık gelen eylemlerdir; oysa soyut eylemler aktüel bir durumla ilgili değildir*” (Ponty, 2020, s.153). Algısal deneyimde kişi, kendisi için bir anlama ya da değere sahip olan şeylerin kendisine sunulduğunu ve bu şekilde şeylerle ilişkili olduğunu deneyimler. Kişi belli eylem olanaklarını sunan şeyler olarak, fenomenleri algılar. Algının duyusal boyutu, algılayanda hangi davranışın gerekli olduğuna ilişkin bir duyuma neden olur. Dolayısıyla aktüel durum, belli türden davranışı gerektiren olarak algılanan bir algısal çevreyi oluşturur. Schneider’in aktüel durumu, cüzdan fabrikasında cüzdan dikme durumudur. “*Hastanın somut hareketler için, onları açıp sereceği bir sahne ve bir mekan aramasına gerek yoktur, bu mekan da verilidir, aktüel dünyadır, “kesilecek olan” deri parçasıdır, “dikilecek olan” astardır*” (Ponty, 2020, s.157). Bu açıdan somut eylem, kişinin kendi çevresine ilişkin algısına karşılık gelen eylemlerdir. Schneider’in gündelik yaşamında sorunsuzca uyguladığı eylemler, somuttur, çünkü o çevresindeki şeyleri, belli eylem fırsatları sunan şeyler olarak algılar. Oysa doktorun ‘kolunu yukarı kaldır’ şeklindeki talimatına karşılık gelen eylemler, soyuttur ve Schneider bu eylemleri dolaysızca uygulayamaz. Bu nedenle Ponty’ye göre eylemin nedeni düşünce değildir, algılanmış eylem olanaklarıdır; eylem de bir uyarana mekaniksel yanıt değildir. Schneider kendi çevresini, belli türden eylemi gerektiren bir çevre olarak algıladığı için, somut eylemleri yapabilmektedir. Bununla birlikte eylem fırsatlarını görme ve eyleyerek bu çağrılara yanıt verme yetisi, kişinin motor becerileri tarafından sağlanır. Motor becerilerini uygulama fırsatı sunan bir çevre olarak kendi çevresini algılamayı öğrenmek, motor becerilerin kazanılmasını olanaklı kılar.

Motor beceriler aracılığıyla aktüel durumun algılanması ve eylem, kişinin kendi bedensel farkındalığını, bedensel yönelimine ilişkin kavrayışını olanaklı kılar. Schneider’in soyut eylemleri yapabilmesi için örneğin komutla kolunu kaldırması için, öncelikle ilgili kola bakması ve birtakım hazırlayıcı hareketleri uygulaması gerekir. Soyut eylemlerde Schneider, eylem için gerekli olan bedensel yönelimi kavrayamaz, ama somut eylemlerde bedensel yönelimin farkındadır. Bu hareketler Schneider’in ondan hareket ettirmesi istenen uzvu ve bedensel yönü bulmasını sağlar. Ponty’ye göre Schneider’in soyut eylemlerde kendi bedensel farkındalığından yoksun olmasının nedeni, olasıyı göz önüne alamamasıdır. “*Normal kişi, olasıyı hesaba katar ve böylece olası olan, bir olasılık olarak kendi pozisyonunu değiştirmeden, bir tür aktüellik kazanır. Hastada ise aktüelite alanı fiili bir temasta*

karşılaşılan ya da açık bir çıkarsama ile bu verilerle ilişkili olan şeyle sınırlanır” (Ponty, 2020, s.161). Somut eylemleri uygularken kişi kavramsal bir düşünceye ihtiyaç duymadan belli türden eylemleri gerektiren bir çevreye ilişkin algısı aracılığıyla, eyleyerek yanıt verir. Dolayısıyla burada kişi aktüel olanı göz önüne alır. Kişi motor becerisi aracılığıyla belli türden eylemlerle meşgul olmak için gerekli bedensel hareketleri uygulayabilir ve bu hareketleri uygulamaya olanak veren çevreyi fark edebilir. Kişinin aktüel çevresi ve güncel görevi, onun motor becerilerine ulaşmasını sağlar. *“Burada olasıyı göz önüne alma gücü, sadece olası görevler ve olası çevreyle ilgili olan motor becerilere ulaşma gücü olarak anlaşılmalıdır* (Romdeh-Romluch, 2010, s.94).

Schneider’in algısal deneyimi patolojiktir. *“Eviden hep alışveriş yapmak için çıkar ve önünden geçerken Prof. Goldstein’in evini tanımaz, çünkü oraya gitme yönelimiyle çıkmamıştı”* (Ponty, 2020, s.195). Bir şeyi tanımak ya da fark etmek Ponty’ye göre ona aşına olmayı gerektirir. Bir şeye aşına olmak da belli bir davranış biçimine uygun olan olarak onu algılamaktır. Dolayısıyla bu şekilde bir algılama, motor beceriyi uygulama olanağı sunar. Bu açıdan tanımak, belli motor becerileri uygulamaktır. Schneider, aktüel olarak Prof. Goldstein’in eviyle etkileşim içeren görevlerle meşgul olmadığı için, bu evle etkileşime alışık olan motor becerileri uygulayamaz, dolayısıyla evi tanıyamaz. O sadece kendi aktüel çevresi ve aktüel göreviyle ilişkili motor becerilere ulaşabilir; aktüel olarak yaptığı işle ilgili eylem fırsatlarını algılayabilir. Oysa normal birey sadece aktüel çevresi ve aktüel görevi aracılığıyla olanaklı olan motor becerilere değil, kendi çevresinde giriştiği olası projelerle ilgili motor becerilere de ulaşabilir. Dolayısıyla normal bireyin hasta bireyden farkı, onların yapıyor oldukları şeyle ilgili eylem fırsatlarından daha fazla fırsatları algılamalarıdır. Normal bireyin dünya algısı, güncel görev ve eylemlerle sınırlı değildir; olası görev ve eylemlere genişler. Schneider olasıyı göz önüne alma yetisinden yoksun olduğu için sadece güncel göreviyle ve mevcut çevresiyle ilgili motor becerilere ulaşabilir. Alışkanlık aracılığıyla bireye verilen sözel buyruklar motor bir anlam kazanır. Böylece birey buyruğu, belli bir hareketi yapmasını gerektiren şey olarak algılar. Ama alışkanlığa dayalı olmayan durumlarda verilen talimatlar, olasıyı göz önüne alma gücünden yararlanan bir anlamla dolu olmalıdır. Schneider bu güçten yoksun olduğu için, kolunu kaldırma talebine bir anlam veremez, eylemi dolaysızca gerçekleştirmez; motor anlamdan yoksun olduğu için, kendi bedenini nasıl yönlendireceğine ilişkin kavrayışı kusurludur. Bu nedenle Schneider, ilgili uzvuna bakmak ya da hazırlayıcı hareketleri uygulamak zorundadır. Soyut hareketler söz konusu olduğunda motor yönelimselliği harekete geçirmek için, Schneider’in bir hareket düşüncesini aktüel hale dönüştürmesi, olasıyı hesaba katması gerekir. Kendi bedensel farkındalığından yoksun oluşu, soyut eylemler söz konusu olduğunda kendi bedensel yönelimselliğine sahip olamayışı, Schneider’in bedenini keyfince kullanamamasına, bedeni ile çevresi arasındaki doğal ilişkiyi dönüştürememesine neden olur ve yaratıcılığını engeller.

Normal bireylerde somut ve soyut hareketler arasında keskin bir ayırım yoktur. Her somut hareket aynı zamanda olası birçok soyut hareketi de içerir. Bir cüzdan fabrikasında cüzdan dikme aktüel görevini icra etme davranışı, aynı zamanda makinanın bozulması, ipliğin bitmesi gibi engellerle ilgilenmeye olanak veren bir esnekliği barındırır. Bu esneklik, motor yönelimselliğin ayrılmaz parçası olan, olasıyı göz önüne alma gücünü açığa çıkarır. Schneider olasıyı göz önüne alma gücünü kaybettiği için, onun motor yönelimselliği tam olarak aktif çalışmaz.

Somut harekette beden alışkanlıksal görevlerin odağı olarak dünyayla ilişkilidir; oysa soyut harekette beden böyle bir dünya algısının dışına çıkar ve bir oyun oynama nesnesine dönüşür. Artık beden, refleksiyon ve öznellik kuşağına doğru yönelmiştir. *“Bu üretici güç, özgürlüktür”* (Keat, 1982, s.5). Burada söz konusu özgürlük, eyleme rehber olan refleksiyon değil, kişinin kendini bir durum içine yerleştirme somut özgürlüğüdür. Soyut harekette motor yönelim, dünya içinde olmanın bedenlenmiş bir yoludur. Birey soyut harekette kendi aşına çevresinden kopar ama bu, kendi

bedeninden bir kopuş değil, bedensel varoluşun farklı bir tarzını deneyimlemektir. Ponty bilincin dünyayla algıdaki etkileşimi aracılığıyla fenomenlerin beden-özne için nasıl oluştuğunu, dolayısıyla beden-öznenin dünya-içinde-oluşunu, bedenin cinselliği örneğiyle açıklamaya çalışır.

3.6.Cinsellik

Ponty bedenin yaşamın çeşitliliğini birleştirme gücünü, cinsellikle açıklamaya çalışır. Beden-özne dünya-içinde-var olan şeylerle ve ötekilerle, karmaşık bir ilişki ağı içinde şeyleri kendine çeker. Bu açıdan beden, dünyayı benimsemenin merkezidir. Ponty'ye göre dünya-içinde-olmanın temel varoluşsal kategorisi cinselliktir. Beden, cinselliğin dolayımı aracılığıyla dünyadaki şeyleri kendisi için cezbedici olan olarak deneyimleyip, onlara cinsel bir anlam yükler.

“Doğal dünya, benim için varoluşunun ötesinde, kendinde varolan olarak kendini sunar...biz, varolmak için algılanmaya gerek duymayan bir dünyanın karşısında buluruz kendimizi. Bizim için varlığın doğuşunu açıklamak istiyorsak, deneyimimizin sadece bizim için bir anlamı ve gerçekliği olan kısmına, yani bizim duygusal yaşamımız olan alana bakmalıyız. Bir nesnenin ya da bir varlığın nasıl olup da arzu veya sevgi sayesinde bizim için varolmaya başladığını görmeye çalışalım, böylece genel olarak nesnelere ve varlıkların nasıl olup da varolduğunu anlayabiliriz” (Ponty, 2020, s.220).

Ponty için cinsellik, beden ile bedeni kuşatan dünyanın birliğini oluşturur. Ponty'nin ele aldığı cinsellik, kadın ve erkek arasındaki ilişkinin ifadesi olan cinsellikten ziyade, insan varoluşundaki cinselliğin ilksel anlamıyla self'in bir ifadesi olan cinselliktir. *“İnsanın cinsel yaşamı, dünya-içinde-olmanın bir tarzıdır...Cinsel yaşam genital organlarda olup biten süreçlerin basit sonucu değildir”* (Ponty, 2020, s226). Pontyci bakış açısından cinsellik, beden-öznenin varoluşunu öznelarası alana yansıtma çabasını içerir. Ötekinin bedeninin dolayımı aracılığıyla beden-özne insan ilişkilerinin yaşam alanına, varoluş ve anlam alanına ulaşır.

Ponty empirik psikolojinin duygusallık tanımını eleştirir. Çünkü *“empirik psikoloji duygusal olmayı, kendi üzerine kapalı duygusal hallerin, zevk ve acıların oluşturduğu bir mozaik olarak düşünür”* (Ponty, 2020, ss.221). Böyle bir düşüncede cinsellik otonom refleks bir aygıt olarak görülür ve duygusal olmak, özgün bir bilinç tarzı olarak düşünülmez, dünya-içinde-olmanın ayırt edici bir tarzı olarak görülmez; sadece hayvani, içgüdüsel tatmin açısından ele alınır ve beden cinsel organlara ya da beden parçalarına indirgenir. Oysa Ponty bedenin cinselliğinin genital organlara indirgenemeyeceğini ve otonom bir refleks aygıt olarak görülemeyeceğini düşünür. Bunu açıklamak için tekrar Schneider'in patolojik durumuna döner. *“Otonom bir refleks aygıt olsaydı, cinsel nesne anatomik olarak belirli bir zevk organına ulaşıyor olsaydı, kafadaki yaralanmanın etkisi bu otomatik süreçleri serbest bırakmak olmalı ve daha da vurgulanmış bir cinsel davranış olarak kendini göstermeliydi”* (Ponty, 2020, s.222). Schneider hem kendi hem de ötekinin bedeninde cinsel bir anlam bulamaz. Normal bireyin cinsellik algısı, bedeni fiziksel ve mental bir bütünlük olarak algılar; bu nedenle cinsel yaşamı salt fiziksel bir olgu olarak düşünmez. Oysa Schneider cinsel dürtülere sahip değil; *“açık-seçik resimler, cinsel konuşmalar, bir beden algısı onda herhangi bir arzu doğurmaz...Hazırlık aşaması kesintiye uğrarsa onda cinsel döngü devam etmez”* (Ponty, 2020, s.21). Normal bireyde cinsellik, bedenin belli organlarını değil, tüm bedeni ifade eder. Normal insan kendini erotik bir durum içine yerleştirme, bu durumu doyuma ulaşıncaya kadar devam ettirme gücüne sahiptir, çünkü onda cinsellik duygusal, bilişsel ve eylemsel beden birliğini ifade eder. Ama Schneider bu güçten yoksundur, çünkü onda algı, erotik yapısını kaybetmiştir. Bu nedenle bedensel yakın temas onda belirsiz bir duygu uyandırır ama cinsel tutumu harekete geçiremez. Böylece duygusal duruma odaklanarak Ponty, insan varoluşunun salt bilince ya da düşünen varlığa indirgenemeyeceğini göstermeye çalışır. Cinsellik, entelektüel arı bir

farkındalıktan ziyade, düşünöme ve dişil-eril farklılıklara öncel bir yönelimselliktir. Beden-özne cinsellik aracılığıyla kendini dünya içinde ifade eder ve anlamı açığa çıkarır.

Ponty'ye göre varoluş ve beden arasında diyalektik bir ilişki vardır. “*Ne beden ne de varoluş, insan varlığının asli yerine geçemez, çünkü ikisi de birbirini varsayar... Ne varoluş bedene ve cinselliğe indirgenebilir ne de cinsellik varoluşa indirgenebilir*” (Ponty, 2020, ss. 236-37). Bu nedenle cinsellik, beden ve varoluşun birliğini ifade eder. Beden, varoluşu gerçekleştiren, onu aktüel hale dönüştüren şeydir. Cinsellik salt biyolojik ya da salt tinsel bir şey değildir; varoluşla bağlantılı olduğu için, aynı zamanda metafizikseidir. Burada söz konusu olan şey beden ve cinselliğin belirsizliğidir.

“*Belirsizlik, insan varoluşunun özüdür ve yaşadığımız ya da düşündüğümüz her şey daima birçok anlama sahiptir...Cinsellik ve varoluş arasında bir kaynaşma vardır, yani cinsellik varoluşa, varoluş da cinselliğe sızar...Dolayısıyla insan varoluşunda bir belirsizlik ilkesi vardır... Varoluş, temel yapısı dolayısıyla, anlamı olmayanın anlam kazanmasını sağlayan, sadece cinsel bir anlamı olan şeyin, daha genel bir anlam üstlenmesini sağlayan şey olması dolayısıyla, kendinde belirsizdir*” (Ponty, 2020, s.240-41).

Böylece Ponty yaşam deneyiminde hem beden hem de cinselliğin olumsuzlukları olduğunu anlatmaya çalışır. Diğer kipler gibi cinsellik ve beden de varoluşu biçimlendiren içeriklerdir. Kişisel varoluş, tüm bu olguların üstlenildiği harekettir. Cinsellik, bizim varoluş tarzımızdır. “*İnsanın cinsel tarihi, onun yaşamının anahtarındır; çünkü insanın cinselliğinde onun dünyaya göre olma tarzı, zamana göre ve diğer insanlara göre olma tarzı yansır*” (Ponty, 2020, s.226). Cinsellik, yaşam deneyiminin akışıyla birleşir. Çünkü bedensel varoluş aracılığıyla insan, bir durum içinde varolabilir. Dolayısıyla insanın cinselliği, onun varoluşunu, varoluşu da onun cinselliğini ifade eder. Cinsel güçsüzlük durumunda birey kendini cinsel bir durum içine yerleştiremediği için, onun bireysel varoluşu onun cinselliğini ifade edemez. Schneider'in cinsel isteksizliği kendini erotik durum içine yerleştirememesinden kaynaklanır. Ponty'ye göre Schneider'in algısal, yönelimsel, erotik tüm hareket patolojilerinin sebebi, yönelimsel yay'ın eksikliğidir.

“*Bilinçli yaşamın, arzu yaşamının ve algısal yaşamın altında yatan bir 'yönelimsel yay' vardır ve bu bizim etrafımızda geçmişimizi, geleceğimizi, insani ortamımızı, ideolojik ve ahlaki durumumuzu yansıtır ve tüm ilişkiler bakımından bizim bir duruma yerleşmemizi sağlar. Duyuların, duyularla idrakın ve duyarlılıkla motor becerilerin birliğini sağlayan bu yönelimsel yaydır. Hastalıkta gevşeyen de odur*” (Ponty, 2020, s.187).

Ponty cinselliği, varlığın genel hareketini izleyen bir yönelimsellik olarak düşünür. Dolayısıyla algı, motor beceri ve tasarım gibi beden ve varoluşun bir diğer yapısı olarak cinsellik de beden-öznenin varlık tarzıdır. Cinselliğin varoluşla ilişkisini Ponty işaret ve işaretleme arasındaki ilişki açısından ele alır. “*İşaret etme, işaret içinde somutlaştırılır*” (Ponty, 2020, s.230). Beden, kendini varoluşta gerçekleştirdiği için, tüm varoluşun ifadesidir. Cinsellik, beden ve varoluşun doğası olduğunu gösterir. Beden ve zihin, işaret ve anlam aslında bu bedenlenmiş anlamın soyut unsurlarıdır. Dolayısıyla ifade ile ifade edilen arasındaki, beden ve varoluş arasındaki ilişki, karşılıklı yönelimsel bir ilişkiyi açıklar. “*Cinsellik, bütün varlığımızdır, tüm kişisel yaşamımızı ona adarız*” (Ponty, 2020, s.242) derken Ponty cinselliğin, kişisel varoluşun bir bütün ifadesi olduğunu anlatmak ister.

4.Sonuç ve Öneriler

Ponty'nin amacı algılayana görüldüğü şekliyle dünya ve bilincin yaşam deneyimini betimlemektir. Bu nedenle nesnel düşüncenin bilinç ve dünya arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalarını reddeder ve kendi fenomenolojik beden anlayışını geliştirir. Empirizmin bağımsız bir şekilde varolan bir dünyanın rastlantısal bir parçasına dönüştürdüğü bilinç, entellektualizmde dünyanın kurucu unsuru olur. Her iki anlayışı reddeden Ponty bilinç ve dünyayı, bir bütünün karşılıklı

olarak birbirine dayalı parçaları olarak düşünür. Fenomenolojik incelemenin nesnesi, algılayan özneye deneyimde açılan dünyevi, fenomenal alandır. Dolayısıyla fenomenal alan, dünya ve bilincin ilişkisinde görünür kılınır. Fenomenal alanda belli eylemleri uygulama gücü olarak bilinç ile bu eylemlerin uygulanabildiği ortam olarak dünya, aynı fenomenin zıt kutupları olarak deneyimlenir. Ponty bilinç ve dünyanın bu tamamlayıcı ilişkisini algısal deneyime dayandırarak açıklar. Bu deneyimde belli motor becerilere sahip olan olarak beden-özne, kendi çevresini ya da dünyayı, belli eylem fırsatları sunan bir çevre olarak algılar. Ponty beden-öznenin deneyimlediği şeylerin, onun bu şeylere ilişkin deneyiminde oluşturulduğunu düşünür. Bu açıdan algı, bilinç (beden-özne) ve dünya arasındaki temel etkileşim tarzıdır. Çünkü algısal eylem aracılığıyla dünyayla etkileşim kurulur ve bu süreçte algılanmış şeyler çeşitli niteliklere sahip şeyler olarak oluşturulur. Bununla birlikte bedenlenmiş özne de dünyayla algısal etkileşim aracılığıyla oluşturulur. Çünkü o da bu deneyimde belli bir uzamı işgal eden, belli bir şekle sahip olan, belli motor hareketleri uygulayan olarak kendinin farkındalığını kazanır.

Ponty algının daima bedenini eylemselliğini gerektirdiğini düşünür. Nesnel düşüncenin aksine Ponty’de bilinç ve dünya arasındaki etkileşimde hem dünya hem de bilinç ya da beden-özne karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve birbirlerinden etkilenir. Bu açıdan Ponty’nin beden-dünya ilişkisine yönelik fenomenolojik beden anlayışı, nesnel düşüncenin klasik düalizmini yapı sökümü uğratar ve fenomenal alanda bedensel anlamın belirsiz olanaklarına, dolayısıyla bu olanakları mümkün kılan dünyasal mevcudiyetin zenginliğine kapı aralar. Dünya ve bedenini bu karşılıklı etkileşimi, Ponty’nin bütünsel yaşam deneyimine ilişkin temel düşüncesini ifade eder. Dolayısıyla Ponty’nin insan gerçekliğinin varoluşuna ilişkin bütünsel, fenomenolojik yaklaşımı, günümüz insanının ‘kendiliğindenlik’ sorunsalına farklı ve yeni bir yanıt olarak okunabilir ve bu yanıt temelinde bedenini dünya-içindeliğinin insan varlığına açtığı belirlenemez varoluş olanakları, insanı katı davranış yasalarına göre yorumlayan ve bu açıdan belli kalıplar içinde sınırlandıran çeşitli yorumların dönüşümüne olanak tanıyabilir. Bu nedenle bu çalışma Ponty’nin beden felsefesini, bedeni salt bir mekanik nesneye ya da ruhtan ayrı ikincil bir bileşene indirgeyen beden anlayışlarının aksine, insanın ‘oluşumsal bir süreç’ olarak anlaşılmasında tüm insani alanlara temel bir dayanak olarak önerir.

Ponty’nin beden felsefesi, düşünümüne öncel, algısal-bedensel bir düzeyde fenomenlere ilişkin tanımlığa odaklanarak, geleneksel felsefenin fenomene yönelik önyargılarını aşmayı amaçlar. Felsefe sadece verili fenomen üzerinde düşünerek, varoluşun gerçekliğine ulaşamaz. Ponty’nin beden felsefesi insanı, düşünüm öncesi deneyimin olgusallığına katılan yaratıcı bir etkinlikle, dolayısıyla kendisiyle yüzleştirir. Böylece Ponty beden felsefesiyle bizi, felsefi düşünmeyi ve kavramsal analizi olanaklı kılan yaratıcı etkinliğe ve fenomenal alanın anlamalı belirleşine yönlendirir. Çünkü beden, kavramsal yada düşünsel ayrımlara meydan okuyan, felsefi düşünmeye öncel olan varlıkla karşılaştırır ve bu açıdan fenomenal alandaki varoluşumuzun temel yolunu oluşturur. Beden, salt nesne olarak ya da öznelğin araçları olarak düşünülemez. Ponty çeşitli hastalıklara ve bedensel sakatlıklara odaklanarak, felsefeye öncel olan ve geleneksel özne-nesne ayırımına zıt olan bir gerçekliği açığa çıkarmayı amaçlar. Schneider gibi patolojik durumlarda veya ampute uzuv gibi deneyimlerde açığa çıkan şey, nesnel bedende ya da bedenini parçalarında gözlemlenen işlev kaybı değildir; bu hastaların dünyayla ilişkilerinde deneyimledikleri değişimdir. Bu değişim, kişinin hastalıktan önce dünyayla ilişkisinde kendi dünyası olarak oluşturduğu alanın, kendi varoluşuna ilişkin anlayışının ve kendi bilincinin bir değişimidir. Kişinin bedensel deneyiminin ve anlamlı varoluşsal projelerinin değişimi, bedenini ne salt bir nesne ne de öznelğin bir aracı olarak görülemeyeceğinin, aksine kişinin kendi bedeni olduğunun yani bedenini, yaşayan bir beden olduğunun göstergesidir. Bu bedende anlam, psikolojik bir düzeyde değil, kişi-öncesi bir düzeyde ortaya çıkar ve kişinin dünyayla bedensel meşguliyeti aracılığıyla, kompleks ilişkiler ağı içinde sürekli olarak dönüşür. Beden, dünya-içinde-olmanın odağıdır. Başka bir ifadeyle dünya-içinde-olmak, yaşam bedeni ya da beden-özne aracılığıyla kavranır. Dünyada olmanın

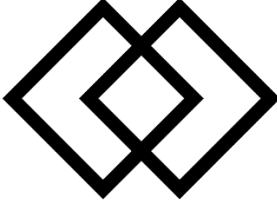
belirsizliği, beden belirsizliği aracılığıyla sürekli olarak dönüştürülür ve bu dönüşüm, zamanın belirsiz ufkunda anlaşılır. Beden, anlamlı varlığa açıklığımız olduğu için, anlamın açığa çıkışına aracılık eden, bedendir. Bedenimiz, uzamda veya zamanda değildir; uzamda ve zamanda oturur (Ponty, 2020). Yani hareketli beden, uzam içinde ve uzam aracılığıyla hareket ederek, kendi uzamsallığı ve zamansallığını yaratarak, anlamlı varlığın belirsizliğini, görünür ve anlamlı hale dönüştürür. Böylece varlığın anlamı, hareketli beden tarafından yaratılır. Dolayısıyla dünyada olmanın belirsizliği, bedenin düşünüm öncesi belirsizliği tarafından dönüştürülür ve bu dönüşüm beden-öznenin zamansallığının belirsizliği tarafından anlaşılır kılınır. Bedenin, ötekiyle yönelimsel ilişkisi aracılığıyla edindiği anlam, beden ve dünyanın eşzamanlı diyalektik ilişkisine dayanır ve bu ilişkinin belirlenemez sürekliliği aracılığıyla değişir. Bu nedenle Ponty için varolmak, kişinin kendi bedeni olmaktır ya da beden-özne olmaktır. Bu anlamda beden-özne, zihin-beden ya da özne-nesne ayrımlarını aşan, bir birliktir. Bu birlik, bilinç ve dünyanın birlikte varolduğu, belirsiz, paradoksal bir ilişkiyi içerir. Bedenin dünyadaki doğal mevcudiyeti, onun öznelliğinin, dünyadaki şeylere yönelimselliğinden ayrılamazlığını açığa çıkarır. Bu nedenle salt bir öznellikten ya da salt bir nesnellikten bahsetmek olanaksızdır. Ponty beden ve dünyanın bu eşzamanlı mevcudiyetini ve zorunlu diyalektik ilişkiselliğini vurgulayarak, geleneksel anlayışın aksine, bedensel varoluş olarak kendi belirsizliğinde kendini bilip, tanıyan beden-özneyi varoluşun temel dayanağı yapar.

Bu çalışma sonucunda bu alanda araştırma yapmak isteyenlere insan bedenini salt bir nesne olarak düşünmemeleri, bütünsel bir varoluş olarak bedensel insan gerçekliğinin dünyayla sürekli etkileşimi aracılığıyla oluşan sayısız algısal deneyimleri nedeniyle, beden-ruh birliğinde insani yaratımın olanağını açan canlı, diyalektik bir ilişkisellik olarak düşünmeleri önerilir. Linear bir uzama ve kronolojik, bölünebilir bir zamana tabii olan ve bilince aşkın bir öte dünyayal ilişki içinde düşünülen insan anlayışını reddeden Ponty, zamanın, uzamın ve yönelimselliğin belirsiz, yaratıcı döngüsellğine dayanan bedensel öznellik anlayışıyla, insana ve insanın dünyayla ve ötekilerle ilişkisine ilişkin düşüncelerin yönünü değiştirir ve genişletir. Bu nedenle araştırmacıların bütünsel bir perspektifte tüm felsefe tarihinde belirginleşen beden anlayışlarını incelemeleri, Ponty'nin beden felsefesinin farklılığı ve yeniliğini anlamalarına ve geleneksel beden-ruh düalizminin ötesinde, insan varoluşuna ilişkin düşünsel serüvenin gelişimine ve de bu alanda daha özgün çalışmalara olanak tanıyacaktır.

5. Kaynakça

- Aras, K. (2017). Modern sinemanın olanağı olarak 'yeni bir dünya imgesi'. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 66 (K1Ş), 96-130.
- Aras, K. (2018). Aşkın bir felsefe karşısında içkin bir felsefe. A. Tüzer & A. Utku (Eds), *Sorgulanan felsefe içinde* (ss.135-160). Elis.
- Barral, M. R. (1969). Merleau Ponty on the body. *Southern Journal of Philosophy* (Summer), 171-179. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.1969.tb02051.x>
- Canas, P. M. (2019). The Understanding of the body and movement in merleau ponty. *Trans/Form/Acao*, 42 (1), 201-226. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019>
- Carman, T. (2008). *Merleau-Ponty*. Routledge.
- Halak, J. (2018). The concept of 'body schema' in Merleau-Ponty's account of embodied subjectivity. In B. Andrieu, J. Parry, A. Porrovecchio, & O. Sirost (Eds.), *Body ecology and emersive leisure* (pp.37-50). Routledge.
- Husserl, E. (2000). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. Second book: Studies in the phenomenology of constitution* (5. baskı). Kluwer Academic.

- Husserl, E. (1982). *Cartesian meditations. An introduction to phenomenology* (70. baskı). Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology. An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University.
- Keat, R. (1982). Merleau-Ponty and the phenomenology of the body. <https://www.russellkeat.net/admin/papers/>, 1-16.
- Malighetti, R. (2005). Merleau-Ponty's concept of the body. *I Quaderni del Cream*, IV, 147-160. <https://www.academia.edu/38095749/>
- Morris, D. (2008). Body. In R. Diprose, & J. Reynolds (Eds.), *Merleau ponty: Key concepts* (pp. 111-120). Routledge.
- Ponty, M, M. (2020). *Algının fenomenolojisi* (2. baskı). (Çev. E. Sarıkartal, & E. Hacımuratoğlu). İthaki.
- Ponty, M, M. (1964). *The primacy of perception*. Northwestern University.
- Ponty, M. M. (1967). *The structure of behavior* (Çev. Alden L. Fisher). Beacon.
- Priest S. (2003). *Merleau-Ponty*. Routledge.
- Romdenh-Romluc, K. (2010). *Routledge philosophy guidebook to: merleau-ponty and phenomenology of perception*. Routledge.
- Suhendra, H. J. (2023). Perception as body: body as perception. a reflection on the phenomenology and of perception of Maurice Merleau Ponty. [https://www.academia.edu/7212648/Perception as Body Body as Perception Reading Merleau Ponty's Phenomenology of Perception](https://www.academia.edu/7212648/Perception_as_Body_Body_as_Perception_Reading_Merleau_Ponty's_Phenomenology_of_Perception), 1-17. (Erişim Tarihi: 07.06.2023)
- Wilkerson, W.(2013). Merleau Ponty the metaphysician: the living body as a plurality of forces. The journal of speculative philosophy, *Special Issue With The Society For Phenomenology and Existential Philosophy*, 27 (3), 297-307. <https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5325/jspecphil.27.3.0297>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.



YAŞAMI OLUMLAMA OLARAK GÜÇ İSTENCİ

Kudret ARAS*

Öz

Bu çalışmada Nietzsche'nin Güç istenci kavramı incelenmiştir. Kavram, Nietzsche'nin genel felsefesi açısından merkezi bir öneme sahiptir. Nietzsche felsefesi, "bir birey nasıl yaşmalıdır?" sorusu üzerine yoğunlaştığı için, Güç istenci doğrudan değerler ve değer yaratımı ile alakalıdır. Bu nedenle makalede öncelikle, Nietzsche'nin devraldığı değerleri nasıl eleştiriye tabi tuttuğu ele alınacaktır. Nietzsche, Hristiyanlığın, Avrupa kültürünün ve modern dünyanın büyük bir değer kaybı yaşadığını ve değerler açısından çöküş (décadence) içinde olduğunu ileri sürmektedir. Bu değerler, insanları pasifleştiren ve gittikçe hastalıklı hale getiren değerlerdir. Bunun karşısında Nietzsche'nin ortaya koyduğu Güç istenci, bir sağaltım ya da iyileştirme girişimi olarak ortaya çıkmıştır. Makalede daha çok Güç istenci kavramının, yaşamı olumlama özelliğine vurguda bulunulmuştur. Yaşama karşı "öte dünyalar"ın öne sürülmesi, yaşamın yadsınması ya da yaşama kötümser bir şekilde bakılması, Nietzsche'nin asla kabul etmediği düşünme tarzlarıdır. Güç istenci, klasik yaklaşımlardan farklı olarak, insan bedenini olumlayan bir yaklaşımla, tutkuların vazgeçilmezliğini ileri sürer. Bu nedenle, makalede, haz ve acı tutkularının karşılıklı ilişkisel varoluşunun, bireyin kendisi olması açısından önemine vurguda bulunulmuştur. Çünkü yaşam direnişlerle ilerleyen bir mücadele alanıdır. Bireyin yapması gereken, her durum içinde yeni perspektifler geliştirmek ve yorum yapabilmektir. Böylece Güç istencinden itibaren ortaya çıkan etik sonuçlara göre yaşam, özünde Güç istencidir ve her şey olumludur. Kişinin kendisi olması, tutkularını (temelde haz ve acı) karşılıklı bir mücadele içine sokarak, gücünü büyütmesine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Nietzsche, Güç istenci, Yaşamın olumlanması, Etik, Beden, Tutkular.

Will to Power as Life Affirmation

Abstract

In this study, Nietzsche's concept of Will to power has been examined. The concept is central to Nietzsche's general philosophy. Because of Nietzsche's philosophy focuses on the question of "How should an individual live?" Will to Power is directly related to values and value creation. Therefore, in the article, first of all, it will be discussed how Nietzsche criticizes the values he inherited. Nietzsche's argues that Christianity, European culture and the modern world have suffered a great loss of values. These are values that pacify people and make them increasingly sickly. On the other hand, Nietzsche's will to power emerged as a treatment or healing attempt. In the article, more emphasis was placed on the life-affirming feature of the concept of will to power. The assertion of "other worlds" against life, the denial of life, or a pessimistic view of life are ways of thinking that Nietzsche never accepted. The will to power unlike classical approaches, asserts the indispensability of passions with an approach that affirms the human body. Therefore, in the article, the importance of the mutual relational existence of the passions of pleasure and pain in terms of being the individual himself is revealed. Because life is a field of struggle that progresses with resistances. What an individual needs to do is to develop new perspectives and make comments in every situation. Thus, according to the ethical results that emerge from the will to Power, life is essentially the will to Power and everything is positive. Being oneself depends on growing one's power by putting one's passions (mainly pleasure and pain) into a mutual struggle.

Keywords: Nietzsche, Will to power, Affirmation of life, Ethics, Body, Passions.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Bilim Tarihi Ana Bilim Dalı, araskudret@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3764-5107>

1. Giriş

Nietzsche, Deccal’de “*Mutluluğu keşfettik biz, yolu biliyoruz artık, binlerce yılın labirentinden çıkışı bulduk*” diyor (Nietzsche, 1995, s. 13). Nietzsche’nin yazıları, bir yandan, binlerce yıldır süregelen kurmaca ve safsata olarak nitelendirdiği düşünceleri yayılım ateşine tutarken diğer yandan da adeta tüm bu safsataların karşısında neşeyle kavalımı çalarak bir müjdeyi insanlara duyurmaktadır. Onun için “iyi” olan “*insanda güç duygusunu, güç istemini yükselten herşey*” iken, “kötü” ise “*zayıflıktan doğan herşey*”dir (Nietzsche, 1995, s. 14).

Güç istenci, Nietzsche’nin genel düşüncesini anlamamız noktasında, en temel kavramlardan biridir ve Nietzsche’ye has bir kavramdır. Güç ve istenç kavramlarının “güç istenci” olarak kullanımının nedenini Nietzsche, şöyle açıklıyor:

“Fizikçilerimizin Tanrıyı ve dünyayı yarattığı muzaffer “güç” anlayışının henüz tamamlanması gerekir: ona bir “güç istencinin”, yani gücün kendini göstermesi için duyulan doyurulmaz bir arzu olarak veya gücün kullanımı ve icrası, yaratıcı bir dürtü olarak tanımladığım içsel bir gücün atfedilmesi gerekmektedir” (Nietzsche, 2014, s. 401).

Buradan anlaşıldığına göre, Güç istenci, hem gücün kaynağı hem de içsel bir şeydir. Güç istenci, tüm kâinatın, Oluşun temel dinamizm kaynağıdır. Bu nedenle Güç istencini sadece insanın donanımı ile anlamak mümkün değildir. Spinks’in de belirttiği gibi, yaşamın hümanistik yorumu bize gerçek gücü vermez. Yaşamın farklı formları (*hayvan yaşamı, psikolojik yaşam, rasyonel yaşam, ahlaki yaşam*) hepsi de üretilmiş ve yasallaşmıştır. Bu da insanın toplumsal olmasının gereğidir. Bu nedenle Güç istenci, yaşamın bütününe kucaklayan bir kavramdır (Spinks, 2003). Öyleyse Güç istencini, insanın sadece toplumsal ve kurumsal etkinlikleri açısından değil, Yaşamın bütününe devinimini sağlayan Oluş açısından düşünmek gerekir. Soysal’ın da belirttiği gibi “*Nietzsche’ye göre ister organik isterse inorganik olsun varolan her şey güç istencidir; aralarındaki tek fark oldukları güç miktarıdır*” (Soysal, 2008, s. 128).

Nietzsche her özellikli beden, uzayın tamamına hâkim olmak ve gücünü (*Güç istencini*) artırmak ve bu artışa direnenlerin tümünü geri püskürtmek için çaba gösterdiğini ileri sürer (Nietzsche, 2014). Bu durum güçlerin sürekli olarak başka güçlerle karşılaştıklarını, gücün özünün, bir gücün diğer güçlerle bağlantısında ve onlar üzerindeki etkisinde ortaya çıktığını göstermektedir. Güç istenci, gücün içinde bulunan, dinamikliğini sağlayan, dolayısıyla da bir gücü diğer güçlerle ilişkiye sokan özdür. Deleuze’ün de belirttiği gibi güç istenci, “*hem kuvvetin tamamlayıcısı hem de içsel bir şeydir*” (Deleuze, 2010, s. 72).

Ama “Kim gücü istiyor?” sorusunun cevabı “güç” olmadığı için, güç, Güç istencinin yüklemi değildir. İsteyen sadece Güç istencidir ve bu nedenle tüm güçlerin kaynağını aldığı güç, Güç istencidir. Gücün özünü diğer güçlerle arasındaki niceliksel fark oluşturur ve bu fark da gücün niteliğini ortaya koyar. Gücün niteliği diğer güçlerle olan niceliksel ilişkisinde belirlenmiştir. Bu da Güç istencinin, oluşumsal özelliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, her bir gücün, yeni ilişkilerde ve farklı zamanlarda çeşitlilik içinde ortaya çıkmasını sağlar. Deleuze’ün de ortaya koyduğu gibi, bu durum, Güç istencinin, “*ebedi dönüş*”ün ilkesi olduğunu ortaya koyar. Güç istencini, istençten ayırarak sadece güç olarak anlamak, bizi mekanizmin tuzağına düşürür ve güçlerin farklılığı ve ilişkiselliği gözden kaçırılır. Deleuze’ün de belirttiği gibi “*kuvvet yapabildir, güç istenci ise isteyendir*” (Deleuze, 2010, s. 73).

Nietzsche’nin, temelde, İnsanın düşünme yönünü yani aklını ön plana alarak yaşamı olumsuzlayan düşüncelere karşı Güç istenci kavramını ortaya koyduğu söylenebilir. Bu nedenle bu makalede, güç istenci kavramının, yaşamı olumlama için öne sürülen bir kavram olduğu öne sürülecektir. Yaşam, kendi gücünü, her bir gücün ya da bedenin perspektifinden yeniden yorumlanarak elde eder. Güç istenci, Nietzsche’ye göre, yapılan tüm yorumların arkasındaki itici güçtür. Ancak

şimdiye kadar gerek epistemolojik, gerek ahlaki ve bilimsel yorumlar, hep nihai bir hakikat ilkesi olarak sabitlendiği için, Güç istencinin, tüm yorumların arkasındaki itici güç olduğu gözden kaçmıştır. Bu nedenle öncelikle, Güç istencinin temel çıkış noktaları ele alınacaktır.

2.Araştırma Etiği

Makalede ortaya konulan bilgiler ve bulgular, akademik kurallara ve etik ilkelere uygun bir şekilde incelenmiş ve ortaya konulmuştur. Doğrudan ve dolaylı yapılan alıntuların hepsi için kaynak gösterilerek, referans gösterme noktasındaki tüm araştırma ve etik ilkeler yerine getirilmiştir.

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu makale bir filozofun, temel kavramlarından birini incelediği için, yorumlama yöntemi ve bu bağlamda bilimsel bir yöntem olarak doküman analizi yöntemi ve hermeneutik yöntem kullanılmıştır. *“Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”* (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). İncelenen kavram Nietzsche'nin “Güç İstenci” kavramıdır. Böyle bir inceleme için öncelikle filozofun temel eserleri derinlemesine okunmuştur. Daha sonra konu üzerine çalışmış diğer araştırmacıların eserleri okunmuştur. Okumalar yapıldıktan sonra kavramı açıklamak için, bir yorumlama ve anlama çerçevesi belirlenmiştir. Makalede önce Güç istencinin temel çıkış noktası ortaya konulmuştur. Bir filozof bir kavramı ortaya koyarken, ya yepyeni bir kavram ortaya koyar ya da daha önce kullanılan bir kavrama yeni bir anlam verir. Bu makalede incelenen Güç istenci kavramı daha önce kullanılan “istenç” ve “özgür istenç” kavramlarına karşı ortaya konulmuş yeni bir kavramdır. Bu nedenle makalede Güç istencinin istenç ve özgür istençten farkı da ortaya konulmuştur. Felsefi bir kavramın etik, politik, varoluşsal ya da estetik bir dayanağı olmalıdır. Makalede Güç istenci kavramının etik bir dayanağının olduğu ortaya konulmuş ve bu kavramdan itibaren ortaya çıkan etik sonuçlar ele alınmış ve incelenmiştir. Felsefi bir makalede bir konunun özgün bir bakış açısı ile ele alınması önemlidir. Bu nedenle makale boyunca Güç istenci kavramının “yaşamı olumlayıcı” anlamı ön plana çıkarılmıştır.

3.Bulgular

3.1.Güç İstencinin Temelleri

“Güç istenci” kavramı, Nietzsche düşüncesini kemaline ulaştıran önemli bir kavram üretimidir. Nietzsche, nihilizmin öngörülen yükselişini, sezgisel bir tanımla teşhis etmiş ve buna karşı, yaşamın yeniden olumlanması için yeni “bir yaşam” programının vazgeçilmezliğini haykırmıştır. Ona göre, epistemolojik çıkmazlar, insan doğasını kavramadaki yanlış yönelimler, değerlerin çöküşü, toplumsal, hukuksal ve bireysel sorunlar, geline noktada, artık yeni değerlerin yaratılmasını zorunlu kılmaktadır. “Güç istenci” kavramı, ne rasyonel bir çıkarım, ne bir postulat, ne de deneysel bir sonuçtur. Bu kavram anlamını ve açıklamasını sadece insanda bulan bir kavram değildir. Güç istenci, hem kozmoloji, hem ontoloji hem de etik bir bakış açısını ortaya koyan bir kavramdır ve her şeyden önce bireysel yorumlamanın gücünü ortaya koymaktadır. Her birey “güç istenci” programı gereği, içgüdülerini ve bilişsel yetilerini geliştirerek “olduğu şey olması” çabasına girebilmeli ve psikolojik ve entelektüel miraslarıyla sürekli mücadele etmelidir. Bu yeni programa girmek istemeyenler, hakikatin sahibi olduklarına inanan ve kendilerini bir varlık gibi gören insanlardır. Nietzsche bu durumu şu şekilde belirtiyor: *“ ‘hakikatin sahibiyim’ duygusuna sahip olanlar, sahip olduklarının ne kadar da azını terk edeceklerdir; bu duygularını korumak için! Üstte kalmak için güverteden atacak bir şeyleri olmayacaktır”* (Nietzsche, 2009, s. 35). Nietzsche'ye göre, güç istencinin özelliğini gölgeleyen etmenler de, “Güç İstenci”nin gizlenmiş dürtüleridir. Bu dürtüler arasında “özgürlük”, “barış”, “düzenleme”, “varoluş çabası”, “kendini koruma”, “boyun eğme ya da egemen olma”, “insanlık sevgisi” gibi çeşitli dürtüler sayılabilir (Nietzsche, 2014). Bu dürtüler giderek, sürekli oluş içinde olan kişinin yeni değerler yaratmasını ve kendiyi mücadelesini engellediği için, yaşam artık çekilmez hale gelir ve

olumsuzlanır. Nietzsche tüm bu sorunları soybilimsel incelemeleri sonucu teşhis etmiş birisi olarak, güç istencinin yaşamı olumlama esasını öne sürmüştür.

Nietzsche, ilk okuduğunda, Arthur Schopenhauer'ın *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya* kitabının büyüüne kapılmıştır. Bu kitapta, Schopenhauer, son derece karamsar bir yaşam vizyonu sunmuştur. Dünyanın dinamik özünü "İstenç" adını verdiği kör, durmadan çabalayan, irrasyonel bir gücün oluşturduğu fikrini öne sürmüştür. Bu kozmik İstenç, kendini, her bireyde, cinsel dürtü ve "yaşama istenci" şeklinde tecelli etmektedir. Bu istenç doyumsuz olduğundan, pek çok sefaletin kaynağıdır. Acıyı azaltmak için yapılabilecek en iyi şey, istenci sakinleştirmenin yollarını bulmaktır. Bu da sanatın işlevlerinden biridir.

Nietzsche, ilk kitabı olan *Tragedyanın Doğuşu*'nda, Yunan trajedisinin kaynağı olarak "Dionysosçu" dürtü adını verdiği şeyi öne sürmüştür. Bu dürtü, Schopenhauer'in İstenci gibi, karanlık kökenlerden yükselen irrasyonel bir güçtür ve kendisini vahşi sarhoş çılgınlıklarında, cinsel terkedişlerde ve zulüm festivallerinde ifade eder. Nietzsche, daha sonra kötümser temellere dayanan Schopenhauer'in düşüncesini terk etmiş ve bu nedenle "güç istenci" kavramını öne sürmüştür. Güç istenci, tamamen olumlu bir anlam barındıran, güzel bir şey yaratmak için kullanılabilir ve dönüştürülebilir, derin, akıl öncesi, bilinçsiz bir güç fikrinden bir şeyler barındırmaktadır. Güç istenci karamsarlığın karşısında yer alır: "*trajik sanatçı karamsar değildir –varolan tüm kuşkulu ve korkunç şeyleri onaylayan bilhassa odur, Dionysosçudur o...*" (Nietzsche, 2011, s. 33).

Porter'in da belirttiği gibi güç istenci teorisi, en uç noktaya kadar, doğal ahlak psikolojisi fikrine vurguda bulunmaktadır. Teori, geçmişte kalan geleneksel metafizik kategoriler ve inançları ortadan kaldırır ayrıca Platon'dan Schopenhauer'a kadar özgür istenç, birlik, görüntü ve gerçeklik, beden ve ruh, nedensellik gibi kavramları da eleştirir (Porter, 2006). *İnsanca Pek İnsanca ve Tan Kızılığı* gibi erken dönem eserlerinde Nietzsche, dikkatinin büyük bir kısmını psikolojiye ayırmıştır. Bu eserlerde henüz açıkça bir "Güç istenci"nden bahsetmemektedir, ancak insan davranışını, başkaları, kendisi veya çevre üzerinde tahakküm kurma veya hâkimiyet kurma arzusu açısından incelemektedir. Güç istenci düşüncesi, *Şen Bilim*'de daha açık olmaya başlamış ve *Böyle Söyledi Zerdüşt*'te "Güç istenci" ifadesini kullanmıştır. Güç İstenci kitabı ise ölümünden sonra geride kalan fragmanların toplanıp bir araya getirilmesiyle yayınlanmış bir kitaptır. Sadece Güç istencinden bahsetmemektedir ve pek çok konuya temas etmektedir. Son dönem fragmanları olduğu için Güç istenci kavramı açısından oldukça kıymetli bir kitaptır.

Nietzsche, Güç istenci derken asla kaba kuvvet kullanarak başkaları üzerinde hâkimiyet kurmayı ya da politik çağrışımları hedeflememiştir. Güç istenci, incelikle düşünülmüş bir kavram üretimidir. Örneğin, *Şen Bilim* kitabının 13. Aforizması "*Güç Duygusu Öğretisi Üzerine*" başlığını taşımaktadır. Burada Nietzsche, diğer insanlar üzerinde hem onlara fayda sağlayarak hem de onlara zarar vererek güç uyguladığımızı savunmaktadır. Onları incittiğimizde, intikam almalarını önlemek için, gücümüzü kaba ve tehlikeli bir şekilde hissetmelerini sağlarız. Birini bize borçlu kılmak genellikle gücümüzü hissetmenin tercih edilen bir yoldur. Yararlandıklarımız bizim tarafımızda olmanın avantajını gördüklerinde, gücümüzü de genişletmiş oluyoruz. Aslında Nietzsche, acıya neden olmanın, nezaket göstermekten daha kötü olduğunu savunuyor ve hatta zulmün, daha aşağı bir seçenek olduğu için, kişinin güçten yoksun olduğunun bir işareti olduğunu öne sürüyor. Mesele bir değere sığınarak kendini mutlu hissetmek değil, mücadele etmeye izin veren Güç istencidir. Demek ki Güç istenci yaşam mücadelesinin temel kavramıdır.

Güç istenci, genel anlamda "insan" doğası üzerine yoğunlaşmak yerine bireyleşme üzerine yoğunlaşır. Bireyin, kendini gerçekleştirme yoluyla kendi kimliğini oluşturması gerekir ve bunu Tanrı ya da ruh gibi yaşamı aşan hiçbir şeye güvenmeden yapması gerekir. Bu yaşam biçimi, en problemlili

biçimde, tüm olayların "ebedi tekrarını" öne süren radikal bir sonsuzluk tasavvuru benimsense bile onaylanmalıdır.

Nietzsche, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında yaşanan modern dünya anlayışına yönelik, eleştirel bir tutum ortaya koymuştur. Bu bakımdan Nietzsche'nin düşüncesi, on dokuzuncu yüzyılda gelişen tarihsel farkındalığı, bilginin, hakikatin ve insan bilincinin olanaklarına ilişkin sorunlara uygulayarak Kantçı "eleştiri" projesi devam ettirmiştir. Ancak, Kant'ın eleştirilerinden farklı olarak, deneyim kategorilerini bile tarihsel olarak konumlandığı için hiçbir aşkın Ben'e yer vermemiştir. Bununla birlikte, Hegel'in tarihsel bilinç mefhumunun aksine, Nietzsche'ye göre tarihin içsel bir teleolojisi yoktur. Nietzsche bir yaşam düşüncesi ortaya koymak istediği için, insan aklı etrafında kümelenen metafizik çıkarımları reddetmiştir. Bu anlamda sabit hakikate kaynaklık eden "akıl" gücünün, bir otorite olamayacağını öne sürmüştür. Akıldan bir "fetiş" çıkararak ve "tarihsizleştirilmiş" bir dünya yanılması sığınan filozofların düşüncelerini reddetmiştir. Tüm bu "çökmüş" düşüncelere karşı Nietzsche, "varoluşa sorgulanabilir ve korkunç olan her şeyi" olumlayan "Dionysosçu" sanatçıya değer vermiştir.

Nietzsche güç istencini, *İyinin ve Kötünün Ötesinde*'de "yaşam" olarak (Nietzsche, 2010, s.259); *Güç İstenci* kitabında da "yaşamın içsel özü" (Nietzsche, 2014, s. 442) ve "tüm organik fonksiyonların temel istenci" (Nietzsche, 2014, s. 417) olarak ortaya koymaktadır. Güç, istenebilir bir şey değildir. Arzu etmek, çabalamak, talep etmek değildir (Nietzsche, 2014, s. 424). Güç istenci, kendini sadece direnişlere karşı gösterebilir; bu nedenle kendisine direnenleri arar (Nietzsche, 2014, s. 416). Bu nedenle tüm devinimiyle yaşamın bir Güç istenci olduğunu belirtmektedir:

"... bu dünya için bir isim mi istiyorsunuz? Tüm bilmeceleri için bir çözüm? Siz kendini en iyi gizleyen, en güçlü, en yılmaz, en gece yarısı insanları için bir ışık? —bu dünya güç istencidir—ve başka hiçbir şey değildir! Ve siz kendiniz de bu güç istencisiniz—ve başka hiçbir şey değil!" (Nietzsche, 2014, s. 651).

Güç istencini anlamak için, onun önünü tıkayan her tür girişimi bilip ayıklamak gerekir. Dünyayı yorumlayan, bizim ihtiyaçlarımızı; dürtülerimiz ve lehte ve aleyhte olanlardır. Her dürtü bir nevi hükmetme arzusudur; her biri, tüm diğer dürtüleri kendisini bir norm olarak kabul etmeye zorlamak ister (Nietzsche, 2014). Bu nedenle Nietzsche, Güç istencinin ne olduğunu anlatmaktan çok, ona ulaşmamızı engelleyen durumlardan bahsetmiştir. Çünkü nihayetinde güç istenci, bilinmesi değil deneyimlenmesi gereken bir durumdur. Her tür nihai bilgi olarak görülen hakikat bilgilerinin altında, aslında hep kendi ihtiyaç ve varlığımızı sürdürme eğilimi vardır. Nietzsche yapılan yanlışı şu şekilde dile getirmiştir: "Kendi korunmamızın koşullarını, varlığın genel olarak belirtileri olarak yansıttık. İnançlarımızda sağlam olmak zorunda olduğumuz için "gerçek" dünyayı değişimin ve oluşun dünyası değil, varoluşun dünyası yaptık" (Nietzsche, 2014, s. 336).

Bu nedenle Güç istencine dair elde ettiğimiz bilgiyi asla bir ihtiyacımızı karşılamak ya da bir eksikimizi gidermek anlamında bir bilgelik öğretisi olarak düşünmemeliyiz. Nietzsche, Spinoza'nın "conatus" düşüncesini eleştirerek "her canlı varlığın kendini korumak için değil, daha fazla olmak için elinden geleni yaptığı açıkça gösterilebilir" demektedir (Nietzsche, 2014, s. 440). Yaşam, aslında güç toplama istencidir; yaşamın tüm süreçleri buna bağlıdır: hiçbir şey kendini korumak istemez, her şey eklenecek ve toplanacaktır. "Yaşam, azami güç duygusu için çaba gösteren özel bir durumdur... aslında daha fazla güç için çaba göstermektir" (Nietzsche, 2014, s. 441).

Nietzsche, "eşitlik" ve "bilinçlilik" istençlerini, Güç istencini, deneyimleme önündeki en büyük engeller olarak görür. İnsanlar öteden beri eşitlik için mücadele etmişlerdir. Oysa insanlar eşit olmaya başladıkça, bireyler, güçlerini daha da kaybetmektedir. Güç istenci açısından her birey birbirinden farklıdır ve hem kendisiyle hem de başkalarıyla sürekli farklılıklar ortaya koyarak yaşamın gücü ile

karşılaşabilir. Hukuki ve modern düşünceler ve yargılamalar, hep eşitlemek, eşit hale getirmek üzerine kurgulandığı için, Güç istencinin işlediği yaşama dâhil olmak da zorlaşmaktadır. Eşitlik istencinin arkasında da sürü içgüdüğü vardır. Çünkü sürü içgüdüünü yönetmede, karşılıklı anlaşma ve hâkimiyet için “benzer durumların farz edilmesi” gerekir (Nietzsche, 2014, s. 337).

Bunun dışında, insanlar, her şeyin bilincinde oldukları, hiçbir şeyin gözlerinden ve kontrollerinden kaçmadığı inancına sahiptirler. Bu nedenle bilinçli olma istenci, insanlarda çok hâkimdir. Nietzsche, istencin de düşüncenin de aktif olmadığı, nerden çıkıp da geldiğini bilemediğimiz bilinçdışı durumları ortaya koymak için, hafıza ile ilgili durumlara değinir. Bu konuda Nietzsche, hafıza açısından, daha sonra Bergson’un kapsamlı incelemesinin de başlangıç noktalarını ortaya koymuştur. Nietzsche, hafızanın, bilincin emrinde olduğunu ileri süren düşünceleri eleştirir. Çünkü hafıza, istenç ve düşüncenin dışında hareket eder ve işleyişine mani olunamaz: “istenç bu durumda tıpkı herhangi bir düşüncenin gelişinde olduğu gibi, aktif değildir... onu kim çağırdı, kim kışkırttı?” diye sorar Nietzsche (Nietzsche, 2014, s. 334).

Şimdi de “istenç” ve “özgür istenç” düşüncelerine dayalı düşüncelerin içine düştükleri çıkmaz noktalara değinilerek, Güç istenci kavramının ayırıcı özelliği ortaya konulacaktır.

3.2. İstenç ve Özgür İstence Karşı “Güç İstenci”

Nietzsche “istenç” kavramının, filozoflar tarafından çok yanlış anlaşıldığını ileri sürer. Ona göre, istencin eylem için yettiğine içtenlikle inanmak, yanılgıya yol açmıştır. Aslında sentetik “ben” kavramına sahip olduğumuz sürece, bu yanılgıdan çıkmak da mümkün değildir. Çünkü “istemede bulunan, uygun bir kesinlik derecesiyle, isteme ve eylemin nasılsa bir olduğuna inanır, başarıyı istemeye bağlar” (Nietzsche, 2010, s. 32). Bu, tıpkı devlette, yöneticinin kendini devletin başarısıyla özdeşleştirme gibidir. İnsan sadece istenç güdüsü ile düşünüldüğünde, ya istenci çekip çevirecek ve düzenleyecek bir Akla başvurulur (Platon, Aristoteles ve Descartes’in yaptığı gibi), ya insan istencin kölesi haline getirilir (hedonizm) ya da istençten vazgeçeceği dayanakların peşine düşürülür (Schopenhauer). Nietzsche tüm bunlara karşı çıkararak, Güç istenci kavramını ortaya koymuştur. Çünkü güç kavramı da istenç kavramı da tek başlarına Oluşun içsel ve özsel gücünü açığa çıkaramamaktadır.

Buna göre, hiçbir durumda istençten kaçamayız ve vazgeçemeyiz. İstencin sürekli olması ve bizi istemediğimiz noktalara götürmesine karşı bile, Schopenhauer’in ortaya koyduğu gibi, kötümser bir tavır takınarak ondan uzaklaşma çabasına da girmemeliyiz ya da Platon ve Aristoteles’in yaptığı gibi, onu aklın düzenlemesine tabi kılmamalıyız. Nietzsche’nin bakış açısında, istenç düzeyinde kalındığı sürece, sadece antropomorfik bir bakış açısı geliştirilerek Oluşa yer verilmemektedir. İşte bu nedenle Nietzsche, istenç yerine artık Güç istencini kullanarak, istekleri dönüştürme gücüne zemin hazırlamıştır. Deleuze’un de belirttiği gibi, temelde plastik bir ilke olduğu için, Güç istencinin diğer ilkelerden farkı “koşullandırdığı şeyden daha geniş olmaması, koşullandırılanla beraber dönüşmesi, bir şeyi belirlediği her durumda kendisini de belirlemesidir” (Deleuze, 2010, s. 73). Nietzsche’ye göre eğer istenci, Güç istenci olarak kavramazsak: ya kendi sorumluluğuna ve kendine olan inanca tutunan bir budala olunur ya da kendindeki aşağılık duygusunu, hiçbir şeyden sorumluluk hissetmemeye, kendini hiçbir şekilde suçlu bulmamaya kaydıran kişiler ortaya çıkar (Nietzsche, 2010).

Nietzsche, kendisinin, olduğu kişi olmak için, bir istenç ve çaba göstermediğini, günün birinde birden bire olgunlaştığını söylüyor:

“... Hayatımda hiçbir mücadele izi bulunmaz, kahramanca bir doğanın tam zıddıyım ben. Bir şeyi “istemek”, bir şeye “ulaşmaya çalışmak”, bir “amacın”, bir “arzunun” peşinden koşmak-bunların hiçbirini yaşamadım ben. Şu anda bile geleceğime bakıyorum –uzak bir gelecek!- dümdüz bir deniz gibi uzanıyor önümde: hiçbir talep kıpırdanmıyor üzerinde. Herhangi bir şeyin

olduğundan farklı olması yönünde en küçük bir isteğim bile yok... Hiçbir arzum olmadı..." (Nietzsche, 2020a, s. 38).

Çünkü istenç ile sınırlı çaba gerçek bir çaba değildir. Bu nedenle Güç istenci, istenç değil ama yaşamın özsel gücünü olduğu gibi olumlama çabasıdır. Nietzsche bu olumlama çabasına "*Amor Fati*" diyor: "*İnsandaki büyüklük için ifadem amor fati'dir, başka bir şeyi istememek, ne ileriye ne geriye ne tüm bengiliğe doğru. Zorunlu olana ne yalnızca katlanmak, ne de gizlemek onu –her türlü idealizm zorunlu olan karşısında yalancılıktır- aksine sevmek onu....*" (Nietzsche, 2020s, s. 40).

Bu nedenle, Nietzsche için, istencin bir yeti olduğu düşüncesi yanılıdır: "*istencin sonuç üreten bir şey –yani istencin bir yeti- olduğu büyük yanılıdır duruyor... Bugün onun sadece bir sözcük olduğunu biliyoruz*" (Nietzsche, 2011, s. 32). Nietzsche, istenç kavramını tek başına olumlu bir manada kullanmamaktadır. Çünkü istenç tek başına, insanın hayatta kalma güdüsüyle ürettiği ve kendisini çöküşe götüren tutkuların kaynağıdır: "*Yozlaşmışlıktan anladığım, sanırım şimdiden sezinlendi, décadence anlamında: savım da, insanlığın bugün kendi en üst istenebilirliklerini biraraya topladığı değerlerin hepsinin, décadence değerleri olduğu*" (Nietzsche, 1995, s. 16).

İstenç güdüsü dışında "özgür istenç" güdüsü de Nietzsche eleştirilerinin odağında bulunmaktadır. Ona göre, özgür istenç düşüncesi altında, insanları, sorumluluk duygusu üzerinden cezalandırma ve ödüllendirme mekanizmaları vardır:

"Sorumluluğun arandığı her yerde cezalandırma ve yargılama güdüsü iş başındadır. Herhangi bir durum istence, niyetlere ve sorumluluk edimlerine göre düzenlenirse orada masumiyet oluşu dışlanmış demektir. "istenç öğretisi cezalandırma amacıyla icat edilmiştir. "bütün eski ruhbilim, istenç ruhbilimi varsayımının kurucuları, din görevlileri eski dinsel topluluğun tepesinde cezalarla bağlantılı bir hukuk oluşturmak istediler..... İnsanların yargılanması ve cezalandırılması için "özgür" oldukları düşünülmüştür: sonuç olarak tüm eylemler istenmiş olarak görülmelidir amacını güdebilmek için: buna göre Her davranışın kaynağı bilinç içinde düşünüldüğü için, her davranış istenmiş olmalıdır. Her davranışın kaynağı istencin içinde düşünüldü" (Nietzsche, 2011, s. 53)

Oysa Nietzsche için varolma suçsuzluktur. Buna karşın, ruhbilim, dinler, tarih, doğa, toplumsal kurumlar ve töreler hep var olmayı "ceza" ve "suç" yoluyla görme hastalığına sahiptirler (Nietzsche, 2011). Bu düşüncelerdeki özgür istenç düşüncelerine karşı Nietzsche insanın Bütünü içinde olan varoluşunu öne sürmektedir: "*İnsan gereklidir, insan biraz da yazgıdır, insan bütünü içinde –bizim varlığımıza yönelmeyen bir hiçtir, ölçmek, karşılaştırmak, hüküm giydirmek... Bütünü dışında kalan hiçtir ancak!*" (Nietzsche, 2011, s. 54).

Felsefe tarihinde çoğunlukla "özgür istenç", düşünce ile özdeş görülmüş, düşüncenin gücü dâhilinde ele alınmıştır. Platon'a göre de Aristoteles'e göre de erdemli bir yaşamı seçmek, insanın aklını kullanarak seçebileceği bir yoldur. İnsan, isteklerini aklı ile dizginleyebilir ve erdem yoluna girebilir. Aynı şekilde Descartes için de düşünmek ve istenç özdeştir. Bundan dolayı klasik düşüncede istenç "özgür istenç" olarak anlaşılmıştır. Teolojik, felsefi ve bilimsel düşüncelerin tamamında da, insan, özgür istence sahip bir varlık olarak, özgür seçimler yapabilen bir varlıktır. Nietzsche açısından insanın gittikçe çöküşe (*décadence*) doğru gitmesinin nedeni bu düşüncelerdir. Nietzsche'ye göre bir durum düşünce ile açıklanmışsa, bu tamamen kurgudur: "*Parmenides: "insan, olmayan bir şey hakkında düşünemez", demiştir, -biz diğer uçtayız ve şöyle diyoruz: "Hakkında düşünemediğimiz şey, mutlaka bir kurgu olmalıdır"* (Nietzsche, 2014, s. 354).

Özgür istenç düşüncesi, özellikle sosyal sistemlerin ve hukukun da temelinde yer alır. İnsanlar özgür olarak kabul edildikleri için bir hata yaptıklarında cezalandırılır, iyi bir şey yaptıklarında da ödüllendirilirler. İnsanın özgür olduğu kabul edilmezse, bu durumda ahlak, toplum ve hukuk açısından

problem yaşanacaktır. Çünkü eylemlerinden dolayı insanın cezalandırılması ya da ödüllendirilmesi için, eylemlerini özgür bir şekilde yapıyor olması lazımdır. Kötülük problemi noktasında da, insanın özgürlüğü, kötülüğün sorumluluğunu insana yüklemek açısından ele alınmıştır. Öyleyse özgür istenç kavramı, “Tanrı’yi, dünyayı, şansını, toplumu sorumluluktan kurtarma” özlemini gidermek için, insanların, eylemlerinden tek tek sorumlu olduklarını ortaya koymanın iyi bir yolu olmuştur (Nietzsche, 2010, s. 34). Buna karşı Nietzsche “*aslında gerçek yaşamda yalnızca güçlü ve zayıf istemeler söz konusudur*” (Nietzsche, 2010, 35) diyerek, istemenin “güç istenci” açısından ele alındığı andan itibaren, güçlü ve zayıf gibi iki karşıt yaşamsal kipin oluşum ve dönüşümüne zemin hazırladığını ortaya koymaktadır.

Güç istenci, ne bir istenç, ne bir düşünce, ne bir histir. Öteden beri düşünmek, hissetmek ve istemek hep bilinç düzleminde ele alınıp, gerçekliğin deneyimlenme merkezleri olarak düşünülmüşlerdir. Bundan dolayı felsefeciler, teologlar ve bilim adamları tarafından, “gerçeklik” yanlış bir düzlemde ele alınmış ve ortaya koydukları çıkarımlar da “epifenomen” olmanın ötesine geçememiştir. Nietzsche’ye göre, dayanak noktası bilince dayandırılan teoriler, sonuçta birer kurgudurlar, gerçek değildirlir: “*Bilinç –bir fikrin fikri, istenç fikri, bir duygunun fikri (sadece bizim bildiğimiz) ne dereceye kadar yüzeyseldir!*” (Nietzsche, 2014, s. 322).

Nietzsche’ye göre, düşüncenin, hislerin ve istencin yanlış anlaşılmasındaki en önemli neden, bu kavramlara, bilinçteki nedensel bir ilişki düzleminde yaklaşılmış olmasıdır. Örneğin tepkilerimizin nedenini, keyif ve keyifsizlik duygularına binaen açıklamak gibi. Oysa haz ve acı, tepkilerimizin nedeni değildirlir. Bunlar “*tepkileri çağrıştırmaktan çok daha farklı amaçları olan birer epifenomendir; onlar tepki süreci içerisinde bizzat etkilerdir*” (Nietzsche, 2014, s. 323). Bu durumda Nietzsche için bilincin gücü, kaynağı açısından sorunsal bir kökene sahiptir. Bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“*Özetle: hakkında bilinç sahibi olduğumuz şeyler uçtaki bir fenomendir, bir sondur –ve hiçbir şeye neden olmaz; bilinçte birbirini takip eden her fenomen tamamen atomiktir – Ve bizler dünyayı tam tersi anlayışla anlamaya çalıştık –sanki düşünmekten, hissetmekten, istençli olmaktan başka hiçbir şey gerçek ve etkili değilmiş gibi*” (Nietzsche, 2014, ss. 323-324).

Nietzsche için düşünce, “*sürecin içinden bir elementin seçilip, kalanlarının yok edilmesinden oluşan tamamen keyfi bir kurgu; anlaşılabilirlik amacıyla yapılmış suni bir düzenlemedir*” (Nietzsche, 2014, s. 322). Ona göre “düşünüyorum o halde varım” gibi bir düşünsel çıkarımda, düşünme eyleminin kökeni (özne) de eylemin kendisi de tamamen bir kurgudur. Becermen’in de belirttiği gibi “*Bu bağlamda, özne de verili bir şey değildir; “orada olanın arkasında saklanmış”, “icat edilmiş” tasarlanmış, özellikle uydurulmuş bir şeydir*” (Becermen, 2010, s. 364). Bilme arzusu da “*güç istencinin bir tür içinde büyüdüğü ölçüye bağlıdır: bir tür, efendisi olabilme, onu zorla kendi hizmetine almak için belirli bir miktar gerçekliği kavrar*” (Nietzsche, 2014, s. 325). Buradan çıkan sonuca göre, tüm arzularımız aslında Güç istencinden beslenirler ama elde ettikleri en küçük başarıyı kendi özgür istemelerine ve düşüncelerine dayandırdıkları için Güç istenci ile aralarındaki bağı keserler. Bu durumda Nietzsche, aslında istememizin de içinde yer aldığı kaynak olan Güç istencine vurguda bulunur.

Nietzsche, özgürlük ve determinizmin birer kurgu olduğunu ileri sürer. Nedenselliğin bilimsel dayanağı olamaz. Güç istenci, hem doğadaki nedenselliğe hem de insanın özsel ayrıcalıklı konumuna karşı olan bir ilkedir. Nietzsche, Güç istenci ile alışlagelenin ötesinde bir insan ve doğa düşüncesi ortaya koyar. Nietzsche için doğa, Hatab’ın da belirttiği gibi, nesnel ve bilimsel kategorilere indirgenemeyen güçleri, içgüdüleri, tutkuları ve kuvvetiyle, bilimin düşündüğünden ziyade, vahşi ve çılgındır (Hatab, 2005). Bu nedenle Nietzsche’ye göre dünya, “*aslında bir ilişkiler dünyasıdır; belirli koşullar altında her noktadan farklı bir görüş açısına sahiptir; her nokta, direnen her nokta üzerine baskı yapmaktadır...*” (Nietzsche, 2014, s. 371). Güç istenci, güç ölçülerini ortaya koymaktadır ve tüm güç

noktaları diğer güç noktaları ile birlikte bir varlığa sahip olabilirler. Bu konuda Nietzsche şunları söylemektedir: “Güç ölçüsü, diğer güç ölçüsünün nasıl bir varlığa sahip olduğunu belirler; hangi biçimde, hangi sınırlamalarla hareket ettiğini veya direndiğini belirler” (Nietzsche, 2014, s. 371). Öyleyse, Güç istenci çoklukla alakalı bir şeydir. Kompleks ilişkiler ağı içinde anlaşılması gereken bir kavramdır. Nietzsche, “*kendi içinde bir şey*” yoktur, diyor çünkü “*Bir şeyin özellikleri, diğer şeyler üzerindeki etkilerdir: Diğer şeyleri ortadan kaldırdığımızda, bir şeyin özellikleri kalmaz*” (Nietzsche, 2014, s. 366). Birbirini takip eden iki durumda, neden ve etki yoktur; eşit güçte olmayan iki element arasında bir mücadele vardır: her birinin güç ölçüsüne göre, güçlerin yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Her olayda söz konusu olan, zorunluluk ya da özgürlük değil, direncin derecesi ve üstün gücün derecesidir.

Mekanikçi dünya her şeyi hesaplanabilir düzeyde ele alır, neden ve sonuca dayalıdır. Nietzsche, neden olarak ileri sürdüklerimiz kendimizi aldatma durumudur, diyerek devamında şunları söyler: “*Bizim “bir olayı anlamamız”, gerçekleşen bir şeyden ve bunun nasıl gerçekleştiğinden sorumlu olan bir özne uydurmamızdan oluşmuştur. İstenç duygumuzu, “özgürlük” duygumuzu, sorumluluk duygumuzu ve bir eylemi gerçekleştirme maksadımızı, “neden” anlayışında kombine ettik...*” (Nietzsche, 2014, s. 359).

Nietzsche bizim neden ya da etki olarak gördüğümüz durumlara baktığımızda aslında herhangi bir şeye nasıl etki edeceğini söyleyecek durumda olmadığını belirterek, yaşamın ya da Güç istencinin, hesaplamının ve ölçümlemenin ötesinde “*güç derecelerinin ve ilişkilerinin saptaması olarak, bir mücadele olarak*” oluş içinde anlaşılması gerektiğini belirtir (Nietzsche, 2014, s. 362). Bu nedenle etkilerin arkasında özgür bir fail olduğu düşüncesinden kesinlikle vazgeçilmelidir (*özne, nesne, tin, madde gibi*). Güç istenci olmuş, bitmiş değildir, varlık değildir.

Şimdi de Nietzsche'nin yaşamsal öz olarak ortaya koyduğu Güç istencinin, bir yaşam etiği olarak, kişiyi, kendi olma sürecinde ayakta tutan dinamik bir mücadele ilkesi olarak değerlendirilmesi ele alınacaktır.

3.3. Güç İstenci Etiğinin Çalışma Koşulu Olarak Keyif ve Keyifsizlik

Nietzsche, insanların yaşamda karşılaştıkları en temel duyguların keyif ve keyifsizlik duyguları olmasından hareketle, Güç istencinin bu duygularla olan ilişkisini ele almıştır. Nietzsche, bu duyguların temelini, sadece insan doğası ile sınırlandırarak anlamının yanlış olduğunu düşündüğü için, bu duyguların Güç istenci ile olan ilişkisine değinmiştir. Şimdi onun bu temel duyguları Güç istenci açısından nasıl değerlendirdiğini ele alalım. Nietzsche bu konuyla ilgili şunları söylüyor:

“Varlığın en içsel özü güç istenciye, keyif gücün her artışıysa, keyifsizlik direnememe veya hâkim olmama duygusuysa, keyif ve keyifsizliği başlıca gerçekler olarak ileri süremez miyiz? Evet ve Hayır'ın bu iki geçişimi olmadan istenç mümkün müdür? İyi ama keyfi kim hisseder? İyi ama gücü kim ister? Özün kendisi güç istenci dolayısıyla keyif duygusu ve keyifsizlik duygusuysa absürd sorular!” (Nietzsche, 2014, s. 442).

Buradan anlaşıldığına göre, keyif de keyifsizlik de Güç istencinin devinimi içinde yer almaktadır. Doğrusu keyif duygusu daha fazla güç artışı içinde olmak demektir ama bu hiç de keyifsizliğin güçsüzlük olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle, bu iki kavramı birbirine karşıt kavramlar olarak ileri sürmek çok yanlıştır. Nietzsche'nin de belirttiği gibi hatta öyle keyif durumları vardır ki (*cinsel ilişki ve eğlence gibi*) bu keyiflerin sonunda keyifsizlik işbaşındadır. Yani keyif daima keyifsizlik ile iç içe olduğu için keyfin, keyifsizlik karşısında nihai değer olarak ortaya konulması mümkün değildir. Bu durumda keyif ve keyifsizlik, birbirinin karşıtı değildir (Nietzsche, 2014). Nietzsche daima talep edilen keyfe karşı, keyifsizliğin Güç istenci açısından önemini şu şekilde dile getirmektedir:

“Dürtülerimizin yani açlığın, cinsel dürtünün, devinim dürtüsünün normal tatminsizliği, kesinlikle moral bozucu bir şey barındırmaz. Daha ziyade yaşam duygusunun bir ajitasyonu olarak, onu kuvvetlendiren küçük, acı verici uyarıcıların her ritmi olarak çalışır (pesimistler ne derse desin). Bu tatminsizlik, insanı yaşamdan bezdirmek yerine, yaşamın büyük uyarıcısıdır” (Nietzsche, 2014, s. 444).

Buradan Güç istencinin çalışma koşulunun keyifsizlik anındaki direnme noktasında açığa çıktığını görmekteyiz. Sadece keyif elde etmeyi amaçlayanlar, asla bu devinim içine girmeden, her zaman keyfin ardından keyifsizliğe maruz kalırken, keyifsizliği içinde barındıran Güç istenci açısından, bu durum bir çalışma prensibidir. Bu bakış açısı, daha sonra Deleuze ve Guattari'nin *“arzulayan makineler sadece tıkandıklarında çalışırlar”* düşüncelerinin de zeminini oluşturmuştur (Deleuze & Guattari, 1972, ss. 38-39).

Nietzsche'ye göre, bir güç, kendini ancak kendine karşı direnene bağlı olarak artırabildiğine göre her eylemde ister istemez bir keyifsizlik bileşeni vardır. Fakat bu keyifsizlik, yaşamın yemi olarak hareket eder ve Güç istencini kuvvetlendirir. Bu nedenle keyifsizlik, Güç istencinin bir engeli olarak, normal bir gerçektir, her organik olayın normal bileşenidir; insan bundan kaçınmaz, aksine buna sürekli olarak ihtiyaç duyar; her zafer, her keyif duygusu, her olay, üstesinden gelinmesi gereken bir direnişi gerektirir. Nietzsche bu durumu şu şekilde açıklar:

“Keyfi meydana getiren istencin tatmini değildir... daha ziyade istencin ileri doğru hamlesi ve tekrar tekrar yoluna çıkan şeylere hakim olmasıdır. Keyif duygusu istencin tatminsizliğinde, istencin rakiplere ve direnişe sahip olmadığı sürece asla tatmin olmayacağına dair gerçeklerde yatar; “mutlu” insan bir sürü idealidir” (Nietzsche, 2014, ss. 443-444).

Nietzsche, tüm faaliyetlerin, duyu faaliyetlerinin bile keyifle bağlantılı olduğunu belirtir. Her eylem bir şeyin üstesinden gelme, bir şeyin efendisi olma duygusuyla, güç duygusuyla yapılır. Güç duygusu ve yaratma duygusu iç içedir (Nietzsche, 2014). Bu nedenle keyif ve keyifsizlik daima kaçınılmaz fenomenlerdir, “neden” değil. Neyin keyif yarattığı ve neyin keyifsizlik yarattığı konusundaki karar, güç derecesine bağlıdır. Tüm keyif ve keyifsizlik duyguları, bütünü açısından yararlılığın ve zararlılığın hesaplanmasını gerektirir: diğer bir deyişle bir sonun (*bir durumun*) arzu edildiği bir alan ve bunun için gerekli araçlar seçilir: keyif ve keyifsizlik, asla “temel gerçekler” değildir. Keyif ve keyifsizlik duyguları, entelektüel merkezin, bütünüün değeriyle bağıntılı olarak meydana gelen belirli değişimlerin değerini belirlediği istencin (*ani heyecanların*) tepkileridir; aynı zamanda karşı eylemlerin başlangıcıdır (Nietzsche, 2014). Bununla beraber, keyif ve keyifsizliğin dinamik işleyişinden hareketle, iki temel tipin de ortaya çıktığını belirtmek gerekir. İnsanlar, Güç istenci içindeki etki ve tepki süreçleri içindeyken, Richardson'un da belirttiği gibi, temel insan tiplerini de ortaya çıkarırlar: *“köle, efendi ve üstinsan”* (Richardson, 1996, s. 17).

Nietzsche Güç istencinin bu içkin işleyişini, mutluluk felsefelerine, hedonizme, yararcılığa ve Kant'ın ahlak yasasına karşı ortaya koymuş ve en nihayetinde yaşamın gücünün daima olumlu olduğunun altını çizmiştir. Nietzsche'ye göre eğer keyif ve keyifsizlik ilişkisinde, keyfin baskın hale gelmesi istenirse, bunun yolu, keyifsizlikten kaçış değil, keyifsizliğe karşı sürekli direnç göstererek, gücün artmasını ve büyümesini sağlamaktır. Buna karşın, çöküş ise gücün gittikçe azalmasıyla mevcut keyif duygularının bastırılmasıdır. Nietzsche, tüm çoğalmaların, büyümelerin, direnen bir şeye karşı çaba göstermekle elde edildiğini ve amacın Güç olduğunu belirtir: *“... bir ormandaki ağaçlar birbirleriyle ne için mücadele eder? Mutluluk için mi? Güç için”* (Nietzsche, 2014, 449).

Nietzsche, keyifsizlik karşısında kötümser bir tavır takınan düşünceleri eleştiriye tabi tutmuştur. Dünyanın keyifsizlik yeri olduğu söylemlerini asla kabul etmez. Ona göre keyif ve keyifsizlik, neden değil, tesadüfidir; yararlı ve zararlı gibi, hükmeden bir değerden türetilmiş ikincil derecede öneme sahip

değer yargılarıdır. Kötümserlikle ilgili de “*Bu duyarlık pesimizmini hor görüyorum: bizzat derinden yoksullaştırılmış bir yaşamın işaretidir*” diyor (Nietzsche, 2014, s. 447). Nietzsche, kötümser düşüncelere karşı, *Böyle Söyledi Zerdüşt*’te isteme dürtüsünün Güç istenci ile neşeye dönüştüğünü belirtmektedir:

“*Hisseden her şey acı çeker ve zindan içindedir bende: ama benim istemim hep benim kurtarıcım ve sevinç kaynağım olarak gelir bana. İstemem özgürleştirir: budur istemin ve özgürlüğün gerçek öğretisi – böyle öğretiyor size Zerdüşt. Artık-istememek, artık değer-biçmemek ve artık yaratmamak! Ah, bu büyük yorgunluk her daim uzak olsun diye benden!*” (Nietzsche, 2020b, s. 82).

Nietzsche aslında her özellikli bedeninin uzayın tamamına hâkim olmak ve Güç istencini artırmak ve bu direnişe direnenleri geri püskürtmek gibi bir çaba içinde olduğunu belirtir. Ancak daha sonra kendisi gibi bedenlerle karşılaşınca onlarla uzlaşmaya varır ve “*birlikte güç için komplolar kurmaya devam ederler. Ve süreç bu şekilde devam eder*” (Nietzsche, 2014, s. 409). Bu içgüdü hep kendini koruma içgüdüsünden beslenir. Oysa korunma içgüdüsünden çok, Güç istencini artırmak daha önemlidir. Her güç kombinasyonunda, kendini güçlü olana karşı savunan, güçsüz olana karşı hamle yapan Güç istenci daha doğrudur.

Böylece Güç istencinin etik bir yaşam biçimi ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Şimdi de Güç istencinden itibaren ortaya çıkan etik çıkarımlara değinilecektir.

3.4. Güç İstenci’nden Yansıyan Etik Çıkarımlar

Nietzsche, tüm yazılarında, klasik ahlak düşüncelerini son derece sert bir biçimde eleştiriye tabi tutmuştur. Dini, felsefi ve geleneksel ahlak öğretilerinin, sürü içgüdüsünü besleyerek, köle ruhlu ve zayıf insanların ahlakına dönüştüğünü ileri sürmüştür. Bu ahlak öğretileri, kederi ve kini temel besin kaynağı haline getirerek, yaşamı zehirlemiş ve çöküşe mahkûm etmiştir. *Deccal, Ecce Homo, İyinin ve Kötünün Ötesinde, Ahlakın Soykütüğü* ve diğer kitaplarında, bu köle ve sürü ahlakını eleştirmekte ve yaşamı nasıl felç bir hale getirdiğini soykütüksel bir incelemeyle ortaya koymaktadır. Ona göre, bu ahlak düşünceleri yaşama karşı yadsıyıcı ve karamsar bir bakış açısı ortaya koymuşlardır.

Ahlak sistemleri, mutluluğu, sorumluluk ve yükümlülükle koşullandırmışlardır. Bu ise salt yanılgıdır çünkü “*bir yükümlülüğün mutlu sonucu, hastalık hastalığı ya da paskalya için büsbütün istenmeyen genel duygular yaratır*” (Nietzsche, 2011, s. 53). Bu nedenle Nietzsche, Hristiyan erdemleri olan sevgi, inanç, umut yerine Güç istencini koymuştur. Nietzsche, insanları değiştirmek yerine, yaşamı olumlamak için yüreği geniş tutmaktan bahseder. “*Biz ötekiler, biz immoralistler bunun tersine hepsini, her türü anlamak, kavramak, onaylamak için yüreğimizi geniş tutmuşuz*” (Nietzsche, 2011, s. 43).

Nietzsche, ahlakın, “insanları düzeltmek”ten ibaret olduğunu belirtir. Ahlak sistemleri, buyruklarla herkesin aynı hizaya gelmesini sağlayarak, bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını ve böylece değer yaratımını engellemişlerdir. Vahşi bir hayvan nasıl ki evcilleştirildiğinde, kendisi olmaktan çıkıp, zayıf ve zavallı bir varlık haline geliyorsa, ahlak sistemleri de insanı köleleştiren bir düzenleme yaparlar. Nietzsche, bu evcilleştirme işleminin de ‘geliştirilme’ olarak adlandırıldığını belirtir. Evcilleştirme işleminde, hayvanda gittikçe değişimler yaşanır, gücü azalır, daha az zararlı hale gelir, korkuya kapılır ve siner, ağrılar çeker, yaralanır ve nihayet, açlık ve keder yüzünden hastalıklı bir hayvana dönüşür. Öyleyse ahlak, insanı evcilleştirmektir, pasifleştirmektir. Nietzsche bu durumu şu şekilde betimliyor:

“*Uzanmış orada şimdi, bitkin, kavruk, kendine düşman, yaşam gücüne karşı kıskançlık dolu, her nesneye karşı kuşku dolu, neden güçlü, neden mutlu diye... hayvanla savaşta onu bitkin*”

duruma getirmek tek çıkar yoldur, onu büsbütün yıkmak için. Kilisenin anladığı da bu? O insanı yere serdi, gücünü kesti – kendisini adam etmesini istedi” (Nietzsche, 2011, s. 58).

İyinin ve Kötünün Ötesinde'de bu ahlak anlayışının özelliklerini ortaya koyarak, Güç istencinin yaşamı olumlayan yönünü öne sürmektedir:

“...yaşamı yadsıyan istemedir o, çözüme, çökme ilkesi. Bu konu enine boyuna düşünülmeli, bütün duygusal zayıflıklara direnmelidir: Yaşamın kendisi aslında benimsemez, yaralama, yabancı ve daha zayıf olanı yenme; baskı altına alma, sertlik, kendi formlarını kabule zorlama, kendisine katma ve en azından, en yumuşağından sömürü... bedenli bir güç istemi olmak zorundadır, büyümeye, yayılmaya, yakalamaya, kendine çekmeye, esneklik kazanmaya çalışacaktır – bir ahlaktan ya da ahlsızlıktan değil, yaşadığından dolayı, çünkü yaşama güç istemidir” (Nietzsche, 2010, s. 259).

Güç istenci düşüncesi, etik bir çabayı, hastalık ve sağlık ayrımından itibaren ortaya koymaktadır. Nietzsche, kültür ve gelenek içinde, şimdiye kadar birinci insanlar diye ortaya çıkanları, hastalıklı insanlar olarak nitelendirmektedir. Hastalıklı insanlara karşı kendisini şu şekilde tasvir etmektedir: *“... benim ayrıcalığım, sağlıklı içgüdülerin tüm işaretlerine karşı son derece hassas olmaktır. Hiçbir hastalıklı yön bulunamaz bende; en ağır hastalık dönemlerinde bile hastalıklı olmadım... Yaşam kolaylaşmıştı, çok kolaylaşmıştı benim için, benden en zor şeyi istediğinde”* (Nietzsche, 2020a, s. 39).

Demek ki isteyen kendimiz değil “yaşam”dır. Yaşam ise özünde Güç istencine bağlıdır. Güç istenci aslında bir sağaltma girişiminin temelidir ve olumludur. İnsanın daima mücadele içinde olması ama bu mücadeleyi kendi mücadelesi, kendi içsel mücadelesi olarak başlatması gerekir: *“savaş daima, fazlasıyla içe ve derine doğru gelişen her ruhun büyük basireti olmuştur; yaradadır sağaltım”* (Nietzsche, 2011, s. 7). Yaşamın içsel gücü yani Güç istenci, sıkıntılara karşı dirençte çalışmaya başlar. Yaşam, hiçbir bakımdan eşit olmayan yarışmacıların, eşit olmayan ortam ve koşullar içinde, sürekli karşılaşarak büyüdükleri ve daha da farklılaştıkları bir güçler arası ilişki arenasıdır. Nietzsche bu güçler arası ilişkiyi “itaat” ve “hükmetme” ilişkisi olarak ele alarak, mücadelenin her ikisini de içerdiğini ortaya koymuştur. Çünkü itaatte bile, bireysel gücün teslim olmadığı bir direniş mevcuttur. Bundan dolayı: “itaat ve emir verme”, mücadele biçimleridir (Nietzsche, 2014). Güç istenci açısından her şeyin özü, sürekli gücünü artırmaktır. “Kendini koruma istenci” ya da “yaşam istenci”nden temel farkı da buraya dayanmaktadır. Nietzsche bu konuda şunu belirtir: *“Yaşam, azami güç duygusu için çaba gösteren özel bir durumdur... aslında daha fazla güç için çaba göstermektir; çaba göstermek, güç için çaba göstermekten başka bir şey değildir; en temel ve en içsel şey hâlâ bu istençtir”* (Nietzsche, 2014, s. 441).

Öyleyse, Güç istencinin çıkardığı etik sonuçlardan biri yaşamın bitimsiz ve öngörülemeyen bir mücadele alanı olduğu gerçeğinin olumlanmasıdır. Güç istenci, devamlılığını mücadele ve savaş ile sürdürür. Bu nedenle sorun, barışa ve huzura kavuşup mücadelenin aşılması değildir. Büyük yaşamlar barışın sağlanması ile değil mücadeleye devam edilerek elde edilir. Nietzsche, bu anlamda Hristiyanlığı *“çağlar boyunca düşmanlarını ortadan kaldırmak ister”* diyerek eleştirmektedir (Nietzsche, 2011, ss. 41-42). Oysa mücadele etmek için karşıt olan gereklidir. Güç istenci açısından, ruhun huzuru sadece bir yanılgıdır. Savaştan vazgeçen büyük yaşamdan da vazgeçmiştir. Yaşam bir savaş okulu gibidir Nietzsche için: *“beni öldürmeyen daha güçlü kılar”* (Nietzsche, 2011, s.12). Yaşam yükü ne taşınabilecek kadar hafif ne de atılabilecek kadar gereksizdir. Bu nedenle insan, hayvanlardan farklı olarak trajik bir durum içindedir. İnsanın yaşam içindeki mücadelesi onun kim olduğunu ortaya koyacaktır. Çünkü insan bir amaç olmadığı gibi, yaşamın değeri de önceden bilinebilir değildir: *“Uzanıp kavramaya çalışmalıdır insan bu şaşırtıcı fitness'e'yi, yaşamın değerinin kestirilemeyeceğini”* (Nietzsche, 2011, s. 22).

Bu nedenle Nietzsche yeni bir yaşam biçimi olarak ortaya koyduğu Güç istenci bakış açısının, diğer mücadelelerin çok ötesinde yepyeni bir mücadele biçimi olduğunu belirtir. Çünkü bu mücadele en başta bireysel bir çabayı ve mücadeleyi ortaya koymaktadır. Tüm bireyler birbirlerinden farklı oldukları için her bir bireyin yaşamda elde edeceği güç derecesi diğerlerinden hem niceliksel hem de niteliksel olarak farklı olacaktır.

Güç istencinden çıkan etik sonuçlardan bir diğeri de yaşadığımız dünyanın ve beden olumlanmasıdır. Nietzsche'ye göre "öte dünyalar" düşünceleri, yaşamayı bilmeyen insanların, yaşamdan öç alma tavırlarıdır. Dinlerin ve felsefecilerin, bu dünyayı bir tür epifenomen olarak değerlendirmelerine karşı, Nietzsche, tamamen karşı tez olarak, öte dünya söylemlerini hiçlemektir. Çünkü "*bizim belleğimizde yaşamın yadsınması, küçümsenmesi, yerilmesi konusunda bir içgüdü bulunmuyor: Biz en son durumda, "başka" daha iyi bir yaşamın düşsel kuruntularıyla yaşamın öcünü alıyoruz*" (Nietzsche, 2011, s. 33).

Nietzsche, yaşadığımız dünyayı sürekli hiç bilmediğimiz öte dünyalarla kıyaslayarak eksik, ıstırap yüklü olarak değerlendirmemizin büyük bir hata olduğunu ileri sürer. Galparsoro'nun da belirttiği gibi, bu dünyaya karşı öne sürülen dünya, sözde bir dünyadır ve Nietzsche "*bu "sözde" gerçek dünyanın yalnızca bir masal, yalnızca kurgu olduğunu ve doğal dünyadan ideale doğru her türlü kaçış girişiminin yalnızca hiçliğe kaçmak olduğunu göstermeye özen göstermiştir*" (Galparsoro, 1995, s. 460). Sürekli gerçek dünya talebinde buldukça, görünen dünyayı kendi gerçekliği içinde anlayamaz hale geldik. İstenci, hisleri, aklı, bilgiyi hep hiç bilmediğimiz öte dünyalara adadık. Yaşadığımız dünyayı, sadece türlerin korunmasına adadık, türleri koruyan şeyleri iyi, değerli kabul ettik. Bu nedenle Nietzsche, gerçek dünya söylemlerinin daha fazla dile getirilmemesi gerektiğini belirtir: "*İnsanın gerçek dünyayı feshetmesi çok önemlidir. İçinde yaşadığımız dünya açısından en büyük şüphe uyandırıcı ve değer düşürücüdür: hayata suikast yapmak için en tehlikeli girişimdir*" (Nietzsche, 2014, s. 380). Gerçek dünya ve görünüşte dünya ayrımları Güç istencini anlama önündeki en büyük engeller olmuştur. Yaşadığı dünyanın hakkını veremeyen insanlar, arzularını, isteklerini hep öte dünyalar düşüncesiyle tatmin etmeye çalışırlar. Bu dünyadaki yaşama, bir nevi atlatma ve geçiştirme olarak bakarlar. Sonuçta insanlar hayali dünyaların peşinden koşarken, kendi yaşadıkları dünyayı da hayali bir şekilde yaşamaya başlarlar.

Tüm bunları bertaraf edebilmek için, Güç istenci düşüncesinin kaynağında her şeyden önce duyular ve beden vardır. "*Us duyuların şahitliğini tamklığımızın nedenidir. Duyular oluşu, yok oluşu, değişikliği gösterdiği müddetçe yalan söylemezler...*" (Nietzsche, 2011, s. 30). "Özgür istenç"e karşı Bedenin varlığı olumlanınca; bilinçten çok "bilinçdışı"nın önemi de ortaya çıkacaktır. Çünkü bilinçdışı doğrudan bedenle alakalıdır. Nietzsche'ye göre, etki daima bilinçsizdir, nedenler olarak gördüğümüz şeyler, sonuç olarak çıkarılan ve hayal edilen nedenlerdir ve sadece birer tasarımdırlar (Nietzsche, 2014). Bilinçdışının kabul edilmesiyle, Güç istenci deneyimi, kişinin kendi olması yolunda önemli açılımlar sağlayacaktır.

Beden ve bilinçdışı kavramları temel öneme sahip olduğunda, güç istencinin hatayla olan kökensel bağlantısı da gün yüzüne çıkar. Güç istenci açısından "gerçek", yaşamın belli bir türünün o (*hata*) olmaksızın yaşayamayacağı, hatanın bir türüdür (Nietzsche, 2014). Güç istenci hatanın üstlenilmesinden itibaren ortaya çıkabilir. Nietzsche, her şeyin düzenlendiği, bir mantığa indirildiği, basitleştirildiği düşünme karşısına, hata ile ilerleyen düşünceyi koyar. Güç istenci, hata isteyen güçtür: "*Tüm organik fonksiyonların bakış açısı, yaşamın en güçlü içgüdüleri: bütün yaşamlarda, hatayı isteyen güç; düşüncenin bile ön koşulu olarak hata...*" (Nietzsche, 2014, s. 355).

Bu nedenle eyleme geçme, yani güç istencini ele geçirme bilgi ile değil beden ile mümkündür. Beden düşünceye karşı "olağanüstü bir çeşitliliği ortaya" koyar. Bilgi, oluşa değil, varlığa inanç temelinde ortaya çıkar. Nietzsche'ye göre inanmanın yerini eylem almalıdır. Hayat değişim ve dönüşüm

yeri olduğuna göre, her değişim, değişen ve dönüşen insanlar talep eder “*Her değişim, her başka oluş, bir yazarı ve üzerinde “değişikliğin” etkili olacağı birini gerektirir*” (Nietzsche, 2014, s. 365). Böylece kimliğimizin oluşumu, bedenden itibaren ortaya çıkmaktadır.

Nietzsche bedenini belki de ruhtan daha gizemli olduğunu ama bunu dile getirmeye bile cesaret edilemediğini ileri sürüyor. İlhamlar, düşünceler Tanrısal olarak düşünülürken, neden mideler tanrısal olarak düşünülüyor diye sorarak, Nietzsche, bedenini yaşamsal önemini ve hayret vericiliğini ortaya koymaktadır (Nietzsche, 2014). Bu nedenle Güç istenci “tutkuların” olumlandığı bir düşüncedir. Çünkü şimdiye kadar çoğu felsefeler ve Hristiyanlık, temelde tutkulara karşı savaş açmakla işe başlamışlardır. Her tür günahın ve ahlaksızlığın nedeni, tutkular olarak saptanmıştır. Oysa Nietzsche için tutkulara karşı savaş, yaşama karşı açılan bir savaştır (Nietzsche, 2011).

Bunun dışında Güç istenci bir karşılaşma ve öngörememe etiği olarak karşımıza çıkmaktadır. Güç istenci, dili de, nedenselliği de, mantıklı düşünceyi de aşan bir yaşam biçimini ortaya koyar. Çünkü tüm bunlar “*kendimiz için varoluşumuzun mümkün kılındığı bir dünya ayarlamaya yönelik bir içtepi olarak anlaşılmalıdır – bu şekilde kendimizi için hesaplanabilir, basitleştirilmiş, anlaşılabilir bir dünya yaratıyoruz*” (Nietzsche, 2014, s. 344). Karmaşık bir şekilde üzerimize gelen yaşamı, basite indirgemek, egonun yaptığı bir yanılsamadır: “*Basit olan her şey sadece hayalidir, “gerçek” değildir. Sadece gerçekliği olan, gerçek olan, ne tek, ne çifttir; teke indirilemez*” (Nietzsche, 2014, s. 353). Bu nedenle Güç istenci, basitleştirmekten uzak olmalıdır. Bu durum da Oluşun Masumiyetini ortaya koymaktadır.

Nietzsche’nin isyanı ve buna karşı geliştirdiği çılgılık, Oluşun masumiyetinin bozulmuş olmasına dairdir. Bunun nedeni Nietzsche’ye göre, Tanrı’yı varoluşumuzdan sorumlu olarak hayal etmemiz ve: “*bu nedenle ona varolmamız ve mutlu olmamız veya perişan olmamız gerektiğine dair maksadı atfettiğimizde, oluşun masumiyetini, kendimiz için bozmuş oluyoruz. O zaman bizim üzerimizden ve bizimle birlikte bir şeye ulaşmaya çalışan birine sahip olmuş oluyoruz*” (Nietzsche, 2014, s. 362).

Bu nedenle Nietzsche’nin, yapmak istediği şey, tarihi, ahlaki, psikolojiyi suçluluk ve ceza anlayışlarıyla yaptıkları tahribatlardan arındırmaktır. Suçluluk ve cezadan hareket edilince, insanın özgür istence sahip olduğu kabul edilmiş ve buradan da yukarıda değindiğimiz gibi tüm yanlışlar ortaya çıkmıştır. Nietzsche kendisini, oluşa masumiyetini tekrar kazandırmak isteyen biri olarak değerlendirir ve şöyle der:

“Oluşa masumiyetini tekrar geri kazandırmak isteyen biz diğerleri, daha temiz bir fikrin misyonerleri olmak isteriz: insana niteliklerini hiç kimsenin, ne Tanrının, ne toplumun, ne ebeveynlerinin ve atalarının ne de kendisinin verdiği -ve kimsenin bu yüzden suçlu olmadığı fikrinin... Ebedi bir maksadın, bir istencin, bir dileğin sonuçları değiliz...Varlığımızın sorumluluğunu, şöyle veya böyle oluşumuzun sorumluluğunu atabileceğimiz hiçbir yer, hiçbir amaç, hiçbir anlam yoktur” (Nietzsche, 2014, s. 480).

Oluşun masumiyetini selamlamak etik bir çabadır Nietzsche için. Bu etik çaba “azimlilik” kavramıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak bu azimlilik Güç istencinin bir sonucu olan azimliliiktir:

“Görünürdeki “azimliliğin” (insanın tüm sanatlarını sonsuza değin geride bırakan azimlilik) sadece güç istencinin bir sonucu olduğu; daha güçlü olmanın, yarım yamalak bir azimlilik gibi görünen bir düzenleme sürecini gerektirdiği; görünürdeki sonların kasıtlı değil daha düşük bir üzerinde egemenlik kurulduğunda ve bu egemenlik daha büyük bir gücün fonksiyonu olarak işlediğinde, bir rütbe düzeninin, bir organizasyon düzeninin araçların ve sonların düzeninin görünüşünü meydana getirmeye bağlı olduğu, tüm olaylarda kendini göstermektedir” (Nietzsche, 2014, s. 363).

Nietzsche için “azimlilik”, bir gücün aynı zamanda başka bir şey olmadığı gerçeğine dair bir ifadedir. Solomon’un da belirttiği gibi, Nietzsche’nin Güç istenci, insanın zayıf yönlerinin üstesinden gelmek için, insana kendi içindeki gücün farkında olup, tüm zorlukları aşabilmesi için yöntemler ve davranış biçimleri sunan bir yönetsel ilke değildir. Ya da zihinsel huzur, rahatlama vesilesi değildir (Solomon, 2003). Azimlilik sadece güç alanlarının sırasının ve bunların birbirleriyle oyununun ifadesidir.

Güç istencinin diğer bir etik sonucu da eylemin merkezinde olma ve yorum yapabilmektir. Güç istenci düşüncesinde istenç, isteme olarak değil eylem olarak görülmektedir. Bunun için yapılması gereken her zaman öteki ile aramıza bir mesafe koyabilmektir. Ancak bu durumda dış nedenleri istencimizin nedeni olarak görmekten kurtulup, kendimizi bizzat eylemin merkezinde görebiliriz. Demek ki güç istenci, kendini eylemin merkezine getirmektir. Eylemin merkezinde olan insan, yorum yapabilen insandır. Nietzsche, tüm duygu, düşünme ve hissetme durumlarının bir yorum eşliğinde yapılması gerektiğini söyler. Bir duygumuzu dile getirirken ya alışkanlık haline gelmiş tanıdık bir duyguyu dile getiririz (*kendimi kötü hissediyorum*) ya da bu duygunun nedenini öne süreriz (*şu ya da bu şey benim kötü hissetmeme neden oldu*) (Nietzsche, 2014). Ama bir türlü eylem anındaki yorumumuzu yapamayız. Bu durumda eyleyen insan, yorum yapabilen, olayları kazı yapıp kendini gören insandır. Zihnin salınımlarıyla sahte, sarhoş, yanılsamaya dayalı ve hayali bir düşünceyle, dünya ile hayali bir ilişkiye girildiğinde eylemin merkezinde olamayız. Nietzsche’ye göre böyle bir dünya algısında hissettiğimiz istençler Güç istenci değildir. Mesele yorumun arkasına bir yorumcu yerleştirmektir. Yorumcu, özne değildir. Aslında tüm hakikat arayışlarının arkasında bir tür Güç istenci vardır. Ama bu istençler bir yerde özneye, nesneye, insan doğasına ya da hakikate atfedilerek Güç istencinin sönüp yok olmasına yol açarlar.

Güç istencinin temelinde “bu benim için nedir?” sorusu yatar. Burada güç istencinin yorumlama özelliği ortaya çıkmaktadır. Bir şeyin ya da bir durumun tanımlanması da bu şekilde ortaya çıkar:

“Bütün yaratıklar, bir kez “bu nedir?” diye sorup, sorularına cevap verdikleri takdirde tanımlanmış olur. Kendi ilişkileri ve her şey için kendi bakış açısından tek bir yaratığın eksik olduğunu varsayarsak, bir şeyi “tanımlayamayız”. Kısacası: bir şeyin özü sadece “bir şey” hakkında bir kanıdır. Ya da daha ziyade : “dikkate alınmıştır”, gerçek “budur”, tek “bu”dur” (Nietzsche, 2014, s. 365)

Nietzsche devamında, bu durumda yorumu kimin yaptığı sorulamaz “*çünkü yorumun kendisi güç istencinin bir biçimidir*” diyerek, yorumun ani bir heyecanla ortaya çıktığını belirtir (Nietzsche, 2014, s. 365). Bireyler bir bakış açısına sahip olabilir ama bununla tüm varlığı değerlendirmek mümkün değildir. Bu nedenle birey, ayrıcalığını yaptığı yorumda bulur. Philippe’in de belirttiği gibi “*birey kurgudur: vardığımız yoğun durumların çeşitliliğini aynı ontolojik alt yapı içinde bir kimliğe geri getiren bir yorumdur aynı zamanda bunu gerçekleştiren güçler dengesi içinde hayatta kalmasıyla bağlantılı anlam ve değerleri oluşturan bir yorumdur*” (Philippe, 2006, s. 76).

Yorumlamanın sorunu “gerçek istenci”ni doğru yönlendirmektir. Hayali, kuruntu bir gerçeklik arayışı köleliğe götürür. Bunun karşısında gerçeklik istenci güç istenci ile çalışır hale gelebilir. Gerçek istenci de yorumlama gücünü gerektirir. Nihilist, yorum yapamayan ve gerçeklik istencinin en alt basamağında bulunan kişidir: “*Nihilist, dünyayı sanki olmaması gerektiği gibi bir dünyaymış gibi ve olması gerektiği gibi bir dünya yokmuş gibi yargılayan insandır*” (Nietzsche, 2014, s. 384).

Sonuçta Nietzsche, değerlerin anlamı ve bunların insan varoluşu için önemi üzerine düşünmüştür. Ona göre hiçbir değer mutlak değildir ve değerlerin tarihsel evrimi başka yollarla ölçülmelidir. Bir değer varlığı, değer koyucu bir bakış açısını gerektirir ve değerler, hayatta kalma ve gelişmeye yardımcı olmak üzere insanlar tarafından yaratılmıştır. Değerler, varlığımız için gerekli

olduğundan, onlara olan inancımız, çoğu zaman değerlerin kendi yaratımlarımız olduğunu unutturmuş ve onları gözümüzde mutlaklaştırmıştır. Oysa miras aldığımız değerler, zaman içinde artık işlevlerini yitirmektedir. Bu tür değerlere bağlılığı sürdürmek, artık uygulanabilir görünmeseler bile, bir zamanlar bireylerin avantajına hizmet eden şeyi dezavantaja çevirir ve insanın değer yaratma gücünü olumsuzlayarak nihilistik bir dünyaya zemin hazırlar. Öyleyse Güç istenci, insan açısından, en çok değer yaratma gücü olarak tezahür etmelidir. Nietzsche'nin nihilizmi, değerlerin anlamını kaybettiği noktaya vurguda bulunmaktadır. Nietzsche için nihilizm, gerçek inancın saflaştırılmasında yalnızca geçici bir aşamadır. Bu nedenle her bireyin yapması gereken, yeni değerler yaratmaktır. Bunun gerçekleşmesi de yorumlama gücünü kullanmaya bağlıdır.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Güç istenci kavramı, yaşamın olumlanması çığlığını duyurmaya yöneliktir. Bu kavram herhangi bir merkez tayin ederek (*özne, nesne, dünya, öte dünya, Tanrı gibi*) bir anlam üretmeyi; bir bakış açısı dayatmayı (*idealizm, realizm, rasyonalizm, ampirizm gibi*) hedeflemez. Nietzsche, olumsuzlukların üstesinden gelmek için üretilen dayanak noktalarının (*Din, tarih, gelenek, bilim gibi*) artık işe yaramadığını, büyük bir değer kaybına yol açarak, yaşamı çekilmez hale getirdiklerini ileri sürmüştür. Nietzsche, bu nedenle Güç istenci kavramını ileri sürerek, yorumlamanın ve bir perspektif geliştirmenin aktif gücüne vurguda bulunmuştur. Yaşamı yorumlayan, bir perspektif geliştiren kişi ne kendinde ne de yaşamda suç gören kişidir. Bunun için kişinin, yaşamın özsel ilkesi olan Güç istencinden hareketle, acıları birer direniş noktası olarak değerlendirip, mücadelesini yaşamsal bir noktaya taşınması gerekir. Çünkü Güç istenci bir varlık meselesi değil Oluş meselesidir.

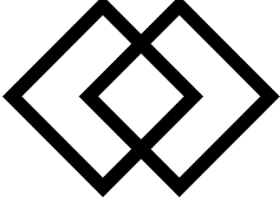
Nietzsche, Güç istenci kavramını, güç edinme acizliğine karşı ortaya koymuştur. Çünkü insanlar birçok dürtü yoluyla, güç edindiklerini düşünerek yanılgıya düşmektedirler: ikiyüzlülük ve kurnazlıkla; teslimiyet ve içten bağıllıkla; fatalizmle; objektiflikle; öz zorbalık yaparak (*stoacılık, çilecilik, özen kurtuluş, kutsallaştırma*); kriticizmle, pesimizle, kızgınlıkla, azap çekerek; “güzel ruh”, “erdem”, “kendini Tanrılaştırma”, “dünya tarafından kirletilmemişlik” düşünceleriyle. Nietzsche'ye göre “*tüm bunlarda bir nevi güç uygulama ihtiyacı veya kendimiz için –sarhoşluk olarak- gücün geçici görüntüsünü yaratma ihtiyacı ifade edilmiştir*” (Nietzsche, 2014, ss. 458-459). Değer kaybına yol açan bu dürtülere karşı Güç istenci, sadece mücadele ile elde edilebilir.

Güç istenci düşüncesi, kötülük sorununa karşı da kesin bir çözüm getirir. Aslında kötülük sorununun temelinde, yaşamın özünü sabit bir dayanağa dayandırmak vardır. Bu düşünceler, yaşamda zorunlu olarak varolan dürtüleri ve hataları bir sorun olarak görürler ve tüm bu istenmeyen fiziksel ve dürtüsel kötülükleri, sistem içinde eritmeye ve bir mantığa dayandırmaya çalışırlar. Leibniz'in kötülük sorununa karşı ortaya koyduğu “teodise” düşüncesi gibi. Nietzsche, kısır döngülerle sonuçlanan bu girişimlere karşı, yaşamın özüne bağlı olan Güç istenci kavramını ortaya koymuştur.

Güç istenci kavramı incelemesi sonucunda, öneri niteliğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Güç istenci, bize, yaşadığımız oluş dünyasını, hem fiziksel ve kimyasal, hem toplumsal ve duygusal açıdan, çok boyutlu deneyimleyebilme ve yorumlayabilme gücü vermektedir. Güç istenci, gücünü şuradan alır: “Biz oluşa bağlıyız, oluş bize değil”. İnsan olarak deneyimleyebileceğimiz etkin güç, tüm oluşlara karşı bir yorum getirebilmektir. Tüm oluş hareketleri diğerleriyle ilişkilidir ve ilişkisel yapı sadece farkı ifade etmez, aynı zamanda direniştirler ve gerilimli bir çatışma ortaya koyarlar. Güç istenci dinamik bir güç olarak, keyif ve keyifsizliğin karşılıklı ilişkisi yoluyla bir mücadele alanı geliştirir ve kişinin kim olduğunun açığa çıkmasına olanak verir. Mesele yaşam mücadelesinin altında kalmamak ve ezilmemektir. Dolayısıyla, Nietzsche için tüm itici güçler Güç istencidir; bunun dışında hiçbir fiziksel, dinamik veya psişik güç yoktur. Bu anlamda Güç istencinin tek başına bir iyileşme kaynağı olduğu ortadadır. Bu çalışmadan hareketle, psikoloji ve felsefe alanında yapılacak yeni çalışmaların, güç istencinin, yaşamı onaylayıcı ve iyileştirici gücüne vurguda bulunmaları önerilir.

5. Kaynakça

- Becermen, M. (2010). Nietzsche'de "güç İstemi" ve hakikat ilişkisi üzerine bir inceleme. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 361-370.
- Deleuze, G. (2010). *Nietzsche ve felsefe* (Ferhat Taylan). Norgunk.
- Deleuze G., & Felix G. (1972). *Capitalisme et schizophrénie, L'Anti-Oedipe*. Les Editions de Minuit.
- Galparsoro, J. I. (1995). La volonté de puissance chez Nietzsche: tentative d'une explication naturaliste du monde. *Les Études Philosophique* (4), 457-480.
- Hatab, L. J. (2005). *Nietzsche's life sentence, coming to terms with eternal recurrence*. Routledge.
- Nietzsche, F. (2014). *Güç istenci* (Nilüfer Epçeli) (2. baskı). Say.
- Nietzsche, F. (2009). *Şen bilim* (Ahmet İnam) (2. baskı). Say.
- Nietzsche, F. (2011). *Putların alacakaranlığı* (İsmet Zeki Eyuboğlu) (4. baskı). Say.
- Nietzsche, F. (1995). *Deccal* (Oruç Aruoba) (3. baskı). Hil.
- Nietzsche, F. (2010). *İyinin ve kötünün ötesinde* (Ahmet İnam) (5. baskı). Say.
- Nietzsche, F. (2020a). *Ecce homo* (Mustafa Tüzel) (8. baskı). Türkiye İş Bankası.
- Nietzsche, F. (2020b). *Böyle söyledi zerdüşt* (Mustafa Tüzel) (22. baskı). Türkiye İş Bankası.
- Philippe, J. (2006). Individu et puissance. Deleuze, Nietzsche et Spinoza. *Chimères*, (60) 65-94.
- Porter, James I. (2006). Nietzsche's theory of the will to power. In Keith Ansell Pearson (Ed.), *A Companion to Nietzsche* (pp. 548-565). Blackwell.
- Richardson, J. (1996). *Nietzsche's system*. Oxford University.
- Solomon, R. C. (2003). *Living with Nietzsche*. Oxford University.
- Soysal, S. (2008). Güç istenci ve yorum. *Tabula Rasa* (8), 125-136.
- Spinks, L. (2003). *Friedrich Nietzsche*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.



İNSAN KAYNAKLARI DEPARTMANLARININ VERDİKLERİ İŞ İLANLARININ ÇOK BOYUTLU ANALİZİ

Muharrem AKSU *

Öz

Günümüz iş dünyasında iş ilanları örgütlerin istediği nitelikteki adayları işletmeye çekmek için kullanılan işe alma sürecinin önemli bir parçasıdır. İş ilanları sadece işe almanın bir aracı değil aynı zamanda sektörün adaylardan talep ettiği deneyim, beceri ve nitelikleri de belirten bir araçtır. İş ilanlarının analizi ise sektörün adaylardan beklediği nitelik beceri ve deneyimlere ilişkin genel bir çerçevenin ve sektör paydaşlarına (adaylar, eğitim kurumları ve sektör) rehber niteliğinde bulguların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada insan kaynakları departmanları tarafından verilen iş ilanlarının çeşitli kategoriler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çeşitli sektör ve mesleklere yönelik olarak iş ilanlarının analizine ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışma insan kaynakları iş ilanlarını analiz eden ilk çalışmadır. Çalışmada, veri toplama yöntemi olarak nitel çapraştırma yöntemlerinden biri olan belge tarama ve inceleme tekniği kullanılmıştır. Veriler internet üzerinden çeşitli iş ilanı sitelerinden toplanmış olup SPSS programı vasıtasıyla frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, nerdeyse tüm sektörler tarafından iş ilanı verildiği, fakat 23 iş pozisyonu için daha yaygın iş ilanı verildiği, yabancı dil, bilgisayar bilgisi ve yazılım programı bilgisinin önemli olduğu, iş ilanlarında cinsiyet eşitliğinin sağlandığı, deneyim süresinin iş pozisyonlarına göre değişiklik gösterdiği, iş ilanlarında 74 farklı becerinin ve 54 farklı deneyim konusunun yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnsan kaynakları, İş ilanı, Beceri, Deneyim.

Jel Kodu: O15, J20, J24.

Multidimensional Analysis of Job Postings by Human Resources Departments

Abstract

In today's business world, job postings are an important part of the recruitment process used to attract candidates with the qualifications desired by organizations. Job postings are not only a recruiting tool, but also a tool that indicates the experience, skills, and qualifications the industry demands from candidates. The analysis of job postings, on the other hand, provides a general framework regarding the qualifications, skills and experiences that the sector expects from candidates, and provides guidance for sector stakeholders (candidates, educational institutions and the sector). In this context, it is aimed to analyze the job advertisements given by the human resources departments in terms of various categories. Although there are studies on the analysis of job postings for various sectors and professions, this study is the first to analyze human resources job postings. In the study, document/document scanning and examination technique, which is one of the qualitative survey methods, was used as a data collection method. The data were collected from various job posting sites on the internet and frequency analysis was performed using the SPSS program. According to the findings of the research, it has been determined that job postings are given by almost all sectors, more common job postings are given for 23 job positions, foreign language, computer knowledge and software program knowledge is important, gender equality is ensured in job postings, the duration of experience varies according to job positions, job postings 74 different skills and 54 different experience topics.

Keywords: Human resources, Job posting, Skill, Experience.

Jel Code: O15, J20, J24.

* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, muharremaksu@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5164-2458>

1. Giriş

Günümüz rekabet sürecinin her geçen gün daha da şiddetlenmesi, işletmeleri rekabette öne çıkaracak stratejik yol ve yöntemleri daha fazla arama ve yürürlüğe koyma çabası içinde bırakmaktadır. İşletmelerin rekabette bir adım önde olmalarını sağlayacak yöntemlerden biri de insan kaynakları yönetiminde (İKY) izledikleri stratejilerdir. Özellikle son dönemde işletmelerin rekabet stratejilerinde insan/çalışan faktörünün en önemli değer ve değer zincirinin en önemli varlığı olduğu göz önüne alındığında, işletmeler artık kendileri için en fazla değeri yaratacak yetenekleri kendilerine çekmek ve elde tutmak istemektedirler. Buna bağlı olarak da işletmeler, fark yaratacak ve değer katacak adayları çeşitli kanallardan temin etmektedirler. Bu kanallardan biri de internet üzerinden kendi web sayfaları ya da çeşitli iş ilan siteleri vasıtasıyla yapılan aday arayışlarıdır. İşletmeler, ilgili web sayfalarında yaptıkları ilanlarla aday havuzu oluşturarak kendilerine en uygun adayı seçme imkanına kavuşabilmektedirler.

İşletmeler kendilerine en uygun adayı bulma faaliyetlerini iş ilanlarıyla yapmaktadırlar. Kendilerine en uygun adayı bulma faaliyetlerini iş ilanlarıyla yapmakta olan işletmeler için iş ilanları sadece ihtiyaç duyulan adayı bulmanın bir yöntemi değil, aynı zamanda adaylardan beklenen becerilerin de gösterildiği araçlardır. Bu ilanların analiziyle de sektör ve işletmelerin adaylardan beklendikleri nitelik ve beceriler, deneyim süresi ve konusu gibi temel verilere ulaşılabilmektedir. Bu analiz sonuçları sektöre, eğitim dünyasına ve diğer adaylara yol gösterebilecek önemli bulguları ortaya koyabilmektedir. Bu bulgular, iş başvurusu yapacak adaylara özellikle yeni mezunlara insan kaynakları (İK) departmanlarının beklentilerinin (mezuniyet, deneyim, yabancı dil gibi) neler olduğunu, ilgili sektörün eğiliminin ne yönde olduğunu ve insan kaynakları eğitimi ile sektör beklentisi arasında müfredat yönünden bir boşluğun olup olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışmada insan kaynakları departmanlarının işe alım ilanlarının çok yönlü incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın ilk bölümünde iş ilanının teorik çerçevesi ele alınmış, ikinci bölümünde ise iş ilanlarının analiz bulgularına yer verilmiştir.

1.1. Teorik Çerçeve

Başarılı şirketler, çalışanlarını işletmelerinin ayakta kalmasını sağlayan temel bir kaynak olarak görmektedirler. İşletmenin varlığı, refahı ve dinamik bir şekilde ilerleyebilmesi öncelikle insan kaynaklarının nitelik ve kalitesinden etkilenmektedir. Bir işletmenin en önemli ve en pahalı üretim faktörü olan çalışanlar, işletmenin ayakta kalabilmesi, gelişebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için etkin bir şekilde değerlendirilmesi gereken ana varlığıdır (Bivainis & Morkvėnas, 2008). Diğer yandan işletmelerin deyim yerindeyse kalbi olan insan kaynakları ise çeşitli uygulama ve faaliyetleriyle diğer örgütsel kaynakların harekete geçirilmesini sağlamaktadır. Örgütlerin amaçlarını, misyonunu ve çeşitli faaliyetlerini yerine getirebilmesi için çalışan nitelik ve sayısının temini insan kaynakları vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Bu bağlamda insan kaynakları yönetimi, işletmelerde işe alım için kullanılan bir dizi prosedürün de uygulanmasıdır (Lorincová, 2015).

İşletmeler, işe alım sürecini insan kaynakları vasıtasıyla yönetmektedirler. İşletmelerin aday yetenekleri ya da çalışanları bünyelerine almaları da insan kaynakları departmanlarının faaliyetleri içinde yer almaktadır. İnsan kaynaklarının fonksiyonlarından biri olan işgören seçme ve yerleştirme (temin ve seçme) süreci de bu faaliyetlerin bir parçasıdır. İşletmelerin kalitesini, değerini, başarısını ve performansını belirleyen insan kaynağını seçme ve yerleştirme ya da işe alım süreci, çeşitli aşamalardan sonra gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, işgören ihtiyacının belirlenmesi yani İK planlaması, iş analizi sonucunda ortaya konan iş tanımları ve iş gereklerine dayalı olan aday bulma aşaması, seçilmesi ve işe yerleştirilmesiyle sonlanmaktadır. Bu süreçte, öncelikle İK planlaması vasıtasıyla işgören ihtiyacının ortaya konmaktadır. İK kendileri için en uygun adayı ise iş tanımlarından yola çıkarak istihdam etmeye

çalışmaktadır. Yapılan planlama ve iş analizi, işe alınacak işgörenlerin sayısının, niteliğinin ve aynı zamanda da iş ilanlarında işgörenlerden istenecek niteliklerin, kişisel özelliklerin ve ilanda belirtilen iş/görev tanımlarının belirleyicisi olmaktadır. Yani, İK planlaması çalışanların niceliğini, iş analizi niteliğini ortaya koyarken iş ilanları ise bunları birleştirerek adaylara sunmaktadır.

Bu bağlamda işgören seçmenin ön basamağı olan iş ilanından önce, ilana kaynaklık edecek iş analizinin yapılması ve iş analizi sonucunda iş tanımlarının ve iş gereklerinin belirlenmesi gerekmektedir. İş analizi sonucunda ortaya çıkan iş tanımı ve gerekleri de işgören temininin kaynağıdır. İşin tanımı ve gerekliliklerine dayalı bu içeriklerin yeterince açık ve detaylı olması, ilgili faaliyetin amacına ulaşma ihtimalini de artırmaktadır. İş gücü planlamasının bir parçası olan bu sürecin sonunda İK departmanları kendilerine en uygun olan yani iş tanım ve gereklerine en uygun olduğu varsayılan aday işgörenleri iç ya da dış kaynaklardan temin etmektedirler. İşletmeler ihtiyaç duyulan işgöreni iç kaynaklardan yani halihazırda çalışanlar arasından temin edebilecekleri gibi eğitim kurumları, kariyer günleri, sendikalar, meslek odaları, ticaret ve sanayi odaları ve Türkiye İş Kurumu gibi dış kaynaklardan da temin edebilmektedirler. Özetle işletmelerin seçme ve yerleştirme süreci, İK planlaması ve iş analizinden başlayan sürecin iş ilanı ve aday başvurularından sonra kimlerin işe alınacağına karar verilmesiyle sonlanmaktadır.

Bu sürecin bir parçası olan iş ilanları da ayrı bir önem arz etmektedir. İşletmeler ihtiyaç duydukları iş başvurularını toplama amacıyla çeşitli iş ilanları araçlarıyla süreci yönetmektedirler. İşletmeler işgören teminini günümüzde oldukça popüler ve yaygın olan çevirim içi yöntemlerle yapmaktadırlar. İşletmeler aday işgören bulma faaliyetlerini çoğunlukla internet üzerinden çeşitli iş ilanı siteleri ya da kendi web siteleri vasıtasıyla yapmaktadırlar. 1990'larda ivme kazanmaya başlayan internet üzerinden iş ilanı vermek, geleneksel iş ilanları yayınlamaktan daha hızlı ve ucuz olması (Müller vd., 2016) nedeniyle oldukça işlevsel bir özelliğe sahiptir. İnternet üzerinden iş ilanı verme, düşük maliyetli ve daha fazla adaya ulaşabilme bakımından geniş çaplı olmasının yanı sıra ve işe alım bilgilerine erişebilme açısından da büyük bir veri havuzunun oluşmasına katkı sağlamaktadır. İş ilanları açısından her geçen gün güncellenerek büyüyen bu veri havuzu, adaylardan beklenen beceri gereksinimlerini inceleme ya da diğer işe alım verilerine ulaşabilmeyi kolaylaştıran güncel bir veri hacmine sahiptir (Zhou vd., 2022).

Analiz yapma açısından internet üzerinde büyük bir veri hacminin oluşmasına katkı sağlayan iş ilanları, gerekli niteliklere sahip çalışanların ilgili işe başvurularını sağlamaya yönelik olan ve işe ilişkin gereken tüm bilgilendirmenin yapıldığı bir prosedürdür (Mondy & Martocchio, 2016). İş ilanları, potansiyel bir çalışanın bir işe başvurup başvurumamaya karar vermeden önce örgütle tanıştığı ilk aşamadır (Blackman, 2006). İş ilanları, açık bir pozisyonun görev ve sorumluluklarının yanı sıra iş için gereken deneyim, eğitim, beceri, bilgi ve/veya diğer nitelikleri ve ilanı veren örgütü açıklayan yazılı beyanlardır (Kim & Angnakoon, 2016). İşe alım ilanları, *“istihdam piyasasının ihtiyaçlarını kendisiyle ilişki kurmak isteyen bireylere nasıl iletmiştir”* (Cullen, 2004, s. 138).

Kavram, aynı zamanda sektörün beceri ve nitelik beklentileri bağlamında da tanımlanmaktadır. Buna göre, işgücü piyasasına açılan bir pencere niteliğinde olan iş ilanları, çeşitli meslekler açısından ilgili sektörde en çok talep gören becerileri görmeyi sağlayan bir araçtır (Schulz vd., 2014). Bu bağlamda iş ilanları, bir işverenin bir pozisyon için gerekli olan beceri ve nitelikler açısından ideal bir çalışandan beklentisini gösteren işe alım sürecinde kullanılan ilk belgeler olarak tanımlanmaktadır (Kureková vd., 2015). Andreassen'e (2021) göre iş ilanları, işverenlerin çalışanlardan ne beklediğini ve potansiyel çalışanların ise nelere sahip olması gerektiği hakkında bilgi veren mesajlardır. Kısacası, iş ilanları, işverenlerin başvuranlardan beklediği ve arzuladığı becerileri tanımlamakta (Brunner vd., 2018) ve dolayısıyla da işgücü piyasasında aranan birçok özellik hakkında oldukça güncel ve kapsamlı bilgiler sağlamaktadır (Bernhard & Russmann, 2023).

Uygun nitelikteki adayları işe çekmek için tasarlanan ve daha geniş bir işe alım sürecinin bir parçası olan iş ilanları, işgücü piyasasında işgören bulmanın en yaygın yoludur. Bu bağlamda iş ilanlarının temel amacı, açık bir pozisyon için doğru adayı işletmeye çekmektir. Bu nedenle bir iş ilanının içeriği, işverenin potansiyel çalışanlardan beklentilerini yansıtması gerekmektedir. Çalışanların ilgili işin neleri gerektirdiğini anlamalarına da yardımcı olacak nitelik ve açıklıkta olmalıdır. Bu özellik, işgücü piyasasında rekabetçi olmak isteyen adayların hazırlıklarını işverenin beklentilerini karşılayacak şekilde düzenleyebilmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca iş ilanları hem çalışanlar hem de işverenler için değerli bir rehber ve aday işgörenleri azami etkinlikle işe almanın da bir yöntemidir. İş ilanları aynı zamanda araştırmacılar, eğitimciler, politika yapıcılar ve yüksek öğretim kurumları için dinamik işgücü piyasalarının doğasını anlamaları için pratik bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir (Kim & Angnakoon, 2016).

Bu bağlamda iş ilanları sadece işgören seçme sürecinin bir parçası değil aynı zamanda işgücü piyasası ve istihdama ilişkin verilere de kaynaklık etmektedir. Özellikle her geçen gün gelişen teknolojik değişimle birlikte aday işgörenlerden beceri beklentileri de değişmektedir. İş ilanları, güncel teknolojik değişime paralel olarak değişen beceri beklenti ve eğilimlerini de içermektedir. Bu nedenle güncel verilerin elde edilmesi amacıyla iş ilanlarının analiz edilmesine ilişkin yapılan araştırmalar çoğalmaktadır. İş gücü piyasasındaki eğilimleri ve değişimleri izleme imkânı, iş arayanlar, işverenler, politika yapıcılar ve yatırımcılar için oldukça değerli hale gelmektedir (Karakatsanis vd., 2017). Bu nedenle iş ilanları belirli bilgi, beceri ve yeterlilikler açısından işletme taleplerinin kısa ve orta vadeli yönünü göstermesi açısından iş ilanı analizleri oldukça yararlıdır (Bronstein, 2015).

İnternet üzerinden verilen iş ilanlarından elde edilen veriler, işgücü piyasasını tanıma, ona uyum sağlama ve durumu hakkında önemli ve güncel bilgiler elde etme açısından önemli hale gelmiştir (Khaouja vd., 2021). Özellikle işgücü talebindeki zamansal dalgalanmaları, meslek ve sektörler açısından emek talebinin yapısını değerlendirmek için de yararlıdır (Ao vd., 2023). İş ilanlarının analizi, ortaya çıkan iş piyasası eğilimlerini göstermek, işgücünün zaman içindeki gelişimini belirlemek ve gelecekteki olası eğilimleri daha fazla tahmin etmek için yerleşik bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Kim & Angnakoon, 2016). Genel olarak, bu ilanlar işgörenler ya da adaylar açısından gerekli beceri setlerinin analizinde değerli bir kaynak olarak görülmekte ve iş piyasası araştırmasında büyük potansiyele sahip olmaktadır (Aljohani vd., 2022). İş ilanları, işverenlerin aday işgörenlerde aradıkları nitelik ve becerilerdeki güncel eğilimleri ortaya koymaktadır (Choi & Rasmussen, 2009). Sektörde gerekli olan becerileri ve yetkinlikleri belirlemeye yardımcı olan iş ilanları, beceri gelişimi için önemli bir bilgi kaynağıdır ve eğitim programlarının yapısını tasarlamak için de kullanılabilir (Cacciolatti vd., 2017). Bu bağlamda iş ilanları, iş ve mesleklere yönelik güncel talebi ve yeterlilik gereksinimlerini tespit etme, akademi ve sektörün talepleri arasındaki boşluğu kapatabilmek için sektörün gelişim ve eğilimini anlama ve öğrenci ya da yeni mezunların iş/istihdam ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olacak müfredatı yapılandırma ya da eğitim müfredatlarını sektöre uyumlu hale getirme açısından iyi bir analiz aracı haline gelmiştir (Kim & Angnakoon, 2016).

İşe alım sürecinin ilk adımı olan iş ilanları aynı zamanda ideal adayı örgüte çekme ve seçme, ideal olmayanları ise sürecin başında eleme faaliyetidir. Bu ilanlar, aynı zamanda adayların ilan edilen işe uygun olup olmadıklarını değerlendirdikleri bir sürecin başlangıcıdır. Örgütlerin adayın uygun olup olmadığını değerlendirme sürecinin başlangıcı ise adayların ilgili ilanlara başvurmalarıdır.

1.2. Literatür İncelemesi

Ulusal ve yabancı literatürde iş ilanı analizleri, çeşitli sektörlerde ve farklı amaçlara bağlı olarak oldukça yaygın olarak yapılmaktadır. Örneğin, sekreterlerin işe alınmasında (Cevher, 2013), istatistik mezunlarının istihdamında (Yıldıztepe, 2018) ve konaklama sektöründe verilen iş ilanlarının içerik

analizi yapılmıştır (Özdemir vd., 2015; Çevik vd., 2020; Yılmaz, 2020; Villi & Saçkes, 2021). Ayrıca, yönetici asistanlığına (Al vd., 2015), denizcilik sektörüne (Ayaz vd., 2018), bilişim sektörüne (Özkan vd., 2018), bilgi ve belge yönetimi bölümü mezunlarına (Er-Koçoğlu, 2018), aşçılara (Çetin & Akar-Şahingöz, 2019), cinsiyet ayrımcılığına (Ersoy-Yılmaz & Çetiner, 2019), dış ticaret uzmanlığına (Süygün, 2021), havacılık yönetimine (Yavaş, 2021), yönetici rolleri modeline (Kıran & Çetinkaya-Bozkurt, 2021), okul öncesi öğretmenlerine (Teke & Yılmaz, 2022) ve e-ticaret uzmanlarına (Ertürk, 2022) yönelik olarak iş ilanlarının analizi yapılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, halkla ilişkilerin mesleki profilini (Acar-Şentürk & Fidan 2016) ve iletişim fakültesi müfredatlarının medya sektörünün beklentileri karşılama yeterliliğini (Üçler & Büyükçekelkoc, 2021) inceleme amacıyla da iş ilanları analiz edilmiştir.

Yabancı literatürde iş ilanları üzerinden sağlık hizmeti veri bilimcisi ve nüfus sağlığı yönetimi pozisyonlarının kişisel nitelik, beceri ve yeterliliklerini ortaya koyma (Meyer, 2017; Meyer, 2019), işgücü piyasasında beceri taleplerini inceleme (Deming & Kahn, 2018), eczacılık sektöründe gerekli nitelikleri tespit etme (Wheeler vd., 2003), Avusturya'da 1985 ve 2005 yılları arasında işgücü piyasasındaki beceri taleplerinin değişimini ortaya koyma (Dörfler & van de Werfhorst, 2009), Çin'de öğretmen işgücü piyasasının gerekliliklerini ve ücretlerini inceleme (Zhou vd., 2022), Birleşik Krallık'ta beceri taleplerini ortaya koyma (Ao vd., 2023), kurumsal sosyal sorumlulukla ilgili iş pozisyonları için gerekli yetkinlikleri belirleme (Barbosa & Oliveira, 2021), işverenlerin aday işgören seçim kriterlerini (sosyal köken ya da beceri gibi) inceleme (Schulz vd., 2014), İsveç'te 1960 ve 2010 yılları arasında profesyonel iletişimcilerin iş tanımları ve gereksinimlerindeki değişimi ortaya koyma (Ellinor-Rosén, 2014), pazarlama alanında kariyere başlamak ve ilerlemek için gerekli becerileri tanımlama (Gregorio vd., 2019), ABD enerji sektöründe 2010 ile 2019 yılları arasında beceri değişimini inceleme (Lyu & Liu, 2021) amacıyla iş ilanları analiz edilmiştir. Ayrıca tıbbi kayıt bilgi yöneticilerine (Dai vd., 2022), cinsiyet ve yaş olgusuna (Hellester vd., 2020), tıp alanında liderlik pozisyonlarında cinsiyet kodlamasına (O'Brien vd., 2022), çeşitlilik ve eşitsizliğe (Andreassen, 2021) yönelik olarak da iş ilanlarının analiz edildiği görülmektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra yabancı literatürde özellikle iş ilanları üzerinden kütüphanecilik ve halkla ilişkiler alanlarında da oldukça fazla analiz yapıldığı görülmektedir. Örneğin, halkla ilişkiler alanında dijitalleşmenin adaylardan beklenen beceri setlerini ne yönde (teknik beceriler) değiştirdiğini ortaya koyma (Bernhard & Russmann, 2023) ve beceri gereksinimleri inceleme (Meganck vd., 2020) amacıyla iş ilanları analiz edilmiştir. Kütüphanecilik alanına yönelik olarak da profesyonel pozisyonlarda aranan nitelik ve becerileri inceleme (Choi & Rasmussen, 2009), iş pozisyonların gerekliliklerini, özelliklerini ve niteliklerini belirleme (White, 1999) ve etkili ve verimli bir şekilde çalışılabilme için gerekli temel bilgi ve becerileri tespit etme (Raju, 2014) amacıyla iş ilanları analiz edilmiştir.

1.3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

İnsan kaynaklarının önemli bir fonksiyonu olan işgören temin ve seçim sürecinin ilk basamağı, açık pozisyonların doldurulması amacıyla verilen iş ilanlarıdır. Bu ilanlar, ihtiyaç duyulan adayın elde edilmesine imkân sağlamasının yanı sıra örgüt, aday ve eğitim dünyası açısından rehber niteliğinde bulguların elde edilmesine imkân sağlayan önemli bilgi kaynaklarıdır. Her geçen gün daha da gelişen insan kaynakları disiplini açısından iş ilanlarının analizi, deneyim, mezuniyet ve beceri gereksinimleri gibi örgütlerin adaylardan beklentilerinin ortaya koyma ve zaman içinde bu konulardaki değişimini izleme ve bunları adaylara, sektöre, eğitim camiasına ve insan kaynakları disiplinine daha uygun hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Dahası, iş ilanları işletmelerin gözünden ideal adayların ve bir mesleğin mevcut durumunun bir resmini ortaya koymakta (Ellinor-Rosén, 2014) ve işgücü piyasasının durumu hakkında önemli ve güncel bilgiler sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada işletmelerin insan kaynakları

departmanları tarafından verilen ilanların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada insan kaynakları departmanları tarafından adaylardan beklenen nitelik ve özelliklerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bahsedilen özellikler arasında işe alım ilanının verildiği sektör, iş pozisyonları, adaylardan beklenen deneyim süresi ve konusu, askerlik, bilgisayar ve yazılım programı bilgisi, mezuniyet, yabancı dil, eğitim düzeyi, teknik ve sosyal beceriler gibi özelliklerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu verilerden yola çıkarak ilgili paydaşlara yol gösterici önerilerde bulunması da amaçlanmıştır. Literatürde iş ilanları üzerinden analitik çalışmalar bulunmakla birlikte insan kaynakları departmanlarının verdiği ilanları analiz eden ulusal ve yabancı literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, iş ilanlarının analizi açısından insan kaynakları alanında yapılan ilk çalışma olması nedeniyle özgün bir niteliğe sahiptir.

1.4. Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, insan kaynakları departmanları tarafından verilen iş ilanlarında, hangi iş pozisyonlarının yer aldığı, aday işgörenlerden istenen deneyim süreleri ve konusu, mezuniyet düzeyi, mezun olunan bölüm, bilgisayar ve yabancı dil bilgisi ve beceri beklentileri gibi işe alımda gerekli nitelikleri ve kriterleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, insan kaynakları departmanları için verilen iş pozisyonları, adayların istihdam edileceği sektörler, adaylardan beklenen beceri ve nitelikler, adayların bilgisayar, yazılım ve yabancı dil bilgileri, deneyim süreleri ve mezuniyet seviyeleri, adayların tecrübe ve deneyim konuları birer araştırma sorusu olarak ele alınmış olup, bu soruların cevapları aranmaya çalışılmıştır.

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, insan kaynakları departmanlarına işgören alımı için internet üzerinden verilen iş ilanları oluşturmaktadır. İnternet üzerinden birçok iş ilanı sitelerinde iş ilanlarına yer verilmektedir. Evrendeki tüm ilanlara ulaşmanın zorluğu ve maliyeti nedeniyle evrendeki ilanlar arasından seçilen ve evreni temsil etme gücü olduğu varsayılan örneklem sayısı dikkate alınmaya çalışılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2017). Bu çerçevede çalışmanın örneklemini, Ocak 2021 ve Ocak 2023 tarihleri arasında internet üzerinde iş arama platformlarında (kariyer.net, yenibiris.com ve eleman.net gibi) insan kaynakları departmanlarına işgören alımına yönelik ilan edilmiş 1150 adet iş ilanı oluşturmaktadır. Veriler toplanırken insan kaynakları departmanlarının en fazla verdikleri ilanlar dikkate alınarak her bir iş pozisyonuna ilişkin 50'şer iş ilanı dikkate alınmıştır. Her bir iş pozisyonu için toplanan 50 adet iş ilanının, o pozisyon için gerekli bilgilerin elde edilmesini sağlayacağı öngörülmüştür.

2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Analizi

Bu çalışma, insan kaynakları departmanlarının işgören alımı için verdikleri ilanların kesitsel bir analizine dayanmaktadır. Var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplama yöntemi olan belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi bu çalışmanın yöntemini oluşturmaktadır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik yani internet üzerinden erişilebilen bilgisayar tabanlı materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için geliştirilmiş sistematik bir prosedürdür. Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazandırmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Bowen, 2009).

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama yönteminin kullanıldığı ikincil veri kaynaklarından yararlanılan nitel bir araştırmadır. Araştırmada çeşitli iş ilanları sitelerinde (kariyer.net, yenibiris.com ve eleman.net gibi) yer alan insan kaynakları departmanlarına yönelik yaygın olarak verilen iş ilanları toplanmıştır. Dolayısıyla yoğun olarak verilen 23 pozisyona ilişkin ilanlardan 50'şer tane toplanmıştır. Araştırmanın analizinde kullanılan ilanlar, mali yılın başlangıcı, sektörlerde mevsimsel ve dönemsel değişiklikler ve yeni mezunların istihdam piyasasına girmesi gibi faktörler dikkate alınarak 2 yıllık süre içinde web üzerinden açık kaynaklardan toplanmıştır. Birçok iş ilanı birkaç web sitesinde ilan

edildiğinden, tüm ilanlar önce tek bir Excel veri tabanına girilmiş, tekrar girişler önlenmiş ve verilerin aynı olmamasına azami dikkat edilmiştir. Araştırmada tekrarı önleme amacıyla işletme adı ya da sektörü gizli olan iş ilanları dikkate alınmamıştır.

Bu araştırmada iş ilanlarına ilişkin sınıflandırma, sektör, iş unvanı (pozisyonu), cinsiyet, eğitim, mezun olunan bölüm, deneyim süresi, iş deneyim konusu, yabancı dil ve seviyesi, bilgisayar bilgisi, İK yazılım programları bilgisi, seyahat durumu, askerlik durumu ve istenen nitelik ve beceriler gibi aday işgörenlerde aranan özelliklere göre yapılmıştır. Sınıflandırmalar çeşitli kategorilere göre yapılarak belirli bir standart oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin, yabancı dil bilgisi açısından “İngilizce biliyor olmak tercih sebebidir” ifadesi ile “iyi derece İngilizce biliyor olması gereklidir” ifadeleri “tercih” ve “zorunlu” olarak ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Yine aynı ilan içerisinde “analitik düşünme” becerisi ile “sistemik düşünme” becerisi ayrı ayrı yerlerde verilmiş olsa da “analitik ve sistemik düşünme” becerisi olarak sınıflandırılmıştır. Askerlik açısından ilanda askerlik yapmış olması şeklinde bir ibare yer almıyorsa, askerlik şartının olmadığı kabul edilmiştir. Yine ilanlarda açıkça cinsiyet belirtilmemişse, ilan her iki cinsiyet için verildiği kabul edilmiştir. Ayrıca ilanların genellikle birden fazla beceri ve deneyimi içermesi nedeniyle 76 beceri ve 54 deneyim konusu kodlanmıştır.

Bir diğer hususta iş ilanlarının bazılarında bölüm ve mezuniyet seviyeleri, “en az lise mezunu olmak”, “en az lisans mezunu olmak”, “yüksek lisans yapmış olmak” ya da “ilgili bölümden mezun olmak” şeklinde yazılmıştır. Ayrıca iş ilanlarının bir kısmında istenen bölüm adları “İK bölümünden mezun olmak” ya da “işletme bölümünden mezun olmak” şeklinde açıkça belirtilmiştir. Bazı ilanlarda ise mezuniyet seviyesi ve bölüm adı birlikte istenmiştir. Dolayısıyla adaylardan istenen bölüm ve mezuniyet kodlaması yapılırken aynı ilanda yer alan “lisans mezunu olmak” ve “İKY bölümü mezunu olmak” ibareleri ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Bu nedenle tablolarda verilen ilan sayısı ve yüzde oranları farklılık gösterebilmektedir.

Açık kaynaklardan elde edilen verilerin analizinde Microsoft Excel ve SPSS programları kullanılmıştır. İş ilanları ilgili kodlara göre sınıflandırıldıktan sonra SPSS programı yardımıyla frekans analizi yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

İşletmelerin ihtiyaç duyduğu işgörenleri temin etme amacıyla verdikleri iş ilanlarında genellikle firma adı ve tanıtımı, işin tanımı ve iş için gerekli nitelikler (gereklilikler) yer almaktadır. Ancak iş ilanlarına ilişkin veriler toplanırken iş tanımları analizlere dahil edilmemiştir. İş tanımları, işletmelerin adaylardan beklentilerden ziyade işe alınmaları halinde yerine getirecekleri görev ve sorumlulukları betimlemektedir. Bu bağlamda iş ilanlarında yer alan iş tanımları, işe almada tercih sebebinden ziyade tercih sonrası adayların yerine getirecekleri görev listesidir. Dolayısıyla araştırmanın amacına bağlı olarak işe alımda önemli olan deneyim, mezuniyet, beceri ve nitelik gibi iş gerekleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı da iş ilanı verilerinin sadece çevrim içi kaynaklardan elde edilmesidir. Kısacası İŞKUR, gazete ve sosyal medya platformlarında yer alan ilanlar dikkate alınmamıştır. Sınırlılığa ilişkin başka bir hususta elde edilen verilerin sadece frekans analizine tabi tutulmasıdır. Dolayısıyla sayısal verilerden yola çıkarak anlamlı sonuçlar üretme çabası sınırlı kalmaktadır. Ancak yine de yapılan frekans analizleri araştırmanın amacına uygun düşmektedir. Ayrıca analizlerden elde edilen bulgular, iş ilanlarından elde edilen sınırlı verilere dayanmaktadır. Bu bağlamda iş ilanı verileri elde edilen bulguların doğal sınırlarını oluşturmaktadır. Son olarak, araştırma sonuçları, işletmelerin tercih ettikleri kadar verdikleri bilgilere dayanması nedeniyle işe girme ya da istihdam açısından birçok aşamayı kapsayan bir sürecin sadece ilk aşamasını yansıtmaktadır.

2.3. Araştırma Etiği

Bu çalışmada doküman taraması ve analizi yöntemleri kullanılmıştır. İnternet üzerinde herkese açık ve çalışmanın verileri olan belge ya da dokümanların toplanma ve değerlendirme aşamalarında etik kurallara azami seviyede riayet edilmiştir. Ayrıca çalışmada yararlanılan kaynaklara araştırma ve yayın etik kurallarına uygun şekilde başvurulmuş ve kaynakçada gösterilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda, verilerden elde edilen analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular arasında sektör, iş pozisyonları, mezuniyet, yabancı dil bilgisi, bilgisayar ve yazılım programı bilgisi, deneyim süresi ve konusu, askerlik, araç kullanma, seyahat edebilme, aday cinsiyet tercihi ve istenen beceriler yer almaktadır.

3.1. Sektör

Toplanan verilerin frekans analizinden elde edilen bulgulara göre, insan kaynakları departmanlarının aday işgören alımı için verdikleri ilanların en fazla üretim-imalat sektöründe olduğu görülmektedir. Akabinde tekstil, turizm konaklama sektörleri gelmektedir. En az ilan verilen sektörler ise sigortacılık, telekomünikasyon ve sivil toplum kuruluşlarıdır (Tablo 1).

Tablo 1. İş ilanlarının verildiği sektörler

Sektörler	n	%	Sektörler	n	%
Üretim- imalat	157	13,7	İlaç sanayi	21	1,8
Tekstil	78	6,2	Eğitim	20	1,7
Turizm- konaklama	70	6,1	Finans	20	1,7
Hizmet	62	5,4	Hızlı tüketim malları	20	1,7
Şirketler grubu	61	5,3	Gayrimenkul	15	1,3
Gıda	58	5,0	Petrol ürünleri	15	1,3
Otomotiv	52	4,5	E-ticaret	13	1,1
İnşaat	51	4,4	Madencilik	13	1,1
Perakende	47	4,1	Kozmetik	12	1
Sağlık	44	3,8	Plastik	11	1,0
Bilişim	42	3,7	Ticaret	12	1,0
Lojistik	37	3,2	Medikal	10	0,9
Danışmanlık	36	3,1	Reklam ve tanıtım	9	0,8
Elektrik- elektronik	34	3	İthalat- ihracat	7	0,6
Metal, demir- çelik	30	2,6	Sigortacılık	7	0,6
Dayanıklı tüketim malları	26	2,3	Telekomünikasyon	6	0,5
Enerji	27	2,3	Sivil Toplum kuruluşu	2	0,2
Kimya	25	2,2			

3.2. İş Pozisyonları

Yapılan analizler sonucunda, insan kaynakları departmanlarına işgören alımı için verilen ilanlarda, 23 adet iş pozisyonunun daha yaygın olarak verildiği görülmektedir. Doğrudan insan kaynakları iş pozisyonlarına yönelik ilanların yanı sıra insan kaynakları ve idari işleri bütünleştiren İK ve idari işler ve bordro-özlük işleri pozisyonlarına yönelik olarak da aday işgören ilanlarının verildiği

tespit edilmiştir. Bu pozisyonların yanı sıra kurumsal ve büyük ölçekli firmalar tarafından daha az ama daha spesifik pozisyonlar için de iş ilanlarının verildiği göze çarpmaktadır (Tablo 2).

Uygulamada insan kaynakları departmanlarında oldukça fazla pozisyon bulunmasına rağmen, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından Kariyer ve Yetenek Yönetimi Uzmanı (2014), Ücret ve Yan Haklar Uzmanı (2017), İşe Alım Personeli (2018), İşe Alım Uzmanı (2018), İnsan Kaynakları Elemanı (2022), İnsan Kaynakları Uzmanı (2022), İnsan Kaynakları Yöneticisi (2022), Özlük İşleri Uzmanı (2022), Personel Performansı Değerlendirme Uzmanı (2022), İdari İşler Uzmanı (2022), Organizasyonel Gelişim Uzmanı (2022) gibi meslek ve pozisyonların ulusal meslek standartlarının belirlenmiş olduğu görülmektedir (MYK, 2023). Uygulamada insan kaynakları departmanlarında oldukça fazla pozisyon bulunmasına rağmen meslek standartları belirlenen pozisyonların sınırlı sayıda kaldığını söylemek mümkündür. Üstelik bu iş pozisyonlarından bazılarının standardının belirlenmesi ise birkaç yıl öncesine dayanmaktadır. İşletmelerde insan kaynağını yönlendiren ve harekete geçiren diğer pozisyonların da ulusal meslek standartlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Zira insan kaynakları çalışanlarının nitelik ve yetkinliğinin belirli bir standarda bağlanması, işletmelerin verimliliği açısından önemli olacağı şüphesizdir. Ayrıca 8 seviyeli Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre bu meslek ve pozisyonların mesleki yeterlilik seviyeleri, insan kaynakları elemanı için seviye 4, işe alım personeli için seviye 5, diğerleri için ise seviye 6 olarak belirlenmiştir (MYK, 2023).

Tablo 2. İş ilanlarında yer alan iş pozisyonları

No	Pozisyonlar	N	%
1	İK Direktörü	50	4,3
2	İK Koordinatörü	50	4,3
3	İK Yöneticisi	50	4,3
4	İK Yönetici Yardımcısı	50	4,3
5	İK Uzmanı	50	4,3
6	İK Uzman Yardımcısı	50	4,3
7	İK Sorumlusu	50	4,3
8	İK Şefi	50	4,3
9	İK İş Ortağı	50	4,3
10	İK Personeli	50	4,3
11	İK Asistanı	50	4,3
12	İK ve İdari İşler Yöneticisi	50	4,3
13	İK ve İdari İşler Yöneticisi Yardımcısı	50	4,3
14	İK ve İdari İşler Uzmanı	50	4,3
15	İK ve İdari İşler Uzman Yardımcısı	50	4,3
16	İK ve İdari İşler Sorumlusu	50	4,3
17	İK ve İdari İşler Personeli	50	4,3
18	Bordo ve Özlük İşleri Yöneticisi	50	4,3
19	Bordo ve Özlük İşleri Yöneticisi Yardımcısı	50	4,3
20	Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	50	4,3
21	Bordo ve Özlük İşleri Uzman Yardımcısı	50	4,3
22	Bordo ve Özlük İşleri Sorumlusu	50	4,3
23	Bordo ve Özlük İşleri Personeli	50	4,3

Diğer Pozisyonlar	Eğitim ve Gelişim Kıdemli Müdürü/Uzmanı/Uzman Yardımcısı, İK Danışmanı ve Eğitim Uzmanı, İK ve Endüstriyel İlişkiler Sorumlusu, Bordro ve Endüstri İlişkileri Uzman Yardımcısı, Endüstri İlişkileri ve İdari İşler Yöneticisi, Kıdemli Çalışan İlişkileri Uzmanı, Organizasyonel Gelişim ve Yetenek Yönetimi Şefi, İK Organizasyonel Gelişim Müdür Yardımcısı, İK Organizasyonel Gelişim Uzmanı, İşe Alım Uzmanı, İşe Alım ve Yetenek Yönetimi Yöneticisi/Uzmanı/Uzman Yardımcısı, İşe Alım ve Performans Sistemleri Sorumlusu, İşe Alım ve Organizasyonel Gelişim Sorumlusu, İşe Alım ve Organizasyonel Gelişim Uzmanı, İşe Alım ve Kariyer Yönetimi Kıdemli Uzmanı, İK Bütçe Yöneticisi, Ücretlendirme ve Yan Haklar Uzmanı, Bordro ve Yan Haklar Uzman Yardımcısı, İK Performans ve Ücret Yönetim Lideri, Yetenek Yönetimi Müdürü/Uzmanı, İK Performans ve Yetenek Yönetimi Yöneticisi, Bireysel Gelişim Yönetim Sistemi Uzmanı, Stratejik Planlama ve İş Geliştirme Uzmanı, İnsan ve Kültür Uzmanı, İnsan ve Kültür Organizasyonel Gelişim Yöneticisi, İK Tedarikçi İlişkileri Uzmanı, İK İletişim Koordinatörü, İK ve Sosyal Uygunluk Sorumlusu, İK ve Sosyal Uygunluk Denetim Yardımcısı, İK Analitiği Uzmanı, İK Süreç Geliştirme Müdürü, İK Yasal Uygulamalar Yönetici Yardımcısı, İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanı.
-------------------	--

3.3. Bölüm ve Mezuniyet Seviyesi

İK departmanlarında bulunan açık pozisyonlar için istenen mezuniyet seviyesinin lise ve yüksek lisans arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Mezuniyet seviyesi açısından lise yaklaşık %1 iken önlisans mezuniyet seviyesi %8 civarındadır. Ayrıca ilanların yaklaşık %6,5’inde yüksek lisans mezuniyeti istenmektedir. Adaylardan istenen lisans mezuniyet seviyesi ise, yaklaşık %20’dir (Tablo 3). Ancak Tablo 4’te yer alan lisans bölümleri de dikkate alındığında ilanların yaklaşık %90’ında lisans mezuniyeti istendiği görülmektedir.

Tablo 3. İş ilanlarında adaylardan mezuniyet seviyesi

Mezuniyet seviyesi*	n	%
Lisans	232	20,2
Önlisans	95	8,3
Yüksek Lisans	43	3,7
İK Yüksek Lisans	33	2,9
Lise	15	1,3

*İlanlarda yer alan en az mezuniyet seviyeleri

Bölüm bazında ise Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEKO) (%29,6), İşletme (%26,5) ve İnsan Kaynakları Yönetimi (%17,3) bölümleri ilk üç sırada yer almaktadır. Devamında sırasıyla İktisat (%16,5), Endüstri Mühendisliği (%12,3), Psikoloji (%9,4) ve Sosyoloji (%5,5) bölümleri gelmektedir. Diğer taraftan işletmelerin özel olarak bölüm adı belirtmeksizin “ilgili bölüm” ve “İİBF bölümleri” mezunu olma gibi daha kapsayıcı kavramlarla mezuniyet seviyesi istediği göze çarpmaktadır (Tablo 4). İlanların bu şekilde verilmesi işletmelerin daha fazla başvuruyu almaya yönelik bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Böylelikle işletmeler aday başvuru havuzlarını daha geniş tutarak en uygun adayı seçme imkanına daha fazla sahip olabilmektedirler. Ancak İKY bölüm mezunları dışında başka bölümlerden işgören alımı yapılması durumunda -eğer aday herhangi bir İK eğitimine sahip değilse- eğitim masraflarının daha fazla olabileceği öngörülebilir.

İlanların tamamının insan kaynakları iş pozisyonlarına yönelik verilmesine rağmen, insan kaynakları mezuniyeti, bölüm bazında -ilgili bölüm şartının İKY’yi de kapsadığı varsayıldığında- üçüncü sırada gelmektedir. Bu durum, insan kaynakları yönetimi lisans bölümlerinin yakın dönemde eğitime başlamasına ve sektörde insan kaynakları yönetimi lisans bölümlerinin bilinirliğinin henüz çok fazla yaygınlaşmamasına bağlanabilir (Tablo 4).

Tablo 4. İş ilanlarında adaylardan istenen bölüm mezuniyeti

Mezun olunan bölüm	n	%
İlgili bölümler	399	34,7
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü	340	29,6
İşletme Bölümü	305	26,5
İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü	199	17,3
İktisat Bölümü	190	16,5
Endüstri Mühendisliği	142	12,3
Psikoloji Bölümü	108	9,4
İİBF Bölümleri	80	7
Sosyoloji Bölümü	63	5,5
Maliye Bölümü	26	2,3
İşletme Mühendisliği Bölümü	15	1,3
Mühendislik Fakültesi	11	1
Muhasebe Bölümü	8	0,7
Ekonometri Bölümü	6	0,5
Kamu Yönetimi Bölümü	5	0,4
İstatistik Bölümü	4	0,3

3.4. Yabancı Dil

İlgili ilanların yaklaşık %7'si İngilizce dilinde, geri kalan kısmı ise Türkçe dilinde verilmiştir. İngilizce verilen ilanlar arasında özellikle İK iş ortağı, İK koordinatörü ve İK direktörü ilanları daha fazladır. İlanların yaklaşık %35'inde İngilizce yazma ve konuşabilme şartı aranmaktadır. İlanlarda İngilizce dil bilgisi açısından sırasıyla İK iş ortağı, İK direktörü, İK koordinatörü, İK yöneticisi ve İK uzmanı gelmektedir. Özellikle ilk üçte yer alan İK iş ortağı, İK direktörü ve İK koordinatörü ilanlarında İngilizce istenmesi bu pozisyonların daha kurumsal ve büyük ölçekli firmalarda yer alan istihdam türleri olmasına bağlanabilir. Diğer taraftan ilanların yaklaşık %65'inde ise İngilizce şartı aranmamaktadır. Ayrıca bordro ve özlük işlerine ilişkin pozisyonlar en az yabancı dil bilgisi istenen pozisyon türleridir (Tablo 5). İlanların 10 tanesinde ise ikinci bir yabancı dil (Almanca, Rusça ve Arapça gibi) aranmaktadır.

Tablo 5. İş ilanlarında istenen yabancı dil bilgisi

Pozisyonlar	İngilizce ilan	Yabancı dil	
		n	%
İK Direktörü	9	40	80
İK Koordinatörü	11	34	68
İK Yöneticisi	3	34	68
İK Yönetici Yardımcısı	2	21	42
İK Uzmanı	8	30	60
İK Uzman Yardımcısı	3	17	34
İK Sorumlusu	4	16	32
İK Şefi	3	26	52
İK İş Ortağı	28	43	86

İK Personeli	1	5	10
İK Asistanı	1	20	40
İK ve İdari İşler Yöneticisi	1	15	20
İK ve İdari İşler Yöneticisi Yardımcısı	1	10	20
İK ve İdari İşler Uzmanı	-	18	36
İK ve İdari İşler Uzman Yardımcısı	-	15	30
İK ve İdari İşler Sorumlusu	-	9	18
İK ve İdari İşler Personeli	-	8	16
Bordo ve Özlük İşleri Yöneticisi	-	11	22
Bordo ve Özlük İşleri Yönetici Yardımcısı	-	10	20
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	-	8	16
Bordo ve Özlük İşleri Uzman Yardımcısı	-	4	8
Bordo ve Özlük İşleri Sorumlusu	-	7	14
Bordo ve Özlük İşleri Personeli	-	6	12
Toplam sayı ve yüzde	75 (%6,5)	407	%35,4

İş ilanlarında istenen yabancı dil bilgi seviyelerine bakıldığında, ilanların sadece yaklaşık %7'sinde tercihen iyi seviyede, binde 5'inde tercihen ileri seviyede İngilizce dil bilgisi istenmektedir. Buna karşın ilanların %17'sinde zorunlu olarak iyi derece, %10,6'sında ise zorunlu ileri derecede İngilizce dil bilgisi adaylardan beklenmektedir. İlanlarda ilk üç sırada İK yöneticisi, İK uzmanı ve İK iş ortağı pozisyonlarında iyi derecede, İK iş ortağı, İK direktörü ve İK koordinatörü pozisyonlarında ise ileri derecede zorunlu İngilizce dil bilgisi beklenmektedir (Tablo 6). Ayrıca sektörler göre İngilizce dil bilgisi şartına bakıldığında, sırasıyla üretim-imalat, turizm- konaklama ve bilişim sektörleri ilk üç sırada yer almaktadır. Dolayısıyla bu sektörlerde adaylardan yabancı dil bilgisi istenmesi, sektörlerin doğasına uygun düşmektedir. Zira turizm – konaklama ve bilişim gibi sektörlerde yabancı dil bilgisi gerekli bir beceridir.

Tablo 6. İş ilanlarında istenen yabancı dil bilgi seviyeleri

Pozisyonlar	Yabancı dil seviyeleri			
	Tercihen iyi	Tercihen ileri	Zorunlu iyi	Zorunlu ileri
İK Direktörü	7	1	8	24
İK Koordinatörü	3	-	14	17
İK Yöneticisi	7	-	19	8
İK Yönetici Yardımcısı	3	1	13	4
İK Uzmanı	1	2	17	10
İK Uzman Yardımcısı	1	-	13	3
İK Sorumlusu	5	-	7	4
İK Şefi	9	-	11	6
İK İş Ortağı	1	-	17	25
İK Personeli	2	-	2	1
İK Asistanı	3	-	14	3
İK ve İdari İşler Yöneticisi	5	-	6	4
İK ve İdari İşler Yöneticisi Yardımcısı	2	-	4	4

İK ve İdari İşler Uzmanı	7	-	6	5
İK ve İdari İşler Uzman Yardımcısı	5	-	10	-
İK ve İdari İşler Sorumlusu	3	-	6	-
İK ve İdari İşler Personeli	3	-	3	2
Bordo ve Özlük İşleri Yöneticisi	3	-	6	2
Bordo ve Özlük İşleri Yönetici Yardımcısı	6	1	3	-
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	1	-	6	1
Bordo ve Özlük İşleri Uzman Yardımcısı	-	-	4	-
Bordo ve Özlük İşleri Sorumlusu	-	-	3	4
Bordo ve Özlük İşleri Personeli	1	-	5	-
Toplam sayı ve yüzde	83	5	197	122
	(%7,2)	(%0,04)	(%17,2)	(%10,6)

3.5. Deneyim Süresi

İlanlarda istenen deneyim sürelerinin iş pozisyonlarına göre değişmektedir. Bazı iş pozisyonu ilanlarında (İK uzman yardımcısı, İK personeli ve İK asistanı gibi) deneyim istenmemektedir. Diğer ilanlarda ise bu süre 1 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Deneyim süresinin uzun, kısa ya da hiç olmaması pozisyonun sahip olduğu statüye göre değişebilmektedir. Örneğin İK direktörü pozisyonu için en az 10 yıl en fazla 15 yıl deneyim süresi istenmektedir. Yine İK koordinatörü için ise en az 4 yıl en fazla 12 yıl istenmektedir. Bunların dışında en fazla 10 yıl deneyim süresi istenen iş pozisyonları sırasıyla İK ve idari işler yöneticisi, İK yöneticisi, İK yönetici yardımcısı ve İK şefidir. Tüm ilanlara bakıldığında sırasıyla 2 yıl (261), 3 yıl (200), 5 yıl (178), 1 yıl (154) ve 4 yıl (122) istenmektedir (Tablo 7). Kısacası ilanlarda ağırlıklı olarak 1 ile 5 yıl arasında deneyim istenmektedir. Deneyime sahip olmayan yeni mezunlar ya da iş arayanlar açısından ise İK uzman yardımcısı, İK personeli ve İK asistanı gibi deneyim istenmeyen iş pozisyonlarının işe girme açısından daha avantajlı pozisyonlar olabileceği söylenebilir.

Tablo 7. İş ilanlarında pozisyonlara göre deneyim süreleri

Pozisyonlar	Deneyim süreleri (Yıl)												
	Yok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	15
İK Direktörü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33	15	2
İK Koordinatörü	-	-	-	-	9	22	4	6	2	1	5	1	-
İK Yöneticisi	-	-	1	2	11	4	8	6	-	12	6	-	-
İK Yönetici Yardımcısı	-	-	5	4	14	12	3	4	1	1	6	-	-
İK Uzmanı	-	-	29	10	10	1	-	-	-	-	-	-	-
İK Uzman Yardımcısı	17	20	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İK Sorumlusu	-	-	25	3	21	-	1	-	-	-	-	-	-
İK Şefi	-	-	2	6	13	11	6	6	-	2	4	-	-
İK İş Ortağı	-	6	17	9	8	7	2	-	-	1	-	-	-
İK Personeli	15	18	14	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
İK Asistanı	26	19	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İK ve İdari İşler Yöneticisi	-	-	-	3	3	24	-	4	3	-	13	-	-
İK ve İdari İşler Yön. Yrd.	-	-	12	21	6	11	-	-	-	-	-	-	-
İK ve İdari İşler Uzmanı	-	-	14	24	3	9	-	-	-	-	-	-	-

İK ve İdari İşler Uzman Yrd.	-	31	15	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İK ve İdari İşler Sorumlusu	-	1	11	17	1	20	-	-	-	-	-	-	-
İK ve İdari İşler Personeli	-	5	27	17	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Yön.	-	-	-	3	6	25	2	7	7	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Yön. Yrd.	-	-	22	20	4	4	-	-	-	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	-	-	6	31	5	7	1	-	-	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Uzm. Yrd.	-	31	15	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Sor.	-	3	8	14	5	18	1	1	-	-	-	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Per.	-	20	20	6		2	-	-	-	-	-	-	-
Toplam sayı	58	154	261	200	122	178	28	34	13	17	67	16	2

3.6. Bilgisayar ve Yazılım Programı Bilgisi

Verilen ilanların yaklaşık %90'ında Microsoft ofis programları (özellikle excel) kullanma becerisi istenmektedir. Bunun yanı sıra ilanların %46'sında ayrıca İK yazılım programlarını kullanma becerisi de istenmektedir. İlanların yaklaşık %14'ünde ise parmak izi, kart okuma, yüz tanıma sistemi ve otomasyon gibi sistemleri ifade eden Personel Devam Kontrol Sistemi (PDKS) kullanma becerisi de istenmektedir. Ayrıca verilen ilanların bir kısmında İK yazılım ve PDKS programlarının adı da verilmektedir. İlanlarda adı geçen programları kullanabilme becerisinin işe alımda tercih nedeni ya da zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu programlar içinde sırasıyla SAP, Logo, Micro, Netsis, Luca ve Zirve programları başı çekmektedir. Meyer programı ise PDKS açısından en çok istenen programdır (Tablo 8).

İş ilanlarında en fazla İK yazılım programı istenen pozisyonların özellikle bordro ve özlük işlerine ilişkin pozisyonlar olduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu pozisyonların görev tanımları içinde özellikle puantaj, ücretlendirme, bordro ve tahakkuk gibi ücret yönetimine ilişkin işlerin olması ve bunların da genellikle insan kaynaklarına özgü programlar vasıtasıyla yapılması nedeniyle bu pozisyonlarda daha fazla İK yazılım programı istenmektedir.

Tablo 8. İş ilanlarında pozisyonlara göre bilgisayar ve program bilgisi

Pozisyonlar	M. Ofis Programı	İK Yazılım programı	PDKS Programı	İK Yazılım Programı	PDKS Programı
	n	n	n	Adı ve sayısı	Adı ve sayısı
İK Direktörü	38	13	3	SAP (152)	Meyer (19)
İK Koordinatörü	39	18	3	Logo (89)	Barkodes (3)
İK Yöneticisi (Müdürü)	37	16	2	Mikro (44)	Perkotek (3)
İK Yönetici Yardımcısı	42	19	4	Netsis (36)	Winper (2)
İK Uzmanı	48	23	10	Luca (23)	Bardes (1)
İK Uzman Yardımcısı	48	17	8	Zirve (23)	Canias (14)
İK Sorumlusu	41	22	7	-	Gecotime (1)
İK Şefi	49	31	6	Canias (14)	Uyumsoft (13)
İK İş Ortağı	44	15	-	Uyumsoft (13)	Starkom (1)
İK Personeli	47	20	11		
İK Asistanı	48	7	2		
İK ve İdari İşler Yöneticisi	47	20	5		

İK ve İdari İşler Yön. Yrd.	48	11	4	Eta (8)	Webpdks (1)
İK ve İdari İşler Uzmanı	45	21	14	Nebim V3 (8)	
İK ve İdari İşler Uzman Yrd.	44	20	11	Perkotek (8)	
İK ve İdari İşler Sorumlusu	47	25	8	Orka (5)	
İK ve İdari İşler Personeli	48	22	12	Sentez (5)	
Bordo ve Özlük İşleri Yön.	48	35	7	Delta (4)	
Bordo ve Özlük İşleri Yön. Yrd.	48	41	7	Workcube (3)	
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	49	36	9	Eba (2)	
Bordo ve Özlük İşleri Uzm. Yrd.	48	31	9	Link (2)	
Bordo ve Özlük İşleri Sor.	50	31	12	Efespro (1)	
Toplam sayı ve yüzde	1051 (%91,4)	530 (%46,1)	162 (%14,1)	Freedom (1)	
				Gecotime (1)	
				Likom Presto (1)	
				Mic. Din. 365 (1)	
				Mikado (1)	
				Nav Dinamics (1)	
				Oracle (1)	
				Sedna (1)	
				SQL (1)	

3.7. Askerlik, Araç Kullanma, Seyahat Etme ve Cinsiyet

İlanların yaklaşık %73'ünde askerlik yapma şartı aranmaktadır. Askerlik yapma şartı en fazla İK ve idari işler yöneticisi ilanlarında aranırken en az İK asistanı ilanlarında istenmektedir. Diğer yandan ilanların yaklaşık %15'inde aktif olarak araç kullanabilme şartı bulunurken yaklaşık %11'inde ise seyahat engelinin bulunmaması istenmektedir (Tablo 9).

İlanlar cinsiyet açısından incelendiğinde ise sadece 12 ilanda cinsiyet özellikle belirtilmiştir. Geri kalan ilanlarda herhangi bir cinsiyet şartı bulunmamaktadır. Özellikle cinsiyet belirtilen ilanların nerdeyse yok denecek kadar olması, insan kaynakları departmanlarına personel alımı açısından cinsiyet ayrımcılığının bulunmadığını söylemek mümkündür (Tablo 9).

Tablo 9. İş ilanlarında pozisyonlara göre askerlik, araç kullanma, seyahat edebilme ve cinsiyet

Pozisyonlar	Askerlik yapma	Aktif Araç kullanma	Seyahat edebilme	Cinsiyet		
				E ya da K	E	K
İK Direktörü	40	6	5	50	-	-
İK Koordinatörü	34	6	10	50	-	-
İK Yöneticisi (Müdürü)	33	3	10	47	3	-

İK Yönetici Yardımcısı	39	4	6	50	-	-
İK Uzmanı	42	9	7	50	-	-
İK Uzman Yardımcısı	32	8	4	50	-	-
İK Sorumlusu	34	5	3	49	-	1
İK Şefi	38	7	5	50	-	-
İK İş Ortağı	31	1	7	50	-	-
İK Personeli	32	4	5	49	-	1
İK Asistanı	17	4	2	50	-	-
İK ve İdari İşler Yöneticisi	45	15	10	50	-	-
İK ve İdari İşler Yön. Yrd.	30	10	5	50	-	-
İK ve İdari İşler Uzmanı	37	12	9	50	-	-
İK ve İdari İşler Uzman Yrd.	41	17	3	50	-	-
İK ve İdari İşler Sorumlusu	42	10	2	50	-	-
İK ve İdari İşler Personeli	43	19	6	45	4	1
Bordo ve Özlük İşleri Yön.	42	5	4	50	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Yön. Yrd.	40	2	1	50	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	43	4	2	50	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Uzm. Yrd.	26	4	3	49	1	
Bordo ve Özlük İşleri Sor.	42	6	1	50	-	-
Bordo ve Özlük İşleri Per.	35	8	4	49	-	1
Toplam sayı ve yüzde	838 (%72,9)	169 (%14,7)	114 (%10,8)	1138	8	4

3.8. Beceriler

İlanlar adaylardan istenen beceriler açısından analiz edildiğinde, tüm iş pozisyonları açısından 76 farklı becerinin ilanlarda yer aldığı görülmektedir. Tüm ilanlarda sırasıyla iletişim, takım çalışması, analitik ve sistematik düşünme, organizasyon, sonuç ve çözüm odaklı olma, planlama, raporlama, insan ilişkilerinde başarılı olma, iş takibi ve problem çözme becerilerinin ilk 10 beceri içerisinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 10).

Bu becerilerin çoğunluğunun yumuşak beceriler olması, işletmelerin teknik beceriler yanında yumuşak becerilere de önem verdiğini göstermektedir. Araştırmalar, işletmelerin temel olarak işgücü piyasasında yumuşak ve sert becerilere odaklandığını göstermektedir (Patacsil & Tablatin, 2017). Yumuşak beceriler, iletişim, sosyal ilişkiler, bireysel kişilik ve özellikler, ekip çalışması, esneklik ve motivasyon gibi becerileri kapsayan çalışanların işyerine ve kişilerarası uyum sağlamasını kolaylaştıran beceriler olarak tanımlanmaktadır (Heckman & Kautz, 2012). Sert beceriler ise çalışanların mesleğine yönelik bilimsel bilgi, iş bilgisi, yetenek ve teknik uzmanlık gibi görevlerinde rekabet etmelerini sağlayan becerileri tanımlanmaktadır (Laker & Powell, 2011). Yumuşak beceriler, diğer çalışanlarla iş birliği yapabilmek için gerekli yetenek ve davranışsal unsurları vurgularken, zor beceriler teknik işin teknik boyutunu içeren öğrenilebilir yeteneklere odaklanmaktadır (Patacsil & Tablatin, 2017). Kısacası teknik işlerin daha iyi yapılmasında sert beceriler öne çıkarken, sosyal ilişkilerde yumuşak beceriler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda hem tüm pozisyonlar hem de her bir iş pozisyonu bağlamında istenen beceriler içinde yumuşak becerilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Zira yumuşak beceriler, teknik becerileri tamamlayan bir özelliğe sahiptir.

Tablo 10. İş ilanlarında istenen beceriler

Beceri Tipi	n	%	Beceri Tipi	n	%
İletişim	821	71,4	Kendini ifade etme	30	2,6
Takım çalışması	573	49,8	Müşteri ilişkileri odaklı	30	2,6
Analitik ve sistematik düşünme	566	49,2	İlişki yönetimi	29	2,5
Organizasyon	411	35,7	Veri analiz edebilme	29	2,5
Sonuç ve çözüm odaklı olma	400	34,8	Karar verme yetisi	28	2,4
Planlama	382	33,2	Hedef odaklı olma	26	2,3
Raporlama	327	28,4	Dürüst güvenilir	24	2,1
İnsan ilişkilerinde başarılı olma	309	26,9	Gizliliğe riayet	24	2,1
İş takibi	283	24,6	Sorgulama	24	2,1
Problem çözme	223	19,4	Stres yönetimi	24	2,1
Yoğun iş temposuna uyum	167	14,5	Yaratıcı düşünme	24	2,1
Sorumluluk sahibi olma	161	14	Kariyer hedefli	21	1,8
Detaycı ve titiz olma	145	12,6	Vizyon sahibi olma	20	1,7
Dikkatli olma	130	11,3	Teknolojik beceri	19	1,7
Öğrenme ve gelişime açık olma	124	10,8	Başarı odaklı	18	1,6
Disiplinli olma	113	9,8	Geri bildirim yapabilme	17	1,5
Temsil	113	9,8	Kalite odaklı olma	17	1,5
Dinamik ve enerjik olma	93	8,1	Müzakereci arabulucu	14	1,2
Koordinasyon	84	7,3	Çatışma yönetimi	13	1,1
Yüksek motivasyon	84	7,3	Dosyalama arşivleme	13	1,1
Sunum	81	7,0	Esnek olma	13	1,1
Düzenli ve sistemli çalışma	71	6,2	Girişimci	12	1
Liderlik	70	6,1	İş odaklı	12	1
Esnek çalışmaya uyum	66	5,7	Eleştirel düşünme	10	0,9
Yenilikleri takip etme	64	5,6	Açık fikirli olma	9	0,8
İkna Gücü	62	5,4	Dışa dönük olma	9	0,8
Zaman yönetimi	61	5,3	Empati yapabilme	9	0,8
Araştırmacı	60	5,2	Etik bilinç	9	0,8
Yenilik ve değişime açık olma	58	5	Anlatım yetisi	7	0,6
Yönetimi becerisi	48	4,2	İnsan odaklı	7	0,6
Proaktif	45	3,9	Kararlı olma	5	0,4
Planlı olma	44	3,8	Belirsizlikte çözüm üretme	4	0,3
Çok yönlü çalışabilme	43	3,7	Önyargısız	3	0,3
Dış görünüşe önem verme	36	3,1	Sabırlı	3	0,3
Diksiyonu düzgün olma	35	3	Yetki devri	3	0,3
İnisiyatif alma	34	3	Duygusal zekâ	2	0,2
Kendine güvenen	33	2,8	Algısı açık	1	0,1
Stratejik bakış açısı	31	2,7	Dayanıklılık	1	0,1

İlanlarda istenen beceriler iş pozisyonlarına göre analiz edildiğinde tüm ilanlarda aranan ilk 10 beceri içerisinde iletişim, analitik ve sistematik düşünme, organizasyon, takım çalışması, planlama,

liderlik, raporlama, temsil, insan ilişkilerinde başarılı olma, ikna gücü, sonuç ve çözüm odaklı olma, iş takibi, problem çözme, yoğun iş temposuna uyum, öğrenme ve gelişime açık olma, koordinasyon, sorumluluk sahibi olma, çok yönlü çalışabilme, motivasyon ve dikkatli olma becerileri yer almaktadır. İlgili becerilerin iş pozisyonlarına göre sıralaması Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İş ilanlarında istenen becerilerin iş pozisyonlarına göre sıralaması

Pozisyonlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
İK Direktörü	İltş.	ASD	Org.	TkÇ	Plan.	Ldr.	Rap.	Tem.	İİB	İG
İK Koordinatörü	İltş.	TkÇ	ASD	Ldr.	SÇO	Org.	Plan.	İşT	Ra	İG
İK Yöneticisi	İltş.	TkÇ	ASD	Org.	Rap.	Plan.	PÇ	İİB	p. SÇ	Ldr.
İK Yönetici Yardımcısı	İltş.	TkÇ	Plan.	Org.	SÇO	ASD	Rap.	PÇ	O İİB	YİTU
İK Uzmanı	İltş.	TkÇ	ASD	Org.	Plan.	Rap.	PÇ	İİB	ÖG	İşT
İK Uzman Yardımcısı	İltş.	TkÇ	Plan.	Org.	SÇO	ASD	Rap.	İşT	A Yİ	Koor.
İK Sorumlusu	İltş.	SÇO	TÇ	ASD	Org.	Plan.	İİB	İşT	TU	SSO
İK Şefi	İltş.	TkÇ	ASD	Plan.	Org.	Rap.	SÇO	İİB	Ra p.	YİTU
İK İş Ortağı	İltş.	ASD	Org.	SÇO	İİB	TkÇ	ÇYÇ	Plan.	PÇ	Mot.
İK Personeli	İltş.	TkÇ	İİB	ASD	SÇO	Org.	İşT	Plan.	Yİ	Rap.
İK Asistanı	İltş.	TkÇ	ASD	ÖGA	İşT	SÇO	Org.	Plan.	TU İİB	Rap.
İK ve İdari İşler Yöneticisi	İltş.	TkÇ	ASD	Org.	Plan.	SÇO	Rap.	İİB	İşT	Tem.
İK ve İdari İşler Yön. Yrd.	İltş.	TkÇ	Org.	Plan.	ASD	PÇ	SÇO	Rap.	İşT	SSO
İK ve İdari İşler Uzmanı	İltş.	TkÇ	SÇO	Org.	ASD	Plan.	İİB	Rap.	İşT	SSO
İK ve İdari İşler Uzman Yrd.	İltş.	TkÇ	ASD	Plan.	Rap.	Org.	PÇ	İİB	İşT	SSO
İK ve İdari İşler Sorumlusu	İltş.	ASD	Org.	TkÇ	Plan.	Rap.	SÇO	İşT	PÇ	İİB
İK ve İdari İşler Personeli	İltş.	TkÇ	ASD	İİB	İşT	Org.	Plan.	SÇO	SS	Rap.
Bordo ve Özlük İşleri Yön.	ASD	İlt.	TÇ	SÇO	Rap.	Plan.	İİB	İşT	PÇ	Org.
Bordo ve Özlük İşleri Yön. Yrd.	ASD	TkÇ	İltş.	SÇO	Rap.	DO	İİB	İşT	Yİ	SSO
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	ASD	TkÇ	İltş.	SÇO	İİB	Rap.	Org.	İşT	TU Yİ	Plan.
Bordo ve Özlük İşleri Uzm. Yrd.	İltş.	TkÇ	ASD	Plan.	Org.	SÇO	İşT	Rap.	TU Yİ	SSO
Bordo ve Özlük İşleri Sor.	İltş.	TkÇ	ASD	İİB	İşT	DO	Rap.	Org.	TU PÇ	YİTU
Bordo ve Özlük İşleri Per.	İltş.	ASD	TÇ	İşT	SÇO	Plan.	Org.	Rap.	İİB	YİTU

İltş.=İletişim; ASD= Analitik ve sistemli düşünme; TkÇ= Takım çalışması; SÇO= Sonuç ve çözüm odaklı olma, İİB=İnsan ilişkilerinde başarılı olma; YİTU= Yoğun iş temposuna uyum; İşT=İş takibi; DO=, Rap.=Raporlama; Org.=Organizasyon; Plan.=Planlama; PÇ=Problem çözme; İG=İkna gücü; Ldr.=Liderlik; SS= Sorumluluk sahibi olma; Tem.=Temsil; YİTU=Yoğun iş temposuna uyum; ÖGA= Öğrenme ve gelişime açık olma; Koor.= Koordinasyon; SSO= Sorumluluk sahibi olma; ÇYÇ= Çok yönlü çalışabilme; Mot.= Motivasyon; DO=Dikkatli olma.

İlanlar ilgili pozisyonlar için istenen toplam beceri sayısına göre analiz edildiğinde, her bir pozisyon için farklı sayılarda beceri istendiği görülmektedir. Örneğin, İK ve idari işler yöneticisi için verilen 50 ilanda toplamda 62 farklı beceri istenmektedir. İK yöneticisi için 61, İK yönetici yardımcısı için ise 58 farklı beceri istenmektedir. En az beceri istenen ilk üç pozisyon ise sırasıyla bordo ve özlük

işleri yönetici yardımcısı (38), bordo ve özlük işleri personeli (36) bordo ve özlük işleri uzman yardımcısıdır (34) (Tablo 12). Görüldüğü gibi beceri sayısının en az olduğu pozisyonlar bordro ve özlük işlerine ilişkindir. Bu pozisyonlardan beklenen beceri sayısının az olması, yukarıda belirtildiği gibi görev tanımlarının daha çok ücret yönetimi gibi teknik becerilere ilişkin olmasına bağlanabilir.

Tablo 12. İş ilanlarında pozisyonlara göre beceri sayıları

Pozisyonlar	Beceri sayısı
İK Direktörü	51
İK Koordinatörü	56
İK Yöneticisi	61
İK Yönetici Yardımcısı	58
İK Uzmanı	47
İK Uzman Yardımcısı	42
İK Sorumlusu	55
İK Şefi	54
İK İş Ortağı	45
İK Personeli	48
İK Asistanı	40
İK ve İdari İşler Yöneticisi	62
İK ve İdari İşler Yönetici Yardımcısı	56
İK ve İdari İşler Uzmanı	54
İK ve İdari İşler Uzman Yardımcısı	50
İK ve İdari İşler Sorumlusu	51
İK ve İdari İşler Personeli	45
Bordo ve Özlük İşleri Yöneticisi	48
Bordo ve Özlük İşleri Yönetici Yardımcısı	38
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	45
Bordo ve Özlük İşleri Uzman Yardımcısı	34
Bordo ve Özlük İşleri Sorumlusu	51
Bordo ve Özlük İşleri Personeli	36

3.9. Deneyim Konuları

İlgili ilanlarda 54 farklı deneyim konusu yer almaktadır. Tüm ilanlar genel olarak değerlendirildiğinde ilk 10 deneyimin iş hukuku, sosyal güvenlik hukuku, bordro düzenleme, özlük işleri, seçme ve yerleştirme, performans değerlendirme, eğitim ve geliştirme, iş sağlığı ve güvenliği, ücret yönetimi ve teşvikler konusunda olduğu göze çarpmaktadır (Tablo 13). İstenen deneyimlerde özellikle hukuki boyutu ağırlıklı olan konular yer almaktadır. İlk 10 deneyim içerisinde yer alan konular daha çok klasik insan kaynakları yönetimine ilişkin fonksiyonlardır. Bu durum, insan kaynakları departmanlarının klasik personel yönetim anlayışına daha fazla bağlı oldukları yönünde yorumlanabilir. Örneğin yetenek yönetimi, motivasyon, çalışan bağlılığı ve memnuniyeti gibi deneyim konularının oldukça düşük yüzdeye sahip olması bu yargıyı doğrulamaktadır. Ayrıca devlet, sendika, işletme ve çalışan ilişkilerini kapsayan endüstri ilişkileri deneyimi oldukça düşük düzeyde (%3) istenmektedir. Bu durum işletmelerin çalışanların sosyal haklarına verdiği önemin düzeyini belirleyen bir göstere olarak yorumlanabilir. Bir diğer göze çarpan bulgu ise, insan kaynakları planlamasının ilk 10 deneyim içerisinde yer almamasıdır. Dikkat çeken başka bir husus ise, adayların Sosyal Güvenlik Kurumu ve

İŞKUR gibi kurumlar tarafından sağlanan teşvikler konusunda bilgi ya da deneyim sahibi olmalarının işletmeler açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 13. İş ilanlarında istenen deneyim konuları

Deneyim konuları	n	%	Deneyim konuları	n	%
İş Hukuku	733	63,7	İş Analizi	30	2,6
SGK	664	57,7	Kalite Yönetimi Sistemleri	30	2,6
Bordro Düzenleme	551	47,9	Oryantasyon	30	2,6
Özlük İşleri	535	46,5	Bütçeleme	22	1,9
Seçme ve Yerleştirme	318	27,7	İş Tanımı	17	1,5
Performans Değerlendirme	230	20	Motivasyon	17	1,5
Eğitim ve Geliştirme	202	17,6	Organizasyonel Yapılanma	17	1,5
İSG	201	17,5	Mülakat Teknikleri	17	1,5
Ücret Yönetimi	175	15,2	Stratejik İK	16	1,4
Teşvikler	154	13,4	Yetkinlik Bazlı İş Tanımı	14	1,2
Puantaj	146	12,7	Değişim Yönetimi	13	1,1
Kariyer Yönetimi	129	11,2	Ödüllendirme	12	1
İşkur	90	7,8	Çalışan Bağlılığı	11	1
Organizasyonel Gelişim	66	5,7	Çalışan Memnuniyeti	11	1
Yetenek Yönetimi	65	5,7	Koçluk Sertifikası	10	0,9
Sistem Kurma ve Geliştirme	50	5,3	Kurum İçi İletişim	10	0,9
Mavi Yakalı	57	5	Sosyal Uygunluk Denetimi	10	0,9
E - Bildirge	50	4,3	Stratejik Planlama	9	0,8
Beyaz Yakalı	46	4,0	İtibar Yönetimi	8	0,7
Gelir Vergisi	39	3,4	İş Değerleme	7	0,6
Süreç İyileştirme	39	3,4	Değerleme Merkezi Uygulamaları	5	0,4
BES İşlemleri	36	3,1	İşbaşı Eğitimi	2	0,2
İK Planlaması	36	3,1	Kişilik Envanteri	2	0,2
Endüstri İlişkileri	34	3,0	Kurum Kültürü Oluşturma	2	0,2
KVKK	32	2,8	Matriks Yönetişim	2	0,2
Süreç Yönetimi	31	2,7	SWOT Analizi	2	0,2
Yan Haklar Yönetimi	31	2,7	Kıyaslama (Benchmarking)	1	0,1

Deneyim konuları tüm iş pozisyonları bağlamında analiz edildiğinde, iş hukuku, sosyal güvenlik hukuku, seçme ve yerleştirme, performans yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği, ücret yönetimi, bordrolama, eğitim ve geliştirme, özlük işleri, kariyer yönetimi, stratejik planlama, yetenek yönetimi, İŞKUR, teşvikler, kalite yönetim sistemleri, organizasyonel gelişim, puantaj, Kişisel Verileri Koruma Kanunu (KVKK), E-bildirge, bireysel emeklilik sistemi işlemleri ve gelir vergisi gibi konuların yer aldığı görülmektedir (Tablo 14).

İş pozisyonu bağlamında sahip olunan deneyim konularının iş pozisyonlarına göre sıralaması değişse de genel olarak sayılan konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla iş ilanının pozisyonu ne olursa olsun, sayılan deneyim konularında adayların belirli bir düzeyde yeterliliğe sahip olması gerektiği görülmektedir.

Tablo 14. İş ilanlarında istenen deneyim konularının iş pozisyonlarına göre sıralaması

Pozisyonlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
İK Direktörü	İşH	SGH	SY	PY	İSG	ÜY	Bord.	EG	Öİ	KY
İK Koordinatörü	İşH	SY	SGH	Bord.	PY	EG	Öİ	ÜY	KY	SP
İK Yöneticisi (Müdürü)	İşH	SGH	PY	SY	EG	Bord.	Öİ	ÜY	YY	KY
İK Yönetici Yardımcısı	İşH	SGH	SY	PY	Bord.	Öİ	EG	KY	ÜY	İSG
İK Uzmanı	İşH	SGH	Öİ	Bord.	SY	EG	PY	İSG	KY	İŞKUR
İK Uzman Yardımcısı	İşH	SGH	SY	Öİ	Bord.	İSG	EG	PY	ÜY	Teşv.
İK Sorumlusu	İşH	SGH	SY	Öİ	Bord.	EG	PY	ÜY	İSG	İŞKUR
İK Şefi	İşH	SGH	SY	Öİ	Bord.	PY	EG	İSG	KY	ÜY
İK İş Ortağı	İşH	SY	PY	EG	SGH	KYS	OG	YY	KY	ÜY
İK Personeli	İşH	SGH	SY	Bord.	Öİ	ÜY	PY	EG	İSG	KY
İK Asistanı	İşH	SGH	Öİ	Bord.	SY	İSG	Puan.	PY	EG	KY
İK ve İdari İşler Yöneticisi	İşH	SGH	Bord.	Öİ	SY	İSG	PY	ÜY	EG	KY
İK ve İdari İşler Yön. Yrd.	İşH	SGH	Bord.	Öİ	SY	İSG	PY	EG	ÜY	KY
İK ve İdari İşler Uzmanı	İşH	SGH	SY	Öİ	Bord.	PY	EG	İSG	ÜY	KY
İK ve İdari İşler Uzman Yrd.	İşH	Öİ	Bord.	SGH	SY	PY	İSG	EG	ÜY	KVKK
İK ve İdari İşler Sorumlusu	İşH	SGH	Öİ	Bord.	SY	PY	EG	İSG	Puan.	ÜY
İK ve İdari İşler Personeli	İşH	SGH	Bord.	Öİ	SY	PY	İSG	Puan.	EG	ÜY
Bordo ve Özlük İşleri Yön.	İşH	SGH	Bord.	Öİ	Puan.	E-b	Teşv.	ÜY	PY	BES
Bordo ve Özlük İşleri Yön. Yrd.	İşH	SGH	Bord.	Öİ	Puan.	Teşv.	İSG	GV	E-b	İŞKUR
Bordo ve Özlük İşleri Uzmanı	İşH	SGH	Bord.	Öİ	Puan.	Teşv.	E-b	GV	ÜY	İŞKUR
Bordo ve Özlük İşleri Uzm. Yrd.	İşH	SGK	Bord.	Öİ	Puan.	E-b	Teşv.	GV	İSG	İŞKUR
Bordo ve Özlük İşleri Sor.	İşH	SGH	Bord.	Öİ	Teşv.	Puan.	Ücret	İSG	E-b	İŞKUR
Bordo ve Özlük İşleri Per.	İşH	SGH	Bord.	Öİ	Puan.	Teşv.	İSG	E-b	ÜY	BES

İşH=İş hukuku; SGH=Sosyal güvenlik hukuku; İSG=İş sağlığı ve güvenliği; Puan.=Puantaj; Teşv.=Teşvikler; E-b=E-bildirge; ÜY=Ücret yönetimi; BES= Bireysel emeklilik sistemi; İŞKUR=İş ve İşçi Bulma Kurumu; Bord.=Bordrolama; Öİ=Özlük işleri; EG=Eğitim ve geliştirme; SY=Seçme ve yerleştirme; GV=Gelir vergisi; KY=Kariyer yönetimi; KYS=Kalite yönetim sistemleri; OG=Organizasyonel gelişim; YY=Yetenek yönetimi; SP=Stratejik planlama; PY=Performans yönetimi.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, insan kaynakları departmanları tarafından verilen iş ilanlarını analiz ederek bu pozisyonlara başvuracak adayların istihdam edilebilme kriterlerini ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda insan kaynakları departmanlarında istihdam etmek isteyen işverenlerin adaylarda aradıkları mezuniyet, yabancı dil bilgisi, bilgisayar ve yazılım programı bilgisi, deneyim süresi, askerlik, araç kullanma, seyahat edebilme, cinsiyet, beceriler ve deneyim gibi gerekli özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak internet üzerinde çeşitli iş ilanı sitelerinde yer alan güncel 1050 ilan toplanmış ve frekans analiz ne tabi tutulmuştur.

Araştırmanın bulguları, insan kaynakları departmanlarına alınması planlanan adaylarda aranan özelliklerin genel bir çerçevesini ortaya koymuştur. Toplanan verilerin frekans analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, insan kaynakları departmanlarına işgören alımı için verilen ilanlar en fazla üretim-imalat, tekstil ve turizm-konaklama sektörlerindedir. Bu sektörler, aday işgörenlerin daha fazla istihdam edilebileceği ya da daha fazla İK aday işgören talebinin bulunduğu sektörler olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Pozisyonlar açısından bakıldığında, adı geçen 23 pozisyona ilişkin daha fazla ilan verildiği görülmektedir. Bu pozisyonlardan sadece 10 tanesinin Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından meslek standartlarının belirlendiği, diğerlerinin ise henüz meslek standartlarının belirlenmediği görülmektedir. Dolayısıyla İK alanında belirli bir standardın oluşabilmesi için diğer pozisyonların da meslek standartlarının belirlenmesi gereklidir. Mezuniyet seviyesi açısından, İK departmanlarında bulunan açık pozisyonlar için istenen mezuniyet seviyesinin lise ve yüksek lisans arasında değiştiği gözlemlenmektedir. İşletmelerin %90'ını lisans mezunu seviyesinde işgücü talebine sahiptir. İşletmelerin insan kaynakları yönetimi bölümü mezunlarına yönelik talepleri ise oldukça düşüktür (%17,3). Bu durum, insan kaynakları yönetimi bölümlerinin açılmasının yakın bir geçmişe sahip olmasına ve sektörde insan kaynakları yönetimi lisans bölümlerinin bilinirliğinin henüz çok fazla yaygınlaşmadığına bağlanmaktadır. İK alanında işgücü talebi halen çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, işletme bölümü mezunu ağırlıklı olarak devam etmektedir. Ayrıca işletmelerin “İlgili bölüm” ve “İİBF” mezunu olma gibi daha kapsayıcı kavramlarla mezuniyet seviyesi istemesi, işletmelerin daha fazla başvuruyu almaya yönelik bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Yabancı dil açısından ilgili ilanların yaklaşık %7'si İngilizce olarak verilmiştir. İlanların yaklaşık %35'inde İngilizce yazma ve konuşabilme şartı aranmaktadır. İlanlarda İngilizce dil bilgisi açısından sırasıyla İK iş ortağı, İK direktörü, İK koordinatörü, İK yöneticisi ve İK uzmanı gelmektedir. Özellikle İK iş ortağı, İK koordinatörü ve İK direktörü ilanlarının İngilizce olarak verilmesi tercih edilmiştir. Bu pozisyonlarda daha fazla İngilizce dil bilgisini istenmesi, bu pozisyonların daha kurumsal ve büyük ölçekli firmalarda yer alan istihdam türleri olmasına bağlanabilir. İlanların yaklaşık %65'inde ise İngilizce şartı aranmamaktadır. Sektörlere göre İngilizce dil bilgisi şartına bakıldığında, sırasıyla üretim-imalat, turizm- konaklama ve bilişim sektörleri ilk üç sırada yer almaktadır. İlanlarda istenen deneyim sürelerinin iş pozisyonlarına göre değiştiği gözlemlenmektedir. Özellikle İK uzman yardımcısı, İK personeli ve İK asistanı gibi pozisyonlar için deneyim istenmemektedir. Diğer ilanlarda ise deneyim süresi, 1 ile 15 yıl arasında değişmektedir. İlanların çoğunda 1 ile 5 yıl arasında deneyim istenmektedir. Deneyime sahip olmayan yeni mezunlar açısından İK uzman yardımcısı, İK personeli ve İK asistanı gibi deneyim istenmeyen iş pozisyonları işe girme açısından daha avantajlı pozisyonlar olabileceği öngörülebilir. İlanların yaklaşık %90'ında Microsoft ofis programları (özellikle excel) kullanma becerisi istenmektedir. Bunun yanı sıra ilanların %46'sında ayrıca İK yazılım programlarını kullanma becerisi de yer almaktadır. İlanların yaklaşık %14'ünde ise PDKS kullanma becerisi de bulunmaktadır. İK yazılım programları içerisinde SAP, Logo, Micro, Netsis, Luca, Zirve ve Meyer gibi programlar öne çıkmaktadır. İş ilanlarında en fazla İK yazılım programı istenen pozisyonların özellikle bordro ve özlük işlerine ilişkin pozisyonlar olduğu görülmektedir. Bu pozisyonların iş/görev tanımları daha çok ücret yönetimine ilişkin olması nedeniyle daha fazla İK yazılım programı istendiği belirtilebilir. İlanların yaklaşık %73'ünde askerlik yapma şartı, yaklaşık %15'inde aktif olarak araç kullanabilme şartı ve yaklaşık %11'inde ise seyahat engelinin bulunmaması istenmektedir. İlanların sadece 12 tanesinde cinsiyet özellikle belirtilmiştir. Özellikle adayın cinsiyetini belirtilen iş ilanlarının oldukça az sayıda olması, işletmelerin işe alımda cinsiyet eşitliğini gözettiğini söylemek mümkündür. İlanlardan elde edilen beceri bulgularına göre, tüm iş pozisyonlarında toplamda 76 farklı becerinin olduğu tespit edilmiştir. Tüm ilanlarda sırasıyla iletişim, takım çalışması, analitik ve sistematik düşünme, organizasyon, sonuç ve çözüm odaklı olma, planlama, raporlama, insan ilişkilerinde başarılı olma, iş takibi ve problem çözme becerilerinin ilk 10 beceri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin, işverenlerin işgücü piyasasından bekledikleri yani yeni mezunların ya da aday işgörenlerin işe girmelerine yardımcı olacak ilk 10 beceri olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu becerilerin çoğunluğunun yumuşak beceriler olması, işletmelerin teknik beceriler yanında yumuşak becerilere de önem verdiğini göstermektedir.

İlgili ilanlarda 54 farklı deneyim konusunun yer aldığı tespit edilmiştir. Tüm ilanlar topluca değerlendirildiğinde iş hukuku, sosyal güvenlik hukuku, bordro düzenleme, özlük işleri, seçme ve yerleştirme, performans değerlendirme, eğitim ve geliştirme, iş sağlığı ve güvenliği, ücret yönetimi ve teşvikler konusunun ilk 10 deneyim konusu içerisinde yer aldığı görülmektedir. İstenen deneyimlerde özellikle hukuki boyutu ağırlıklı olan ve daha çok klasik insan kaynakları yönetime ilişkin fonksiyonlara ilişkindir. Bu durum, insan kaynakları departmanlarının klasik personel yönetim anlayışına daha fazla bağlı oldukları, yetenek yönetimi, motivasyon, çalışan bağlılığı ve memnuniyeti gibi modern yönetim anlayışının ürünü olan örgütsel davranış konularının ise daha az istendiği görülmektedir. Ayrıca çalışan ilişkilerini içeren endüstri ilişkileri deneyiminin düşük olması, işletmelerin çalışanların sosyal haklarına verdiği önemin düzeyini gösteren bir olgu olarak yorumlanabilir. Bir diğer göze çarpan bulgu ise, insan kaynakları planlamasının ilk 10 deneyim içerisinde yer almamasıdır. Uzun vadede en doğru ve en uygun işgörenlerin istihdamına yönelik planlama deneyiminin ilanlarda düşük düzeyde (%3,1) yer alması, işletmeler açısından planlamaya gereken değerin verilmediğini göstermektedir. Tüm iş pozisyonları bağlamında deneyim konuları bulgularına göre, iş hukuku, sosyal güvenlik hukuku, seçme ve yerleştirme, performans yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği, ücret yönetimi, bordrolama, eğitim ve geliştirme, özlük işleri, kariyer yönetimi, stratejik planlama, yetenek yönetimi, İŞKUR, teşvikler, kalite yönetim sistemleri, organizasyonel gelişim, puantaj, Kişisel Verileri Koruma Kanunu (KVKK), E-bildirge, bireysel emeklilik sistemi işlemleri ve gelir vergisi gibi konuların tüm pozisyonların ilk 10 sıralamasında yer aldığı tespit edilmiştir. Tüm iş pozisyonlarının sahip olması gereken deneyim konularının iş pozisyonlarına göre sıralaması değişse de genel olarak sayılan konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla iş ilanının pozisyonu ne olursa olsun, sayılan deneyim konularında adayların yeterliliği sağlanması gerekli olduğu görülmektedir. Kısacası İK direktörü de İK personeli de iş hukuku uygulamaları deneyimine sahip olması gereklidir.

İş ilanları, işverenlerin başvuru sahiplerinden beklediği ve istediği beceri, deneyim ve nitelik gibi özellikleri ortaya koyan araçlardır. Sektörün ne aradığını ve nasıl bir eğilime sahip olduğunu gösteren ilanlara ilişkin detaylı ve güncel bulgular, adaylar, işletmeler, insan kaynakları departmanları, eğitimciler, politika yapıcılar ve sektör için iyi bir veri kaynağıdır. Bu bağlamda çalışma bulgularına dayalı olarak, yeni mezun ve adayların insan kaynakları alanında kariyerlerine başlamaları ve ilerleyebilmeleri için gerekli özellik, nitelik ve becerileri tanımlayan bir çerçeve önerilebilir.

Yeni mezun ve adaylar, insan kaynakları alanında başvurabilecekleri neredeyse her sektörde var olan oldukça geniş bir istihdam pozisyonu avantajına sahiptir. Adayların diğer özellik ve gereksinimleri sağlamaları halinde özellikle üretim - imalat ve turizm - konaklama sektörlerinde iş bulma olasılıkları daha yüksektir. Diğer yandan insan kaynakları mesleğinin oldukça geniş bir mezuniyet yelpazesine dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda sadece insan kaynakları yönetimi mezunları değil işletme, ÇEKO, iktisat gibi İİBF mezunlarının da insan kaynakları departmanlarında istihdam edilebileceği öngörülmektedir. Ancak adayların, çoğunluğunun askerlik şartını sağlamaları, yabancı dil bilgisine sahip olmaları, bilgisayar (özellikle excel programı) ve İK yazılım programlarını kullanabilmeleri istihdam açısından önem arz etmektedir. Yeni mezunların kariyerlerine başlarken özellikle deneyim istenmeyen İK uzman yardımcısı, İK personeli ve İK asistanı gibi pozisyonlara başvurmaları daha isabetli olacağı belirtilebilir. Ayrıca sektörde cinsiyetler açısından bir fırsat eşitliğinin olduğunu söylemek de mümkündür. Adaylar açısından önemli bir diğer konu da beceri ve deneyim konularıdır. Adayların sadece teknik bilgiye sahip olmasının yeterli olmadığı bu özelliğin yanı sıra sosyal ilişkileri içeren yumuşak becerilere de sahip olması gerektiği söylenebilir. Zira analiz bulgularına göre istihdam için gerekli becerilerin çoğunluğu yumuşak becerilerden oluşmaktadır. Eğitim kurumları vasıtasıyla teknik becerilere sahip olunabilirken yumuşak becerilere sahip olma daha farklı süreçleri ve deneyimleri gerektirmektedir. Adayların istihdam edilebilirliğini artması için özellikle iş ilanlarında istenen çalışma

hukuku uygulamaları konusunda ve seçme ve yerleştirme, performans yönetimi ve ücret yönetimi gibi insan kaynakları fonksiyonlarında belli bir birikiminin olması gerekmektedir.

İşletmeler açısından bakıldığında iş ilanlarının nerdeyse tekdüze verildiği görülmektedir. Yani liderlik becerisi hariç İK direktörü için de İK personeli için de neredeyse aynı özellikler istenmektedir. İstenen nitelikler teknik beceriler bağlamında farklılaşmaktadır. Örneğin insan kaynakları yöneticisi, yönetici yardımcısı, İK uzmanı ve İK sorumlusu ve İK personeli için temel İK fonksiyonları öne çıkarken, İK ve idari işler de insan kaynakları fonksiyonlarının yanı sıra yönetim nitelikleri de önem kazanmaktadır. Bordro ve özlük işlerinde ise ücretlendirme faaliyetleri daha fazla öne çıkmaktadır. Bu bağlamda verilen ilanların pozisyona göre teknik becerilerinin belirlenmesi isabetli olmakla birlikte yumuşak becerilerin de öne çıkması gereklidir. Zira iş ilanları, görevler, beceriler ve işletme hakkında net açıklamalar sağlamalıdır. İş ilanları kurumsal itibara ve çalışanların markalaşmasına da katkıda bulunan bir özelliğe sahip olması nedeniyle (Potgieter & Doubell, 2018) sadece aday çekme ve bulma işlevleriyle sınırlı değildir. Bu nedenle her bir iş ilanının ilgili iş pozisyonunu daha net betimlemesi, diğer İK iş pozisyonlarından farklı bir nitelikte olması ve ilgili iş pozisyonuna özgü verilmesi daha uygun olacaktır.

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, işletmeler adaylardan çoğunlukla teknik beceri ve deneyimleri beklemektedirler. İnsan kaynakları yönetimi bölümlerinde İK fonksiyonlarına yönelik eğitimler verilmektedir. Bu müfredatın sektörün beklentisini karşılayabilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak birçok İK fonksiyonu için deneyim istenmesi, eğitim esnasında uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle çalışma hukuku (iş hukuku, sosyal güvenlik hukuku, KVKK, iş sağlığı ve güvenliği, sendikalar hukuku gibi) alanında eğitimlerin daha iyi verilmesi uygulama örneklerinin gösterilmesi gereklidir. Diğer yandan ücretlendirme (bordro düzenleme) gibi işlemlerin eğitim kurumlarında yazılım programları desteğiyle verilmesi nitelikli işgücü arzını daha da güçlendirebilecektir. Kısacası eğitim müfredatı ile sektör beklentisi arasındaki boşluğun kapatılması gereklidir. Bu boşluğun kapatılması ise, ileri eğitim programlarını sektöre uygun bir şekilde geliştirme ve işgücü talebinin gereklerine göre yeniden tasarlama açısından önemlidir. Bu şekilde adaylara sektöre uygun beceri ve yetenek setini sağlama imkânı elde edilerek, teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmak mümkün olacaktır.

5. Kaynakça

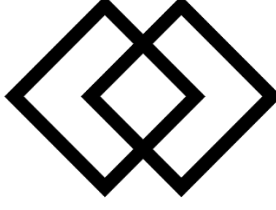
- Acar-Şentürk, Z., & Fidan, Z. (2016). İş ilanları üzerinden halkla ilişkilerin mesleki profili. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 107-130.
- Al, Ö., Karaca, M. F., & Irk, E. (2015). Yönetici asistanlığı için iş kriterleri analizi: Kariyer.net örneği. *Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi*, 14(Bürokon Özel Sayısı), 29-42.
- Aljohani, N. R., Aslam, A., Khadidos, A. O., & Hassan, S. U. (2022). Bridging the skill gap between the acquired university curriculum and the requirements of the job market: A data-driven analysis of scientific literature. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(3), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.10019>
- Andreassen, T. A. (2021). Diversity clauses in job advertisements: Organisational reproduction of inequality? *Scandinavian Journal of Management*, 37(4), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.sca.man.2021.101180>
- Ao, Z., Horváth, G., Sheng, C., Song, Y., & Sun, Y. (2023). Skill requirements in job advertisements: A comparison of skill-categorization methods based on wage regressions. *Information Processing & Management*, 60(2), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2022.103185>

- Barbosa, M. W., & de Oliveira, V. M. (2021). The Corporate Social Responsibility professional: A content analysis of job advertisements. *Journal of Cleaner Production*, 279(10), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123665>
- Bernhard, J., & Russmann, U. (2023). Digitalization in public relations - Changing competences: A longitudinal analysis of skills required in PR job ads. *Public Relations Review*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2022.102283>
- Bivainis, J., & Morkvėnas, R. (2008). Assessment of the employees knowledge potential. *Business: Theory and Practice*, 9, 105-115. <https://doi.org/10.3846/1648-0627.2008.9.105-115>
- Blackman, A. (2006). Graduating students' responses to recruitment advertisements. *Journal of Business Communication*, 43(4), 367-388. <https://doi.org/10.1177/0021943606291705>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Bronstein, J. (2015). An exploration of the library and information science professional skills and personal competencies: An Israeli perspective. *Library & Information Science Research*, 37(2), 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2015.02.003>
- Brunner, B. R., Zarkin, K., & Yates, B. L. (2018). What do employers want? What should faculty teach? A content analysis of entry-level employment ads in public relations. *Journal of Public Relations Education*, 4(2), 21-50.
- Cacciolatti, L., Lee, S. H., & Molinero, C. M. (2017). Clashing institutional interests in skills between government and industry: An analysis of demand for technical and soft skills of graduates in the UK. *Technological Forecasting and Social Change*, 119, 139-153. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.024>
- Cevher, E. (2013). Sekreterlerin işe alınmasında aranan niteliklere yönelik bir araştırma: Kariyer.net örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(Büro Yönetimi Özel Sayısı), 235-245.
- Choi, Y., & Rasmussen, E. (2009). What qualifications and skills are important for digital librarian positions in academic libraries? A job advertisement analysis. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(5), 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2009.06.003>
- Cullen, J. (2004). LIS labour market research: implications for management development. *Library Management*, 25(3), 138-145. <https://doi.org/10.1108/01435120410522352>
- Çetin, M., & Akar-Şahingöz, S. (2019). İnsan kaynakları web sitelerinde açılımlara yönelik iş ilanları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 726-734. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3393>
- Çevik, H., Şimşek, K. Y., Kayacık, U., & Demirtaş, H. (2020). Rekreasyon uzmanında aranan özellikler ve iş olanakları: İş ilanlarına yönelik içerik analizi. *Tourism and Recreation*, 2(2), 59-66.
- Dai, P., Zou, T., Cheng, H., Xin, Z., Ouyang, W., Peng, X., Luo, A., & Xie, W. (2022). Multidimensional analysis of job advertisements for medical record information managers. *Frontiers in Public Health*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.905054>
- Deming, D., & Kahn, L. B. (2018). Skill requirements across firms and labor markets: evidence from job postings for professionals. *Journal of Labor Economics*, 36(S1), 337-369.

- Dörfler, L., & van de Werfhorst, H. G. (2009). Employers' demand for qualifications and skills increased merit selection in Austria, 1985-2005. *European Societies*, 11(59), 697-721. <https://doi.org/10.1080/14616690802474374>
- Ellinor-Rosén, M. (2014). From ad-man to digital manager: Professionalization through Swedish job advertisements 1960-2010. *Journal of Communication Management*, 18(1), 16-39. <https://doi.org/10.1108/JCOM-04-2013-0038>
- Er-Koçoğlu, N. (2018). Türkiye'de bilgi ve belge yönetimi bölümü mezunlarının özel sektörde istihdamına yönelik çevrim içi yayımlanan iş ilanlarının içerik analizi. *DTCF Dergisi*, 58(1), 1138-1160.
- Ersoy-Yılmaz, S., & Çetinel, E. (2019). İş ilanlarında cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye'de inşaat mühendisliği ilanları üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 975-989.
- Ertürk, M. (2022). E-ticaret uzmanlarının işe alınmasında aranan niteliklere yönelik bir araştırma: Kariyer.net örneği. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 15-29.
- Gregorio, A. D., Maggioni, I., Mauri, C., & Mazzucchelli, A. (2019). Employability skills for future marketing professionals. *European Management Journal*, 37(3), 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.03.004>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 4. baskı). Seçkin.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Helleseer, M. D., Kuhn, P., & Shen, K. (2020). The age twist in employers' gender requests: Evidence from four job boards. *Journal of Human Resources*, 55(2), 428-469. <https://doi.org/10.3386/w22187>
- Karakatsanis, I., Alkhader, W., Maccrory, F., Alibasic, A., Atif, M., Aung, Z., & Woon, W. L. (2017). Data mining approach to monitoring the requirements of the job market: A case study. *Information Systems*, 65, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.is.2016.10.009>
- Khaouja, I., Kassou, I., & Ghogho, M. (2021). A survey on skill identification from online job ads. *IEEE Access*, 9, 118134-118153. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3106120>
- Kıran, F., & Çetinkaya-Bozkurt, Ö. (2021). Mintzberg'in yönetici rolleri modeli kapsamında iş ilanlarının analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(2), 394-418. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.808332>
- Kim, J., & Angnakoon, P. (2016). Research using job advertisements: A methodological assessment. *Library & Information Science Research*, 38(4), 327-335. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.11.006>
- Kureková, L. M., Beblavý, M., & Thum-Thysen, A. (2015). Using online vacancies and web surveys to analyze the labour market: A methodological inquiry. *IZA Journal of Labor Economics*, 4(18), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40172-015-0034-4>
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

- Lorincová, S. (2015). The improvement of the effectiveness in the recruitment process in the Slovak public administration. *Procedia Economics and Finance*, 34, 382-389. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01644-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01644-5)
- Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
- Meganck, S., Smith, J., & Guidry, J. P. D. (2020). The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads. *Public Relations Review*, 46(5), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101973>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2023). *Ulusal meslek standartları*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2 adresinden 14.08.2023 tarihinde erişildi.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2023). *Ulusal yeterlilik ara*, https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_yeterlilik&view=arama adresinden 14.08.2023 tarihinde erişildi.
- Meyer, M. (2017). Qualifications and competencies for population health management positions: A content analysis of job postings. *Population Health Management*, 20(6), 475-485. <https://doi.org/10.1089/pop.2016.0197>
- Meyer, M. (2019). Healthcare data scientist qualifications, skills, and job focus: A content analysis of job postings. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 26(5), 383-391. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocy181>
- Mondy, R. W. D., & Martocchio, J. J. (2016). *Human resource management* (Global Edition). Pearson.
- Müller, O., Schmiedel, T., Gorbacheva, E., & Brocke, J. (2016). Towards a typology of business process management professionals: Identifying patterns of competences through latent semantic analysis. *Enterprise Information Systems*, 10(1), 50-80. <https://doi.org/10.1080/17517575.2014.923514>
- O'Brien, K., Petra, V., Lal, D., Kwai, K., McDonald, M., Wallace, J., Jeanmonod, C., & Jeanmonod, R. (2022). Gender coding in job advertisements for academic, non-academic, and leadership positions in emergency medicine. *The American Journal of Emergency Medicine*, 55, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2022.02.023>
- Özdemir, S. S., Polat, E., & Met, Ö. L. (2015). Bodrum'da faaliyet gösteren konaklama işletmelerince verilen iş ilanlarındaki işgören niteliklerinin analizi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 121-138.
- Özkan, Y., Bingöl, U., & Mete, H. (2018). Türkiye'de elektronik istihdam platformlarında yayınlanan bilişim sektörü iş ilanlarının nitel analizi (2017-2018). *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ICEESS'18), 289-296. <https://doi.org/10.18506/anemon.452701>
- Patacsil, F. S., & Tablatin, C. L. (2017). Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 7(3), 347-368. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.271>
- Potgieter, A., & Doubell, M. (2018). Employer branding as a strategic corporate reputation management tool. *African Journal of Business & Economic Research*, 13(1), 133-155. https://doi.org/10.31920/Employer_Branding_as_a_Strategic
- Raju, J. (2014). Knowledge and skills for the digital era academic library. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(2), 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.02.007>

- Schulz, W., Maas, I., & van Leeuwen, M. H. D. (2014). Employer's choice - Selection through job advertisements in the nineteenth and twentieth centuries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 36, 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.01.003>
- Süygün, M. S. (2021). Dış ticaret uzmanı mesleğine yönelik iş ilanlarının analizi: Kariyer.net örneği. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 5(2), 798-809. <https://doi.org/10.29228/ijbemp.54005>
- Teke, D., & Yılmaz, T. (2022). Özel öğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenlerinin işe alım/seçme ve yerleştirme süreçleri üzerine bir araştırma: Kocaeli Örneği. *Bilgi*, 24(1), 110-146. <https://doi.org/10.54838/bilgisosyal.1083192>
- Üçler, N., & Büyükçelikok, T. Ö. (2021). İletişim fakültesi müfredatlarının medya sektörü iş ilanları üzerinden sektörel beklentileri karşılama yeterliliğinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 1245-1269. <https://doi.org/10.21547/jss.879093>
- Villi, B., & Saçkes, E. (2021). Konaklama işletmelerine yönelik iş ilanlarının içerik analizi yöntemi ile incelenmesi: Kariyer.net örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46-1), 1501-1549. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1025490>
- Wheeler, J. S., Ngo, T., Cecil, J., & Borja-Hart, N. (2017). Exploring employer job requirements: An analysis of pharmacy job announcements. *Journal of the American Pharmacists Association*, 57(6), 723-728. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2017.08.012>
- White, G. W. (1999). Academic subject specialist positions in the United States: A content analysis of announcements from 1990 through 1998. *Journal of Academic Librarianship*, 25, 372-382. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(99\)80056-1](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(99)80056-1)
- Yavaş, V. (2021). Havacılık yönetimi öğrencilerine yönelik iş ilanlarının analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(İstiklal Marşı 100. Yıl Armağan Sayısı), 121-136. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.679704>
- Yıldıztepe, E. (2018). İstatistik mezunlarının istihdamında aranan niteliklerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-dergi*, 1(2), 49-60.
- Yılmaz, Ö. D. (2020). Konaklama işletmelerinde odalar bölümü iş ilanlarının içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 480-495. https://doi.org/10.31592/aeu_sbed.658576
- Zhou, J., Du, P., Zhao, W., & Feng, S. (2022). Skill requirements and remunerations in the private teacher labor market: Estimations with online advertisements in China. *International Journal of Educational Development*, 92, 1-14. <https://doi.org/10.1016/büroj.ijedudev.2022.102600>



MEVDÛDÎ'NİN NEO-SELEFİST KADER ANLAYIŞI

Mustafa SÖNMEZ*

Öz

Kur'an'da gaybe iman övülmekte ve teşvik edilmektedir. Kader inancı da gaybî olan bir konudur. Gaybî olan bir konuyu burada bilmemiz mümkün olmadığı için Hz. Peygamber (s.a.v) hayatta iken bu konuyu tartışmayı yasaklamıştır. Bu yüzden Hz. Peygamber'in ashâbı ve takipçileri de (Selef) bu meseleyi tartışmamaya özen göstermişlerdir. Ancak daha sonraki dönemlerde yabancı din ve kültürlerin etkisiyle bu konu Müslümanlar arasında da tartışılmaya başlanmış, Kelâm âlimleri bu konuda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Başta Mevdûdî olmak üzere diğer Yeni Selefiyeciler (günümüz Selefiyecileri) ise kader konusunda umumi manada Selef metodunu benimsemişler ve genelde onlar gibi teslimiyetçi bir tavır takınmışlardır. Mevdûdî, kader konusunda görüş beyan edenleri cebirci (insan iradesini yok sayanlar) ve Kaderiyye/kaderci (insan iradesini ve kaderi kabul edenler) diye ikiye ayırmaktadır. O, kader konusunda görüş belirten fizikçi, metafizikçi, ahlâkçi ve ilahiyatçıların (Kelâmcıların) bu husustaki görüşlerini yetersiz bularak eleştirir ve doğru kader inancının bunların anlayışından uzak olduğunu belirtir. Onun, kader konusunda genelde teslimiyetçi bir tutum sergilemekle birlikte, bu konuyla ilintili olan "kulların fiilleri" meselesinde tartışmaya girdiğini görmekteyiz. Mevdûdî'nin, kulların fiilleri konusunu işlerken, insanın özgür iradesini kabul ettiği, ancak kulun her istediğini yapamaması nedeniyle bu hususta kısmen cebir anlayışı içerisinde olduğu müşahade edilmektedir. Ayrıca o, insanın işlediği hayır fiillerinde "Allah ve insan"ın etkili olduğunu söylerken, şer fiillerinin meydana gelmesinde Allah ve insana ilaveten üçüncü bir etken olarak "şeytan"ı eklemektedir. Mevdûdî, doğru kader inancının hem kişiye hem de topluma çok büyük yararlarının olacağını anlatarak bu inancın önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Mevdûdî örneği üzerinden günümüz Selefiyecilerinin kader konusuna bakış açılarını incelemek ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma sürecinde nitel yöntem tekniğine uygun olarak hareket edilmiştir. Bu çalışmada Mevdûdî'nin ve zaman zaman makale hacminin müsaade ettiği çerçevede Yeni Selefiyecilerin kader konusundaki görüşlerini anlatan bir yöntem takip edildi. "Mevdûdî'nin Neo-Selefi Kader Anlayışı" olan bu makalede meseleyi işlerken önce Selef ve Selefiyye ayrımına temas edildi. Ardından Selef/Selefiyye ve Kelâmcıların kader konusundaki görüşlerine yer verildi. Sonuç olarak Yeni Selefiyecilerle Mevdûdî'nin kader konusundaki görüşlerinin örtüştüğü tespit edildi.

Anahtar Kelimeler: Kelâm, Kader, Mevdûdî, Selef, Selefiyye, Yeni Selefiyeciler.

Mawdûdî's Neo-Salafist Understanding of Destiny

Abstract

Belief in the unseen is praised and encouraged in the Qur'an. Belief in fate (qadar) is also a matter of the unseen. Since we cannot know about an unseen subject here, the Prophet (p.b.u.h.) forbade discussing it when he was alive. For this reason His Companions and the later generation (salaf) avoided discussing this issue. However, in later periods, this issue became a discussion among Muslims with the influence of different religions and cultures, and theologians made various explanations of this issue. On the other hand, especially Mawdûdî and other Neo Salafis (today's Salafis) have mostly adopted the traditional Salaf method about destiny, showing a submissive attitude like them. Mawdûdî divides those who express their views on destiny as pre-determinists (those who ignore human will) and fatalists (those who accept human will and destiny). He finds the views of physicists, metaphysicians, moralists, and theologians on destiny as incomprehensive and states that the belief in true destiny is far from their understanding. Although he generally displays a submissive attitude about destiny, he enters into discussions about "human acts" related to this issue.

* Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kelâm Anabilim Dalı, msonmez@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3651-6044>

It should be noted that while dealing with human acts, Mawdūdī does not deny human free will. On the other hand, he leans towards the pre-determinist account, arguing that men cannot do whatever they want. In addition, he argues that "Allah and man" are effective in the acts of good that man does and adds "the devil" as a third factor in addition to God and man in terms of evil acts. Mawdūdī emphasizes the importance of this belief by explaining that the true belief in destiny will greatly benefit both the individual and society. In this article, "Mawdūdī's neo-Salafist understanding of Destiny," we first touched upon the distinction between Salaf and Salafīyya. Then, we discussed the views of Salaf/Salafīyya and theologians on destiny. Afterward, we followed a method that describes the views of Neo Salafis on this subject within the framework allowed by Mawdūdī and the volume of articles. The purpose of this study is to examine the perspectives of today's Salafists on the subject of fate through the example of Mawdudi and to reveal their views on this issue. During the study process, the qualitative method technique was acted in accordance with. A method was followed that explained the views of Mawdudi and the New Salafists on this issue within the framework of the volume of articles allowed from time to time. In this article, which is "Mawdudi's Neo-Salafist Understanding of Fate", the distinction between Salaf and Salafīyya was first touched upon while processing the issue. Then, the Salaf /Salafīyya and the Kalamists' views on fate were included. As a result, it was found that the views of the New Seleifists and Mevdudi on fate coincided.

Keywords: Kalam, Destiny, Mawdūdī, Salaf, Salafīyya, Neo Salafis.

1. Giriş

Kader konusu, gaybî ve tartışmalı bir konudur. Gayb ise, dünyada iken hakkında akıl ve duyular vasıtasıyla bilgi elde edinilemeyecek varlık alanı¹ olarak tanımlanmaktadır. Kader, Allah'ın sonsuz ilmi ve bu ilmindeki mahlûkatına yönelik plan ve projeleri olarak ifade edilmektedir.² İşte burası gayb alanıdır, gaybı da ancak Allah Teâlâ bilir.³ Bu nedenle biz Allah'ın ilminde ne olup-bittiğini bilememekteyiz.

Durum böyle olmasına rağmen gaybî ve gizemli konuların öteden beri insanoğlunun dikkatini ve merakını celbettiği de bir gerçektir. İşte gizemli ve gizemli olduğu için de insanların merakını celbeden konulardan birisi de kader konusudur. Bu nedenle kader meselesi, bütün dinlerde ve felsefi sistemlerde tartışılmış ve halen de tartışılmaya devam etmektedir. Tüm düşünce ekollerinde olduğu gibi doğal olarak bu mesele İslam düşünce ekollerince de ele alınmış, bu konuda çok sayıda yerli ve yabancı kitaplar ve makaleler yazılmıştır.

Biz bu makalede ilk önce Selef ve Selefilik ayırımına temas edeceğiz. Sonra kader ve kaza kelimelerinin sözlük ve terim anlamlarını vereceğiz. Daha sonra özet olarak geçmişten günümüze Selef ve Selefīyye ulemasının bu meseleyi nasıl anladıklarını, Mutezile ve Ehl-i Sünnet Kelâmcılarının meseleyi nasıl izah ettiklerini kısaca anlatacağız. Son olarak da Mevdûdî örneğinden hareketle Yeni Selefīyecilerin/Neo-Selefistlerin (Günümüz Selefīyecilerinin) kader meselesine nasıl yaklaştıklarını anlatmaya çalışacağız. Mevdûdî'nin bu konudaki görüşlerini anlatırken zaman zaman bunları *-makale hacminin müsaadesi çerçevesinde-* hem Kelâmcıların, hem de Seyyid Kutub, Reşit Rıza ve Hasan el-Bennâ gibi diğer Yeni Selefīyecilerin, özellikle Seyyid Kutub'un görüşleriyle mukayeseli olarak işleyerek meselenin daha iyi anlaşılmasına gayret edeceğiz.

2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Mevdûdî'nin kader anlayışı hakkında yaptığımız araştırma sonucunda görebildiğimiz kadarıyla Mevdûdî ve Yeni Selefīyecilerin/Neo-Selefistlerin kader anlayışları ile ilgili görüşlerini

¹ Çelebi, İlyas, "Gayb", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1996, C. XIII, s. 404; Seyyid Şerîf Cürçânî, *Ta'rifât, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye*, Beyrut, 2009, s. 165.

² Yavuz, Yusuf Şevki, "Kader", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2001, C. XXIV, s. 58, 60.

³ 6/En'âm/59; 16/Nahl/77; 27/Neml/65.

mukayeseli anlatan bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle bu konuda, makale hacminde de olsa bir çalışma yapmayı uygun gördük. Amacımız Mevdûdî örneğinden hareketle günümüz Selefiyecilerinin kader konusuna bakış açılarını incelemek ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

3. Yöntem

Bu makalede tümevarım akıl yürütme yöntemi kullanılmış olup Mevdûdî örneğinden hareketle aynı düşünceleri paylaşan Yeni Selefiyeci müelliflerin kader konusundaki görüşleri incelenmiştir. Nitel bir araştırma⁴ konusu olan kader konusu ve Mevdûdî'nin kader anlayışı, doküman analizi metoduyla sistematik bir şekilde kaynaklardan taranarak ele alınmış ve yorumlanmıştır. Bunlar yapılırken Mevdûdî'nin bizzat kendi eserlerinden oluşan birinci el kaynaklara müracaat edilmiş, daha sonra da Yeni Selefiyeci müelliflerin kitaplarına başvurulmuştur. Ayrıca Mevdûdî'nin konu ile ilgili görüşleri hakkında analiz ve yorum yapılırken, alana katkı mahiyetinde, dünden bugüne devam eden Selef ve Selefiyeci şahısların ve Kelâm âlimlerinin görüşleriyle de mukayese yapılmıştır. Bu noktada da karşılaştırma yapma yöntemine/modeline başvurularak⁵ gerekli sonuçlar çıkarılmıştır.

4. Araştırma Etiği

“Mevdûdî'nin Neo-Selefi Kader Anlayışı” adlı bu çalışma, konuyla ilgili birinci el kaynaklardan yararlanılarak yapılmıştır. Birinci el kaynakların bulunamadığı durumlarda diğer kaynaklara da müracaat edilmiştir. Çalışmada görülen alıntılar ve atıfların verilmesinde bilimsel araştırma ve akademik etik kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

5. Bulgular

Mevdûdî'nin kader anlayışının daha iyi anlaşılabilmesi için Selefin ve Yeni Selefiyecilerin görüşlerinin de bilinmesi gerekir. Bunların görüşleri bilinmezse konu eksik kalır. Bu nedenle konuya Selef ve Seleflik kavramlarının anlamlarını vererek başlamak uygun olacaktır.

5.1. Selef ve Seleflik Kavramları

Selef kelimesi sözlükte; takaddüm etmek, bir şey zamanı mazide gelip geçmek, bitmek, geçip gitmek, önce olmak, önde gitmek, önce gelmek; yeri düzlemek; yaşça veya faziletçe üstün olmak; baba ve dedeler, öncekiler, atalar; kişinin önden gönderdiği salih amel vb.⁶ anlamlara gelmektedir.

Terim anlamı olarak selef: “Hz. Peygamber'in (s.a.v) arkadaşları olan sahabe nesli ve onlardan sonratabiîn nesilden oluşan ilk iki nesle selef denmektedir.”⁷ Bazen bu iki nesle tebeu't-tabiîn de eklenerek ilk üç nesle selef dendiği de görülmektedir.⁸ Selef, Kur'ân ve Sünnet'e sıkı bir şekilde bağlı olan ve bunları günlük hayatlarında samimi bir şekilde yaşamaya çalışan ilk dönem Müslüman öncü

⁴ Keith Punch, Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches, SAGE Publication, London, 1998, s. 226; Çelik, Ahmet, “Bilimsel Araştırma Türleri ve İzlenecek Yollar”, *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, ed. Recep Ardoğan, klm Yayınları, İstanbul, 2018, s.110-111.

⁵ Çelik, “Bilimsel Araştırma Türleri”, s. 111; Ardoğan, Recep, “İlmî Araştırmanın Temel Özellikleri”, *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, ed. Recep Ardoğan, klm Yayınları, İstanbul, 2018, s. 18-22.

⁶ Âsim Efendi, Mütercim, *el-Okyânüsü'l-Basît fî Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît- Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*, Haz. Mustafa Koç- Eyyüp Tanrıverdi, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, İstanbul, 2013, C. IV, s. 3735. (Kamûs Tercümesi); İbn Manzûr, Cemâlüddin Muhammed b. Mükrim, *Lisânu'l-Arab*, Dâru İhyâü't-Türâsi'l-İzz'i-Müessesetü't-Tarihü'l-İzzî, Beyrut, 1999, C. VI, s. 330-331. (Lisânü'l-Arab); Râgıb el-İsfahânî, *Müfredât -Kur'ân Kavramları Sözlüğü*, çeviren ve notlandıran: Yûsuf Türker, Pınar Yayınları, İstanbul, 2007, s. 740-741. (Müfredât); ez-Zebîdî, Seyyid Muhammed Murtaşâ el-Hüseynî, *Tâcü'l-Ârûs Min Cevâhiri'l-Kâmûs*, Matbaatü Hükümeti'l-Kuveyt, Kuveyt, 1984, C. XXIII, s. 454-454 vd. (Tâcü'l-Ârûs).

⁷ Koca, Ferhat, “İslâm Düşünce Tarihinde Seleflik: Tarihsel Serüveni ve Genel Karakteristiği”, *Seleflik-İlahiyat Akademi-Altı Aylık Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 1/1-2(2015), s. 16.

⁸ Koca, “İslâm Düşünce Tarihinde Seleflik”, s. 16.

nesillerdir ki, bunlara selef-i salihîn de denmektedir.⁹ Selefin görüşlerine bağlı olan kimseye de “Selefi” denildiğini görmekteyiz.¹⁰

Selefilik (Selefiyye) ise, “İslam düşüncesinde sahabe ve tabiînin görüşlerine bağlı kalınmasını savunan düşünce ve zihniyettir.”¹¹ Bu düşünce ve zihniyete sahip olanlar, kendileri ilk iki nesilden olmadıkları halde onları örnek aldıklarını iddia eden kimselerdir. Bir başka açıdan Selefilik, “selefe, yani ilk İslam toplumunun saflığına dönüş, taklidi red, dini bid’atlardan ve yabancı unsurlardan arındırma esasları anlayışına”¹² tekabül etmektedir. Bu noktalardan bakıldığında Selef ile Selefilik arasında fark olduğu açıkça müşahede edilmektedir.

Selefilik, umumiyetle dört farklı döneme ayrılarak incelenmektedir; bunlar:

1. Erken dönem Selefilik. Bu dönemdeki Selefililiği Ahmed b. Hanbel’in (ö. 241/855) temsil ettiği görülmektedir. Bu dönemdeki Selefilik, selef inancının bir devamı olarak kabul edilebilir. Yani bizzat sahabe ve tabiînin görüşlerinin hemen hemen aynen yaşatılmaya çalışıldığı dönem olduğu söylenebilir.

2. On üçüncü yüzyılda Selefililiği sistematize eden ve onu bir ekol haline getiren İbn Teymiye’nin (ö. 728/1328) temsil ettiği sistematik bir nazariye olarak Selefilik. İlk defa Selefiyye/Selefilik terimini İbn Teymiye’nin kullandığı ve kavramsal içeriğe ve ideolojik yapıya onunla kavuştuğu söylenmektedir.¹³

3. On sekizinci yüzyılda Muhammed b. Abdulvehhâb’ın (ö. 1206/1792) temsil ettiği dini ve siyasi bir cereyan olarak Selefiliktir ki, yaygın adıyla buna Vehhâbilik de denmektedir.

4. Günümüz Selefililiği ya da modern dönem Selefililiği (Yeni Selefiyecilik). Bu dönemdeki Selefililiğin, en radikal ve cihatçı akımlarından tutun yumuşak görünümlü akımlarına kadar çok geniş yelpazede farklı tonları görülmektedir.¹⁴ İşte günümüzde bu akımlara etki eden şahsiyetlerden en önemli iki kişi ise “Mevdûdî (1903-1979) ile Seyyid Kutub’tur (1906-1966) ve onların düşüncelerinin karakteridir”.¹⁵

İslam dünyasında öteden beri Ehl-i Sünnet inancının dominant olduğunu görmekteyiz. Özellikle itikad alanında birinci derecede Eş’ârilik hâkim iken ikinci derecede Selefi inancın baskın olduğu müşahede edilmektedir. Mutezili ekol tarihte kalmış iken Mâtürîdî ekolün etkileri ise diğerlerine nazaran oldukça sınırlı bölgelerde varlığını sürdürmektedir. Gerek Eş’ârilikte gerekse Selefilikte kader konusunda cebir inancına yakın (salt cebir değil) bir anlayışın hâkim olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlayışın Müslüman dünyanın sosyal yapısını olumsuz yönde etkilediği de söylenmektedir.¹⁶ Hatta Batılı oryantalistlerin dahi Müslümanlara yönelttiği eleştirilerin başında onlardaki bu kader inancı gelmektedir. Oryantalistlere göre Müslümanların geri kalmasında onlarda bulunan mevcut kader inancının çok büyük bir payı vardır.¹⁷

⁹ Özervarlı, M. Sait, “Selefiyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2009, C. XXXVI, s. 399.

¹⁰ Koca, “İslâm Düşünce Tarihinde Selefilik”, s. 16.

¹¹ Koca, “İslâm Düşünce Tarihinde Selefilik”, s. 16.

¹² İşcan, Mehmet Zeki, “Tarih Boyunca Selefi Söylem”, *Selefilik-İlahiyat Akademi-Altı Aylık Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 1/1-2(2015), s. 2.

¹³ İşcan, “Tarih Boyunca Selefi Söylem”, s. 2.

¹⁴ Koca, “İslâm Düşünce Tarihinde Selefilik”, s. 17-23; İşcan, “Tarih Boyunca Selefi Söylem”, s. 4-13; Özervarlı, “Selefiyye”, C. XXXVI, s. 401-402.

¹⁵ İşcan, “Tarih Boyunca Selefi Söylem”, s. 13; Özervarlı, “Selefiyye”, C. XXXVI, s. 401-402.

¹⁶ Güler, İlhami, *Sabit Din Dinamik Şeriat*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara: 2002, s. 115.

¹⁷ Aslan, Şekip, *Müslümanların Gerileme Sebepleri*, çev. Abdülvehhâb Öztürk, Nur Yayınları, Ankara, 1985, s. 85-86, 89-90.

5.2. Kader ve Kazâ Kelimelerinin Sözlük ve Terim Anlamları

Kader ve kazâ kelimelerinin her ikisi de sözlükte farklı manalara gelmektedirler. Bu yüzden dilcilerin, bunların anlamları üzerinde tam bir görüş birliği sağlayamadıkları görülmektedir. Buna göre kader kelimesi sözlükte; “her nesnenin miktarı ve meblağı, ölçüsü; planlamak, ölçü ile yapmak, tanzim etmek; kesmek; takdir etmek, ölçmek-biçmek, bir şeyin miktarını / niceliğini açıklamak; rızkı daraltmak; levh-i mahfuza yazmak; vakti tayin etmek; takdir edilmiş zaman ve mekân; karar vermek, hükmetmek; miyyas, kudret, kazâ, hüküm vb.”¹⁸ anlamlara gelmektedir.

Kazâ kelimesi ise sözlükte; “karar vermek, vücuda getirmek, hükmetmek, hüküm vermek, eda etmek, fariğ olmak, takdir etmek, ilzam etmek, yargılamak, beyan etmek, kemale erdirmek, verilen kararı infaz etmek, sağlam yapmak; muhkem, hüküm; süreyi bitirmek, işleri kesin hükme bağlamak, iş bitirmek, son vermek vb.”¹⁹ anlamlara gelmektedir.

Görüldüğü üzere kader ve kazâ kelimelerinin ortak anlamları olduğu gibi farklı anlamları da vardır. Burada kader ve kazânın, kısaca “bir şeyin önceden bilinmesi, planlanması, kararlaştırılması ve daha sonra buna göre yaratılıp ortaya çıkarılması” şeklindeki ortak manaları açıkça görülmektedir. Bu durumun aşağıda görüleceği üzere bu ortak mananın terim anlamlarına yansıtıldığı müşahade edilmektedir.

Terim anlamı olarak kader ve kazânın kelâm ekollerine göre farklı tanımları yapılmıştır, bunlardan birkaç tanesini aşağıda görelim:

Kader: “Allah’ın bütün nesne ve olayları ezeli ilmiyle bilip belirlemesidir”. Kazâ ise, “Allah’ın nesne ve olaylara ilişkin ezeli planını gerçekleştirmesidir.”²⁰

Kader: “Allah’ın, ezeli olarak yaratıklarının zararlı, çirkin, iyi ve güzel niteliklerini bildiği ve tespit ettiği ezeli takdiri, hükmü ve tahdididir”. Kazâ ise, “Varlıkların Allah tarafından hikmet ve kemalle meydana getirilişidir.”²¹

Kader: “Mümkinatın kazaya uygun olarak birer birer ademden vücûda çıkışıdır.”²²

Bu son tanım Eş’arîlerin çoğunluğunun görüşünü yansıtmaktadır. Buna göre kazâ Allah’ın ilmindeki plan, kader ise mahlûkatın bu plana uygun olarak yaratılmasıdır.

Yukarıda verilen tanımların çoğunda kaderin Allah’ın ilmindeki plan, proje, kazânın ise bu plana ve projeye göre mahlûkatın yaratılması manası vardır. Mâtürîdî ve Şîî ulemasının çoğunluğu ile Selefiyye âlimleri bu tanımları kabul ederler. Eş’ârî âlimlerin çoğunluğu ile İslâm filozoflarının, bu tanımların zıddını kabul ettikleri görülmektedir.²³ Eş’ârî ve Mâtürîdî Kelâmcıların kader ve kazâ tanımları lafzen farklı (birbirinin zıddı) olsa da bu tanımlarda kastedilen ortak mana birdir. Bu mana ise, ‘varlıkların yaratılmadan önce Allah’ın ilminde belirlenmesi, planlanması, daha sonra bu plan ve projeye göre yaratılarak dış dünyada gerçeklik kazanmaları’ şeklinde ortaya konulmaktadır.

¹⁸ Âsım Efendi, *Kâmûs Tercümesi*, C.I, s. 2269; İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, C. XI, s. 57; Râgıb el-İsfahânî, *Müfredât*, s. 1181-1186; ez-Zebidî, *Tâcü’l-Ârûs*, C. XIII, s. 370-373; Ahterî Mustafa Efendi, *Asrî Kamûs İlevî Ahterî Kebîr Arapça - Türkçe Büyük Lügât*, Doyuran Matbaası, İstanbul, trs., s. 346.

¹⁹ İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, C. XI, s. 209; Âsım Efendi, *Kâmûs Tercümesi*, C. VI, s. 5941-5942; ez-Zebidî, *Tâcü’l-Ârûs*, C. XIII, s. 370; Râgıb el-İsfahânî, *Müfredât*, s.1214-1217; Mustafa Efendi, *Ahterî Kebîr*, s. 355.

²⁰ Yavuz, “Kader”, C. XXIV, s. 58.

²¹ Gölcük, Şerafeddin -Toprak, Süleyman, *Kelâm Tarih Ekoller Problemler*, Tekin Kitabevi, Konya,2010, s. 285. (*Kelâm*).

²² Cürçânî, *Ta’rifât*, s. 174.

²³ Yavuz, “Kader”, C. XXIV, s. 58; Şeyhzâde, Abdurrahîm b. Ali, *Nazmu’l-Ferâid ve Cemü’l-Fevâid*, Matbaâtü’l-Edebiyye, Mısır, 1317 h., s. 21-22; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 284-286.

5.3. Geçmişten Günümüze Selef-Selefiyye Ulemasının Kader ve Kazâ Anlayışları

Bu konuyu işlerken gerek sahabe ve tabiînin, gerekse tarihi seyr içerisinde ortaya çıkan bazı önemli Selefî şahsiyetlerin görüşlerine kısaca yer vererek meseleyi anlatmaya çalışacağız. Kader ve kazâ konusunda sahabe arasında ciddi bir tartışma görülmemektedir. Onlar Kur'ân ve Sünnet'te gelen konu ile alakalı haberlere teslim olmuş ve bu meseleyi tartışmayı kerih görmüşler, sıcak bakmamışlar ve ellerinden geldiği kadarıyla uzak durmaya çalışmışlardır. Durum böyle olmasına rağmen sahabe arasında bu hususta en çok Hz. Ömer'in (ö. 23/644) görüşleri dikkat çekmektedir. Şöyle ki, Hz. Ömer ile ilgili bir anlatımda onun hayır ve şerriyle birlikte kazâ ve kadere kesin bir şekilde iman ettiği gibi, gerek kâinata gerekse insanın hayatında kadersiz hiçbir şeyin tamam olmayacağına iman ettiği de bildirilmektedir.²⁴ Bununla birlikte o, insanın hür irade sahibi olduğuna da inanmaktadır. Ona göre hür irade sahibi insan yaratılmış fiillerinden mesuldür, dolayısıyla bu irade o insanı cebri kader inancından kurtarır. Bu nedenle o, cebirci kader inancını reddetmekte, bu vesile ile cebirci kader inancına dayanarak insanların mazeret üretmelerine ve kader inancının su-i istimal edilmesine de karşı çıktığı görülmektedir. Bu konuda onunla ilgili şöyle bir anekdot anlatılmaktadır: Hz. Ömer'in hilafeti döneminde Bir kimse işlediği büyük günaha (hırsızlığa) kaderi mazeret olarak gösteriyor ve bu hırsızlık suçunu Allah'ın takdiriyle yaptığını söylüyordu. Bunun üzerine Hz. Ömeronun elinin kesilmesini emretti ve ayrıca kırbaçlattı. Halifeye, niçin böyle yaptın diye sorulunca şöyle cevap verdi: "El kesme cezası hırsızlık yaptığı için, kırbaç cezası ise Allah'a yalan isnad ettiği içindir". Başka bir rivayette ise Hz. Ömer o kişiye yine kaderle delil getirerek, "ben de Allah'ın kazâsı ve kaderiyle senin elini kesiyorum" der.²⁵

Yine Hz. Ömer'in nasıl bir kader inancına sahip olduğunu nakledilen şu olaydan da anlamaktayız: Şöyle ki, Hz. Ömer Şam'a gittiğinde ordu komutanı Ebû Ubeyde (ö. 18/639) ve ileri gelen sahabeler onu karşıladılar ve konuşma esnasında Şam'da salgın hastalık (veba) olduğunu söylediler. Bunun üzerine Hz. Ömer ashab ile istişare ettikten sonra şehre girmemeye karar verdi. Bu duruma "Allah'ın kaderinden mi kaçırıyorsun?" diye itiraz eden Ebû Ubeyde'ye cevaben, Halife, evet "Allah'ın kaderinden yine Allah'ın kaderine kaçırıyorum" dedi. Sonra sözüne devam ederek şöyle söyledi: "Bir tarafı otlağı bol ve verimli diğer tarafı çorak ve verimsiz bir vadide develerini otlattığını düşün. Eğer sen verimli tarafta otlatırsan Allah'ın takdiriyle/kaderiyle otlatmış olursun, eğer verimsiz tarafta otlatırsan yine Allah'ın kaderiyle otlatmış olursun."²⁶ Hz. Ömer'in kader konusunda aklı izahlar yaptığı, makul tartışmalara girdiği, insan iradesine önem verdiği ve bu konuda esnek bir tutum sergilediği görülmektedir.

Tabiînin büyük imamlarından Hasan el-Basrî'nin (ö. 110/728) insan iradesine vurgu yaparak halis cebriyeye karşı olduğunu ve onları reddettiğini görmekteyiz. O, Emevî halifesi Abdülmelik b. Mervân'a (ö. 86/705) yazdığı mektupta halis cebriyeye karşı olduğunu söylemekte ve insanın hür irade sahibi olduğunu ısrarla vurgulamaktadır.²⁷ Bununla birlikte şerhlerin Allah'ın kazâsı ve kaderi olmadan meydana geldiklerini söylemenin de kaderi inkâr manasına geldiğini, bunun da Kitap ve Sünnet'e aykırı bir görüş olduğunu söyleyerek reddeder.²⁸ Burada Hasan el-Basrî'nin hem halis Cebriye'ye ve hem de kaderin inkâr edilmesine (Kaderiye'ye) karşı olduğu görülmektedir.

²⁴ ed-Desükî, Faruk Ahmed, *el-Kazâü ve'l-Kaderü fi'l-İslâm-Beyne's-Selefi ve'l-Mütekellimîn*, Daru'l-İ'tisâm, Kahire: 1985, C. II, s. 79. (*el-Kazâü ve'l-Kader*).

²⁵ ed-Desükî, *el-Kazâü ve'l-Kader*, C. II, s. 79.

²⁶ el-Buhârî, Muhammed b. İsmail, *Sahîhu'l-Buhârî*, Dâru İbn Kesir, Beyrut, 1990, Tıp, 29; ed-Desükî, *el-Kazâü ve'l-Kader*, C. II, s. 80.

²⁷ Bk. ("Hasan Basrî'nin Kader Hakkında Halife Abdülmelik b. Mervân'a Mektubu", çev. Lütfi Doğan-Yaşar Kutluay)- Ethem Ruhi Fırlalı, *Çağımızda İtikadî İslâm Mezhepleri*, Ankara: Selçuk Yayınları, 1996, Ek-4, s. 302-316.

²⁸ ed-Desükî, *el-Kazâü ve'l-Kader*, C. II, s. 97-98 vd.

İmam Azam Ebû Hanîfe'ye (ö. 150/767) göre kazâ, kader ve meşîet Allah'ın keyfiyetini bilemeyeceğimiz ezeli sıfatlarıdır. Allah Teâlâ varlıkları yoktan yarattı, onları yaratmadan önce de ezeli ilmiyle bilmekteydi. O, varlıkları önce takdir etti (ölçtü, planladı), sonra da bu takdire göre onları yarattı. Dünya ve ahirette hiçbir şey onun meşîeti, ilmi, kaza ve kaderi ve levh-i mahfuza yazması olmadan meydana gelmez. Ancak O'nun levh-i mahfuza yazması vasfen olup hükmen değildir. Kulların bütün fiilleri gerçekte onların kesbidir, Allah ise o fiillerin yaratıcısıdır. Bu fiillerin tümü Allah'ın meşîeti/dilemesi, ilmi, kazâsı ve kaderiyle meydana gelir.²⁹ Ebû Hanîfe'nin, erken dönem selef uleması içerisinde ilk defa insanın fiillerini "kesb" etmesinden bahsettiği görülmektedir. Bu durumda onun insan iradesinin önemine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

İmam Malik (ö. 179/795), İmam Şafî (ö. 204/820) ve İmam Ahmed b. Hanbel'e (ö. 241/855) göre kader: Kulların dilemesinin Allah'ın dilemesine bağlı olmasıdır. Çünkü Allah dilemedikçe kullar hiçbir şeyi dileyemezler. İnsanlar kendi amellerini yaratmamışlardır. Ameller (kulların fiilleri) Allah'ın yaratmasıyla yaratılmışlardır. Onlara göre "Kader, hayrı ve şerri, azı ve çoğu, zâhiri ve bâtını, acısı ve tatlısı, sevileni ve sevilmeeyeni (isteneni ve istenmeyeni), hasenesi ve seyyiesi, evveli ve âhiriyle Allah'tandır. Yani bütün bunların Allah tarafından yaratıldığına inanmaktır; O'nun kazâ ve kaderine teslim olmaktır."³⁰

Ebû Cafer et-Tahavî (ö. 321/933) bu mevzuda selef ulemasının görüşlerini özet olarak şöyle yansıtmaktadır:

"Kaderin aslı Allah Teâlâ'nın mahlûkatındaki sırrıdır. Onu ne Allah'a yakınlaştırılmış (mukarreb) bir melek, ne de gönderilmiş bir nebi bilebilir. Bu konuda derine dalarak akıl yürütmek, terk edilmenin sebebi ve Allah'ın yardımından mahrum olmanın bir basamağıdır/aşamasıdır, azgınlığın da derecesidir. Bu nedenle kader konusuna aklen, fikren ve vesvese yaparak dalmaktan şiddetle sakın! Çünkü Allah Teâlâ kaderin ilmini mahlûkatında dürmüştür (gizleyip saklamıştır), ondaki meramını yasaklamıştır. Allah Teâlâ'nın kitabında dediği gibi: "O, yaptığından sorulamaz, ancak insanlar yaptıklarından sorguya çekileceklerdir."³¹ Bir kimse Allah neden/niçin böyle yaptı, diye itiraz ederse Kur'ân'ın verdiği hükmü kabul etmemiş olur. Kim de Kur'ân'ın verdiği hükmü reddederse inkârcılardan olur."³²

Sistemantik Selefiliğin kurucusu İbn Teymiye'ye (ö. 728/1328) göre kader, Allah'ın her şeyi ezeli (sonsuz) ilmiyle bilmesidir, kıyamete kadar olacak şeyleri levh-i mahfuzda yazmasıdır. Ona göre hayrı ve şerriyle birlikte kadere iman eden kişi, kurtuluşa eren fırkadandır. O, insanın iradesini ve kudretinin varlığını kabul ederek halis Cebriye'yi reddederken aynı zamanda bu irade ve kudretin Allah tarafından yaratıldığını kabul ederek Kaderiye'yi de reddetmektedir.³³ On sekizinci yüzyıl Selefiliğinin temsilcisi Muhammed b. Abdulvehhâb (ö. 1206/1792) ise, Hz. Peygamberin hadislerinden çok sayıda delil getirerek hayrı ve şerriyle birlikte kadere iman etmenin önemine vurgu yapmakta ve buna inanmayı mümin saymamaktadır.³⁴

²⁹ Ebû Hanîfe, "el-Fıkhu'l-Ekber", *İmam-ı Azâm'ın Beş Eseri*, Çev. Mustafa Öz, İfav Yayınları, İstanbul, 1992, s. 72-73; el-Humeyyis/Humeyyes, Muhammed b. Abdurrahman, *İ'tikâdü'l-Eimmeti'l-Erbaati Ebî Hanîfe Malik Şafî ve Ahmed, Dâru'l-Âsîmeti*, Riyad, 1992, s. 15-18.

³⁰ el-Humeyyis/Humeyyes, *İ'tikâdü'l-Eimmeti'l-Erbaati*, s. 30-31, 50, 66-67; el-Hârisü't-Temîmî, İmam Ebu'l-Fadl Abdulvahid b. Abdulazîz b., *İ'tikâdü'l-İmami'l-Münebbel Ebî Abdullah Ahmed b. Hanbel*, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut, 2001, s. 76 ve bu sayfadaki 2 no'lu dip not.

³¹ 21/Enbiyâ/23.

³² et-Tahavî, İmam Ebû Cafer el-Hanefî, *Metnü'l-Akîdeti'l-Tahaviyye- Beyânü Akîdeti Ehli's-Sünneti ve'l-Cemâati*, Dâru İbn Hazm li't-Tibâi ve'n-Neşri ve't-Tevzîi, Beyrut, 1995, s. 17; el-Vâsîfî, Ebu Abdurrahman Ali b. Seyyid, *el-Kazâü ve'l-Kaderü İnde's-Selef*, Dâru'l-İman, İskenderiyye: 2002, s. 60-61.

³³ İbn Teymiye, Şeyhu'l-İslâm, *el-Akîdetü'l-Vâsutiyye*, Dâru'l-Arabiyyeti li't-Tibâi ve'n-Neşri, Beyrut: trs., s. 78-80.

³⁴ İbn Abdulvehhâb, Muhammed, *Kitabü't-Tevhîd Ellezî Hüve Hakkullahi Ale'l-Abid*, Vezâretü't-Ta'limi'l-Âli, Riyad, trs., s. 135-136.

Yukarıda özet olarak sunduğumuz görüşlerden anlaşıldığı üzere erken dönem selef uleması ve onların yolundan gitmeyi kendilerine ilke edindiklerini iddia eden Selefilik (Selefiyye) mensupları, kader konusunda her şeyin Allah'ın takdiri ve meşîeti üzerine cereyan ettiğine, Allah'ın dilediğinin olduğuna, dilemediğinin de olmadığına iman etmektedirler. Onlar, Allah'ın lütfundan dilediğine hidâyet verdiğine, adlinden ise dilediğini saptırdığına iman ederler. Mahlûkatın onun dilemesi ile fazlı ve adli arasında gidip geldiklerini tasdik ederler. Allah'ın kazasını reddedecek, hükmünü bozacak, emrine galip gelecek hiç kimsenin bulunmadığına inanırlar; bu hususta teslimiyetçi bir tavır takınırlar.³⁵Bununla birlikte (Hz. Ömer, Hasan el-Basrî ve Ebû Hanîfe hariç) onların çoğunluğunun halis Cebriye gibi olmasa da, cebir ağırlıklı bir kader inancına sahip oldukları görülmektedir.

5.4. Kelâm Ekollerinin Kader ve Kazâ Anlayışları

Kelâm tarihinde kader konusunda ilk defa konuşan ve tartışan kimselerin Mabed el-Cühenî (ö. 83/702) ve Gaylan ed-Dımaşkî (ö. 120/738 civarı) olduğu, onların da bu konuda Hıristiyanlardan etkilendiği söylenmektedir.³⁶ Bunlara ilk Kaderiyeciler (kaderi inkâr edenler) denmektedir. Cürcanî'ye göre Kaderiyye: "Her kulun kendi fiillerini yarattığını savunan, küfür ve isyanların Allah'ın takdiriyle olmadığını iddia eden kimselerdir".³⁷ Aslında Kaderiyye'nin, insanın irade ve kudretini kökten reddeden halis Cebriye anlayışına bir tepki olarak doğduğu anlaşılmaktadır.³⁸ Daha sonraki dönemlerde Kaderiyye mezhebinin yerini Mutezile'nin aldığı ve onun görüşlerini savunduğunu müşahade etmekteyiz. Bu nedenle muhalifleri tarafından Mutezile'ye de Kaderiyye dendiğini görmekteyiz.³⁹

Mutezile'ye göre kader ve kazâ, "iradeye dayalı fiillerin hükmünü izah edip bildirmek ve haber vermektir."⁴⁰ Bu durumda kazâ ve kaderin yaratma anlamı yoktur. Dolayısıyla insanın iradî fiillerini yaratan Allah değil, kulun bizzat kendisidir. Çünkü Allah, kulların iradî fiillerini yine kulların bizzat kendilerine bırakmıştır (tefviz görüşü). Bu görüşlerine istinaden onlar, kâinattaki tüm varlıkların yaratılışında kader ve kazâyı (Allah'ın varlıkları planlayıp ölçülü yaratmasını) inkâr etmezlerken, sadece insanın iradî fiilleri konusunda kader ve kazâyı kabul etmemektedirler. Çünkü onlara göre bu fiiller sorumluluk doğuran beşerî fiiller olup bizzat insanlar tarafından yaratılmışlardır.⁴¹

İlk dönem Şîâ âlimleri, kader konusunda "cebiri de yok tefvizi de yok, gerçek bu ikisinin ortasında bir yoldur"⁴² diyerek bu konuda selef uleması gibi düşünürlerken, daha sonraları Mutezile ile etkileşim ile birlikte onların görüşlerini savundukları görülmektedir.⁴³

³⁵ es-Seyli/Silî, Seyyid Abdulaziz, *el-Akîdetü's-Selefiyye Beyne'l-İmam İbn Hanbel ve'l-İmam İbn Teymiyye*, Dâru'l-Minâ, Kahire, 1993, s. 59.

³⁶ el-Vâsîfî, *el-Kazâü ve'l-Kaderü İnde's-Selef*, s. 109.

³⁷ Cürcanî, *Ta'rifât*, s. 174.

³⁸ Üzüm, İlyas, "Kaderiyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, İstanbul, 2001, C. XXIV, s. 65.

³⁹ Üzüm, "Kaderiyye", C. XXIV, s. 65; Öz, Mustafa, *Başlangıçtan Günümüze İslâm Mezhepleri Tarihi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2011, s. 324.

⁴⁰ Kadı Abdulcebbar, *Şerhü'l- Usûli'l-Hamse*, Thk. Abdülkerim Osman, Mektebet-ü Vehbe, Kahire: 1989, s. 770-771; Yavuz, "Kader", C. XXIV, s. 58; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 286.

⁴¹ ed-Desûkî, *el-Kazâü ve'l-Kaderü*, C. II, s. 246; Yavuz, "Kader", C. XXIV, s. 58; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 286; Kadı Abdulcebbar, *Şerh*, s. 770-771 vd.; eş-Şehristânî, Abdülkerim, *el-Milel ve'n-Nihal*, Thk. Muhammed Seyyid Gilânî, Dâru'l-Marife, Beyrut: trs., C. I, s. 45-46; M. Saim Yeprem, *İrade Hürriyeti ve İmam Mâtürîdî*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1984, s. 191-193.

⁴² Şeyh Sadûk, Ebû Cafer Muhammed b. Ali İbn Babeveyh el-Kummî-, *Risâletü'l-İ'tikadâti'l-İmamiyye (Şii İmamiyye'nin İnanç Esasları)*, Çev. Ethem Ruhi Fırlalı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1978, s. 28; el-Küleynî, Muhammed b. Yakûb, *Usûlu'l-Kâfi*, Menşûrâtü'l-Fecr, Beyrut, 2007, C. I, s. 89-90 vd.

⁴³ Şeyh Müfid Muhammed b. Muhammed b. Nümân, *Tashîhu İ'tikadâti'l-İmamiyye*, Müessesetü'l-İmami's-Sadık, Kum, 1413 h., s. 42-43 vd.; Keskin, Halife, *Kendi Kaynakları Işığında Şîâ İnanç Esasları*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2000, s.

Ehl-i Sünnet Kelâm ekollerinden Eş'ârîliğin, salt cebir olmasa da, cebre yakın bir kader anlayışına sahip olduğu bilinmektedir. Onlara göre insanın fiillerini, günah olan fiiller de dâhil, yaratan Allah'tır, kulun fiillerinde Allah'ın iradesi ve kudreti hâkimdir.⁴⁴ Kulun ise sadece kesbi vardır. Ancak bu kesbi oluşturan insan iradesi ve kudreti de Allah tarafından yaratılmıştır.⁴⁵ Bu durumda insana çok önemli bir özgürlük alanı kalmamaktadır. Bu nedenle Eş'ârîler, “*cebr-i mutavassıt / orta cebirci*” olarak da nitelendirilmektedirler.⁴⁶ Eş'ârîlerin cebir ağırlıklı kader ve kazâ anlayışlarının Selefî/Selefiyye'nin kader anlayışına büyük oranda benzediğini müşahede etmekteyiz.⁴⁷

Mâtürîdîlerin kader anlayışlarında insan hürriyetine büyük önem verildiği görülmektedir. Onlara göre de kulların fiillerinin yaratıcısı Allah olup kul sadece kesbedendir.⁴⁸ Ancak Mâtürîdîlerin kesb anlayışları Eş'ârîlerinkinden daha açık ve anlaşılır haldedir. Onlar insanda bir cüz-i ihtiyari olduğunu, bununla kulun iyi veya kötü fiilden birini tercih ettiğini söylemekte, bunu da “kasd, kasd-ı musammem, azm ve azm-ı musammem/ (kesin karar, meyil, niyet)”⁴⁹ gibi kavramlarla ifade etmektedirler. İşte kulun cüz-i iradesiyle bir fiili kastederek ona yönelmesine ve tercih etmesine Mâtürîdîler kesb demektedirler ki, kul bu vesile ile yaptıklarından sorumlu olur.⁵⁰

Eş'ârî ve Mâtürîdîlerin kader ve kazâ anlayışları arasında fark olmakla birlikte bu fark, genelde çok büyük bir ayrışmaya götürecek nitelikte değildir. Ancak Eş'ârîler konuyu anlatırken daha çok Allah'ın irade ve kudret sıfatlarına vurgu yaparlarken, Mâtürîdîlerin ise bu sıfatlarla birlikte konuyu ilim sıfatıyla izah etmeye çalıştıkları, bu vesile ile meseleye biraz daha esneklik kazandırdıkları müşahede edilmektedir.⁵¹ Buraya kadar Selefî/Selefiyye'nin ve Kelâm ekollerinin kader ve kazâ anlayışlarını özet olarak sunduktan sonra şimdi Mevdûdî'nin konuyla ilgili görüşlerine bakalım.

5.5. Mevdûdî'nin Yeni Selefiyeci Kader Anlayışı

5.5.1. Mevdûdî'ye Göre Kader Meselesi

Mevdûdî, kaderi ve kader meselesini şöyle tanımlamaktadır:

“Kader, Allah'ın görkemli sultanlığının/saltanatının anayasasıdır. Kader meselesi ise, işte bu anayasanın ne olduğu sorunudur. Allah'ın ilmi, kudreti ve iradesi arasında ne gibi bir ilişki olduğu problemidir. İlahi emrin ne anlama geldiği ve mahlûkatına nasıl uygulandığı meselesidir. Allah'ın

107; Yıldırım, Emine, *Şif İmamiyye'nin Kazâ ve Kader Anlayışı*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2020, s. 46-47. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id>.

⁴⁴ el-Eş'ârî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâil, *el-İbâne an Usûliddiâne*, Medâru'l-Müslim li'n-Neşr, Riyad, 2011, s. 220-222; ed-Desûkî, *el-Kazâü ve'l-Kaderü*, C. II, s. 325-326.

⁴⁵ el-Eş'ârî, *Kitabü'l-Lümâ' fi'r-Reddi Alâ Ehli'z-Ziyeği ve'l-Bidai'*, Matbaatü Musaynır Şeriketü Müsahemetin Mudâriyyetin, y.y: 1955, s. 72-73 vd.; İzmirlî İsmail Hakkı, *Yeni İlm-i Kelâm*, Haz. Sabri Hizmetli, Umran Yayınları, Ankara, 1981, s. 69-70.

⁴⁶ Yeprem, *İrade Hürriyeti*, s. 227; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 249.

⁴⁷ ed-Desûkî, *el-Kazâü ve'l-Kaderü*, C. II, s. 341.

⁴⁸ es-Sabûnî, Nureddin, *Kitabü'l-Bidâyeti mine'l-Kifâyeti fi'l-Hidâyeti fi Usûliddin*, Thk. Fethullah Huleyf, Dâru'l-Maârif bi Mısır, İskenderiye, 1969, s. 113; Yeprem, *İrade Hürriyeti*, s. 293.

⁴⁹ İbnü'l-Hümâm, Kemal, *Kitabü'l-Müsâyere*, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1979, s. 103, 110-111; İzmirlî İsmail Hakkı, *Yeni İlm-i Kelâm*, s. 330.

⁵⁰ Sabûnî, *el-Bidâye*, s. 113-114; el-Beyâdî, Kemalüddin Ahmed, *İşarâtü'l-Merâm min İbarâtü'l-İmam*, Dâru'l-Kütübü'l-İslâmî, İstanbul, 1949, s. 259-260; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 258-260.

⁵¹ Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 287; Yeprem, *İrade Hürriyeti*, s. 227.

emirlerinin, yarattığı farklı mahlûklarda hangi ilke ve kurallara göre uygulanma sorunudur. Kâinattaki bütün varlık ve nesnelere hangi şekilde ve nasıl bir biçimde Allah'a bağlı oldukları meselesidir."⁵²

Mevdûdî'nin bu tanımı, klasik dönem Kelâm âlimlerinin kader tanımlarına zıt olmamakla birlikte onlardan daha geniş ve detaylı bir perspektif çizdiği görülmektedir. O, kaderi bir "anayasa" benzetmesi ile tanımlamakta ve bütün kâinattaki kanunların bu anayasa çerçevesinde işlediğini teşbihi bir anlatımla ifade etmeye çalışmaktadır. Kader meselesini ise 'bu anayasanın ne olduğu ve kanunlarının nasıl işlediği problemi' olarak görmektedir.⁵³

Yeni Selefîyecilerden Hasan el-Bennâ'ya göre kader, "kâinatta meydana gelen bütün hâdiseleri Allah Teâlâ'nın bilmesi ve her şeyi kendi dilemesine göre yaratıp ortaya çıkarmasıdır."⁵⁴ Seyyid Kutub'a göre kader, "küçük-büyük bütün varlıkların yaratılmadan önce Allah'ın ilminde kâmil, şamil ve en ince ayrıntılarına kadar var olması, bütün bu varlıkların zamanı gelince takdir edildikleri vakitte o ilme uygun olarak belli bir ölçüyle, düzen ve nizamla yaratılmış olmaları, hikmetle düzenlenerek ortaya çıkarılmalarıdır."⁵⁵

Görüldüğü üzere gerek Hasan el-Bennâ'nın ve gerekse Seyyid Kutub'un kader tanımlarının özü itibari ile aynı olduğu müşahede edilmektedir. Ancak Hasan el Bennâ'nın tanımı daha yüzeysel dururken, Seyyid Kutub'un tanımının, Mevdûdî'nin tanımı gibi daha derinlikli olduğu görülmektedir. Zaten Yeni Selefîyeciler içinde kader konusunda en geniş açıklamaların Mevdûdî ve Seyyid Kutub tarafından yapıldığını gözlemlemekteyiz. Ancak biz burada konuyu Mevdûdî'nin görüşleri üzerinden anlatmaya çalışacağız.

Mevdûdî'ye göre bu âlemde her şey bir takdire bağlı olup hiçbir şey tesadüfen olmamıştır. Allah Teâlâ'nın bu dünya hakkında da bir takdiri vardır. Her şey bir ölçü çerçevesinde başlar gelişir ve son bulur. Bu kâinat ezeli ve ebedi olmayıp fanidir. Allah'ın belirlediği vakit/saat geldiğinde ne ileri ne de geri almaya kimse güç yetiremez. Allah'ın gücü, iradesi ve ilmi her şeye hâkimdir. O'nun izni olmadan hiçbir şey meydana gelmez.⁵⁶

Makro âlemde durum bu iken acaba mikro âlem olan insanın davranışlarında da durum aynı mıdır? Mevdûdî, geniş âlemde kader konusuna dalınmamasını, bu meselenin tartışılmamasını söyleyerek bu hususta selef gibi teslimiyetçi ve cebirci bir tavır takınırken, kaderle ilintili olan insanın davranışları konusunda tartışma yapmakta ve akılcı izahlara girdiği görülmektedir. Mevdûdî'nin bu konudaki görüşleri ileride "kulların fiilleri" bölümünde müstakil olarak ayrıca ele alınacağı için burada bu kadarla yetiniyoruz.

Mevdûdî, kader konusunda kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevaplarda konuyla ilgili görüşlerini şöyle ortaya koyar: Ona göre bu mesele insanlık tarihi kadar eskidir ve şimdiye kadar da hiç kimse bu problemi kesin bir şekilde çözememiştir. Her din ifrat veya tefritle de olsa bu konuda bir şeyler söylemiştir.⁵⁷ Ancak bazı itirazcılara göre kader konusunda Kur'ân ayetlerinde görünürde bir çelişki bulunduğu için bunun ciddi olarak ele alınması gerekir. Çünkü Kur'ân ayetlerinin bir kısmında

⁵² Mevdûdî, Ebu'l- A'lâ, *Cebir ve Kader Problemi*, Çev. N. Ahmed Asrâr, Hilal Yayınları, İstanbul, 2005, s. 28. (*Cebir ve Kader*).

⁵³ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s.28.

⁵⁴ Hasan el Bennâ, *Risaleler*, trc. Hasan Karakaya vd., Hikmet Neşriyat, Dâru'l-Kitap.com –Kitap Sevenlerin Yurdu, trs., C. III, s. 132.

⁵⁵ Seyyid Kutub, *Fî Zılâli'l-Kur'ân*, Dâru's-Şurûk, Kahire,2003, C. VI, s. 3436, 3493; Seyyid Kutub, *İslâm Düşüncesi*, Trc. H. Fehmi Ulus, Beka Yayıncılık, İstanbul,2017, C. III, s. 140.

⁵⁶ Mevdûdî, Ebu'l-A'lâ, *Tefhîmü'l-Kur'ân –Kur'ân'ın Anlamı ve Tefsiri*, trc. Muhammed Han Kayanî vd., İnsan Yayınları, İstanbul, 1991, C. VI, s. 59.(*Tefhîm*).

⁵⁷ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 17.

mutlak cebir olduğu ifade edilirken⁵⁸ diğer bir kısım ayetlerinde ise insanın irade sahibi olduğuna vurgu yapılmaktadır.⁵⁹ Ona göre zahirde çelişki gibi görünen bu durumun tartışmaya yol açtığı, dolayısıyla bu meselenin izah edilmesi, Kur'ân'da çelişkinin olmadığı açıklanması elzemdir. Bu nedenle onun kader konusunda yaptığı açıklamalarının ekseriyetle söz konusu ayetlerde zahirde görülen çelişkinin gerçekte çelişki olmadığını izah etmeğe yönelik olduğunu görmekteyiz.⁶⁰ Mevdûdî, ayetlerde görülen zahirdeki çelişkinin sebebini şöyle açıklamaktadır: Ona göre bir insandan meydana gelen her bir fiilin farklı sebepleri olur ve bu fiilin meydana çıkmasında her bir sebebin ayrı bir payı vardır. Ayetlerdeki bu farklılık (çelişki görüntüsü), fiildeki nedenlerin farklılığına işaret etmektedir; dolayısıyla burada gerçekte bir çelişki yoktur.⁶¹

Mevdûdî, kader probleminin içyüzünü anlatırken bütün Kelâm ekollerini 'kaderci/Kaderiyye (insan iradesini var sayan ve bu iradeye dayalı kader inancını kabul edenler)'⁶² ile 'cebirci/Cebriyye (insan iradesini yok sayan kader inancını kabul edenler)'⁶³ diye iki gruba ayırmaktadır. Burada Mutezile ve ona yakın duran bazı mezhepleri "kaderci" olarak nitelendirirken,⁶⁴ halis Cebriyye'nin yanı sıra Ehl-i Sünnet'ten Eş'ariliği ve ona yakın duran mezheplerin tümünü "cebirci" olarak nitelemektedir.⁶⁵ Mevdûdî, her iki kesimin de kendi görüşlerinin doğruluğunu ispatlamak için Kur'ân ayetlerinden deliller getirdiğini söyleyerek konu ile ilgili tarafların çok sayıda sundukları ayetleri nakleder.⁶⁶

5.5.2. Mevdûdî'ye Göre Kader Problemine Farklı Yaklaşımlar

Mevdûdî'ye göre insan, kader meselesini biraz düşündüğü zaman gerçekleri daha iyi kavrayabilmektedir. Ona göre gerçek şu ki insan kendisinin zannettiği kadar özgür, güç sahibi ve yetkili değildir. İçinde yaşadığı dünyada mecburiyeti, çaresizliği ve acziyeti daha geniş yer tutmaktadır. İşte ona göre kader probleminin doğuş noktası burasıdır ve bu mesele aşağıda sorulan sorular üzerine inşa edilmiştir.⁶⁷

a. Kul, kendi fiillerini işlerken bütünüyle cebir altında mıdır, yoksa belli oranda bir özgür iradesi var mıdır? **b.** İnsanı cebir altında tutan ve özgürlüğünü kısıtlayan güç nedir ve bu güç insanın yaşamına ne ölçüde tesir etmektedir? **c.** Eğer insan cebir altında, güçsüz ve çaresiz ise fiillerinden sorumlu olacak mıdır? Ahlâkî ilkelere göre iyi ve kötünün, övme ve yermenin, ceza ve mükâfatın hangi kurala göre gerçekleşeceğine nasıl ve kim karar verecektir?⁶⁸

Mevdûdî'ye göre bu sorulara mütefekkirler, bilim adamları, ilahiyatçılar ve araştırmacılar cevap vermek için çok yönlü çözüm yolları ve görüşler ortaya koymuşlardır. Ona göre kader konusunda görüş beyan edenler dört gruba ayrılmaktadır:⁶⁹ **1.** Metafizikçi görüş (felsefecilerin

⁵⁸ 2/Bakara/6-7, 26; 6/En'âm/17-18, 39; 49; 7/A'raf/34; 54/Kamer/49; 76/İnsan/30; 3/Âl-i İmrân/154; 10/Yûnus/99-100.

⁵⁹ 18/Kehf/29; 73/Müzzemmil/19; 7/A'raf/28; 39/Zümer/7; 30/Rûm/41; 3/Nisâ/23; 52/Tûr/21; 40/Ğâfir/17; 41/Fussilet/46.

⁶⁰ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 16-17, 72, 81-82, 94.

⁶¹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 82.

⁶² Mevdûdî, Kelâm tarihindeki kullanımının aksine, Mutezile gibi insan iradesine vurgu yapan ve -en azından- insanın irâdî fiillerinde kaderin olmadığını iddia eden mezheplerin tümünü "Kaderiyye" (kaderi inkâr edenler anlamında değil, aksine insan iradesine dayalı bir kader inancına sahip olanlar) olarak isimlendirmektedir. O, aynı zamanda bu görüşte olanlara, kaderi kabul edenler anlamında "kaderci" ifadesini de kullanmaktadır. Biz de bu çalışmamızda onun yöntemini takip ederek bu görüşte olanlar için onun kullandığı anlamda "Kaderiyye/Kaderci" ifadelerini kullanmayı uygun gördük. Bk. Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 46-47 vd., 55-59.

⁶³ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 55-56 vd.

⁶⁴ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 46-47.

⁶⁵ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 55-58.

⁶⁶ Mevdûdî'nin konuyla ilgili sunduğu ayetleri toplu halde görmek için bk. *Cebir ve Kader*, s. 48-68.

⁶⁷ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 21.

⁶⁸ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 21.

⁶⁹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 21-22.

yaklaşımı), 2. Fizikçi veya tabiatçı görüş (Fizik veya tabiat kanunları açısından yaklaşanlar), 3. Ahlakçı görüş (Ahlakî kurallar açıdan yaklaşanlar), 4. İlahiyatçı görüş(Tanrıbilimcilerin / Kelâmcıların yaklaşımı).⁷⁰

Mevdûdî, kader konusunda görüş serdeden ve bu meseleyi anlamaya çalışan yukarıdaki dört grup mensuplarının konuya yaklaşımlarını anlattıktan sonra, onların bu meseleyi anlamada yanlış yollara girdiklerini, bu nedenle de başarısız olup yenilgiye uğradıklarını ve çabalarının da boşa gittiğini söylemektedir. O, bu husustaki başarısızlığın ve yenilginin nedenini tek sebebe bağlamaktadır; o da meselenin gaybî ve bilinemez olmasıdır; başarısızlıklarının ana nedeni budur. Ona göre kader meselesi gibi gaybî bir konuya dalmanın doğal sonucu hüsrana uğramaktır ki, bundan başkası zaten beklenemezdi, nitekim öyle olduğu da herkesçe görülmektedir.⁷¹

5.5.3. Mevdûdî'ye Göre Kader Meselesine Doğru Yaklaşım

Mevdûdî'ye göre metafizikle (gaybla) ilgili konularda İslâm'ın doğru olan görüşü şudur: Mevcudat içerisinde hangi varlığın ve hangi bilgilerin ne kadarı bilinmesi gerekiyorsa Allah ve Resulü onları bize bildirmiştir. Bundan ötesini merak etmek ve soruşturmak, hem gereksiz hem de tehlikelidir. Ona göre kader meselesi de bunlardan birisidir. Hz. Peygamber (s.a.v) ashabını sık sık bu konuları tartışmaktan menetmiştir. Bir defasında da bu konuyu tartışmalarından dolayı şiddetle kızdığı görülmüştür. “Ben bunun için size gönderilmedim ve bununla emrolunmadım; geçmiş ümmetler bu gibi şeyler yüzünden helâk oldular”⁷² diyerek tepkisini dile getirmiştir⁷³.

Mevdûdî'ye göre kader meselesi, mutlaka öğrenilmesi istenen dinî bir mesele değildir. Bu nedenle bu konuda bir araştırma ve soruşturma yapmadığınız ve konuşmadığınız takdirde bundan hesaba çekilmeyeceksiniz. Eğer bu konuda konuşursanız ister istemez yanlış veya doğru bir şeyler söylemek zorunda kalırsınız. Böylece tartışmamanız ve konuşmamanız gereken bir konuda konuşarak kendinizi riske atarsınız ve başınızı derde sokarsınız. Bu konuda konuşmanız size zarar verebilir; hâlbuki susmanızın hiçbir zararı yoktur.⁷⁴ Mevdûdî, bu görüşünü desteklemek için muhtelif ayet ve hadislerden delil getirir.⁷⁵ Ona göre bundan dolayı hadisçilerin ve fıkıhçıların ekseriyeti “iyi ve kötü kader Allah'tandır” gibi umumi inanç üzerinde görüş birliği yapmış ve bu konuda gereğinden fazla araştırma yapanları veya kesin hüküm verenleri şiddetle kınamışlardır. Ne var ki, bu konuyu tartışmayı Hz. Peygamber ve selef uleması yasaklamalarına rağmen yabancı kültürlerin tesirinde kalan daha sonraki Müslümanlar, bu meseleyi geniş çapta tartışmaya başladılar. Hatta bu mesele Kelâm ilminin en önemli konuları arasında görülmeye başladı.⁷⁶

Mevdûdî, kader konusunun gaybî bir mesele olduğundan dolayı bilinemeyeceği hususunda şunları söylemektedir:

“İnsan, bu uçsuz bucaksız kâinatın idaresi ve akılları hayrette bırakan muazzam ilahî saltanatın kanun-ı esasisini veya anayasasını öğrenme ve kavrama imkân ve kaynaklarından mahrumdur. Önümüzde muhteşem bir kâinat fabrikası işlemektedir. Biz bu fabrikanın birer küçük parçalarıyız ve diğer cihazları gibi hareket etmekteyiz. Biz yalnız bunun farkındayız. Üstelik söz konusu fabrikayı çalıştıran, yöneten ve idare eden güçleri aklımız, duygularımız ve duyu organlarımızla bilme ve anlama şansımız yoktur. Bu sınırlı kapasitemizle fizik ötesi âlemin gerçeklerini anlamayı bir yana bırakın, biz

⁷⁰ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 24-69.

⁷¹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 71.

⁷² Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Tirmîzî, *Sünenü't-Tirmîzî*, el-Mektebetü'l-İslâmiyyeti li't-Tibâi ve'n-Neşri ve't-Tevzî', İstanbul, trs., Kader, 1.

⁷³ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 44-45.

⁷⁴ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 45.

⁷⁵ 5/Mâide/101; 59/Haşir/7; Tirmîzî, Kader, 1; Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 44-46.

⁷⁶ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 46.

*daha kâinatın fizikî sınırları içerisinde olan ve duyu, his ve idrak alanında bulunan pek çok şeyini bilememekteyiz. Duyu ve duygularımızla, akıl ve zekâmızla şimdiye kadar öğrendiklerimizin tamamı, o varlık dünyasının büyük okyanusunda birer damla gibidir. Böyle bir durumda bizim kâinat fabrikasının iç düzenini ve içindeki gerçek konumumuzu idrak etmemiz imkânsızdır”.*⁷⁷

Mevdûdî'ye göre Kur'ân'da sadece kader meselesi değil, diğer gaybî konuların anlatılmasının da temel maksadı, bunların iç yüzünü ortaya koymak ya da Allah'ın evrendeki sırlarını ifşa etmek değildir. Çünkü bu muhteşem evrenin en küçük parçasında bile var olan derin gerçekleri ve sırları insanın anlaması mümkün değildir. Zira, onda insanın maddi ve manevi kapasitesini aşan ezeli ve ebedi bir ilim yatmaktadır.⁷⁸

Mevdûdî, ilahi sırlar açıklansaydı bile insanoğlunun kendisine bahşedilen sınırlı aklî ve zihinsel gücüyle, yetenekleriyle bunları yine anlayamayacağını söyler. Ona göre insanın bilmesi ve anlamasının imkânsız olduğu bu alana girmemesi ve boşuna çaba sarf etmemesi gerekir. O, insanın bilmesinin, anlamasının ve hatta tasavvur bile etmesinin imkânsız olduğu şeylerin anlatılmasının ona hiçbir yararının olmayacağını anlatmakta, onun anlama yeteneğinin dahi olmadığı bu alana boşuna dalmaması gerektiğini savunmaktadır.⁷⁹

Yukarıdaki ifadelerinde Mevdûdî'nin kader konusunda selefin yolundan gittiğini “teslimiyetçi” ve “acizini idrak” (yani, bu konuyu anlamaya güç yetirilemeyeceğinin idraki) metodunu kullandığını görmekteyiz. O, bu konuda tıpkı selefin dediği gibi Allah ve Resulü'nün bildirdikleriyle yetinmeyi kabul etmiş; bundan fazlasına dalmayı, araştırıp tartışmayı, üstelik cidal yapmayı gerekli görmemiş ve uzak durmaya çalışmıştır. Çünkü ona göre bu mesele gaybî bir konu olup akıl ve idrak alanımızın dışındadır, ne söylesek boşunadır; karanlığa taş atmak gibidir; dolayısıyla boşuna nefes tüketmeye ve çaba sarf etmeye gerek yoktur.⁸⁰

Bu konuda benzer bir yaklaşımı Seyyid Kutub'da da görmekteyiz. Ona göre tüm gaybî konular olduğu gibi kader meselesi de tamamıyla insanoğlunun bilgisi dışındadır. Bunları araştırmaya kalkışmak Müslümanın üzerine vazife değildir. Allah ona böyle bir sorumluluk yüklememiş, bilakis bundan sakındırıştır. O, sadece Allah'ın kaderine, hayrın da şerrin de ondan geldiğine inanmakla mükelleftir. Çünkü Allah insana gücünün üstünde bir şey teklif etmeyeceği gibi aynı zamanda kaçınılması imkânsız olan şeyleri de yasaklamaz. Fıtratı itibarıyla yapma durumunda olduğu ve karşı konulması mümkün olmayan konularda da ona cebir ve baskı uygulamaz. Bu durumda bir Müslümanın takip edeceği yol, apaçık ortadadır; bu da gaybî konularda tartışmaya dalmadan gücü yettiğince Allah'ın emir ve yasaklarını öğrenerek onlara uyup yasaklardan sakınmak suretiyle onun belirlediği sınırlar içerisinde teslimiyetle hareket etmektir.⁸¹ Seyyid Kutub'un bu konudaki görüşlerinin, Mevdûdî'nin fikirleriyle aynen örtüştüğü görülmektedir.

5.5.4. Mevdûdî'ye Göre Kulların Fiilleri

Kader konusunda, onunla ilgili olan ve en çok tartışılan konuların başında kulların fiilleri meselesi gelir. Yani, ‘kulların iradesinin olup-olmadığı, fiillerinde mecbur mu değil mi’ gibi konular, Kelâm kitaplarında en çok tartışılan hususlar arasındadır. Kaderle ilintili olan bu konuya Mevdûdî'nin de büyük önem verdiğini görmekteyiz. Mevdûdî, bu konuya girerken insan fiillerini ihtiyârî (yetki sahibi / özgür, iradeye dayalı fiiller) ve ızdırârî (yetkisizlik / mecbur, zorunlu, irade dışı fiiller) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Ona göre herkes kendi vicdanında bunları ayırabilmektedir. Her insan kendi

⁷⁷ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 71-72.

⁷⁸ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 73.

⁷⁹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 73-74.

⁸⁰ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 71.

⁸¹ Kutub, *İslâm Düşüncesi*, C. I, s. 216.

fiillerinin hangisinin kınama ve cezayı, övgü ve mükâfatı gerektirdiğini ya da gerektirmediğini bilir ve muhataplarının işlediği fiillere de buna göre muamelede bulunur.⁸² Bir kimseyi yargılamak iyi veya kötü, ahlâklı ya da ahlâksız olduğunu söylerken tamamen iradî fiillerine göre değerlendirmekteyiz; ızdırârî fiillerine bakarak o kişi hakkında bunların hiç birisini söyleyemeyiz. Ona göre akli başında bir kimse başka birine kasten taş attığı veya küfrettiği zaman mağdur kişi buna derhal karşılık verir. Fakat aynı taşı akli yerinde olmayan deli-divane birisi atsa mağdur kişi buna karşılık vermez ve cezalandırmaz. Çünkü o kişi akıl ve iradesiyle bunları yapmamıştır, dolayısıyla mesul değildir. Bu nedenle biz ızdırârî ve ihtiyârî fiillerimizin farkındayız ve vicdanen bunları bilmekteyiz. Dolayısıyla ızdırârî olan fiillere medih ve zemde bulunmazken, ceza ya da mükâfat vermezken, ihtiyârî olanlara bunların hepsini yaparız. Mevdûdî bu konuda çeşitli örnekler vererek açıklamalarda bulunmaktadır.⁸³

Görüldüğü üzere Mevdûdî'ye göre insan fiillerinin iyi/hayır ya da kötü/şer diye değerlendirilmesinde belirlenen ölçünün temelini bu ızdırâr/cebiri değil, ihtiyâr oluşturmaktadır. Mevdûdî, bunu her insanın bizzat kendi vicdanında hissedebileceğini vurgular.⁸⁴ Bu durumun, Cebriye ekolü hariç, tüm Kelâm ekollerince de aynen kabul edildiğini müşahede etmekteyiz.⁸⁵

Mevdûdî'ye göre, insanın yeryüzüne halife olmasının ana sebeplerinden birisi, diğer varlıklar gibi, “doğası olarak itaatkâr yaratılmamasıydı”. Çünkü diğer varlıklar doğaları gereği itaatkâr yaratılmışken insan bundan istisna tutulmuştur. O, kendisine verilen *irade ve güç* sayesinde dilerse itaat edebileceği gibi dilerse de isyan edebilmektedir; dilerse inanır, dilerse inkâr edecek *irade ve yetkinliğe* sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı cezaya ve mükâfata layık olduğu bildirilen tek varlık insandır.⁸⁶

Mevdûdî, insan fiillerinin yaratılışını anlatırken yazı yazma örneği üzerinden hareketle meseleyi şu şekilde izah etmeye çalışmaktadır. Ona göre yazı yazmak için insanın iradesi ve özgürlüğünün, bu iradeye göre zihinsel ve bedensel tüm güçlerinin çalışması gerekir. Yine birçoğunu insanın kendisinin dahi bilemeyeceği sınırsız ve hesapsız dış sebeplerin/güçlerin ona yardımcı olmaları elzemdir.⁸⁷ Bu yazı yazma fiiline şu anda yardımcı olan sayısız dış sebeplerden/güçlerden hiç birini insanın kendisi yaratmadığı gibi, onları kendisine yardım etmeye zorlayacak gücü de yoktur. Bunların hepsi Yüce Allah tarafından yaratılmış ve öyle güzel ayarlanmıştır ki, insan yazma fiilini işlemeye niyetlendiğinde söz konusu dış sebepler/güçler devreye girer ve ona yardım ederler. Eğer bunlar devreye girip yardımcı olmazlarsa insan hiçbir fiili işleyemez, dolayısıyla yazı da yazamaz.⁸⁸

Mevdûdî, yukarıdaki izahları yaptıktan sonra yazma eyleminde var olan nedenleri ve etkenleri üç farklı noktada toplamaktadır. Bunlar: **a.** İnsanın yazı yazmaya niyetlenmesinden evvel mutlaka bulunması gereken iç ve dış sebepler zinciri, **b.** Kulun yazı yazma fiiline karar vermesi hususundaki iradesi, **c.** Yazmaya karar verdikten sonra bu fiilin meydana gelmesine imkân tanıyan iç ve dış sebepler dizisi. Ona göre yukarıda geçen birinci ve üçüncü nedenler dizisinde yer alan sebeplerin tümünü Allah Teâlâ yaratmıştır. Bunların tamamının üzerinde kulun hiçbir tasarrufu yoktur. Bu noktadan bakıldığında kulun yazma fiili, yardımına nail olduğu Allah'a ait olacaktır. Ortadaki sebep zinciri halkasına gelince bu halka kula ait olacaktır. Çünkü Allah Teâlâ, sınırlı düzeyde de olsa kulda irade gücü yaratmış ve onun hür bir şekilde yetkisini kullanmasına izin vermiştir. İşte kulun

⁸² Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 19.

⁸³ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 20.

⁸⁴ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 19.

⁸⁵ Bk. Ebu'l-Muîn Meymûn b. Muhammed en-Nesefî, *Tabsiratü'l-Edille fî Usûliddin* (Tenkitli Neşir), Thk. ve Haz. Hüseyin Atay-Şaban Ali Düzgün, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2003, C. II, s. 281-309; el-Beyâdî, *İşarâtü'l-Merâm*, s. 258-259; es-Sabûnî, *el-Bidâye*, s. 113; İzmirli, *Yeni İlm-i Kelâm*, s. 341; Yeprem, *İrade Hürriyeti*, s. 288-308.

⁸⁶ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 97-99.

⁸⁷ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 82-83.

⁸⁸ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 83.

sorumluluğu da ortadaki sebep zincirinden, yani özgür iradesi ile o yazı yazma fiiline karar vermesinden kaynaklanmaktadır.⁸⁹

Yukarıda görüldüğü üzere Mevdûdî, fiillerin meydana gelmesinde Kelâmcıların kullandığı “istitaât kablel fiil, kesb, istitaât maal fiil” gibi kavramları “açıktan değil ve isim vermeden” üstü örtülü olarak kullanmaktadır.⁹⁰ Bu nedenle o, yukarıdaki paragrafta geçen birinci maddede örtülü bir şekilde de olsa, “istitaât kablel fiil” (fiil öncesi gücün varlığı) görüşünü benimsemekle burada Mutezilî ve Mâtürîdî görüşe yaklaşırken,⁹¹ açıktan olmasa da, isim vermeden ikinci maddede “kesb” kavramını ve üçüncü maddede de “istitaât maal fiil” (fille birlikte gücün var olduğu) görüşünü benimsemekle Eş’ârî ve Mâtürîdî Kelâmcıların görüşünü benimsemektedir.⁹² Öyle anlaşılıyor ki Mevdûdî, genel olarak kader meselesine bakışında Selefi çizgide dururken, kaderle ilintili olan kulların fiillerinin meydana gelmesi konusunda Ehl-i Sünnet Kelâmcıları ile Mutezile arasında orta bir yol tutmaya çalışmaktadır.

Mevdûdî, kulun iradî fiillerini hayır ve şer diye ikiye ayırmaktadır. Hayır fiillerin meydana gelmesinde “Allah ve kul” gibi iki neden sıralarken, şer fiillerin meydana gelmesinde bu iki nedene üçüncü bir neden olarak “şeytan” faktörünü de eklemektedir.⁹³ Ona göre biz tüm iradî eylemleri iki veya üç nedene bağlayabiliriz, ama bu eylemlerde söz konusu nedenlerin tesirlerinin ne oranda olduğunu hiçbir şekilde kavrayamayız. Söz konusu tesirlerin oranı her kulun eyleminde farklı şekilde tezahür edecektir. Bu durumda iradî eylemlerde, özellikle şer fiillerde “insan, Allah ve şeytanın” tesirlerinin eşit seviyede olduğu söylenemez.⁹⁴

Kelâmcılara göre insanın iradî fiillerinde sadece iki etken vardır. O da “Allah ve insan”. Onlara göre insan bir fiili kesbeder, Allah ise o fiili yaratır. Yani fiillerin aslı (yaratılması) Allah’a, vasfı (kesbi) ise kula aittir. Hayır olsun şer olsun fark etmez.⁹⁵ Mevdûdî ise hayır fiillerin yaratılmasında Kelâmcılarla aynı düşünürken, şer fiillerin yaratılma noktasında onlardan ayrılmaktadır. Ona göre -yukarıda görüldüğü üzere- şer fiillerin yaratılmasında “Allah ve insan” etkenlerinin yanında üçüncü bir etken olarak “şeytan” da vardır. Bu yüzden Allah Teâlâ, Kur’ân’da şeytani, insanın, vesvesesinden sakınması gereken “apaçık düşman” olarak nitelendirmektedir.⁹⁶

Mevdûdî’ye göre yukarıdaki ifadelerden insanın kuvveti, kudreti ve özgürlüğünün sınırsız olduğu, Kaderiyenin/kadercilerin (hür iradeye dayalı kader inancına sahip olanların) zannettiği gibi bütün yetkilerin ona verildiği anlaşılmalıdır. Böyle bir şey kesinlikle yoktur. Çünkü kula verilen güç ve irade, Allah’ın sınırlarını çizdiği yasalara bağlıdır. Dolayısıyla bütün bu kâinat ve içindeki

⁸⁹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 84.

⁹⁰ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 84.

⁹¹ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 84; Mutezile’nin istitaât konusundaki görüşleri için bk. Kadı Abdulcebbâr, *Şerh*, s. 390-391; el- Eş’ârî, *Kitâbü Makalâti’l-İslâmiyyîn ve İhtilâfi’l-Musallîn*, Tsh. Helmut Ritter, en-Neşerâtü’l-İslâmiyye, Wiesbaden, 1980, C. I, s. 230; Mâtürîdî’nin istitaât konusundaki görüşleri için bkz. Ebû Mansûr el-Mâtürîdî, *Kitâbü’t-Tevhîd Tercümesi*, Trc. Bekir Topaloğlu, İsam Yayınları, Ankara, 2002, s. 328; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 252; Ardoğan, Recep, *Delillerden Temellere Sistemik Kelâm ve Güncel İnanç Sorunları*, klm Yayınları, İstanbul, 2016, s. 142-143.

⁹² Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 84; Ehl-i Sünnet’in kesb ve istitaât konusundaki görüşleri için bk. Eş’ârî, *Kitâbü’l-Lümâ’*, s. 73-74 vd., 96-97; es-Sabûnî, Nureddin, *Mâtürîdiyye Akâidi (el-Bidâye tercümesi)*, Trc. Bekir Topaloğlu, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1991, s. 129-133, 136-138; İbnü’l-Hümâm, *el-Müsâyere*, s. 100-103; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 252-253, 258-261; Çağfer Karadaş, “*İnsan Fiilleri*”, *Kelâm El Kitabı*, ed. Şaban Ali Düzgün, Grafiker Yayınları, Ankara, 2012, s. 409.

⁹³ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 85.

⁹⁴ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 85.

⁹⁵ Eş’ârî, *Kitâbü’l-Lümâ’*, s. 73-74 vd., 96-97; es-Sabûnî, *Mâtürîdiyye Akâidi*, s. 134-138; İbnü’l-Hümâm, *el-Müsâyere*, s. 100-103; Gölcük-Toprak, *Kelâm*, s. 252-253, 258-261; Karadaş, “*İnsan Fiilleri*”, s. 409; Ardoğan, *Delillerden Temellere*, s. 151-155.

⁹⁶ 36/Yâsin/60; 7/A’râf/22; 12/Yûsuf/5.

mahlûklar dünyası söz konusu yasalara göre çalışmakta ve ayakta durmaktadır. Kâinatın muntazaman işleyişinde insanın kudreti, Allah'ın belirlediği sınırları zerre kadar geçemez.⁹⁷ Eğer Allah bu dünyada kula irade ve güç verip onu istekleri doğrultusunda serbest bırakmış olsaydı insanlık âlemi fesada uğrar ve bu dünya yaşanamaz bir yer olurdu. Söz gelimi bu durum, bir katilin yeryüzündeki bütün insanları katletmesi için yeterli sebep teşkil ederdi. Bir yankesiciden, bir hırsızdan ve bir yol kesen eşkiyadan hiç kimse malını ve canını kurtaramazdı. Dünyada yaşayan kadınların hiçbirisi bir zânîye karşı namusunu muhafaza edemezdi. Eğer dünyada her insanın kendi istediğini tahakkuk ettirme gücü olsaydı, bu ve benzeri kötülüklerin önü alınmazdı ve yeryüzünde kaos meydana gelirdi. Buradan anlaşılıyor ki, insanın sınırlı irade ve kudret sahibi olması, onun her istediğini yapamayacağını da bir göstergesidir.⁹⁸

Seyyid Kutub'un da irade konusunda Mevdûdî ile benzer görüşleri paylaştığını görmekteyiz. Ona göre İslâm'da Allah'ın iradesine tam bir mutlakiyet tanınır. Hiç kimsenin faaliyet gücünün bulunmadığı noktalarda O'nun faaliyetinin sürdüğü kabul edilir. Kullar, ancak Allah'ın iradesi doğrultusunda hareket edebilirler. Onların hareket etme ve yönelme takdirleri de Allah'ın iradesine bağlıdır. Allah dilemedikçe onlar bir şey dileyemez ve yapamazlar. Kullar, sadece cüz-i iradeleriyle ve güçleriyle Allah'ın dilemesi ve müsaadesi çerçevesinde yaptıkları faaliyetlerden sorumlu olurlar.⁹⁹

Mevdûdî, kulların fiilleri konusunda “hidâyet ve dalâlet” meselesine de temas eder. Ona göre hidâyet ve dalâlet kulun istemesi ve Allah'ın yaratmasıyla meydana gelir. Sadece kulun hidâyeti istemesi onun hidâyete ermesi için kâfi değildir. Burada Allah'ın dilemesi ve izin vermesi de gerekir. Bu durum kulun dalâlete düşmesi meselesinde de geçerlidir.¹⁰⁰ Ona göre Allah dileseydi tüm insanları hidâyete erdirirdi ve herkes melekler gibi olurdu, ancak Allah'ın dilemesi bu yönde değildir. Çünkü insan irade sahibidir ve bu dünyada imtihana tabidir, dolayısıyla kendi cüz-i iradesini ve gücünü kullanması gerekir. Allah'ın insanları saptırması, sapıklığı isteyenlere ya ayetlerini gözlemlene fırsatı tanımaması ya da ön yargılarından dolayı gerçeğin işaretlerini onlardan gizlemesi şeklinde olur. Böylece o kişi gerçeklerden uzaklaşarak muhtelif yanlış yollara sapar. Hidâyeti arayan kimseye ise bu hakikati elde edebilmesi için ilmini istimal etme fırsatı tanır ve hakikate ulaştıran yolları göstererek doğru yola/hidâyete iletir. Mevdûdî, yaşadığımız hayatta bu tür insanların çok görüldüğünü söyleyerek bu konuda çeşitli örnekler verir.¹⁰¹

Yukarıda Mevdûdî'nin ifadelerine baktığımız zaman, hidâyet ve dalâletin kulun isteği, Allah'ın izni ve halk etmesiyle meydana geldiğini, bu hususta bir cebir durumunun olmadığı anlaşılmaktadır.

Seyyid Kutub ve Reşid Rıza'nın da hidâyet ve dalâlet konusunda Mevdûdî gibi düşündüklerini görüyoruz. Onlara göre de hidâyet ve dalâlet kulların istemesi, Allah'ın izin vermesi ve yaratması şeklinde gerçekleşmektedir. Onlar, âlemde Allah'ın gücü ve iradesi her şeye hâkim olmakla birlikte, kullarını hidâyet ve dalâlete zorlamadığı hususunu önemle vurgulamaktadırlar.¹⁰²

Mevdûdî, yine kulların fiilleri konusunda “kalplerin mühürlenmesi” meselesini de ele alır. Ona göre cehalet, ön yargı, kendini beğenmişlik ve nefsanî arzular bu mühürlenmede önemli rol oynamaktadırlar. Söz konusu kötü hasletler yüzünden hakikati kasten ve inatla reddeden bir kimse, bu

⁹⁷ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 101.

⁹⁸ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. VI, s. 573.

⁹⁹ Kutub, *Fî Zılâl*; C. VI, s. 3764, 3787; Kutub, *İslâm Düşüncesi*, C. I, s. 122, 195-196, 198-199, 201-202, 210-212; C. III, s. 143, 163.

¹⁰⁰ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. VI, s. 526.

¹⁰¹ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. I, s. 548, 548-549, 610; C. II, s. 99, 283; C. III, s. 585.

¹⁰² es-Seyyid Muhammed Reşid Rıza, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Hakîm / Tefsîru'l-Menâr*, Dâru'l-Menâr, Kahire: 1947, C. IX, s. 218-219; C. XI, s. 61, 483-484; Kutub, *Fî Zılâl*, C. II, s. 731.

inadının sonucunda kendi gözleriyle gördüğü şeylere kulak asmaz veya onun iyiliğini arzulayanların uyarılarını dinlemeyerek yanlıştta ve günahları işlemekte ısrarla devam eder. Böyle birisi bilerek yanlıştında ısrar ettiği için zamanla artık gerçeği kabul edecek melekeleri ortadan kalkar. Hem kalbi hem de diğer organları gerçeğe karşı kapalı hale gelir.¹⁰³ Ona göre kalpleri mühürlenlenler haddi aşmış inatçı ve dik kafalı şahıslardır. Bunlar daha önce zihinlerinde şekillendirdikleri batıl inançlara körü körüne bağlanırlar. Bu yüzden nasihatlere ve öğütlere kulak vermezler, artık onlar doğru yolu bulmaktan bütünüyle mahrumdurlar.¹⁰⁴ İşte ayetlerde geçen kalplerin ve diğer organların mühürlenmesi olayı bu manaya gelmektedir.

Yukarıda geçen ifadelerde Mevdûdî'nin kalplerin mühürlenmesi olayını cebir manasında anlamadığını görmekteyiz. Ona göre mühürlenme durumu, insanın iradesine dayalı olarak yanlıştta inat ederek ısrar etmesiyle devam eden uzun bir süreç neticesinde meydana gelmektedir. Dolayısıyla Mevdûdî, burada sorumluluğun kula ait olduğunu vurgulamaktadır. Reşid Rıza ve Seyyid Kutub'un da bu konuda Mevdûdî ile benzer görüşleri paylaştıkları müşahede edilmektedir.¹⁰⁵

5.5.5. Mevdûdî'ye Göre Pratik Hayatta Doğru Kader İnancının Yararları

Mevdûdî'ye göre Hz. Peygamber (s.a.v), yaşadığı dönemde İslam toplumunda “teslimiyetçi ve tartışmasız kader inancı” ruhunu yerleştirmeye ve yaşatmaya çalışıyordu. Ona göre doğru olan budur. Çünkü bu ruh, ahlâk ve fazileti derinden etkilemektedir. Eğer bu fikir, bu inanç ve bu ruh insanların kalplerinde yerleşirse siyasi, sosyal ve ekonomik sorunların birçoğu ya hiç doğmaz ya da doğsa bile kendiliğinden çözüme kavuşabilir.¹⁰⁶

Mevdûdî'ye göre doğru kader ve kazâ inancının sayısız derecede ahlâkî ve pratik yararları vardır ve bu inançla söz konusu yararlar hedeflenmiştir. Ona göre Allah'ın takdiri gereği insan bu dünyada çeşitli bela ve musibetlerle imtihan olmaktadır. Çünkü o, başıboş yaratılmamıştır. Bu nedenle Allah Teâlâ, bu dünyada insanı tam bir sükûnet ve emniyet hissi içinde yaşatmaz. Yeryüzünün her yerinde ve her zaman bulaşıcı ve salgın hastalıklar, depresyon, yangın, sel, fırtına vb. diğer tabii afetler şeklinde ayetlerini gösterir. Milyonlarca insanın ölümü, meskûn bölgeler ve ekili alanların tahrip edilmesi ve beşer hayatındaki düzen ve nizamı bozan türlü türlü zararlar husule getirir.¹⁰⁷ Gönderdiği musibetlerle insanın zavallı ve çaresiz bir varlık olduğu, onun üstünde kendi mülkünü idare eden mutlak bir kudret sahibinin bulunduğu duygusunu daima canlı tutar. Bu musibetler her bireye ve topluluğa onların üstünde kaderlerine hükmeden başka bir mutlak kudretin olduğunu ihtar eder.¹⁰⁸ Eğer insan bu musibetlerden ders çıkararak ibret alır da imanını güçlendirerek amelini düzeltirse cehennem gibi daha büyük bir azaba uğramaktan kurtulacaktır. Böylece dünya hayatında insan haddini bilerek hem kibirlenip böbürlenmez hem de musibetlere karşı daha dirençli hale gelir.¹⁰⁹

Ona göre kadere imanın bir başka açıdan yararları şunlardır: Doğru kader inancı insanın cesur olmasını ve Allah'tan başka hiçbir varlıktan korkmamasını sağlar. Çünkü dünyada yaratıklar içinde hiçbir güç –Allah'ın izni olmadan- başkasına kâr veya zarar veremez. Gerçek failin Allah olduğuna ve O'nun takdirine inanan bir mümin, yaratılmış varlıklara karşı rezil rüsvâ olmaz. Eğer elde ettiği maddi

¹⁰³ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. II, s. 73.

¹⁰⁴ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. II, s. 351.

¹⁰⁵ Bk. Reşid Rıza, *Tefsîru'l-Menâr*, C. I, s. 142-143; Kutub, *Fî Zılâl*, C. I, s. 42.

¹⁰⁶ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 79-80.

¹⁰⁷ Mevdûdî, *Tefhîm*, C. III, s. 309.

¹⁰⁸ Mevdûdî, *Tefhîm*, IV, s. 365.

¹⁰⁹ Mevdûdî, *Tefhîm*, IV, s. 365.

imkânlarla refaha kavuşmuşsa bundan dolayı böbürlenmez; kibir ve bencillğe kapılmayarak bu dünyada Allah'a karşı isyan ve tuğyanda bulunmaz; itaatkâr bir kul olur.¹¹⁰

Görüldüğü üzere Mevdûdî, “doğru kader inancının” dünyada insanın pratik hayatına olumlu yönde etki ettiğini vurgulamaktadır. Ona göre doğru kader inancı, kişiyi cesur kılarak Allah'tan başka kimseden korkmamasını, kimseye boyun eğmemesini sağlar. Musibetler karşısında kişiye yılmadan usanmadan direnme ve dayanma gücü kazandırır. Aynı zamanda onun üzerinde her şeye hâkim mutlak bir gücün varlığını hatırlatarak kişiyi isyandan, kibirden, böbürlenmekten ve bencillikten kurtarır; sağlam karakterli, ahlâklı, şükreden ve sabreden bir kul yapar. Bu durum insanı dünya ve ahiret saadetine erdirir ki, zaten hak dinin gönderilmesinin amacı da budur.

6. Sonuç

Mevdûdî, günümüz Selefiyeciliğinin Hint-Alt Kıtasındaki önemli bir temsilcisidir. O, bulunduğu coğrafyada İslam'ı bid'at ve hurafelerden arındırmaya çalışmış, yabancı din ve kültürlerin istilasına karşı mücadele ederek dini ihyâ etmeye gayret etmiştir. Bu nedenle Müslüman toplumda Kur'ân ve Sünnet'e uygun doğru bir inancın yerleşmesi için mücadele vermiştir. Çünkü doğru inanç, doğru ameli ve güzel ahlâkı gerektirir. Güzel ahlâkı yerleştirmek ise başta İslam Dini olmak üzere bütün dinlerin amacıdır. Mevdûdî, Kur'ân ve Sünnet'e uygun doğru bir kader inancının da toplumda güzel ahlâkın yerleşmesine önemli katkıda bulunacağını söyleyerek bu konuya büyük önem vermiş ve konuyla ilgili müstakil bir eser yazmıştır.

İman esasları gaybî olduğu için Mevdûdî de gaybî konulara çok önem vermektedir. Çünkü İslâm'da gayba iman çok önemli bir hususu teşkil eder. Zira gerçek iman gaybî olan şeylere inanmaktır; görünen şeye inanmak iman değildir. Bu nedenle iman esaslarının tamamı gaybîdir. Allah'a iman gaybîdir, biz O'nun zat ve sıfatlarının mahiyetlerinin ne olduğunu bilememekteyiz. Meleklerle iman gaybîdir, onların da mahiyetlerinin ne olduklarını bilememekteyiz. Kitaplara iman ile peygamberlere imanın vahiy boyutu gaybîdir; vahyin mahiyetinin ne olduğu bizce meçhuldür. Ahirete iman gaybîdir; çünkü ahiretin ne olduğunu, nasıl bir yer olduğunu ve mahiyetini bilememekteyiz. Aynı şekilde kader konusu (kadere iman) da gaybîdir, onun da ne olduğunu Allah'tan başka hiç kimse bilememektedir. Kuşkusuz Allah katında geçerli olan gerçek iman gayba olan imandır. Bu nedenle Kur'ân'da, “Onlar ki, (müttaki müminler) gayba inanırlar.” (2/el-Bakara/3) denilerek makbul iman bu olduğu vurgulanmaktadır.

Durum böyle iken, kader gibi bilinmeyen bir alanın, hatta tartışılması hadislerde yasaklandığı bildirilen bu konunun bizim Kelâm ve Akâid kitaplarında tartışılmasının sebebi nedir? Bu soruya cevap olarak şöyle dersek yanlış olmayacağı kanaatindeyiz. Her ne kadar Kelâm ve Akâid kitaplarında “babu'l-kader - kader konusu” diye başlıklar atılsa da görebildiğim kadarıyla bu başlık altında hiç kimse gaybî bir alan olan Allah'ın sonsuz ilmindeki plan ve projelerin (yani kaderin) ne olduğunu tartışmamaktadır. Zaten buna imkân ve ihtimal de yoktur. İyice dikkat edilirse bu kitaplarda tartışılan konuların kader konusunun bizzat kendisi değil, kaderle ilintili konular olduğu görülür. Mesela, “kulların fiilleri, kulun iradesi var mıdır- yok mudur, ecel, rızık vb.” gibi meseleler kader konusunun bizzat kendisi değil, kaderle ilintili konular olup bu başlık altında konuşulup tartışılmaktadır. Yoksa tamamen gaybî bir konu olan kaderin bizzat kendisi (yani Allah'ın ilminde var olan bilgiler, plan ve projeler) tartışılmamaktadır. Ancak konu ile ilgili yazılmış tüm eserlerde Allah'ın ilminde var olan bu gaybî bilgilerin (kaderin), kaza olmuş hâli, yani yaratılarak şahadet âlemine (görünür âleme) çıkmış hâlleri, konuşulup-tartışılmaktadır ki, bunlar kaderin bizzat kendisi değil, sadece onunla ilintili olan konulardır.

¹¹⁰ Mevdûdî, *Cebir ve Kader*, s. 79.

Bu zaviyeden baktığımızda sahabeden itibaren ilk dönem Selef uleması ve onların takipçileri olduğunu iddia eden Selefîyye âlimlerinin haklı olarak kader konusunu tartışmadıklarını görmekteyiz. Onlar bu alanın bilinmeyeceğini söyleyerek bu hususta “teslimiyetçi ve kısmen de olsa cebrî anlayışa” yakın bir tavır takınmışlar ve bu konulara dalan kimseleri şiddetle eleştirmişlerdir. Bununla birlikte onlar, –derinlemesine olmasa da - kulların fiilleri gibi kaderle ilintili konuları tartışmışlar, insanların “salt cebir” altında bulunmadığını, dolayısıyla kendi iradî fiillerinden mesul olduklarını söylemişlerdir.

Başta Mevdûdî olmak üzere tüm Yeni Selefîyeci âlimlerin de aynı metodu benimsediklerini görmekteyiz. Onlar da haklı olarak –*kulların fiilleri gibi kazâ olmuş ve yaratılarak görünür âleme çıkmış olaylar hariç-* bu konuları tartışmanın kimseye faydasının olmadığını vurgulamışlardır. Sonuç olarak Mevdûdî, bu gibi gaybî konuları tartışmak yerine insanın bu görünür âlemde (dünyada) aklını ve cüz-i iradesini kullanarak kendi işine bakması gerektiğini söylemektedir. Ona göre insanın, içinde yaşadığı görünür âlemin şartlarına uymayı bir kenara bırakarak kader konusu gibi bilinmesi imkânsız gaybî konulara dalması doğru değildir. Yapılacak iş, bu konuda gereksiz ve lüzumsuz tartışmalardan uzak durmak, aklını ve iradesini kullanarak içinde yaşadığı görünür ve gerçek âlemin şartlarına uymak ve ona göre davranarak sorumluluğunu yerine getirmektir. Aksi takdirde insan, sonuçsuz ve lüzumsuz tartışmalara dalmakla asıl dünyaya gelişi gayesine aykırı olarak gerçek görevini ve işini ihmal etmiş olacaktır. Böyle bir şey ise bir kul için çok büyük bir kayıp demektir.

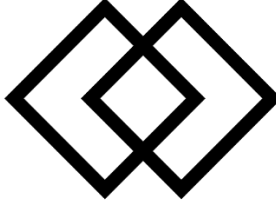
7. Kaynakça

- Ardoğan, Recep, *Delillerden Temellere Sistemik Kelâm ve Güncel İnanç Sorunları*, İstanbul: klm Yayınları, 2016.
- Ardoğan, Recep, “İlmî Araştırmanın Temel Özellikleri”, *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, ed. Recep Ardoğan, klm Yayınları, İstanbul, 2018.
- Âsım Efendi, Mütercim, *el-Okyânûsu'l-Basît fî Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît- Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*, Haz. Mustafa Koç- Eyyüp Tanrıverdi. 4. Cilt, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, İstanbul: 2013.
- Aslan, Şekip, *Müslümanların Gerileme Sebepleri*, Çev. Abdülvehhâb Öztürk, Ankara: Nur Yayınları, 1985.
- el Bennâ, Hasan, *Risâleler*, Trc. Hasan Karakaya vd. Hikmet Neşriyat. Dâru'l-Kitap.com –Kitap Sevenlerin Yurdu, trs.
- el-Beyâdî, Kemalüddin Ahmed, *İşarâtü'l-Merâm min İbarâti'l-İmam*, Dâru'l-Kütübi'l-İslâmî, İstanbul: 1949.
- el-Buhârî, Muhammed b. İsmail, *Sahîhu'l-Buhârî*, Dâru İbn Kesîr, Beyrut: 1990.
- Cürcânî, Seyyid Şerîf, *Ta'rifât*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut: 2009.
- Çelebi, İlyas, “Gayb”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. XIII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1996.
- Çelik, Ahmet, “Bilimsel Araştırma Türleri ve İzlenecek Yollar”, *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, ed. Recep Ardoğan, klm Yayınları, İstanbul, 2018.
- ed-Desûkî, Faruk Ahmed, *el-Kazâü ve'l-Kaderü fi'l-İslâm-Beyne's-Selefi ve'l-Mütekellimîn*, C. II, Kahire: Dâru'l-İ'tisâm, 1985.
- Ebû Hanîfe, “el-Fıkhu'l-Ekber”, *İmam-ı Azâm'ın Beş Eseri*. Çev. Mustafa Öz, İstanbul: İfav Yayınları, 1992.

- el-Eş'ârî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl, *el-İbâne an Usuliddiyane*, Riyad: Medâru'l-Müslim li'n-Neşr, 2011.
- Eş'ârî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl, *Kitabü'l-Lümâ' fi'r-Reddi Alâ Ehli'z-Ziyeği ve'l-Bidei'*, Tsh. Hamude Ğurabe, y.y: Matbaatü Musaynir Şeriketü Müsahemeti Mudariyye, 1955.
- el- Eş'ârî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl, *Kitabü Makâlâti'l-İslâmiyyîn ve İhtilâfi'l-Musallîn*, tsh. Helmut Ritter, Wiesbaden: en-Neşerâtü'l-İslâmiyye, 1980.
- Fıĝlalı, Ethem Ruhi, *Çağımızda İtikadî İslâm Mezhepleri*, Ankara: Selçuk Yayınları, 1996'nın ekinde "Hasan Basrî'nin Kader Hakkında Halife Abdulmelik b. Mervan'a Mektubu", Çev. Lütfi Doğan-Yaşar Kutluay, Ek-4.
- Gölcük, Şerafeddin –Süleyman Toprak, *Kelâm Tarih Ekoller Problemler*, Konya: Tekin Kitabevi, 2010.
- Güler, İlhami, *Sabit Din Dinamik Şeriat*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.
- el-Hâris et-Temîmî, İmam Ebu'l-Fadl Abdulvahid b. Abdulazîz b., *İ'tikâdü'l-İmami'l-Münebbel Ebî Abdullah Ahmed b. Hanbel*, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001.
- el-Humeyyis/Humeyyes, Muhammed b. Abdurrahman, *İ'tikâdi'l-Eimmeti'l-Erbaati Ebî Hanîfe Malik Şafî ve Ahmed*, Riyad: Dâru'l-Âsımeti, 1992.
- İbn Abdulvehhâb, Muhammed, *Kitabü't-Tevhîd Ellezî Hüve Hakkullahi Ale'l-Abîd*, Riyad: Vezâretü't-Ta'lîmi'l-Âlî, trs.
- İbnü'l-Hümâm, Kemalüddin, *Kitabü'l-Müsâyere*, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1979.
- İbn Manzûr, Cemalüddin Muhammed b. Mükrim, *Lisânü'l-Arab*, C. VI, Beyrut: Dâru İhyâü't-Türâsi'l-İzz'i-Müessesetü't-Tarihü'l-İzzî, 1999.
- İbn Teymiye, Şeyhu'l-İslâm, *el-Akîdetü'l-Vâsıtiyye*, Beyrut: Dâru'l-Arabiyyeti li't-Tıbbâi ve'n-Neşri, trs.
- İşcan, Mehmet Zeki, "Tarih Boyunca Selefî Söylem", *Selefilik-İlahiyat Akademi-Altı Aylık Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 1/1-2(2015), 1-14.
- İzmirli İsmail Hakkı, *Yeni İlm-i Kelâm*, Haz. Sabri Hizmetli, Ankara: Umran Yayınları, 1981.
- Kadı Abdulcebbâr, *Şerhü'l- Usûli'l-Hamse*, Thk. Abdülkerîm Osman, Kahire: Mektebet-ü Vehbe, 1989.
- Karadaş, Çağfer, "İnsan Fiilleri", *Kelâm El Kitabı*, ed. Şaban Ali Düzgün, Ankara: Grafiker Yayınları, 2012.
- Keskin, Halife, *Kendi Kaynakları Işığında Şiâ İnanç Esasları*, İstanbul: Beyan Yayınları, 2000.
- Koca, Ferhat, "İslâm Düşünce Tarihinde Selefilik: Tarihsel Serüveni ve Genel Karakteristiği", *Selefilik-İlahiyat Akademi-Altı Aylık Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi*, 1/1-2(2015), 15-70.
- Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Haz. Ali Özek, Hayrettin Karaman ve diğerleri, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.
- Kutub, Seyyid, *Fî Zilâli'l-Kur'ân*, I-VI, Kahire: Daru's-Şurûk, 2003.
- Kutub, Seyyid, *İslâm Düşüncesi I-II-III*, Trc. H. Fehmi Ulus, İstanbul: Beka Yayıncılık, 2017.
- el-Küleynî, Muhammed b. Yakûb, *Usûlu'l-Kâfi*, C. I, Beyrut: Menşurâtü'l-Fecr, 2007.

- el-Mâtürîdî, Ebû Mansûr, *Kitâbü't-Tevhîd Tercümesi*, Trc. Bekir Topaloğlu, Ankara: İsam Yayınları, 2002.
- Mevdûdî, Ebu'l- A'lâ, *Cebir ve Kader Problemi*, Çev. N. Ahmed Asrar, İstanbul: Hilal Yayınları, 2005.
- Mevdûdî, Ebu'l-Â'lâ, *Tefhîmü'l-Kur'ân –Kur'ân'ın Anlamı ve Tefsiri*, I-VII, Trc. Muhammed Han Kayanî vd., İstanbul: İnsan Yayınları, 1991.
- Mustafa Efendi, Ahterî, *Asrî Kâmûs İlaveli Ahterî Kebîr Arapça -Türkçe Büyük Lügât*, İstanbul: Doyuran Matbaası, trs.
- en-Nesefî, Ebu'l-Muîn Meymûn b. Muhammed, *Tabsiratü'l-Edille fi Usûliddin*, Tenkitli Neşir Thk. ve Haz. Hüseyin Atay-Şaban Ali Düzgün, C. II, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003.
- Öz, Mustafa. *Başlangıçtan Günümüze İslâm Mezhepleri Tarihi*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011.
- Özervarlı, M. Sait, “Selefiyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. XXXVI, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009.
- Punch, Keith, *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, SAGE Publication, London, 1998.
- Râgıb el-İsfahânî, *Müfredât -Kur'ân Kavramları Sözlüğü*, çeviren ve notlandıran: Yûsuf Türker, İstanbul: Pinar Yayınları, 2007.
- Reşid Rıza, es-Seyyid Muhammed, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Hakîm / Tefsîru'l-Menâr*, Kahire: Dâru'l-Menâr, 1947.
- es-Sabûnî, Nureddin, *Kitabü'l-Bidâyeti mine'l-Kifâyeti fi'l-Hidâyeti fi Usûliddin*, Thk. Fethullah Huleyf, İskenderiye: Dâru'l-Maârif bi Mısır, 1969.
- es-Sabûnî, Nureddin, *Matüridiyye Akâidi (el-Bidâye tercümesi)*, Trc. Bekir Topaloğlu, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991.
- es-Seylî/Sîlî, Seyyid Abdulaziz, *el-Akîdetü's-Selefiyye Beyne'l-İmam İbn Hanbel ve'l-İmam İbn Teymiyye*, Kahire: Dâru'l-Minâ, 1993.
- eş-Şehrîstânî, Abdulkarîm, *el-Milel ve'n-Nihal*, Thk. Muhammed Seyyid Gîlanî, C. I, Beyrut: Dâru'l-Marife, trs.
- Şeyh Müfid, Muhammed b. Muhammed b. Nûman, *Tashîhu İ'tikadâti'l-İmamiyye*, Kum: Müessesetü'l-İmami's-Sadık, 1413 h.
- Şeyh Sadûk, Ebu Cafer Muhammed b. Ali İbn Babeveyh el-Kummî. *Risâletü'l-İ'tikadâti'l-İmamiyye (Şii İmamiyye'nin İnanç Esasları)*, Çev. Ethem Ruhi Fığlalı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1978.
- Şeyhzâde, Abdurrahîm b. Ali, *Nazmu'l-Ferâid ve Cemü'l-Fevâid*, Mısır: Matbaatü'l-Edebiyyeti, 1317.
- et-Tahavî, İmam Ebû Cafer el-Hanefî, *Metnü'l-Akîdeti't-Tahaviyye- Beyânü Akîdeti Ehli's-Sünneti ve'l-Cemâati*, Beyrut: Dâru İbn Hazm li't-Tıbbâi ve'n-Neşri ve't-Tevzîi, 1995.
- Tirmîzî, Ebu İsa Muhammed b. İsa. b., “*Kitabu'l-Kader*”, *Sünenü't-Tirmîzî*, İstanbul: *el-Mektebetü'l-İslâmiyyeti li't-Tıbbâi ve'n-Neşri ve't-Tevzî'*, trs.
- Üzüm, İlyas, “Kaderiyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. XXIV, İstanbul: TDV Yayınları, 2001.

- el-Vâsîfî, Ebu Abdurrahman Ali b. Seyyid, *el-Kazâü ve'l-Kaderü İnde's-Selef*, İskenderiyye: Dâru'l-İman, 2002.
- Yavuz, Yusuf Şevki, "Kader", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C. XXIV, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2001.
- Yeprem, M. Saim, *İrade Hürriyeti ve İmam Mâtürîdî*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1984.
- Yıldırım, Emine, *Şîî İmâmiyye'nin Kazâ ve Kader Anlayışı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van: 2020.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id>.
- ez-Zebîdî, Seyyid Muhammed Murtazâ el-Hüseynî, *Tâcü'l-Ârûs Min Cevâhiri'l-Kâmûs*, C. XXIII, Kuveyt: Matbaatü Hükûmeti'l-Kuveyt, 1984.



**YÜKSELEN PİYASA EKONOMİLERİNDE DOĞRUDAN YABANCI YATIRIMLAR,
TİCARİ AÇIKLIK VE CO₂ İLİŞKİSİ**

Nisa SEÇİLMİŞ*

Öz

Bu çalışmada doğrudan yabancı yatırımların (DYY) ve ticari açıklığın (TA) çevre kirliliği üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. İnceleme, dış ticaret ve yatırımları kendilerine çekmek uğruna esnek uygulama ve koşullara maruz kalan Yükselen Piyasa Ekonomileri (EMEs) üzerinde yapılmıştır. IMF'in EMEs kategorisine aldığı 15 ülkenin 1990-2020 verileri şu yöntemler kullanılarak test edilmiştir: The cross-sectional autoregressive distributed lag estimator (CS ARDL), Main Group (MG), Common Correlated Effects Mean Group Estimators (CCE), Augmented Mean Group (AMG), Emirmahmutoğlu and Köse (2011) Causality Test. Kullanılan değişkenler DYY, TA, kişi başına GSYH ve karbondioksit (CO₂) emisyonlarıdır. Katsayı tahmincilerinin sonuçlarına göre, hem kısa hem de uzun dönemde sadece GSYH'nın CO₂ üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğuna, DYY-CO₂ ve TA-CO₂ arasında anlamlı bir ilişki olmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Nedensellik testi sonuçlarına göre ise CO₂'den DYY'a ve TA'dan CO₂'ye tek yönlü, GSYH ve CO₂ arasında ise çift yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükselen piyasa ekonomileri, Doğrudan yabancı yatırımlar, Ticari açıklık, CO₂.

Jel Kodu: Q54, F18, O50.

Relationship between Foreign Direct Investments, Trade Openness and CO₂ in Emerging Market Economies

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the effect of foreign direct investment (FDI) and trade openness (TO) on environmental pollution. The study was conducted on Emerging Market Economies (EMEs), which are subject to flexible practices and conditions to attract trade and investment. The 1990-2020 data of 15 countries included in the IMF's EMEs category were tested with the following methods: The cross-sectional autoregressive distributed lag estimator (CS ARDL), Main Group (MG), Common Correlated Effects Mean Group Estimators (CCE), Augmented Mean Group (AMG), Emirmahmutoğlu and Köse (2011) Causality Test. The variables used were FDI, TO, GDP per capita and carbon dioxide (CO₂) emissions. According to the results of the coefficient estimators, it was found that only GDP had a significant and positive effect on CO₂ in both the short and long term, and there was no significant relationship between FDI-CO₂ and TO-CO₂. According to the causality test results, it was determined that there is a unidirectional relationship from CO₂ to FDI and from TO to CO₂, and a bidirectional relationship between GDP and CO₂.

Keywords: Emerging market economies, Foreign direct investment, Trade openness, CO₂.

Jel Code: Q54, F18, O50.

1. Introduction

One of the important issues on a worldwide scale is undoubtedly climate change in recent years. The basis of this problem is based on anthropogenic sources. The desire of people to live in more prosperous conditions causes many economic activities such as industrial production, agricultural production, service production, urbanization, and technological progress to increase, and therefore, more energy and natural resources are used while trying to achieve this. In the beginning,

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, HUBF, Havacılık Yönetimi Bölümü, nsecilmis@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2487-2105>

the aim may be to increase welfare, but the result is the deterioration of the ecological system. The main actor of global warming is greenhouse gas (GHG) emissions, and one of the most important gases in GHG is carbon dioxide (CO₂) (Gümüş Akar and Seçilmiş, 2019). Due to its significant negative impact on climate change, CO₂ emission has been the subject of national and international regulations, and researching the factors that increase CO₂ has become a matter of curiosity in the literature. The researches on the Pollution Haven Hypothesis on this subject are among the most studied and the results of which no consensus can be reached. Another hypothesis on the subject is the Pollution Halo Hypothesis.

Pollution Haven Hypothesis (PHH) is the fact that developed countries shift their commercial and investment activities towards developing countries where these restrictions are flexible due to the existence of restrictions on environmental protection, and as a result, environmental pollution increases in developing countries. In this case, since developed countries produce cleaner, environmental pollution is transferred to developing countries, and global environmental pollution continues to increase (Manga, 2021; Yılmaz & Ersoy, 2009; Yılmaz et al., 2017). Pollution Halo Hypothesis, on the other hand, is the hypothesis that greener technologies can be exported from developed countries to developing countries and production can be made without causing environmental pollution. Pollution Haven Hypothesis is also referred to as “race to the bottom”, and Pollution Halo Hypothesis is also referred to as “bottom rise” (Zhang & Zhou, 2016; Benli & Acar, 2022; Zeren, 2015). In the first hypothesis, it is claimed that FDI has negative effects on the environment, and in the second, positive effects.

Another variable believed to influence carbon emissions and extensively examined in scholarly works is trade openness. It is believed that trade openness has an adverse effect on the environment, particularly within developing nations. Because these countries prefer industrial productions that pollute the environment at the expense of competing with developed countries and they subject these products to foreign trade (Şahin et al., 2019). However, of course, it is not only limited to developed countries, but with the increase in global trade, economic cooperation between countries increases, as a result, trade volumes increase and environmental problems that arise are of interest to all countries of the world (Topallı, 2022).

Countries with social and economic characteristics such as high performance and growth rates, flexible decision-making mechanisms, and adaptation to intense competition among developing countries are classified as a separate category under the name of Emerging Economies (EMs). One of the most striking features of these countries is that they switched from a closed economy to an open policy in order to increase their welfare. These economies, which tried to attract foreign capital as a result of some practices such as free trade zones, tax privileges, and flexible investment agreements, were also exposed to the conditions put forward by developed countries for investing (İspiroğlu & Taş, 2017; Elmas et al., 2011).

There is no consensus on the definition or classification of EMEs and different organizations have made some groupings involving different countries. The IMF evaluates the countries' systemic presence (nominal GDP, population, share of exports in worldwide trade), market access (share of a country's external debt in the global external debt) and income level (nominal GDP per capita) while classifying these markets. In the classification created by taking into account the values between 2010 and 2020, the following 20 countries, which forming 34% of the global nominal GDP in US \$ and 46% in purchasing power parity (PPP), are classified as emerging economies: Türkiye, Russia, Argentina, Philippines, Brazil, Poland, Chile, India, Hungary, Indonesia, Iran, Colombia, Mexico, Saudi Arabia, the United Arab Emirates, South Africa, China, Thailand, Egypt and Malaysia (Dutttagupta & Pazarbaşıoğlu, 2021).

Considering the existence of PHH, which suggests that environmental pollution is transferred from developed countries to developing countries, it brings to mind the idea that the sanctions that emerging economies are exposed to at the expense of attracting trade and investments may lead them to turn into a Pollution Haven. Based on this idea, the motivation of this study is to seek answers to the following questions: "Is the Pollution Haven Hypothesis valid for emerging economies?" and "Does trade openness increase environmental pollution in emerging economies?". Therefore, the aim of the study was determined to investigate whether FDI/TO have an effect on CO₂ emissions within emerging economies. In the literature review, no study was found on emerging economies as a whole before. With this aspect of the study, it is hoped that it will contribute to the literature.

The study is structured in the following manner: previous scientific research on the subject will be presented, the data set and methodology used will be explained, the findings of the study will be summarized and the conclusion part will be included.

2. Literature Review

There are many studies in the literature examining the effects of FDI and TO on CO₂ separately or together. Yılmaz and Ersoy (2009), who tested the Pollution Haven Hypothesis with panel cointegration using the data of Malaysia, Thailand, Indonesia, Singapore, Philippines and Türkiye between 1975 and 2006, found evidence that there is absence of a cointegration relationship between FDI and CO₂. On the contrary, Acharyya (2009) tested the relationship of GDP growth, FDI inflow and CO₂ emissions using India's 1980-2003 data. In accordance with the findings from the cointegration analysis, FDI has a long-term and positive effect on GDP growth, and a stable and long-term growth effect on CO₂. It is also among the study's results that FDI inputs increase CO₂ emissions by 0.86% for every 1% growth in GDP. Similarly, in the Atay Polat (2015)'s study, the relationship between Türkiye's CO₂ emissions-electricity consumption/FDI/GDP growth, was measured using 1980-2013 data. According to the Gregory-Hansen cointegration results, it was established that there exists a long-term cointegration among all variables and CO₂. Utilizing the FOLS and CCR cointegration coefficient estimators, it was deduced that a 1% rise in FDI leads to a 0.002% decrease in CO₂ emissions, so the Pollution Haven Hypothesis is not valid for Türkiye. It is also among the findings of the study that a 1% growth in GDP and electricity consumption results in a 0.10% increase in CO₂ emissions, and 0.29%, respectively. And also, in the study where Kurt et al. (2019) measured the effect of FDI on CO₂ with the ARDL limit test, using the data covering the years 1974-2015 in Türkiye, it was concluded that per capita GDP decreased CO₂ emissions, while energy consumption (EC) and FDI increased. Accordingly, it has been demonstrated that the Pollution Haven Hypothesis is valid in Türkiye. Moreover, Benli (2020) tested the relationship between CO₂ emissions, FDI and many other variables, using Türkiye's 1974-2014 data and the Directed Non-Cycle Graphs (DAGs) Method, and found that FDI indirectly affects CO₂ emissions through foreign trade.

Omri et al. (2014) examined the correlation between GDP growth, FDI, and CO₂ emissions (data from 54 economies the years 1990 to 2011). Based on the study's findings, a reciprocal cause-and-effect relationship exists between GDP growth and FDI for all nations. On the other hand, while there is causality in relation to FDI and CO₂ for some countries, unidirectional causality has been determined for some countries. One of the study's findings is the presence of a unidirectional causality from CO₂ to economic growth in certain countries, alongside bidirectional causality in others. Similarly, Zeren (2015) tested the relationship between FDI and CO₂ using 1970-2010 data from the USA, France, England and Canada. According to the results of the Granger causality tests applied, the change in FDI has an effect on carbon emissions. In the review using FMOLS and CCR Methods, evidence is presented that the Pollution Halo Hypothesis is true for the first three nations and the Pollution Haven Hypothesis is applicable to the final country. In addition, Blanco et al. (2013) tested

the relationship between FDI and CO₂ of 18 Latin American countries using Granger Causality. In the study covering 1980-2007 period data, FDI was separated by sector. According to the findings, there is causality from FDI to CO₂ emissions per capita in pollution-intensive industries, but strong evidence of causality for other sectors was not found.

Utilizing panel data encompassing Chinese provinces from 1995 to 2010, Zhang and Zhou (2016) tested the impact of FDI on CO₂ emissions at the national and regional level. According to the study findings, FDI has a CO₂-reducing effect, and this effect is greater in the west than in the central and eastern regions. The findings indicate that the Pollution Halo Hypothesis is valid for China. Similarly, İskenderoğlu et al. (2023) tested the effects of FDI, renewable EC, economic growth and financial development on CO₂ emissions with the help of panel data analysis, using data from 14 countries in the Environmental Performance Index between 1990 and 2018. The study's results demonstrate that all variables, except financial development, exert negative and statistically significant impacts on CO₂ emissions, thus confirming the validity of the Pollution Halo Hypothesis.

Gökten et al. (2022) tested the relationship between growth, TO, globalization, industrialization, EC, local material consumption and CO₂ for the top five countries with the highest emissions, using 1992-2018 data and panel data analysis method. According to the study findings, all variables increase CO₂ except trade openness. Conversely, Çetin and Seker (2014) analyzed Türkiye's 1980-2010 period data and the effects of growth and TO on CO₂ emissions with the ARDL limit test approach. According to the study findings, in the long run, economic growth and TO rise CO₂ emissions. Similarly, Gülmez et al. (2021) analyzed the relationship between production, trade and energy and ecological footprint by using Pedroni FMOLS and DOLS methods of 1971-2015 data of G7 countries. According to the findings, a 1% increase in the independent variables increases the ecological footprint by 0.24%, 0.39%, and 0.72%, respectively. Moreover, Bağrıyanık (2021) tested the relationship between export diversity and CO₂, 2002-2014 data of BRICS countries were used. According to the findings of the expanded average group (AMG) estimator, export diversity and economic growth positively affect CO₂ emissions.

Sun et al. (2019) divided 49 high-emission countries into income groups and tested the relationship between trade openness and CO₂ with the help of 1991-2014 data. According to panel cointegration findings, trade openness affects CO₂ both positively and negatively in different country groups. Vector error correction model (VECM) causality findings show that a long-run causality relationship between trade, EC, GDP and CO₂ emissions in Belt and Road, Europe, middle-income, high-income and low-income countries Environmental Kuznets curve (EKC) results indicate that there is an inverse U-shaped relationship between trade openness and CO₂ emissions. Similarly, Yıldırım et al. (2021) examined the factors affecting CO₂ emissions using the 1990-2018 data of MIST and BRICS countries with second generation panel data analysis methods. The study findings point to the relevance of the EKC Hypothesis for both MIST and BRICS countries. Furthermore, based on the outcomes, energy use and income increase CO₂ emissions for both country groups; Globalization affects BRICS countries positively and negatively in MIST countries, openness has a reducing effect on CO₂ in BRICS countries and a meaningless effect in MIST countries.

In the study of Topallı (2022), the relationship between CO₂ and TO was examined using the data of Asia Pacific countries between 1960 and 2016 and the Fourier Cointegration (FSHIN) test; Evidence is presented that for Malaysia, China, and Thailand, there isn't a long-term relationship between the variables, whereas Indonesia exhibits a positive relationship. Similarly, in the study of Wang and Zhang (2021), the effects of TO on CO₂ were measured by panel data analysis method through the 1990-2015 data of 182 countries. It has been revealed that TO diminishes CO₂ emissions

in high-middle income economies, does not have a significant effect on carbon emissions of middle-low-income countries, and even for low income economies, TO increases CO₂ emissions.

There are also articles where the effects of both FDI and TO on CO₂ were tested in the same study. Öztürk and Saygın (2020) examined the relationship between TO, real GDP per capita, FDI and CO₂ in Türkiye during the 1974-2016 period, with ARDL bounds test and Toda-Yamamoto causality tests. The study's results suggest the presence of mutual causal relationships between all variables and CO₂ emissions. On the other hand, Xu (2015) examined the effect of FDI and TO on CO₂ emissions using data from Shandong province for the years 1995-2012. The findings reveal that FDI has an inhibitory effect on CO₂, while trade openness has an encouraging effect. It is also given among the results that the incentive effect coefficient is 1.5 times higher than the inhibitory effect coefficient. Moreover, in the study of Baykul (2022), the determinants of CO₂ emissions were determined by using the 1998-2014 data of the upper-middle-income countries in Europe and Central Asia. According to FMOLS long-term analysis results, a relationship was determined that urbanization, GDP growth, FDI and energy usage contribute to the rise in CO₂ emissions, whereas international trade exerts a negative impact. Based on the outcomes of the long-term Granger causality test, it was uncovered that a significant relationship exists solely between FDI and income. Tiba and Belaid (2020) conducted an assessment of the impact of FDI and trade openness on CO₂/NO_x emissions by testing the data of 27 African economies from 1990-2013 with CCE-MG estimators, Westerlund (2007) panel cointegration and Granger causality methods. It is revealed a bidirectional relationship between TO, CO₂ emissions, NO_x emissions, GDP and foreign direct investment in their long-term causality results. According to the short-term findings, a one-way causality relationship was found from GDP and FDI to CO₂. In addition, it is also among the results of the study that there is bidirectional causality between GDP- NO_x and TO-NO_x, causality from FDI to NO_x unidirectionally.

Shahbaz et al. (2019) tested the impact of US TO, EC and FDI on emissions of CO₂ for the period 1965-2016, taking into account scale, technique, and compositional effects. According to the study findings, there is cointegration between CO₂ emission and other variables. In addition, it has been revealed that the scale effect is positive for CO₂ emissions and the technical effect is negative, so the EKC Hypothesis is valid, but EKC Hypothesis is more pronounced in the long term than in the short term. The composition effect is negatively related to CO₂ emissions. It is also among the results that trade openness reduces CO₂ emissions, while FDI increases CO₂ emissions, that is, the dirty country hypothesis is confirmed. Similarly, Zameer et al. (2020) used Indian data from 1985-2017 and ARDL bond testing and VECM methods to test the impact of TO, EC, technological innovation, FDI and GDP growth on CO₂ emissions. According to the findings, the existence of cointegration is proven in the long term, and it is revealed that in the long run, TO, GDP growth and EC positively support CO₂, while FDI supports it negatively. According to VECM findings, there is a long-term bidirectional relationship between innovation, TO and EC; There is a one-way relationship from GDP to carbon emissions/FDI/innovation/trade/EC. According to the short-run relationship results, there is a unidirectional relationship from FDI, innovation and EC to emissions, and a bidirectional relationship between TO and emissions of CO₂.

3. Data and Methodology

In this study, the relationship between CO₂ and FDI, trade openness and GDP per capita was investigated. In the analysis, the data of 15 countries (Türkiye, Brazil, India, Argentina, China, Colombia, Chile, Egypt, Indonesia, Malaysia, Mexico, Philippines, S. Arabia, S. Africa, Thailand) within the scope of IMF EMEs, whose data for the years 1990-2020 are available, were used. Detailed information about the data is given in Table 1.

Table 1. *Description of indicators*

Indicators	Unit	Abbreviation	Source
CO2 emissions	metric tons per capita	lnCO2	World Bank
FDI	% of GDP	FDI	World Bank
Trade Openness	trade, % of GDP	TO	World Bank
GDP	per capita	lnGDP	World Bank

The model was created as follows:

$$\ln CO2 = \alpha_0 + \beta_1 FDI_{it} + \beta_2 TRD_{it} + \beta_3 \ln GDP_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

In the model, CO2 dependent, FDI, TO and GDP were used as independent variables, ε_{it} was the standard error term and α was the constant term. Taking the logarithm of the series linearizes the variables and reduces the variance. For this reason, the use of logarithms in series that fluctuate differently and contain large numbers provides more convenient results for econometric analyses. In this context, logarithmic forms of GDP and CO2 series were used in the study.

In the study, firstly, the cross-section dependence was examined, and for this, the cross-section dependence test developed by Pesaran (2015), which was used to test the cross-section dependence of the series separately, was applied. Cross-sectional dependency between series in the panel which includes different countries means that a macroeconomic shock occurring in one country affects other countries. This situation is expected in the globalizing world economy. In other words, the existence of cross-sectional dependence means that a shock occurring in one country in the panel affects other countries in the same or later period.

Unit root analysis is performed to determine whether a series is stationary or unit rooted. Working with non-stationary series may cause spurious regression. For this reason, non-stationary series are made stationary by taking their differences. First generation panel unit root tests are based on the assumption that the horizontal sections forming the panel are independent of each other. Second generation unit root tests are based on the assumption that there is a correlation between series of units. Which test type to choose is determined by the presence of cross-sectional dependency. In this study Pesaran (2007), the second generation unit root test, was preferred, since the test results indicate that there is cross-section dependency. Then, Pesaran and Yamagata (2008) Slope Homogeneity Test was applied to determine whether the series were homogeneous/heterogeneous. As a prior test, the slope homogeneity test is used to investigate whether the slope coefficients are homogeneous or heterogeneous. This test reveals whether the other sections are affected at the same level by the change in one of the sections. Panel techniques which consider heterogeneity/homogeneity are used according to the test results.

The cross-sectional autoregressive distributed lags (CS ARDL) estimator developed by Chudik and Pesaran (2015), which allows panel heterogeneity and panel cross-section dependence, was used to reveal the existence of short- and long-term relationships between variables. In order to test the accuracy of the results obtained, the second generation panel estimators Mean Group (Pesaran and Smith, 1995), Augmented Mean Group (Eberhardt and Bond, 2009), and Common Correlated Effects Mean Group (Pesaran, 2006) were used.

In the last stage, Emirmahmutoğlu and Köse Causality Test was applied to explore the causal relationship between the variables. The model avoids the problem of cross-section dependence, as it uses the bootstrap critical values generated by itself instead of the asymptotic Granger Causality

critical values. Therefore, the cross-sectional dependency pretest is not needed and is more reliable than other causality tests (Emirmahmutoglu and Köse, 2011).

4. Findings

With the cross-section dependency test Pesaran (2015), the permeability of shocks between horizontal sections is investigated. Since the H_0 hypothesis is constructed as there is no cross-sectional dependence, accepting the null hypothesis indicates that there is no cross-sectional dependence between series. According to Table 2, where cross-sectional dependence results presented, cross-sectional dependence was found in all series according to 1% significance level. The result indicates that tests that take cross-sectional dependency into account should be selected in the next stages.

Table 2. Pesaran (2015) Cross-sectional dependence test

	lnCO2	FDI	TO	lnGDP
CD	39.320***	7.523***	49.830***	18.705***

***1% significance level

Since cross-sectional dependence was detected between the series, the Pesaran (2015) CIPS unit root test one of the second generation unit root tests that eliminated this problem, was used and the results given in Table 3. The hypotheses are as follows; H_0 : Series are not stationary, H_1 : Series are stationary.

Table 3. CIPS unit root test results

Variables	Constant		Constant and trend	
		First		First
	Level	Difference	Level	Difference
lnCO2	-1.748	-4.718***	-1.904	-4.729***
FDI	-3.091***		-3.565***	
TO	-1.413	-4.377***	-2.019	-4.464***
lnGDP	-2.006	-3.817***	-2.336	-4.084***

***1% significance level

Constant, Constant and Trend similar results were obtained in both cases. While the null hypothesis for FDI was rejected at level, the null hypothesis was rejected when the first differences of the series were taken for lnCO2, TO and lnGDP. Based on the outcomes of the unit root test, lnCO2, TO and lnGDP were found to be stationary at the first differences I(1), while FDI was found to be stationary at the level I(0). **Table 4.** Pesaran and Yamagata (2008) slope homogeneity

	t stat	p value
$\tilde{\Delta}$	11.699***	0.000
$\tilde{\Delta}_{adj}$	12.774***	0.000

***1% significance level

According to Table 4, where Pesaran and Yamagata (2008) Slope Homogeneity Test results presented, the series were heterogeneous according to the 1% significance level. According to the findings, the H_0 hypothesis based on the equation coefficient being homogeneous was rejected at the 1% significance level and the alternative hypothesis of heterogeneity was accepted. This result means that each country in the panel has its own specific shocks and are not affected at the same level.

Since it was determined that there was cross-sectional dependence, coefficient heterogeneity and that some of the variables were I (0) and some were I (1), the CS ARDL coefficient estimator was

used, which allows the analysis of the short and long-term relationship between the variables under these conditions.

Table 5. CS ARDL estimation results

Dependent Variable: CO2					
Variable	Long Run		Variable	Short Run	
	Coefficient	St.Errors		Coefficient	St.Errors
FDI	.0004864	.0060994	Δ FDI	.0054084	.0102669
TO	.0012688	.0007857	Δ TO	.00118661	.0015828
lnGDP	.9929496**	.4997057	Δ lnGDP	1.353168**	.5908562
			Ect(-1)	-2.181376***	.1949828

***significance level of 1%, ** significance level of 5%.

According to the CS ARDL estimation results in Table 5, it was determined that there is a significant relationship between only GDP per capita and carbon emissions both in the short and long term. According to the Coefficient estimates in the table, when GDP per capita increased by 1%; CO2 emissions increase by 1.35% in the short term and by 0.99% in the long run. No significant relationship was found between CO2 and FDI and between CO2 and TO. It has been observed that the effect of GDP per capita on carbon emissions is greater in the short term than in the long term. There is no evidence that FDI and TO have a short or long-term impact on carbon emissions. The error correction coefficient is negative in the negative model, as expected, and is significant at the 1% level. If this coefficient is greater than 1, it means that long-term equilibrium is reached by decreasing each time and following a wavy path.

Table 6. Panel MG, AMG, CCEMG estimation results

Variable	MG Coefficients	AMG Coefficients	CCEMG Coefficients
FDI	.0098663	.005348	.0015072
TO	.0011653	.0004156	.001407
lnGDP	.8091688***	.7019572***	.5307987***

***significance level of 1%.

Panel MG, AMG, CCEMG estimation results are presented in Table 6. The results supported the CS ARDL results. That is, no significant relationship was found between FDI-CO2 and TO-CO2, only evidence that GDP per capita positively affects CO2 emissions. This effect was 0.80% for the MG estimator, 0.7% for the AMG estimator, and 0.53% for the CCEMG estimator.

In economic studies, causality refers to the existence of a delayed cause and effect relationship between variables. In order to understand whether the variables have a significant effect on each other, Emirmahmutoğlu and Köse (2011) Panel Causality Analysis was used, which allows causality analysis with heterogeneous, cross-sectional dependence and stationary series at different levels.

Table 7. Emirmahmutoğlu and Köse (2011) panel causality test results

Direction of Causality	Fisher Test Value	Bootstrap Critical Values		
		CV_1	CV_5	CV_10
FDI→CO2	24.513	65.960	54.332	48.731
CO2→FDI	53.818**	63.874	53.038	48.101
TO→CO2	58.286**	67.815	55.510	49.853

CO ₂ →TO	49.377	70.314	57.811	52.88
GDP→CO ₂	50.131*	65.299	53.754	48.748
CO ₂ →GDP	49.394*	65.344	54.291	48.924

**significance level of 5%, *significance level of 10%, the lag value was determined by AIC, the max. lag value was taken as 4 (since annual data), the Bootstrap value was 10,000.

Emirmahmutoğlu and Köse (2011) panel-wide causality results in Table 7 were found as follows: The direction of the relationship between FDI and carbon emissions was unidirectional from carbon emissions to FDI (at 5% significance level), the direction of the relationship between TO and carbon emissions was unidirectional from TO to emissions (at 5% significance level), while the relationship between GDP and carbon emissions was found bidirectional (at 10% significance level). Here it has been revealed that GDP and TO are the cause of CO₂, and CO₂ is the cause of FDI and GDP. Additionally, FDI has no effect on CO₂ and CO₂ has no effect on TO.

5. Ethics of Research

Since all of the data used in the analysis is obtained from World Bank Data, which is accessible to all users, it does not require an ethics committee document. The rules required by scientific ethical rules were strictly followed at all stages of the study and during the reporting process.

6. Conclusion and Evaluation

As long as human beings continue to consume unconsciously, the problem of environmental pollution will continue to increase. It is necessary to determine the factors that cause environmental pollution and to implement sanctions in this direction in all countries of the world without exception. Neither the developed countries benefiting from the flexibility of constraints on climate change in developing nations, nor the developing countries driven by concerns of economic growth, have the right to usurp the rights of future generations. It should not be forgotten that climate change is a global problem that has taken over the whole world.

In this study, foreign direct investments and trade openness, which are considered as the factors that cause this important problem, were focused and it was aimed to measure the effect of these factors on carbon emissions in emerging economies. For this purpose, the data of the FDI, TO, GDP and CO₂ variables of 15 countries, which are defined as EMEs by the IMF, for the years 1990-2020 were used.

The CS ARDL estimator was used to determine the long-term and short-term relationship between the variables. According to the estimation results, there was no significant finding that FDI and TO had a short- or long-term effect on carbon emissions. Only GDP has been proven to have a significant and positive effect on CO₂ in both the short and long term. The coefficient estimates were found to be 1.35 and .99 for the short and long term, respectively. CCE, MG, AMG results applied as robustness check were similar to CS ARDL. The coefficient estimates for GDP's impact on CO₂ were .80, .70 and .53, respectively. Emirmahmutoğlu and Köse (2011) causality test findings pointed to a one-way relationship from trade openness to carbon emissions and from carbon emissions to foreign direct investments, and a bidirectional relationship between GDP and carbon emissions.

These findings are consistent with the following studies in the literature: Yılmaz and Ersoy (2009), could not find cointegration between FDI and CO₂; Blanco et al. (2013), did not find causality between FDI-CO₂ in non-pollution-intensive industries; Omri et al. (2014), found that there are countries with causality from FDI to CO₂; Atay Polat (2015), stated that GDP increases CO₂; Çetin and Seker (2014), found that GDP and trade openness increase CO₂ emissions; Yıldırım et al. (2021), revealed that GDP increases CO₂; Topallı (2022), could not detect a long-run relationship between TO

and CO2 in China, Malaysia and Thailand; Tiba and Belaid (2020), found a bidirectional relationship between GDP and CO2. As it is understood, the effect of foreign direct investments and trade openness on carbon emissions is not certain in the literature. Results vary for each country or group of countries. The results from this study are binding for emerging economies.

Findings from the study show that neither the Pollution Haven nor the Pollution Halo Hypothesis is valid for EMEs. However, according to the causality analysis result, carbon emissions are a reason for foreign direct investments. Unlike the hypotheses, this could mean that FDI flows into economies with high CO2. Considering that the sanctions of emerging economies on environmental pollution are more flexible, it can be concluded that this situation creates an attraction for foreign direct investments. Considering the one-way causality relationship from trade openness to carbon emissions, it turns out that non-environmentally friendly products are traded as a result of legal flexibility in emerging economies. Based on these, it can be said that it is appropriate to take measures to reduce carbon emissions in emerging economies, and also to consider the carbon emission problem in the promotion of FDI and especially trade.

The limitation of this study is that the study is based on emerging economies only. For future studies on EMEs, it may be recommended to analyze by separating pollution-intensive industries and other industries, or by grouping countries with similar FDI and TO increases.

7. References

- Acharyya, J. (2009). FDI, growth and the environment: Evidence from India on CO2 emission during the last two decades. *Journal of economic development*, 34(1), 43-58.
- Atay Polat, M. (2015). Türkiye'de yabancı sermaye yatırımları ile CO2 emisyonu arasındaki ilişkinin yapısal kırılmalı testler ile analizi. *Journal of International Social Research*, 8(41).
- Bağrıyanık, B. (2021). İhracat çeşitliliği ve ekonomik büyümenin karbon emisyonu üzerindeki etkileri: BRICS ülkeleri üzerine bir çalışma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 30-52.
- Baykul, A. (2022). Avrupa & Orta Asya bölgesi/üst-orta gelir grubu ülkelerinde CO2 emisyonunun belirleyicileri. Eti, H. S. (Ed.), *Ekonomi, finans ve iktisadi bilimler alanındaki akademik çalışmalar-I* içinde (pp. 31-52) Artıkel Akademi.
- Benli, M. (2020). Türkiye'de doğrudan yabancı yatırımlar, karbon emisyonu ve iktisadi büyüme: Veriye dayalı bir analiz. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 6(1), 35-59. <https://doi.org/10.20979/ueyd.617746>
- Benli, M., & Acar, Y. (2022). Foreign direct investment and pollution in middle income and OECD member countries. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 54-62. <https://doi.org/10.55589/bsbd.1106535>
- Blanco, L., Gonzalez, F., & Ruiz, I. (2013). The impact of FDI on CO2 emissions in Latin America. *Oxford Development Studies*, 41(1), 104-121. <https://doi.org/10.1080/13600818.2012.732055>
- Çetin, M., & Seker, F. (2014). Ekonomik büyüme ve dış ticaretin çevre kirliliği üzerindeki etkisi: Türkiye için bir ARDL sınır testi yaklaşımı. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 213-230. <https://doi.org/10.18657/yecbu.48366>
- Chudik, A., & Pesaran, M. H. (2015). Common correlated effects estimation of heterogeneous dynamic panel data models with weakly exogenous regressors. *Journal of econometrics*, 188(2), 393-420, <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2015.03.007>

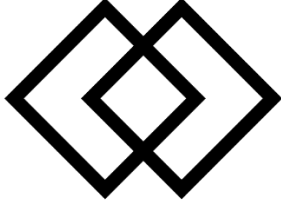
- Duttagupta, R., & Pazarbasioglu, C. (2021). *Miles to go: the futures of emerging markets*. IMF-F&D, Retrieved on 12.05.2023 from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2021/06/the-future-of-emerging-markets-duttagupta-and-pazarbasioglu.htm>
- Eberhardt, M., & Bond, S. (2009). Cross-section dependence in nonstationary panel models: a novel estimator. *MPRA Paper No.17692*.
- Elmas, B., Esen, Ö., & Yurttañçıkmaç, Z. Ç. (2011, October 21). *Yeni dünya düzeniyle başlayan değişim; yükselen ekonomilerin çağı*. [Conference presentation]. Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Yüksek Okulu 11. Uluslararası Finans Sempozyumu. İstanbul, Türkiye.
- Emirmahmutoğlu, F., & Köse, N. (2011), "Testing for granger causality in heterogeneous mixed panels", *Economic Modelling*, 28, 870-876. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2010.10.018>
- Gökten, Y. S., Koçak, E., & Gökten, K. (2022). Antroposen krizini aşmak: CO2 emisyonunu etkileyen değişkenler üzerine bir panel veri analizi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(26), 1013-1035. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2022.042>
- Gülmez, A., Özdilek, E., & Karakaş, D. N. (2021). Ekonomik büyüme, ticari açıklık ve enerji tüketiminin ekolojik ayak izine etkileri: G7 ülkeleri için panel eşbütünleşme analizi. *Econder International Academic Journal*, 5(2), 329-342. <https://doi.org/10.35342/econder.969114>
- Gümüş Akar, P., & Seçilmiş, N. (2019) Enerji ve çevre ilişkisi bağlamında kavramsal boyut. Manga M., Ballı E. (Eds.), *Enerji ve Çevre Ekonomisi* içinde (pp. 1–36). Ekin.
- İskenderoğlu, Ö., Ünlübulduk, S. N., & Karadeniz, E. (2023). Karbon salınımının belirleyicileri: çevresel performans endeksi'ndeki ülkelerde bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 23-36. <https://doi.org/10.51551/verimlilik.1058125>
- İspiroğlu, F., & Taş, S. (2017). Yükselen piyasa ekonomileri üzerine bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 225-242.
- Kurt, Ü., Kılıç, C., & Özekicioğlu, H. (2019). Doğrudan yabancı yatırımların CO2 emisyonu üzerindeki etkisi: Türkiye için ARDL sınır testi yaklaşımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(1), 213-224. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.487139>
- Manga, M. (2021). Kirlilik sığnağı hipotezinin MINT ülkeleri için test edilmesi. Ö.G. Ulum, & M.E. Kalgı (Eds.), *ISPEC 7th International Conference on Social Sciences & Humanities*, Muş, Türkiye, pp. (669-675), ISPEC.
- Omri, A., Nguyen, D. K., & Rault, C. (2014). Causal interactions between CO2 emissions, FDI, and economic growth: Evidence from dynamic simultaneous-equation models. *Economic Modelling*, 42, 382-389. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2014.07.026>
- Öztürk, S., & Saygin, S. (2020). Türkiye'de 1974-2016 döneminde yapısal kırılma altında kişi başına reel gelir, doğrudan yabancı yatırımlar, ticari açıklık ve karbon emisyonları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 28(44), 69-90. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2020.02.04>
- Pesaran, M. H. (2006). Estimation and inference in large heterogeneous panels with a multifactor error structure. *Econometrica*, 74(4), 967-1012, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2006.00692.x>
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of applied econometrics*, 22(2), 265-312, <https://doi.org/10.1002/jae.951>

- Pesaran, M. H. (2015). Testing weak cross-sectional dependence in large panels. *Econometric Reviews*, 34(6-10), 1089-1117. <https://doi.org/10.1080/07474938.2014.956623>
- Pesaran, M. H., & Smith, R. (1995). Estimating long-run relationships from dynamic heterogeneous panels. *Journal of econometrics*, 68(1), 79-113. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(94\)01644-F](https://doi.org/10.1016/0304-4076(94)01644-F)
- Pesaran, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2007.05.010>
- Şahin, B. Y., Orman, H. L., & Ceylan, S. (2019). Dışa açıklık ve çevresel kirlilik ilişkisi: Türkiye örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 12-23. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.594489>
- Shahbaz, M., Gozgor, G., Adom, P. K., & Hammoudeh, S. (2019). The technical decomposition of carbon emissions and the concerns about FDI and trade openness effects in the United States. *International Economics*, 159, 56-73. <https://doi.org/10.1016/j.inteco.2019.05.001>
- Sun, H., Attuquaye Clottey, S., Geng, Y., Fang, K., & Clifford Kofi Amisah, J. (2019). Trade openness and carbon emissions: evidence from belt and road countries. *Sustainability*, 11(9), 2682. <https://doi.org/10.3390/su11092682>
- Tiba, S., & Belaid, F. (2020). The pollution concern in the era of globalization: Do the contribution of foreign direct investment and trade openness matter? *Energy Economics*, 92, 104966. <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2020.104966>
- Topallı, N. (2022). CO2 emisyonu ve ticari açıklık arasındaki ilişki: Asya Pasifik ülkeleri örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1109-1130. <https://doi.org/10.17755/esosder.1014984>
- Wang, Q., & Zhang, F. (2021). The effects of trade openness on decoupling carbon emissions from economic growth—evidence from 182 countries. *Journal of cleaner production*, 279, 123838. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123838>
- World Bank. (2022). *World development indicators*. [Retrieved 22-03-23] Available at: <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- Xu, Y. D. (2015). Foreign direct investment, trade openness and CO2 emissions: taking Shandong province as an example. *Advanced Materials Research*, 1073, 2691-2699. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.1073-1076.2691>
- Yıldırım, M., Özpolat, A., & Özsoy, F. N. (2021). MIST ve BRICS ülkelerinde uluslararası ticaret, küreselleşme ve fosil enerji kullanımı çevresel bozulmayı nasıl etkiliyor?: Panel Veri Analizi Tahmini. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 475-484. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.971314>
- Yılmaz, T., Zeren, F., & Koyun, Y. (2017). Doğrudan yabancı yatırımlar, ekonomik büyüme ve karbondioksit emisyonu ilişkisi: BRICS ve MINT ülkeleri üzerinde ekonometrik bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1235-1254.
- Yılmaz, M., & Ersoy, B. A. (2009). Kirlilik sığınağı hipotezi, doğrudan yabancı yatırımlar ve kamu politikaları. *Ege Akademik Bakış*, 9(4), 1441-1462.
- Zameer, H., Yasmeen, H., Zafar, M. W., Waheed, A., & Sinha, A. (2020). Analyzing the association between innovation, economic growth, and environment: divulging the importance of FDI and

trade openness in India. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 29539-29553.
<https://doi.org/10.1007/s11356-020-09112-5>

Zeren, F. (2015). Doğrudan yabancı yatırımların CO2 emisyonuna etkisi: Kirlilik hale hipotezi mi kirlilik cenneti hipotezi mi?. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 10(37), 6442-6448.
<https://doi.org/10.19168/jyu.97848>

Zhang, C., & Zhou, X. (2016). Does foreign direct investment lead to lower CO2 emissions? Evidence from a regional analysis in China. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 58, 943-951.
<https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.12.226>



KARAKTER VE DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARDAKİ EĞİLİMLERİN İNCELENMESİ

Oğuzhan SEVİM * - Esra ER**

Öz

Bu çalışmanın amacı karakter ve değerler eğitimi ile ilgili lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalarındaki eğilimin ne yönde geliştiğini tespit etmektir. Bu amaçla araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezinde “karakter”, “karakter eğitimi”, “değer” ve “değer eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama neticesinde ulaşılan 307 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışma için ilgili alan yazınından yararlanılarak on bir değişkenden oluşan bir Lisansüstü Tez Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Bu form kullanılarak karakter ve değerler eğitimi konulu lisansüstü tezlerin her biri tek tek incelenmiştir. Değerlendirme formu araştırmacıların analiz sürecini kolaylaştırmak ve daha sistemli bir şekilde ilerleyebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinin yanı sıra sıklık ve yüzde gibi betimsel istatistik tekniklerinden de yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda lisansüstü çalışmaların çok büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde olduğu, bu çalışmaların tez merkezinde daha çok eğitim ve öğretim¹ konusunda yoğunlaştığı, araştırmaların karakter ve değerler eğitimiyle ilgili eserlerin farklı açılardan incelenmesi, karakter ve değerler eğitimine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınması ve bu alanda uygulanan herhangi bir yöntemin karakter ve değerler eğitimi üzerindeki etkisinin test edilmesi konularında gerçekleştirildiği, çalışmaların yaklaşım olarak daha çok nitel araştırma türünde yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karakter, Karakter eğitimi, Değer, Değer eğitimi, Eğilim.

Examination of Trends in Graduate Studies on Character and Values Education

Abstract

The aim in this study is to determine the tendency of the graduate researches on character education and values education. In the study, the method of content analysis is used to achieve this goal. The data source for the study consists of 307 graduate theses that are found as the result of the search by the key words “character”, “character education”, “value”, “values education” on The Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center. A graduate thesis assesment form which is composed of eleven variables is prepared. All 307 theses on character education and values education are individually studied considering each of the eleven variables and by using the assesment form. The thesis assessment form is prepared to expedite the process of analysis and enable systematic progress of the work for the researchers. In addition to content analysis, descriptive statistics techniques like frequency and percentage analysis are benefited for data analysis process. The result of this study suggests that majority of the graduate researches are Master’s level researches that largely focus on education and training and a larger portion of the researches’ approach is qualitative reasearch. The study also shows that, topics of the researches mainly concentrate on the anaylsis of the literary works on character and values education, gathering teachers’, students’ and parents’ opinions on character and values education and testing the effects of applied domain methods on the character and values education.

Keywords: Character, Charecter education, Value, Values education, Tendency.

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, o.sevim@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>

** Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, esraer.0725@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7268-9586>

1. Giriş

Değerler eğitiminin ne olduğuyla ilgili birçok akademik tartışma vardır. Bunların bir kısmı değerler eğitimi, öğretmenlerin (ve diğer yetişkinlerin) değerleri öğrencilere aktarma sürecinin tüm yönleri olarak kabul eder. Diğer bir kısmı ise herhangi bir kurum ya da organizasyonda, insanlara kendi davranışlarının altında yatan değerleri açıklığa kavuşturmak, etkinliğini değerlendirmek için daha yaşlı, yetkili bir konumda veya daha deneyimli başkaları tarafından yardım edilen bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir (Priya & Soundhararajan, 2016).

Değer, “*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; üstün nitelik, meziyet; kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s.483) şeklinde tanımlanmaktadır. Değer, kelimenin tam anlamıyla, bedeli olan, değerli, kıymetli ve kişinin uğruna feda etmeye hazır olduğu şey anlamına gelir (Thornberg, 2008). Bu nedenle bireylerin değer yönelimleri hakkında fikre sahip olunması, bireylerdeki davranışların açıklanmasını ve tahmin edilmesini sağlar, değerlerin oluşum mekanizmalarının ve sosyalleşme üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına katkıda bulunur. Literatüre bakıldığında ise değer; bireyin hâl ve hareketlerine yön veren önemli unsur ve inanışlar (Halstead & Taylor, 2000); davranışların özünü oluşturarak ortaya çıkan davranışları değerlendiren anlayışlar (Erdem, 2003); insanın ya da insanların hayatlarında kıymetli bulduğu şeyler (Friedman vd., 2006); bireyin ortaya koyduğu duyarlılıklar (Yaman, 2012); davranışların, varlıkların ve olguların anlamı (Gündoğan, 2013); toplumun hepsinin kabul ettiği, toplumun varlık, birlik ve devamını sağlayacak; toplumun bireyi onaylayarak onu istenen davranışları yapması için cesaretlendiren kabuller ve inanışlar (Akkaya, 2014); bireyin davranışlarına kılavuzluk yapan, inanç ve eylemlerin yargılandığı standartlar (Güven, 2014); bir topluluğun iskeletini oluşturan unsurlar (Tarhan, 2017); ulaşılması gereken idealler (Kurtdeve vd., 2018) “*yaşama yön, dayanma gücü, hayat sevinci, huzur veren bir olgu*” (Ulusoy, 2019, s. 65) şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Çocuklarda karakter gelişimine bakıldığında ise başta ebeveynler olmak üzere tüm toplumun sorumluluk alanına girdiği görülmektedir. Anne-babalar, çocuklarının karakterlerinin birincil eğitimcileri olsalar da araştırmalar ebeveynler gibi çocuklarla iletişim hâlinde olan tüm yetişkinlerin, özellikle de öğretmenlerinin bu eğitime katkıda bulunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Karakter gelişimi, gelişen birey ile toplum ve bu toplumun en önemli kurumlarından biri olan okulların ortak çabalarını gerektiren bir süreçtir (Arthur, 2010; Fullard, 2016; Harrison vd., 2016). Üyelerinin sağlıklı, huzurlu kısaca her açıdan konforlu bir yaşam sürmesini sağlamaya kararlı bir toplum, karakter eğitimi her çocuğun hakkı olan bir gelişim süreci olarak değerlendirecektir. Bu bağlamda okullar, öğrencilerin ne tür kişiler olacakları, iyi ve etkili bir karakter eğitiminin gelişen bir hayata nasıl katkıda bulunacağı ve bu süreçte çeşitli erdem ve değerlerin nasıl dengeleneceği ile ilgili konuları dikkate almalıdır (Arthur, 2003; Arthur & Bailey, 2001; Ryan & Bohlin, 1999; Seider, 2012).

İlgili alan yazınına bakıldığında karakter ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Karakter eğitimi ve gelişimi odaklı çalışmalara bakıldığında bu araştırmalarda karakter gelişimi ve eğitiminin; önemi, nasıl olması gerektiği, içeriği, toplumu ve insanlığı ilgilendiren sonuçları açısından incelendiği anlaşılmaktadır (Berkovitz & Bier, 2005; Budumlu Akkiprik, 2007; Brooks & Kann, 1993; Çağatay, 2009; Ekşi, 2003; Gökçek, 2007; Harrison vd., 2016; Karatay, 2011; Kıroğlu, 2009; Kristjánsson, 2017; Lapsley & Narvaez, 2006; Milson & Ekşi, 2003; Üstünyer, 2009). Değerler eğitimi odaklı çalışmalara bakıldığında ise araştırmacıların değer eğitimi akımları, öğretimde kullanılan değer eğitimi etkinlikleri, öğretmenlerin değerler yargıları, öğretim programlarında yer verilen değerler,

öğrencilerin değerlere ilişkin algıları gibi konular üzerine eğildikleri anlaşılmaktadır (Akbaş, 2008, 2009; Aktepe & Yel, 2009; Aslan, 2007; Baydar, 2009; Deveci & Selanik, 2009; Dönmez & Cömert, 2007; Samancı, 2009). Bu çalışmanın amacı ise karakter ve değerler eğitimi alanında lisansüstü düzeyde yapılan araştırmalardaki eğilimin ne yönde geliştiğinin tespit edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Lisansüstü çalışmaların hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmaların türlerine (yüksek lisans/doktora) göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmaların Tez Merkezinde belirtilen konu türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmaların yaklaşım ve yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmaların ana bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
- Lisansüstü çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma kapsamında tematik içerik analizi kullanılarak karakter ve değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmalar incelenmiş; elde edilen verilere dayanılarak lisansüstü çalışmalar; çalışmanın yapıldığı üniversiteye, çalışmanın türüne, YÖK Tez Merkezinde belirtilen konu türüne, çalışmanın konusuna, yaklaşım ve yöntemlerine, ana bilim dallarına ve çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımına göre tematik olarak incelenmiştir. Tematik içerik analizi; belirli bir alanda, konuda yürütülen nitel çalışmalar üzerine yapılan bir araştırma yöntemi olarak düşünülebilmektedir ve genellikle de nitel çalışmalar için kullanılmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizi, aynı konuda yapılmış farklı araştırma bulgularının sentezini ve yorumlanmasını içerir (Çalık & Sözbilir, 2014). Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntem olan içerik analizindeki temel amaç elde edilen verileri ilişkilendirerek belirli temalar altında bu ilişkileri sayısal olarak ifade ederek alandaki araştırma eğilimleri ile ilgili bir sonuca varmaktır. Bu yöntemle yapılan araştırmalar; ilgili alanlarda çalışan, alandaki tüm çalışmalara erişemeyen veya bu çalışmaları sistematik olarak inceleyemeyen araştırmacılara zengin bir kaynak sunması bakımından önemlidir (Çalık vd., 2005; Ültay & Çalık, 2012).

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezinde “karakter”, “karakter eğitimi”, “değer” ve “değer eğitimi” anahtar kavramları kullanılarak yapılan tarama neticesinde ulaşılan 307 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

2.3. Araştırma Süreci

Bu çalışma, karakter ve değerler eğitimi konusunda yapılan 307 lisansüstü çalışmanın araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme formunda belirlenen nitelikler açısından analizi üzerine yapılan bir araştırmadır. Çalışma için ilgili alan yazınından yararlanılarak 11 farklı değişkenden oluşan bir Lisansüstü Tez Değerlendirme Formu (LTDF) oluşturulmuş, bu değişkenler doğrultusunda değerler eğitimi konulu 307 lisansüstü araştırmanın her biri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sürecinde karakter eğitimi konusunda 1 adet, değerler eğitimi konusunda 2 adet olmak üzere toplam 3 adet lisansüstü teze erişim izninin olmadığı görülmüştür; ancak bu tezlerin özetlerinde LTDF’de sorgulanan değişkenlere ilişkin yeterli bilgi bulunduğu için bu tezler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

LTDF araştırmacıların analiz sürecini kolaylaştırmak ve daha sistemli bir şekilde ilerleyebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme formunda yer alan değişkenler şu şekildedir:

- Tez numarası
- Çalışmanın yapıldığı yıl
- Çalışmanın adı
- Çalışmanın yayımlandığı üniversite
- Çalışmanın yapıldığı ana bilim dalı
- Çalışmanın türü
- Çalışmanın YÖK Ulusal Tez Merkezi Sistemi'nde belirtilen konu alanı
- Çalışmanın konusu
- Çalışmanın araştırma yaklaşımı
- Çalışmanın yöntemi
- Çalışmada kullanılan anahtar kelimeler

Bu kapsamda, çalışmanın veri toplama sürecinde betimsel araştırmalarda sıkça başvurulan doküman incelemesi tekniğinden faydalanılmıştır. “*Betimsel araştırma, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların durumlarının ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan bir şemsiye terimdir ve araştırma çeşitinin neyle ilgili olduğunu anlamaya yönelik olan araştırmalar için kullanılmaktadır*” (Merriam, 2013, s.13).

2.4. Verilerin Analizi

LTDF aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “*Ierik analizinde elde edilen verilere önce kod verilir. Kodlama süreci elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, karşılaştırmayı, ilişkilendirmeyi gerektirir. Kodlamanın ardından veriler kavramlarla ifade edilir. Elde edilen kavramlar da bir sonraki aşamada birbirleriyle ilişkili hale getirilerek kategorilere ayrılır*” (şimşek & Yıldırım, 2013, s.259). Çalışmanın geçerliği uzman görüşleriyle, güvenirliliği ise birinci araştırmacının yanında ikinci araştırmacının da geekleştirdiği değerlendirmelerin iç tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde ve raporlama sürecinde etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Alıntı yapılan bölümlere metin içinde ve kaynakçada yer verilmiştir.

3. Bulgular

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan tarama sonucunda ilk olarak lisansüstü çalışmaların hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü çalışmaların hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımları

Sıra	Üniversite	f	%	Sıra	Üniversite	f	%
1.	Gazi Üniversitesi	29	9,4	38	Yıldız Teknik Üniversitesi	2	0,7
2.	Marmara Üniversitesi	23	7,5	39	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	0,7
3.	Atatürk Üniversitesi	19	6,2	40	Siirt Üniversitesi	2	0,7
4.	İnönü Üniversitesi	18	5,9	41	Ordu Üniversitesi	2	0,7
5.	Necmettin Erbakan Üniversitesi	13	4,2	42	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0,7
6.	Uşak Üniversitesi	11	3,6	43.	Mersin Üniversitesi	2	0,7

Ekev Akademi Dergisi, Özel Sayı

7.	Dokuz Eylül Üniversitesi	10	3,3	44.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	0,7
8.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	7	2,3	45.	Cumhuriyet Üniversitesi	2	0,7
9.	Fırat Üniversitesi	7	2,3	46.	Bursa Uludağ Üniversitesi	2	0,7
10.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	7	2,3	47.	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	0,7
11.	Yeditepe Üniversitesi	6	2,0	48.	Üsküdar Üniversitesi	1	0,3
12.	Sakarya Üniversitesi	6	2,0	49.	Uludağ Üniversitesi	1	0,3
13.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	2,0	50.	Pamukkale Üniversitesi	1	0,3
14.	Gaziantep Üniversitesi	6	2,0	51.	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0,3
15.	Erciyes Üniversitesi	6	2,0	52.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	0,3
16.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	1,6	53.	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	0,3
17.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	5	1,6	54.	Kırıkkale Üniversitesi	1	0,3
18.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	5	1,6	55.	Kafkas Üniversitesi	1	0,3
19.	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	5	1,6	56.	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	0,3
20.	Dumlupınar Üniversitesi	5	1,6	57.	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0,3
21.	Çukurova Üniversitesi	5	1,6	58.	İstanbul Üniversitesi Üniversitesi	1	0,3
22.	Ankara Üniversitesi	5	1,6	59.	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	0,3
23.	Selçuk Üniversitesi	4	1,3	60.	Hitit Üniversitesi Üniversitesi	1	0,3
24.	Mustafa Kemal Üniversitesi	4	1,3	61.	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0,3
25.	Giresun Üniversitesi	4	1,3	62.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	0,3
26.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	1,3	63.	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,3
27.	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	4	1,3	64.	Fatih Üniversitesi	1	0,3
28.	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	4	1,3	65.	Dicle Üniversitesi	1	0,3
29.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	1,3	66.	Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	0,3
30.	Trabzon Üniversitesi	3	1,0	67.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0,3
31.	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	1,0	68.	Bayburt Üniversitesi	1	0,3
32.	Süleyman Demirel Üniversitesi	3	1,0	69.	Bartın Üniversitesi	1	0,3
33.	Kastamonu Üniversitesi	3	1,0	70.	Bahçeşehir Üniversitesi	1	0,3
34.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	3	1,0	71.	Aksaray Üniversitesi	1	0,3
35.	Hacettepe Üniversitesi	3	1,0	72.	Ahi Evran Üniversitesi	1	0,3
36.	Anadolu Üniversitesi	3	1,0	73.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0,3
37.	Akdeniz Üniversitesi	3	1,0	Toplam		307	100

Tablo 1'e bakıldığında karakter ve değerler eğitime yönelik Türkiye'de hazırlanmış lisansüstü tezlerin 73 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde karakter ve değerler eğitimi konu edinen lisansüstü araştırmaların en fazla Gazi Üniversitesi'nde (f=29) yapıldığı; Gazi Üniversitesini ise sırasıyla Marmara Üniversitesi (f=23), Atatürk Üniversitesi (f=19), İnönü Üniversitesi (f=18), Necmettin Erbakan Üniversitesi (f=13), Uşak Üniversitesi (f=11) ve Dokuz Eylül Üniversitesinin (f=10) takip ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında ikinci olarak karakter ve değerler eğitimi alanında yapılan tezlerin türlerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü çalışmaların türlerine (yüksek lisans/doktora) göre dağılımları

Sıra	Tez Türü	f	%
1.	Yüksek Lisans	260	84,7
2.	Doktora	47	15,3
Toplam		307	100,0

Tablo 2 incelendiğinde karakter ve değerler eğitimiye yönelik hazırlanan 307 tezin 260'ının yüksek lisans tezi (%84,7), 47'sinin de doktora tezi (%15,3) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla karakter ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında üçüncü olarak karakter ve değerler eğitimi alanında yapılan tezlerin Tez Merkezinde belirtilen konu türlerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü çalışmaların Tez Merkezinde belirtilen konu türlerine göre dağılımları

Sıra	Tez merkezindeki konu	f	%
1.	Eğitim ve Öğretim	256	83,4
2.	Din	36	11,7
3.	Türk Dili ve Edebiyatı	9	2,9
4.	Coğrafya	2	0,7
5.	Biyoloji	2	0,7
6.	Tarih	1	0,3
7.	Spor	1	0,3
Toplam		307	100

Tablo 3'e bakıldığında karakter ve değerler eğitimiye yönelik yapılan 307 tezin 256'sının YÖK Tez Merkezine "eğitim ve öğretim" konulu olarak girildiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle karakter ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların çok büyük bir kısmının eğitim ve öğretim üzerine yapıldığı söylenebilir. Tablo 3 incelendiğinde karakter ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan diğer lisansüstü tezlerin sırasıyla din, Türk dili ve edebiyatı, coğrafya, biyoloji, tarih ve spor alanlarıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan problemlerden dördüncüsü olan Türkiye'de karakter ve değerler eğitimi alanında yapılan tezlerin konu türlerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımları

Sıra	Konu	f	%
1.	Eserlerin karakter ve değerler eğitimi açısından incelenmesi	73	23,8
2.	Karakter ve değerler eğitimiye ilişkin öğrenci-öğretmen-veli görüşlerinin incelenmesi	54	17,6
3.	Uygulanan yöntemin karakter ve değerler eğitimiye/gelişimine etkisinin incelenmesi	47	15,3
4.	Model önerme/Program geliştirme	24	7,8
5.	Program değerlendirmesi	22	7,2
6.	Çocuklar için hazırlanan yayınların incelenmesi	21	6,8
7.	Öğretmenler üzerine yapılan değerlendirmeler	13	4,2
8.	Öğrenciler üzerine yapılan değerlendirmeler	12	3,9
9.	Dinî kaynaklarda karakter ve değerler eğitimi	11	3,6

10.	Ölçek geliştirme	7	2,3
11.	Literatür değerlendirme	7	2,3
12.	Karakter ve değerler eğitimiyle ilişkili faktörler	6	2,0
13.	Karakter ve değerler eğitimi/gelişimi süreci	5	1,6
14.	Edebi türlerde karakter ve değer kavramlarının yansımaları	3	1,0
15.	Karakter ve değerler eğitimiyle ilgili yaklaşımların değerlendirilmesi	2	0,7
Toplam		307	100

Tablo 4 incelendiğinde karakter ve değerler eğitimine yönelik hazırlanan çalışmalarda araştırma eğiliminin eserlerin karakter ve değerler eğitimi açısından incelenmesi yönünde yoğunlaştığı (f=73) anlaşılmaktadır. Tablo 4'e bakıldığında eser incelemesinden sonra araştırmacıların üzerinde en çok durdukları iki konunun ise sırasıyla karakter ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci-öğretmen-veli görüşlerinin incelenmesi (f=54) ile uygulanan yöntemin karakter ve değerler eğitimine/gelişimine etkisinin incelenmesi (f=47) konuları olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında beşinci olarak karakter eğitimi alanında yapılan tezlerin yaklaşım ve yöntemlerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü çalışmaların yaklaşım ve yöntemlerine göre dağılımları

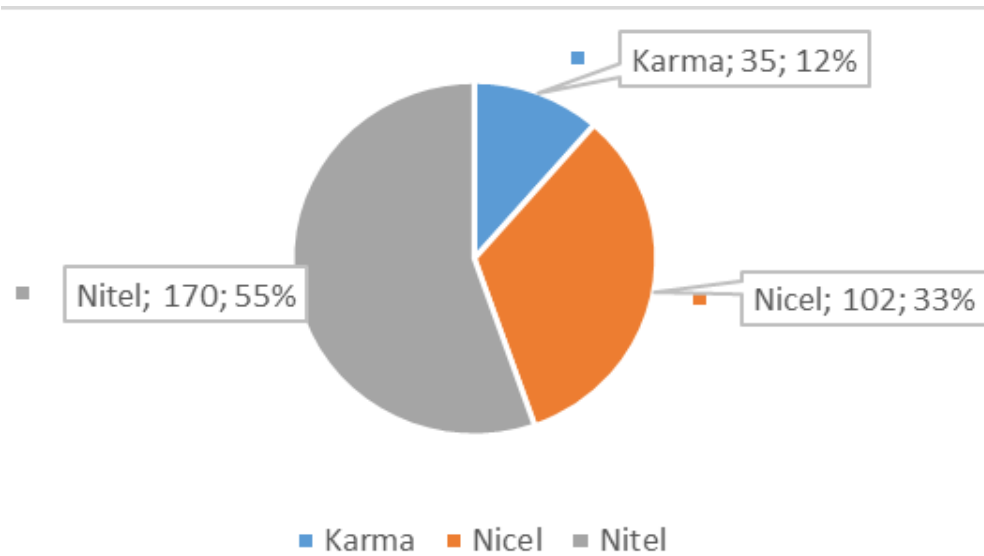
Sıra	Yaklaşım	Yöntem	F	%
1.	Karma	Açımlayıcı Sıralı Desen	12	3,9
2.	Karma	Keşfedici Sıralı Desen	6	2,0
3.	Karma	Gömülü Desen	6	2,0
4.	Karma	Yakınsayan Paralel Desen	5	1,6
5.	Karma	Çeşitleme	3	1,0
6.	Karma	Eş Zamanlı Üçleme Stratejisi	2	0,7
7.	Karma	Zenginleştirilmiş Desen	1	0,3
8.	Nicel	Betimsel Tarama	31	10,1
9.	Nicel	Tarama	30	9,8
10.	Nicel	Deneysel Desen	26	8,5
11.	Nicel	Genel Tarama	7	2,3
12.	Nicel	İlişkisel Tarama	6	2,0
13.	Nicel	Tekil Tarama	2	0,7
14.	Nitel	Doküman İncelemesi	97	31,6
15.	Nitel	Durum Çalışması	29	9,4
16.	Nitel	Olgubilim (Fenomenoloji)	19	6,2
17.	Nitel	Eylem Araştırması	8	2,6
18.	Nitel	Literatür Tarama	6	2,0
19.	Nitel	Alan Araştırması	3	1,0
20.	Nitel	Özel Araştırma Modeli	2	0,7
21.	Nitel	Temel Nitel Araştırma Deseni	2	0,7
22.	Nitel	Betimleyici ve Durum Saptayıcı	1	0,3
23.	Nitel	Yorumlayıcı Sentez Yaklaşımı	1	0,3
24.	Nitel	Metin Analizi	1	0,3

25.	Nitel	İçerik Analizi	1	0,3
Toplam			307	100

Tablo 5 incelendiğinde hazırlanan tezlerde nitel, nicel ve karma yaklaşımın çeşitli desenlerine başvurulduğu görülmektedir. Karma yaklaşımla hazırlanan tezlerde en çok başvuru alan desenin açılımlı sıralı desen (f=12) olduğu anlaşılmaktadır. Karma yaklaşımla yapılan diğer çalışmaların ise keşfedici sıralı desen (f=6), gömülü desen (f=6), yakınsayan paralel desen (f=5), çeşitleme (f=3), eş zamanlı üçgenleme (f=2) ve zenginleştirilmiş desen (f=1) şeklinde sıralandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde nicel yaklaşımla hazırlanan tezlerde en çok kullanılan yöntemin tarama genel başlığı altında bir araya getirilebileceği (f=76) anlaşılmaktadır. Tarama genel başlığı altında ise en çok ifade edilen desenin betimsel tarama (f=31), tarama (f=30), genel tarama (f=7), ilişkisel tarama (f=6) ve tekil tarama (f=1) olduğu görülmektedir. Nicel yaklaşımla yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde ise bunların dörtte üçünün tarama, dörtte birinin ise deneysel nitelikli olduğu söylenebilir.

Nitel yaklaşımla hazırlanan tezlerde en çok başvuru alan desenin doküman incelemesi (f=97) olduğu anlaşılmaktadır. Doküman incelemesini sırasıyla durum çalışması (f=29), ve olgubilim (Fenomenoloji) (f=19), eylem araştırması (f=8), literatür tarama (f=6) ve alan araştırması (f=3) yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir. Özel araştırma modeli, temel nitel araştırma deseni, betimleyici ve durum saptayıcı, yorumlayıcı sentez yaklaşımı, metin analizi ve içerik analizinin ise tezlerde birer kez kullanıldıkları tespit edilmiştir.



Şekil 1. Lisansüstü çalışmaların araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere tezlerin daha çok nitel yaklaşımda ve doküman incelmeleri deseni ile hazırlanma eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür. Karma araştırma yöntemlerinin diğer yaklaşımlara göre daha az kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında altıncı olarak karakter ve değerler eğitimi alanında yapılan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü çalışmaların ana bilim dallarına göre dağılımları

Sıra	Ana Bilim Dalı	f	%
1.	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	91	29,6
2.	İlköğretim Ana Bilim Dalı	45	14,7
3.	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	37	12,1
4.	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	27	8,8
5.	Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	25	8,1
6.	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	10	3,3
7.	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı	9	2,9
8.	Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı	6	2,0
9.	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı	6	2,0
10.	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı	6	2,0
11.	Bedен Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı	6	2,0
12.	İlahiyat Ana Bilim Dalı	5	1,6
13.	Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı	5	1,6
14.	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	4	1,3
15.	Karakter ve Değer Eğitimi Ana Bilim Dalı	4	1,3
16.	Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı	3	1,0
17.	Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	0,7
18.	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı	2	0,7
19.	İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı	2	0,7
20.	Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı	2	0,7
21.	Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	0,3
22.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	1	0,3
23.	Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	0,3
24.	Tefsir Ana Bilim Dalı	1	0,3
25.	Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	1	0,3
26.	Tarih Ana Bilim Dalı	1	0,3
27.	Sosyoloji Ana Bilim Dalı	1	0,3
28.	İşletme Ana Bilim Dalı	1	0,3
29.	Drama Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	0,3
30.	Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	1	0,3
Toplam		307	100,0

Tablo 6 incelendiğinde tezlerin büyük bir bölümünün Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda (f=91) hazırlandığı; bunu sırasıyla İlköğretim (f=45); Eğitim Bilimleri (f=37), Temel Eğitim (f=27); Felsefe ve Din Bilimleri (f=25) ana bilim dallarının takip ettiği görülmektedir. Tablo 6'dan hareketle karakter ve değerler eğitimi çalışmalarının 30 farklı ana bilim dalında araştırma konusu olarak ele alındığı da söylenebilir.

Araştırmada yanıtı aranan problemlerden yedincisi olan karakter eğitimi alanında yapılan tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımlarına da bakılmış ve en çok tekrar eden ilk 10 anahtar kelime Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Lisansüstü çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı*

Sıra	Anahtar Kelimeler	f	%
1.	Değer	191	16,7
2.	Değer Eğitimi	100	8,7
3.	Değerler Eğitimi	93	8,1
4.	Karakter Eğitimi	65	5,7
5.	Sosyal Bilgiler	34	3,0
6.	Karakter	24	2,1
7.	Değerler	19	1,7
8.	Çocuk edebiyatı	19	1,7
9.	Eğitim	9	0,8
10.	Hikâye	9	0,8
Toplam		563	49,3

Araştırma kapsamında incelenen 307 lisansüstü tezde birbirinden farklı 395, toplamda ise 1150 anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tüm bu anahtar kelimelerin tek bir tablo ile verilmesi yerine en çok tekrar eden ilk on anahtar kelimenin tablo hâlinde verilmesi tercih edilerek geri kalan diğer anahtar kelimeler ise Ek 1’de frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde karakter eğitimine yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmalarda en sık yer verilen anahtar kelimenin değer (f=191) olduğu; bunu sırasıyla değer eğitimi (f=100), değerler eğitimi (f=93), karakter eğitimi (f=65) ve sosyal bilgiler (f=34) kavramlarının takip ettiği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma problemlerinden ilki olan karakter ve değerler eğitimiyle ilgili lisansüstü tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımına ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde en çok lisansüstü tezin hazırlandığı üniversitelerin sırasıyla Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi olduğu anlaşılmıştır. Zağlı vd. (2022) tarafından 2007-2021 yılları esas alınarak karakter eğitimine ilişkin eğilimin incelendiği araştırmada en fazla tez çalışmasının Marmara Üniversitesinde (f=9) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakter ve değerler eğitiminin birlikte ele alındığı ve 1999-2023 yılları arasındaki tez çalışmalarını ele alan bu araştırmada ise Marmara Üniversitesinin (f=23), Gazi Üniversitesini (f=29) takip ettiği tespit edilmiştir. Daha geniş bir zaman dilimini ele alması ve değerler eğitimi ile karakter eğitimini birlikte incelemesi açısından bu araştırmanın sonuçlarının genel eğilimi daha geniş bir açıdan yansıttığı söylenebilir. Ateş (2022) tarafından Türkiye’de değerler eğitimi alanında en çok atıf yapılan 100 makalenin bibliyometrik açıdan incelendiği araştırmada ise Gazi Üniversitesinin akademik kurumlar arasında değerler eğitimi literatürüne en çok katkı sağlayan üniversite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Ateş (2022) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçların bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmada ele alınan ikinci araştırma problemi olan karakter ve değerler eğitimiyle ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacıların çok büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde araştırmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Zağlı vd. (2022) karakter eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinin (f=43) doktora (f=12) düzeyinde hazırlanan tezlerden daha fazla olduğunu tespit etmiş ve bu tespitlerini doktora düzeyindeki

öğrenci alımlarının yüksek lisans düzeyine göre daha az olmasına, doktora öğreniminin yüksek lisans öğrenimine göre daha uzun ve zorlu olması gerekçelerine bağlamışlardır. Enstitülerin yüksek lisans ve doktora kontenjanları, bu değerlendirmeyi teyit eder niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü problemi olan karakter ve değerler eğitimiyle ilgili lisansüstü çalışmaların YÖK Tez Merkezinde belirtilen konu türlerine göre dağılımına bakılmış ve elde edilen bulgulardan hareketle lisansüstü çalışmaların en çok yoğunlaştığı konu alanının eğitim ve öğretim olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde eğitim ve öğretim konusundan sonra araştırmacıların en çok ilgilendiği konu alanının “din” olduğu anlaşılmıştır. Eğitim ve öğretim konusundan sonra en çok üzerinde durulan konunun “din” olmasının ardında ise karakter ve değerler eğitimiyle din arasındaki ilişki bulunmaktadır. Din temel evrensel mesajlar ileterek toplumsal hayatı düzenler. Mehmedoğlu (2013) araştırmasında dinî yönelimin toplumun değer sisteminde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna varmıştır. Cebeci (2005) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin ahlaki davranışlarında dinin motive edici gücünün olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu, ahlaklı davranmayı sevap kazanmakla ilişkilendirmiş, iyi davranışlarda bulunmanın ve kötü davranışlardan sakınmanın insanı hem dünya hayatında hem ahiret hayatında olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Çınar'ın (2018) israfı karşı farkındalık üzerine yaptığı çalışmada ise dinin değerler üzerinde etkili olduğu uygulamalı bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü problem olan lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımlarına bakılmış, elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılar tarafından en çok ele alınan konu başlıklarının sırasıyla karakter ve değerler eğitimiyle ilgili eserlerin farklı açılardan incelenmesi, karakter ve değerler eğitimine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınması ve bu alanda uygulanan herhangi bir yöntemin karakter ve değerler öğretimi üzerindeki etkisinin test edilmesi konularının işlendiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde uzun vadeli çalışmaların daha az tercih edildiği görülmektedir. Eser incelemesi, araştırmacının kısa zamanda daha çok araştırma ortaya koyabilmesine olanak tanıdığı için diğer konu başlıklarına göre daha çok tercih edildiği düşünülebilir. Yine eser incelemesi bir yönüyle bu eserlerdeki metinlerin incelenmesi anlamına geldiği ve metinlerin de karakter ve değerler eğitiminde önemli eğitim materyalleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılar tarafından ilgi çekici konu olarak değerlendirilmiş olabilir. Karatay (2011) araştırmasında karakter eğitiminde kullanılan yöntemleri değer telkin etme, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme olarak sıralamış, ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemlerinin temelini öğrencilere aktarılmak istenen değere uygun örnek olaylar ve öyküler oluşturduğu için edebî metinlerin karakter ve değerler eğitimi için oldukça elverişli olduğunu ifade etmiştir. Ancak her edebî metnin karakter ve değerler eğitimine uygunluğu tartışılmaktadır. Bu sebeple var olan birçok edebî eser araştırmacılar tarafından değer eğitimine uygunluğu, hangi değerlerin eğitiminde kullanılabileceği gibi çeşitli açılardan araştırma konusu edinilmiştir. Bu tip araştırmalar eğitimciler ve ebeveynlere yol gösterici olması yönünden önemlidir.

Araştırma problemlerinden beşincisi olan karakter ve değerler eğitimiyle ilgili lisansüstü çalışmaların yaklaşım ve yöntemlerine göre dağılımlarına bakılmış, bu konuda hazırlanan lisansüstü tezlerin yarısından çoğunun nitel araştırma metotları kullanılarak çalışıldığı (Şekil 1), araştırmalarda kullanılan tüm araştırma metotları içerisinde ise yine bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesinin kullanıldığı (Tablo 5) tespit edilmiştir. Ateş'in (2022) Türkiye'de en çok atıf alan makalelerin analizinden elde ettiği bulgulara bakıldığında da araştırmaların en çok nitel (%46) desende yürütüldüğü görülmüş, lisansüstü tezlerin örneklem düzeylerine göre ele alınması sonucunda en fazla çalışmanın doküman incelemesi/kaynak taraması (%48,04) şeklinde yapıldığı tespit edilmiştir. Ateş'in (2022) araştırmasında ele aldığı çalışma grubu ile bu araştırmanın çalışma grubundaki sayısal farktan ötürü sonuç olarak farklı yüzdelere erişilmiş olsa da iki çalışmada da konuyla ilgili çalışmaların genel

olarak nitel yaklaşımla ve doküman incelemesiyle tasarlandığı tespit edilmiştir. Kuzu ve Yıldırım (2020) değerler eğitime yönelik inceledikleri lisansüstü çalışmaların %75.99'unun nitel yaklaşımla tasarlandığını tespit etmiştir. Nitel yaklaşımla tasarlanmış çalışmaların etkileşimli ve etkileşimsiz olarak gruplandırıldığı bu çalışmada derleme çalışmaların nitel çalışmaların %56.72'sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Bütün bu çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların birbirini destekler nitelikte sonuçlara eriştiği görülmektedir.

Çalışmada ele alınan altıncı araştırma problemi olan karakter ve değerler eğitimiyle ilgili lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımlarına bakılmış ve elde edilen bulgulardan hareketle tezlerin en çok Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda hazırlandığı, Türkçe Eğitimi alanından sonra ise sırasıyla İlköğretim, Eğitim Bilimleri, Temel Eğitim, Felsefe ve Din Bilimleri Eğitimi ana bilim dallarında diğer ana bilim dallarına göre daha çok araştırma yapıldığı anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci problem olan lisansüstü çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin dağılımına ilişkin elde edilen bulgular incelenmiş ve tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla değer, değer eğitimi, değerler eğitimi, karakter eğitimi, sosyal bilgiler, karakter olduğu görülmüştür. Ateş (2022) tarafından yapılan çalışmada makalelerde kullanılan ilk on anahtar kelimenin değer, değerler, değer eğitimi, değerler eğitimi, sosyal bilgiler, ilköğretim, ders kitabı, karakter eğitimi, Türkçe dersi şeklinde sıralandığı görülmüştür. Ateş'in (2022) çalışmasında vardığı sonuçla bu araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir. Bu benzerlik ise tez çalışmaları ve makalelerin bu noktadaki eğilimlerinin benzer olduğunu ortaya koymasından dolayı önemlidir. Bu benzerliğin tezlerden yayın üretme eğiliminden kaynaklandığı da düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

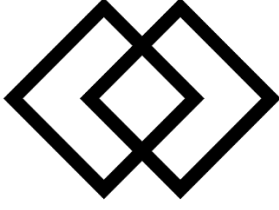
- Yayınlanan tezlerden makale üretiminin ne düzeyde olduğu ayrı bir çalışma konusu olarak değerlendirilebilir.
- Konuyla ilgili olarak nitel ve nicel çalışmaların zayıf kaldığı noktaları güçlendirebilmek adına karma yöntemli çalışmaların sayısı artırılabilir.

5. Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2) 312-324.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607- 622.
- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. Routledge.
- Arthur, J. (2010) *Of good character; Exploration of virtues and values in 3-25 year-olds*. Academic.
- Arthur, J., & Bailey, R., (2001) *Schools and community: The communitarian agenda in education*. Falmer.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Tez No. 210086) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, H. (2022). *Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerine yönelik bir inceleme* (Tez No. 768921) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Berkovitz, M.V. & Bier, M.C. (2005). *What works in character education?: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.
- Brooks, B.D. & Kann, M.E. (1993, November 19–21). *What makes character education programs work? Educational Leadership*, 51(3), 19-21.
- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: çok boyutlu bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ahlaki değerlerin eğitimi ve öğretimi* (Tez No. 190462) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coombs-Richardson, R., & Homer T. (2005). A Comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38.
- Çalık, M., Ayas, A., & Ebenezer, J. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29–50.
- Çınar, F., (2018). Din ve değer ilişkisi: israfa karşı farkındalık üzerine uygulamalı bir araştırma, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(33), 39-62.
- Deveci, H., & Selanik, Ay T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dönmez, B., & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Fullard, M. (2016) *Teaching character through the primary curriculum*. University of Birmingham. www.jubileecentre.ac.uk/teachingcharacterprimary
- Friedman, B., Kahn, P. H., Borning, A., & Hultgren, A. (2006). Value sensitive design and information systems. In P. Zhang & D. Galletta (Eds.), *Human-computer interaction in management information systems: Foundations*.
- Gökçek, B.S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gündoğan, A. O. (2013). *Değer sorunu ve erdem*. <http://www.aliismangundogan.com/PDF/Makale/Ali-OsmanGundogan-Deger-Sorunu-ve-Erdem>
- Güven, A. Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 225-246.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (Eds.), (2016) *Character education: Evaluation handbook for schools*. Birmingham: University of Birmingham.
- Harrison, T., Bawden, M., & Rogerson, L. (2016) *Teaching character through subjects*. University of Birmingham. www.jubileecentre.ac.uk/characterthroughsubjects
- Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 472-480.

- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1* (pp. 1439-1454). Turkey.
- Kazu, İ. Y., & Yıldırım, D. (2020). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 421-449. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.20>
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kristjánsson, K. (2017). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Lapsley, D.K. & Narvaez, D. (2006). Character education. In Vol. IV (A. Renninger and I. Siegel, Vol. Eds.), *Handbook of child psychology* (W. Damon and R. Lerner, Series Eds.) (pp. 248–296). Wiley.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kurtdede-Fidan, N., & Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Edt. Selahattin Turan) Nobel.
- Mehmedoğlu, A. U., (2013). Din, dindarlık ve değerler. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 173-189.
- Milson, A. J., & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkin konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Priya, R., & Soundhararajan, M. (2016). Value education. *IJARIE*, 1(2), 66-70.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E., (1999) *Building character in schools*. Jossey.
- Samancı, O. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal ilişkilerinde önem verdikleri değer ve beklentiler. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* 18-20 Haziran 2007 Adana içinde (ss. 287-291). Ankara.
- Seider, S. (2012) *Character Compass - How powerful school culture can point students towards success*. Harvard Education.
- Simon, S.B., Leland, W. H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies and students*. Hart.
- Tarhan, N. (2017). *Değerler psikolojisi ve insan, güzel insan modeli*. Timaş.
- TDK, (2005). *Türkçe güncel sözlük*. Ankara.
- Thornberg, R. (2008). The lack of Professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem.
- Ültay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686–701.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Wright, W. K. (1915). The Evolution of Values from Instincts. *The Philosophical Review*, 24(2), 165–183. <https://doi.org/10.2307/2178232>
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Akçağ.
- Yaman, E. (2012). *(Values Education) Değerler eğitimi*. Akçay.
- Zağlı, M.İ., Samur, M., Budak, İ., Yetişgin, K., & Aslan, M. (2022). Karakter eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(86), 1577-1583. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3183>



ÖĞRETMENLERİN YAZMA KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ

Ömer Faruk KADAN*

Öz

Yazma, en karmaşık dil becerilerinden biridir ve onun geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine en büyük katkıyı öğretmenler sağlamaktadır. Dolayısıyla, onların yazmaya yönelik algılarının belirlenmesi yazmaya sunacakları katkılar bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay'da görev yapan Türkçe, İngilizce, edebiyat ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplam 97 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla onlardan çevrimiçi olarak "Yazmak gibidir çünkü " şeklindeki bir cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, bir nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler yazma kavramına yönelik toplamda 73 metafor üretmiştir. Bu metaforlar, sekiz kategori altında toplanmıştır. Ortaya çıkan metaforlar, tüm öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Çalışma, öğretmenlerin yazma kavramını nasıl algıladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bulguların, öğretmen eğitimi ve yazma öğretimi alanında ileriye yönelik çalışmalara rehberlik edeceği öngörülmektedir. Sonuç olarak, çalışma öğretmenlerin yazma konusundaki bilinçlerini artırması ve yazma alanında eğitimcilere ve araştırmacılara yol göstermesi bakımından değerlidir. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının yanında motivasyon ve tutumlarının da araştırılması daha sağlam sonuçlar elde edilebilmesi bakımından önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Dil becerisi, Metafor, Yazma algısı, Öğretmen.

Teachers' Perceptions of the Concept of Writing: A Metaphor Analysis

Abstract

Writing is one of the most complicated language skills, and improving it is highly important. Teachers are those who fosters pupils' writing skills most. Hence, determining their perceptions of writing is essential in terms of contributions they would make to writing. Accordingly, it was aimed to determine teachers' perceptions of the concept of writing in this study. A phenomenological design, one of the qualitative methods, was employed. The study group consisted of 97 teachers of Turkish, English, literature, and class working in Hatay. The teachers were asked to complete an open-ended sentence, "Writing is like because", in their own words in order to determine their perceptions of the concept of writing. The data were subject to content analysis. The teachers generated 73 metaphors of writing, which were gathered under eight categories. The metaphors generated revealed that all teachers have positive perceptions towards the concept of writing. The study is important as it shows how teachers perceive the concept of writing. It is foreseen that it will guide future research to be conducted in the fields of teacher education and writing education. Consequently, the study is crucial as it raises teachers' awareness on writing and leads educators and researchers in the field of writing. For future research, it can be suggested that teachers' motivation and attitude apart from their perception towards writing be investigated so as to obtain more robust results.

Keywords: Writing, Language skill, Metaphor, Writing perception, Teacher.

* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, ofkadan@mku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5187-3694>

1. Giriş

Dil, bireylerin düşüncelerini ifade etme, duygularını aktarma ve bilgi etkileşimini sağlama gibi amaçlarla kullandıkları önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, dil sadece iletişimin bir aracı olmanın ötesine geçmekte; kültürel, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla insan deneyimini zenginleştirmektedir. İnsanlar, dil yoluyla düşüncelerini ve duygusal durumlarını aktarırken birtakım unsurlardan yararlanmaktadır. Bunlardan biri de metaforlardır.

Metaforlar, soyut veya karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirmek için onları somut veya daha bilinen kavramlarla ilişkilendirme yolunu önermektedir. Yani somut ve soyut kavramlar arasında bir ilişki kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde, metaforlar dilin sınırlarını genişletmekte ve anlamın daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Zira yüzey yapı ve derin yapıdaki derinlik bir kelimenin bağlam içerisindeki kullanımı ile şekillenmektedir (Akkaya & Doyumğaç, 2022). Metaforlar, iki şey arasında kıyaslama yapmamızı sağlayan ve etrafımızdaki dünyayı anlamlandırmamızı kolaylaştıran edebi araçlardır (Oxford vd., 1998). Erdoğan ve Erdoğan (2012), metaforların dünyayı kavramsallaştırmak ve onu anlamak için kullanılan bilişsel araçlar olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Sağlamlı ve Erbay Çetinkaya (2022) metaforları; dilin bir unsuru olmaktan ziyade düşüncelerimizi açığa çıkarmamıza yardımcı olan araçlar olarak ifade etmişlerdir. Bu özellikleri sayesinde metaforlar, bireylerin bir kavram veya olguya yönelik algılarının açığa çıkarılmasında önemli bir role sahiptir. Yazmaya yönelik algılar da metaforlar aracılığıyla rahat bir şekilde açığa çıkarılabilir.

Türkçe eğitimi, bireylerin Türkçe yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile *öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu doğrultuda, yazma becerisinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Yazma, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan temel bir beceridir. Dinleme ve okuma, anlamaya, yazma ise konuşma gibi anlatmaya yönelik becerilerdendir. Diğer taraftan, konuşma ve dinleme birinci düzey süreçler iken okuma ve yazma, ikinci düzey süreçlerdir. Birinci düzey süreçler, özellikle anadili eğitiminde formal ve sistematik bir eğitim olmadan edinilirken ikinci düzey süreçler ise yalnızca formal ve sistematik bir eğitim ile kazandırılabilir (Emig, 1977). Bir başka deyişle, yazma becerisi bireylere genellikle okullar aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bu resmi öğrenme ortamlarında, bireyler nasıl yazılacağını öğrenmekte, sembol ve sesler arasındaki ilişkiyi yapılandırmaktadır.

Yazma becerisinin gelişimi üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesini gerektirmektedir. Nas ve Göçen (2023) de yazmanın bir süreç olduğunu ve bu süreç ile uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinden yararlanılarak ortaya bir ürün koymanın hedeflendiğini dile getirmişlerdir. Dil becerilerinden en zor ve karmaşık olanının yazma becerisi olduğu ifade edilmektedir (Bozpolat, 2015). Kadan (2021), yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek buna gerekçe olarak deneyimlerin his ve düşünceleri şekillendirmesi, onların da bazı zihinsel süreçlerden geçerek yazıya aktarılmasının gerekmesini göstermiştir. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ve fikirlerini düzgün bir şekilde ifade edebilmelerinin iyi bir yazma eğitimi almaları ile gerçekleşebileceği ifade edilmiştir (Ungan, 2007). Bu eğitimi öğretim kurumlarında sağlayacak olan kişiler elbette öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, bireylerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rolü vardır. Yazma eğitimi veren öğretmenler; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler yapma, farklı düşünme stratejilerini onlara göstererek nasıl düşünceleri gerektiğini anlatma, bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanma, öğrencilerin yazılarını değerlendirme ve bu değerlendirmeler ışığında onlara geri bildirimde bulunma, öğrencilerin yazma

çalışmalarını bir portfolyo halinde saklama gibi birçok görevi yerine getirmekle sorumludur. Bu nedenle öğretmenlerin yazmaya yönelik algıları oldukça önemlidir.

Algı; organizmaların, dünyayı anlamlı bir şekilde deneyimlemek amacıyla duyularını yorumlamak ve düzenlemek üzere kullandığı bir süreçtir (Lindsay & Norman, 1977). Yani, bireyin bir durum veya uyaran ile karşılaştığında onu, geçmiş deneyimlerine göre yorumlamasını ifade etmektedir (Pickens, 2005). Uyarıların algılanması, bireyin mevcut tutum, inanç ve motivasyonu ile sınırlı kalabilmektedir (Assael, 1995). Birey ihtiyaçlarına uygun uyarılara yönelmekte ve kendisinde kaygıya yol açacak uyarılardan kaçınmaktadır. Bu sebeple bireylerin algıları, onların yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca algılar, tutum ve motivasyon ile ilişkili olduğu için bireylerin bir olgu veya duruma yönelik algıları onların duyuşsal eğilimlerini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle, bireylerin yazmaya yönelik algılarının onların yazmaya yönelimlerini ortaya çıkaracağını ifade etmek mümkündür. Nitekim yazma algısının, yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Sözdemir, 2019). Ulu (2019), yazma hakkında olumlu bir algısı olan bireylerin yazmaya karşı daha istekli ve ilgili olduklarını belirtmiştir. Zira, kendisi yazmayı gereksiz gören veya yeterince sevmeyen bir öğretmenin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme noktasında çok etkili olması beklenmemektedir. Bu nedenle bu çalışmada yazma eğitimi verdiği düşünülen Türkçe, edebiyat, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin yazma kavramına yönelik metaforik algıları araştırılmıştır. Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik kullandıkları metaforlar, onların yazmaya bakışlarını ortaya çıkarmıştır.

Literatürde farklı alanlarda metaforik algı konusunda çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Çokyaman & Menderes, 2021; Eroğlu, 2020; Göksu & Koçak, 2020; Kuvaç & Nerimanoğlu, 2020; Öztürk & Koca, 2021; Toprak & Çelik, 2022; Ulu, 2019; Yanarateş & Yılmaz, 2020;). Bu çalışmalardan birinde Usher ve Herskovitz (2023), yükseköğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmedeki kendi rollerine ilişkin metaforik algılarını araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin farklı metaforlar kullandıklarını dile getirmişlerdir. Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde bu alana veya özelde dil becerilerine yönelik birtakım metafor çalışmalarının olduğu anlaşılmıştır:

Parlak Kalkan ve Kıribiş (2021), Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenleri ile ilgili metaforları tespit etmeyi ve bu metaforları Türkçenin söz varlığı bakımından değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrenciler tarafından geliştirilen 100 adet metafor; anlam, yapı ve köken bakımından tahlil ve tasnif etmişlerdir. Metaforları, kelime anlamları itibariyle toplam 10 kategoride tasniflemişlerdir. Kalın Salı (2022) ise Türkçe metaforların tespitine yönelik bir standart oluşturan metafor tespit prosedürlerini belirlemeyi ve bunlara dayalı bir metafor belirleme çalışması gerçekleştirmeyi amaçladığı çalışmada Yedi İklim Türkçe B2 seviyesi ders kitabında altı mutluluk, beş üzüntü, dört öfke ve üç korku olmak üzere toplam on sekiz metaforik ifade tespit ederek bağlı oldukları kavramsal metaforları ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan Taşgın, vd. (2018), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik 49, Türkçe öğretmenine yönelik ise 48 metafor ürettiklerini belirlemişlerdir.

Benzer şekilde, Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıların metafor aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada toplam 115 metafor elde edilmiş, metaforların %37’sini dilsel unsurlar oluşturmuştur. Katılımcılar, Türkçe öğretmenliğine yönelik en çok kalem, kitap, kelime, sözlük, kılavuz gibi kavramlar kullanmışlardır (Varışoğlu & Koç Ardiç, 2019). Pilav ve Elkatmış (2013), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının 42, Türkçe öğretmeni adaylarının ise 31 tane metafor ürettiklerini belirtmişlerdir. Ulusoy (2013), sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme

alanları ile ilgili metaforlarını araştırdığı çalışmada Türkçe ile ilgili 4, dinleme ile ilgili 9, konuşma ile ilgili 5, okuma ile ilgili 9 ve yazma ile ilgili 7 kavramsal kategorinin ortaya çıktığını ifade etmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında metafor kullanma durumlarının incelendiği bir çalışmada ise öğrencilerin, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlara yer verdikleri; öğrencilere daha çok konuşma ve yazma fırsatı sunulduğunda kullandıkları metafor sayılarının arttığı belirlenmiştir (Yaşar & Girmen, 2012).

Bozpolat (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dinlemeye yönelik 26, konuşmaya yönelik 24, okumaya yönelik 25 ve yazmaya yönelik 26 farklı metafor geliştirildiğini ifade etmiştir. Nas ve Göçen (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında dijital yazmaya ilişkin 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları araştırılmış ve çalışma neticesinde öğretmen adaylarının ekrandan okumayı faydalı olarak görme, ekrandan okumayı zor olarak görme, ekrandan okumayı değersiz görme, gökyüzü, kitap, medya araçları, zaman ve sağlık kategorileri altında metaforlar oluşturdukları ortaya çıkmıştır (Azizoğlu & Okur, 2018). Ulu (2019), öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik metaforik algılarını sorguladığı araştırmasında öğretmen adaylarının en çok okuma (12); en az konuşma becerisine (7) yönelik kategori ürettiklerini ifade etmiştir. Dinleme ve yazma becerilerine yönelik ise sekizer kategori ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Karaman (2019), çalışmasında Almanca öğretmeni adaylarının Almanca dinleme ve konuşma becerilerine yönelik metaforik algıları belirlemeye çalışmış ve çalışma sonucunda dinleme becerisine yönelik altı kategori ve 48 metafor; konuşma becerisine yönelik ise on kategori ve 60 metafor ortaya çıkmıştır. Sözdemir (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algılarını araştırdığı çalışmasında 42 katılımcının 4 kategori altında 29 farklı metafor ürettiğini ve öğretmen adaylarının yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını fakat duyuşsal olarak desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Tiryaki ve Demir (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algılarını araştırdığı çalışmalarında; yaşam, sonsuzluk, özgürlük, sanat, aktarım şeklinde beş kavramsal kategori ve 72 metafor tespit etmişlerdir. Susar Kırmızı ve Çelik (2015) ise 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ilk okuma yazmaya yönelik metaforik algıları 13 tema altında bir araya getirmiştir. Erdoğan ve Erdoğan (2013), 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik metaforik algılarını araştırdıkları çalışmada metaforları 14 kategori altında sınıflandırmışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yazma da dahil olmak üzere literatürde dil becerilerine yönelik metaforik algılar üzerine yapılmış birtakım çalışmalar bulunduğu belirlenmiştir. Ancak, yapılan araştırmaların genellikle öğretmen adayları veya öğrenciler özelinde yapıldığı anlaşılmıştır. Türkçe eğitimi literatürü incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile yapılmış bir çalışma olduğu ve bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algılarının araştırıldığı anlaşılmıştır (Şimşek & Kaplan, 2022). Ayrıca öğretmenlerin dil becerilerine yönelik metaforik algılarının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, mevcut çalışmada yazma eğitiminde önemli bir rolü olan öğretmenlerin yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Türkiye’de yazma eğitimi anlamında öğrencilerin gelişmelerine katkı sağlayabilecek öğretmenlerin, Türkçe, İngilizce, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada bu branşlardan öğretmenlerin yazma kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla araştırılması planlanmıştır. Bir dil becerisine yönelik metaforik algı bakımından hem öğretmenleri odağa alması hem de bu bağlamda bu kadar farklı branştan öğretmeni araştırmaya dahil etmesi noktasında literatürde ilk olması bakımından araştırma oldukça önemlidir. Araştırmanın problem

cümlesi “*Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algıları nasıldır?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesi altında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- Öğretmenler yazma kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
- Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin belirlenen kategoriler nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) desende tasarlanmıştır. Olgubilimde, farkında olduğumuz ama derin ve ayrıntılı bir anlayış sahibi olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eddles-Hirsch (2015), fenomenolojik araştırmaların bir durum veya olgunun sayısından veya sebebinden ziyade özüne odaklandığını ve bu şekilde onu anlamlandırmamızı sağladığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin ürettikleri metaforlar aracılığıyla onların göründen yazmanın özünü anlamak amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Türkçe, edebiyat, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin yazma kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya hız ve pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu şekilde, Hatay ilinde görev yapanlar arasından belirlenen toplam 100 öğretmen çalışma için uygun bulunmuştur. Ana dilinde veya yabancı dilde yazma eğitimine yer verdikleri düşünüldüğü için bu branşlar tercih edilmiş; bu koşulu sağlamamaları nedeniyle diğer branşlara yer verilmemiştir. 3 öğretmenin formları, herhangi bir metafor içermemesi nedeniyle uygun bulunmadığı için elenmiş ve 97 öğretmenden elde edilen formlar bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	24	24,74
	Kadın	73	75,26
Meslekteki Çalışma Süresi	1-4 yıl	14	14,43
	5-10 yıl	23	23,71
	10 yıldan fazla	60	61,86
Çalışılan Okul Kademesi	İlkokul	32	32,99
	Ortaokul	44	45,36
	Lise	21	21,65
Branş	Sınıf Öğretmeni	34	35,05
	Türkçe Öğretmeni	24	24,74
	Edebiyat Öğretmeni	17	17,52
	İngilizce Öğretmeni	22	22,69
Toplam		97	100

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin büyük bir kısmı kadındır ($f=73$; %75,26). Meslekteki görev süreleri bakımından birçoğunun ($f=60$; %61,86) tecrübeli olduğu (10 yıldan fazla çalışma süresi); çalıştıkları okul kademesi bakımından ortaokul kademesinin ($f=44$; %45,36) ve branş açısından sınıf öğretmenlerinin ($f=34$; %35,05) daha fazla olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde çevrim içi (online) olarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile belirlenen katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu verilmiştir ve bu şekilde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılara, araştırmacı tarafından hazırlanan ve içerisinde onlara ilişkin Tablo 1’deki bilgilerin sorulduğu ve yazma kavramına yönelik metaforik algılarını gösteren bir cümleyi tamamlayacakları bir form çevrim içi olarak sunulmuştur. Formdaki cümle “*Yazmak gibidir çünkü*” şeklindedir. Katılımcılar, ilk boşluğa yazma kavramı ile ilgili metaforlarını, ikinci boşluğa da bu metaforu seçme gerekçelerini yazmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bazı kurallı kodlamalarla bir metinde yer alan bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği düzenli ve tekrarlanabilir bir teknik olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2018). İçerik analizi, araştırmacıya büyük bir yazınsal bilgiyi veya veriyi sistematik olarak inceleme olanağı sunmaktadır (Kaya, 2014). Bu analiz kapsamında metaforlara ilişkin kod ve kategorilerin belirlenmesinde Tiryaki ve Demir (2016) tarafından kullanılan şu beş aşamaya uyulmuştur:

1. Kodlama ve Ayıklama: Bu aşamada, toplanan veriler listelenmiştir. Katılımcıların metinlerinde metaforların anlaşılır ve net bir biçimde yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiştir. Toplam 100 form incelenmiş ve uygun bulunmayan 3 form dışındaki tüm formlar araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

2. Örnek Metafor Derleme: Bu aşamada, metaforlar, alfabetik sıraya göre sıralanıp tekrar incelenmiştir. Her metafor ifadesinden bir örnek seçilerek araştırmanın veri çözümleme sürecini geçerli kılmak amacıyla örnek metafor listesi oluşturulmuştur (Saban, 2008).

3. Kategori Geliştirme: Bu aşamada, öğretmenlerin yazdıkları metaforlar yazma kavramı açısından değerlendirilmiştir. Bu işlem için örnek metafor listesi esas alınmış ve metaforların nasıl gerekçelendirildiği belirlenmiştir. Konu ve kaynak yönünden metaforların aralarındaki ilişkilere bakılarak 8 farklı kavramsal kategori üretilmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama: Bu aşamada, araştırmacı ve bir alan uzmanı toplanan verileri birbirlerinden bağımsız olarak kodlamıştır. Elde edilen 73 metafor ve 8 kavramsal kategoriden oluşan listeler başka bir uzmana verilerek karşılaştırma yapması istenmiştir. Bu işlemden sonra Miles ve Huberman (1994)’ın “Güvenirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x100” formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirlik %92 olarak bulunmuştur ($(68/(68+5)) \times 100 = 92$). Araştırmacı ve alan uzmanının uyum sağlamadığı metaforlar üzerinde yapılan tartışmalar neticesinde uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman görüşleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması elde edilen verilerin analizinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

5. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma: Bu aşamada, toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 73 metafor ve 8 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve oranı (%) hesaplanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde, katılımcıların isimleri açıkça yazılmamış, katılımcı öğretmenlerin isimleri G1, G2, vb. şeklinde ifade edilmiştir.

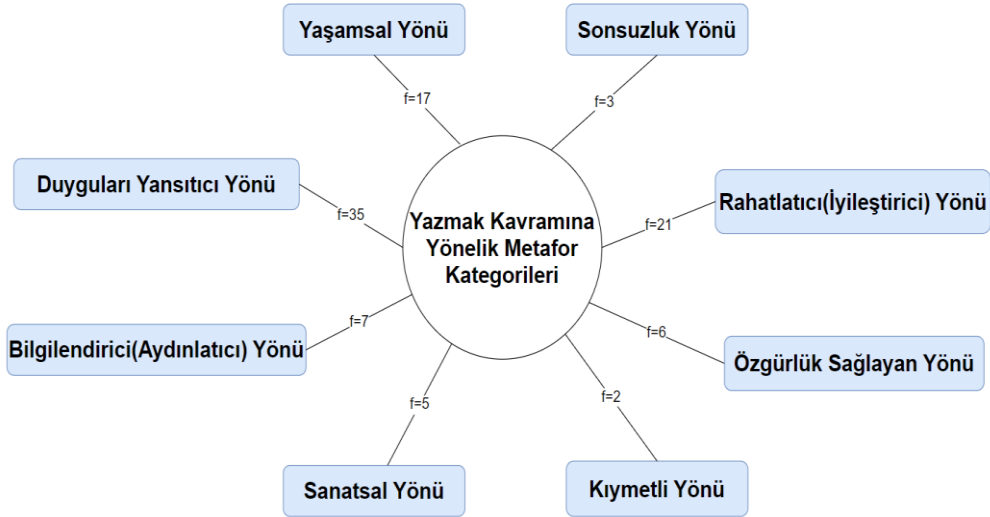
Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.11.2022 tarih ve 26 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin yazma kavramına ilişkin metaforik algıları ile oluşturulmuş 8 kavram kategorisi, her bir kategorinin özellikleri, metaforu en iyi açıklayan örnek imgeler ve gerekçeler aktarılmıştır.

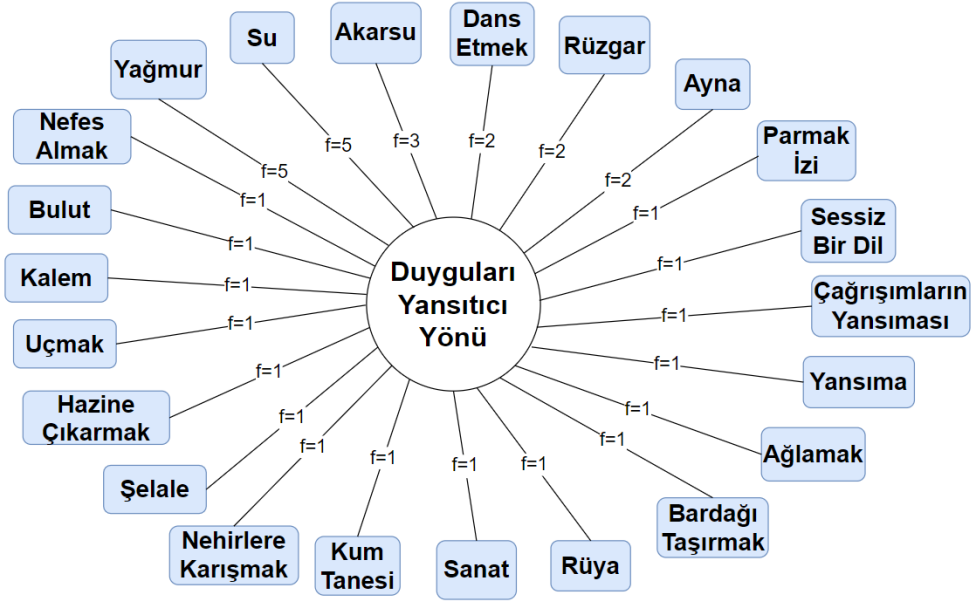
Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik metaforlarından yola çıkılarak oluşturulan metafor kategorileri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yazma kavramına yönelik metafor kategorileri

Şekil 1’de görüldüğü üzere yazma kavramına ilişkin toplam 8 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler yazmanın; duyguları yansıtıcı yönü (f=35), rahatlatıcı (iyileştirici) yönü (f=21), yaşamsal yönü (f=17), bilgilendirici (aydınlatici) yönü (f=7), özgürlük sağlayan yönü (f=6), sanatsal yönü (f=5), sonsuzluk yönü (f=3) ve kıymetli yönü (f=2) şeklindedir.

Öğretmenlerin yazmanın duyguları yansıtıcı yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 2’de aktarılmıştır.



Şekil 2. Duyguları yansıtıcı yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının duyguları yansıtıcı yönüne ilişkin olarak yağmur, su, akarsu, dans etmek, rüzgâr, ayna, parmak izi, sessiz bir dil, çağrışımların yansıması, yansıma, ağlamak, bardağı taşırması, rüya, sanat, kum tanesi, nehirlerle karışmak, şelale, hazine çıkarmak, uçmak, kalem, bulut ve nefes almak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

G95: *Yazmak dans etmek gibidir, çünkü yazarken kalem kâğıdın üzerinde ahenkle dans eder. Duygu ve düşünceler, bir yapbozun parçaları gibi birbirinin koynuna girerek eşsiz bir biçimde yaşamın resmini çizer çünkü. Bu öyle bir resimdir ki kimse ondan gözünü alamaz.*

G27: *Yazmak yağmur gibidir, çünkü sen bulutsundur içindekileri dökmek istersin kâğıda yağmur damlaları gibi kelimelerini dökersin.*

G23: *Yazmak kendimizi giydirdiğimiz çağrışımların yansımasıdır çünkü bize aitliğin suyuyla yeşillenir kurak olarak görünen.*

G36: *Yazmak parmak izi gibidir, çünkü bir düşünce cümle olurken ya da bir anı hikâye olurken sadece kendi izini taşır.*

G35: *Yazmak rüzgâr gibidir çünkü anılardan eser geçmişinden eser rüyalarından eser yazarsın.*

G42: *Yazmak ayna gibidir. Çünkü yansımadaki algı senin kaleminin ucundadır.*

G40: *Yazmak sanat gibidir, çünkü içinizden gelen her duyguyu kelimelerle çizip kâğıda dökersiniz.*

G93: *Yazmak kum tanesi gibidir çünkü insan yazdıkça kum tanelerinin sahile sürüklenmesi gibi fikirlerimde kâğıda sürüklenir.*

G48: *Yazmak rüzgâr gibidir, her satırda rüzgâr gibi esmektir. Bazen hoş bir meltem, bazen bir kasırga. Çünkü içinde ne varsa savrulur gider.*

G62: *Yağmur gibidir çünkü yağmur nasıl farklı şekilde yağıyorsa duygularımızın şiddeti de o denli farklıdır.*

G59: *Yağmur gibidir çünkü yazdıkça duygularımız tıpkı yağmur gibi akar gider.*

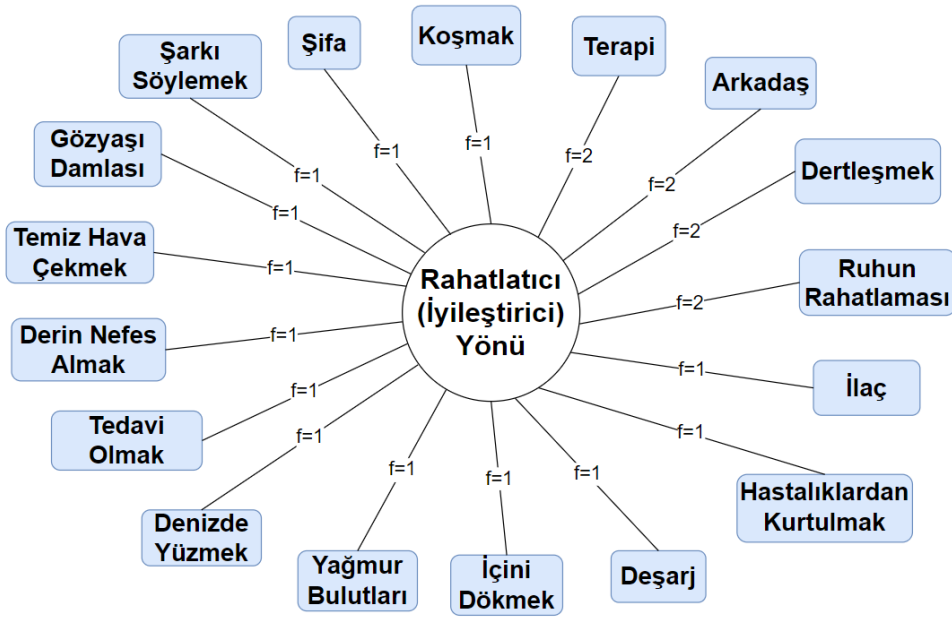
G57: Hazine çıkarmak gibidir. Derine gömülü bir hazineyi gün ışığına çıkarmak. Çünkü konuşurken açığa çıkamayan duygu ve düşünceler yazarken yüzeye çıkıp kelimelere dökülebilir.

G71: Yazmak kalem gibidir çünkü öylece durduğunda kimse seni anlamaz içini kâğıda dökmen gerekir.

G87: Yazmak bir musluğun ağzından akan su misali gibidir. Yazdıkça yazası gelir içimizdeki duygu ve düşünceler kâğıt kalemle hayat bulur.

G80: Yazmak nefes almak gibi çünkü yazmazsam düşüncelerim duygularım nefessiz kalır.

Öğretmenlerin yazmanın rahatlatıcı (iyileştirici) yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Rahatlatıcı (iyileştirici) yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yazma kavramının rahatlatıcı (iyileştirici) yönüne ilişkin olarak terapi, arkadaş, dertleşmek, ruhun rahatlaması, ilaç, hastalıklardan kurtulmak, deşarj, içini dökmek, yağmur bulutları, denizde yüzmek, tedavi olmak, derin nefes almak, temiz hava çekmek, gözyaşı damlası, şarkı söylemek, şifa ve koşmak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

G20: Yazmak hastalıktan kurtulmak, yaralarından arınmak yani özetle iyileşmek gibidir. İçini döker kurtulursunuz.

G66: Yazmak şarkı söylemek gibidir, çünkü yazdıkça ruhunuza iyi gelir.

G24: Yazmak duygusal terapi gibidir, çünkü insanın kendisiyle dertleşmesine yardımcı olur.

G25: Yazmak arkadaş gibidir, çünkü içini döker rahatlarsın.

G30: Yazmak dertleşmek gibidir, çünkü bazı şeyler özeldir sözle ifade etmeye korkarsın.

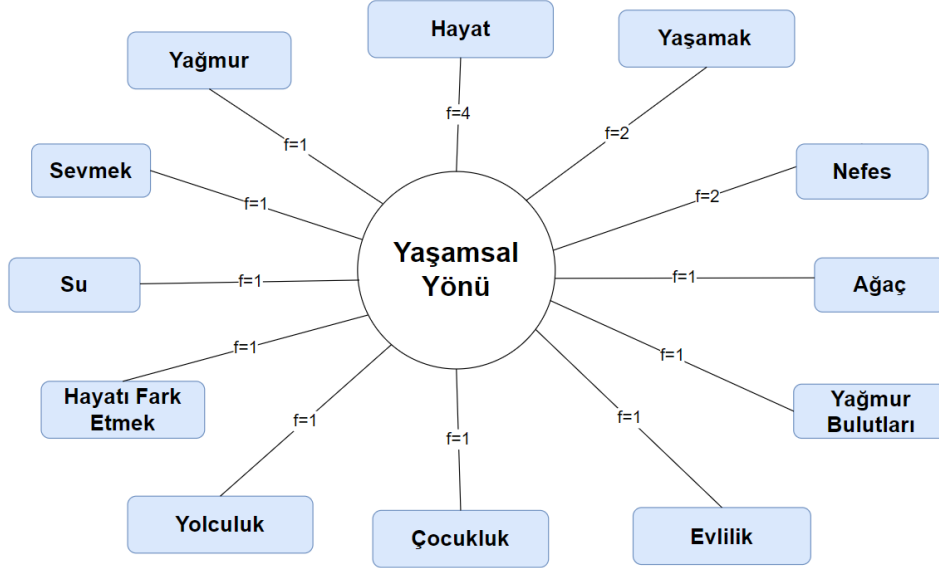
G90: Ruhun rahatlamasıdır, çünkü ruhun da içindekileri boşaltması gerekir.

G26: Yazmak içini dökmek gibidir, çünkü içini döküp rahatlarsın ve yüklerinden kurtulursun.

G14: Yağmur bulutları gibidir hem yükünü boşaltır hafifler hem düştüğü yere hayat verir canlandırır.

G46: *Yazmak, sabahleyin uyanınca camı açıp içine temiz havayı çekmek gibidir, çünkü hislerimizi, düşüncelerimizi paylaştıkça esenliğe kavuşur, aydınlığa ereriz.*

Öğretmenlerin yazmanın yaşamsal yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 4'te aktarılmıştır.



Şekil 4. Yaşamsal yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının yaşamsal yönüne ilişkin olarak hayat, yaşamak, nefes, ağaç, yağmur bulutları, evlilik, çocukluk, yolculuk, hayatı fark etmek, su, sevmek ve yağmur metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

G18: *Yazmak sevmek gibidir, çünkü insan yazdıkça tıpkı sevgi gibi çoğaldığını hissediyor.*

G17: *Evlilik gibidir, beklentisi yüksek getirisi düşük.*

G38: *Yazmak yolculuk gibidir, çünkü hem planlıdır hem de sürprizlerle doludur.*

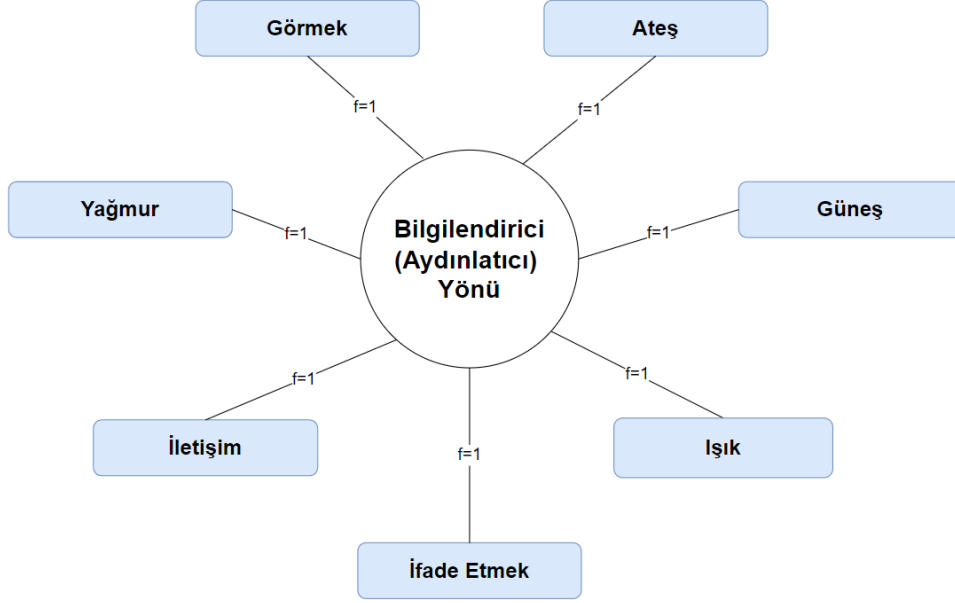
G72: *Hayatı fark etmektir. Çünkü yazarken hayatı temize çekersin.*

G67: *Yazmak su gibidir, çünkü su hayattır.*

G94: *Yazmak hayat gibidir, çünkü yaşantımız ilahi yaratmanın bir senaryosudur.*

G21: *Yazmak ağaç gibidir, çünkü insan yazdıkça büyür, gelişir ve olgunlaşır.*

Öğretmenlerin yazmanın bilgilendirici (aydınlatici) yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Bilgilendirici (Aydınlatıcı) yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının bilgilendirici (aydınlatıcı) yönüne ilişkin olarak görmek, ateş, güneş, ışık, ifade etmek, iletişim ve yağmur metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

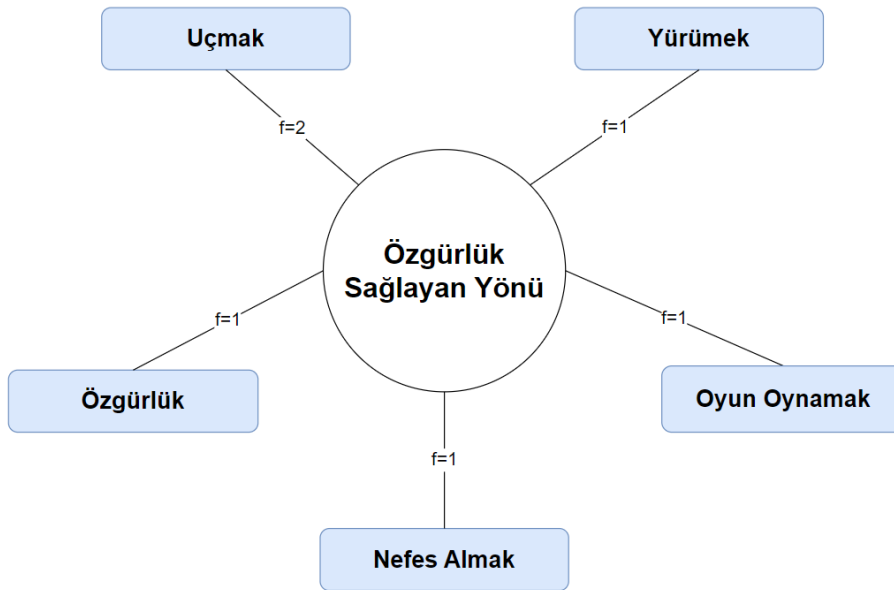
G32: *Yazmak ateş gibidir çünkü önce sen yanar sonra etrafı ısıtırsın.*

G31: *Yazmak güneş gibidir, çünkü yazdıklarımızla etrafımıza ışık tutar ve içlerini ısıtabiliriz.*

G85: *Yazmak yağmur gibidir. Yağmur yağdıkça toprağın bereketlendiği gibi, insanda yazdıkça başkalarına faydası olur.*

G53: *Işık gibidir, çünkü seni ve çevreni aydınlatır.*

Öğretmenlerin yazmanın özgürlük sağlayan yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Özgürlük sağlayan yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 6 göstermektedir ki öğretmenler, yazma kavramının özgürlük sağlayan yönüne ilişkin olarak uçmak, yürümek, oyun oynamak, nefes almak ve özgürlük metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

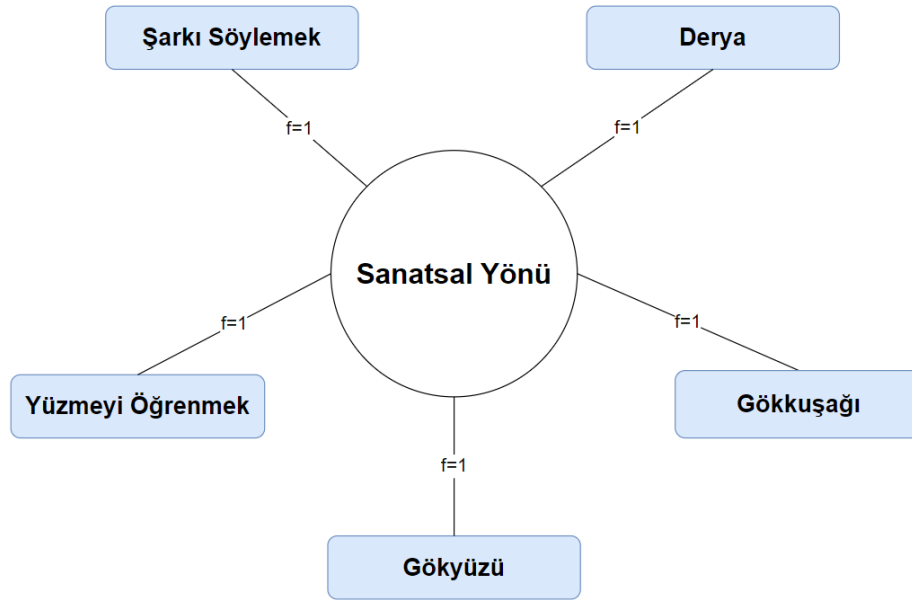
G28: *Yazmak yalnız başına dans etmek gibidir kuralsız, ritimsiz, kimse olmadan kurallara uymadan kendince, delice...*

G61: *Yazmak uçmak gibidir çünkü yazmak insanı özgürleştirir.*

G91: *Göklerde uçmak gibidir çünkü insan yazdıkça duygu ve düşüncelerini özgür bırakır.*

G84: *Oyun oynamak gibidir. Çünkü bu beceri insana gerçek hayatta kontrol edilemeyen süreçleri ve insanın hayattaki kalıp rollerini değiştirme, yazmak istediği metin türünde yazısına istediği kelimeleri ekleyip veya değiştirip kelimelere çeşitli söz sanatlarıyla farklı anlam derinlikleri yükleyerek olmadıysa cümleleri zevkine göre tekrar tasarlayarak zengin hayal gücüyle istediği şekilde var olma imkânı verir.*

Öğretmenlerin yazmanın sanatsal yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sanatsal yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 7’de görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının sanatsal yönüne ilişkin olarak şarkı söylemek, derya, gökkuşağı, gökyüzü ve yüzmeyi öğrenmek metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

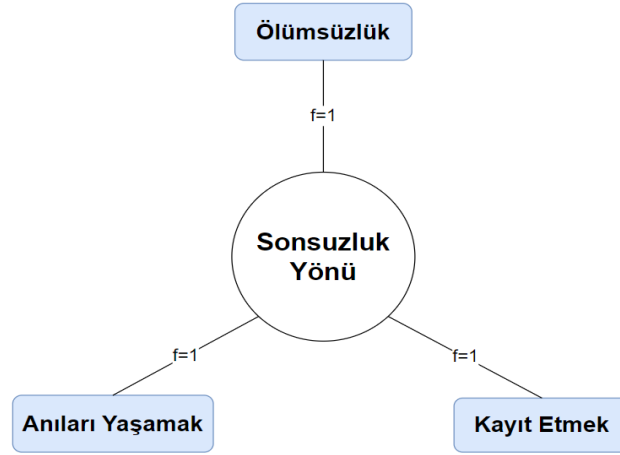
G13: *Yazmak derya gibidir deryada yüzmeyi bilmek gerekir ve yazarken de kelimeleri doğru seçmek gerekir.*

G12: *Yazmak şarkı söylemek gibidir çünkü hem sanat hem ifade biçimidir.*

G37: *Yazmak gökkuşağı gibidir çünkü içindeki renkler sadece uygun koşullarda başkaları tarafından görünür bu da yazma anıdır.*

G82: *Yazmak gökyüzü gibidir, çünkü her baktığında farklı düşünceler oluşturabilir.*

Öğretmenlerin yazmanın sonsuzluk yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Sonsuzluk yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 8'den anlaşılacağı gibi öğretmenler, yazma kavramının sonsuzluk yönüne ilişkin olarak ölümsüzlük, kayıt etmek ve anıları yaşamak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

G97: *Ölümsüzlük gibidir. Çünkü beden bir gün çekip gitse de yazdıkların her zaman baki kalandır.*

G58: *Anıları yaşamak gibidir. Çünkü yıllar sonra yazdıklarını her okuduğunda o günleri tekrar yaşar gibi olursunuz.*

G79: *Yazmak kayıt etmek gibidir. Yaşananları unutulmaz kılar.*

Öğretmenlerin yazmanın kıymetli yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Kıymetli yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 9 incelendiğinde öğretmenlerin, yazma kavramının kıymetli yönüne ilişkin olarak cevher ve mücevher metaforlarını ürettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

G49: *Sarrafin cevheri gibidir, çünkü hem emek hem cevher hem de ürün çok değerlidir.*

G47: *Yazmak insan ruhunun derinliklerini ortaya çıkaran mücevher gibidir. Kimi zaman tehlikeli kimi zaman şifacı. Bazen kelimeler dans eder kalem kâğıt eşliğinde bazen ok olur acıtır gizde kalmış yarayı. Lakin her şekilde iyi gelir öze tine.*

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yazma kavramını açıklamak için çeşitli metaforlar kullandıkları ve bu metaforların tamamının olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, yazmanın farklı yönlerini ve anlamlarını yansıtan çok çeşitli metaforlardan

yararlanmaları, onların yazma kavramına yönelik algılarının derinliğini ve zenginliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, yazma eğitimi veren öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına algısal yönden hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tiryaki ve Demir (2016) de benzer şekilde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili metaforlarının olumlu özellikler yansıttığını ve onların yazmaya yönelik olumlu algıya sahip olduklarını dile getirmişlerdir.

Mevcut çalışmada öğretmenler tarafından en fazla kullanılan metaforlar yağmur ve su olmuştur. Bu durum, yazma aracılığıyla duyguların dışa aktarılması şeklinde düşünülebilir. Bu sonuç, yazma eyleminin duygusal bir ifade aracı olarak algılandığını göstermektedir. Yağmurun ve suyun, içlerindeki duygusal içeriği dışa aktarmak için kullanıldığına dair metaforlar, yazmanın insan duygularını ifade etme gücünü vurgulamaktadır. İşte bu durum, metaforların ne kadar derin bir anlam taşıdığını açık bir şekilde göstermektedir. Diğer taraftan Karatay (2011), yazı ile ilgili olarak “*İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır*” ifadesine başvurmuştur. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin, yağmur ve su metaforunu geçmişten geleceğe akıp giden bilgileri temsil etmesi açısından tercih ettikleri de söylenebilir. Benzer şekilde Nas ve Göçen (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik en fazla ürettikleri metaforun su olduğu sonucuna varmışlardır. Bu duruma gerekçe olarak ise suyun kıymetli görülmesi sunulmuştur. Buradan hareketle, genel olarak öğretmenlerin yazma kavramına anlamlı bir değer yükledikleri ve yazmayı duyguların ve bilgilerin aktarılması için önemli bir araç olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

Öğretmenler en çok yazma kavramının duyguları yansıtıcı yönü bağlamında metafor kullanmıştır. Tiryaki ve Demir (2016) de benzer şekilde öğretmen adaylarının yazmaya yönelik duygu ve düşünce metaforunu diğer metaforlara göre daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ulu (2019: 298), yazmanın duygu ve düşünceleri açığa çıkarma noktasında çok önemli bir beceri olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazma kavramını duygusal açıdan önemli bir ifade aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları, yazmanın duygusal içerikleri açığa çıkarma ve ifade etme sürecinde önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Bu benzerlik, yazma pratiği ve eğitiminin duygusal zekâ, özgür ifade ve kişisel gelişim açısından büyük bir rol oynadığını göstermektedir. Duygusal ve düşünsel içerikleri ifade etmek, insanların duygusal deneyimlerini anlamlandırmalarına ve başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu benzerlikler, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazma öğretimine odaklanırken duygusal yönünün vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere yazma becerilerini geliştirme ve duygusal ifade yeteneklerini artırma konusunda rehberlik etmek, öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu da yazma eğitimi ve öğretimi için yeni yaklaşımların ve öğrencilerin duygusal gelişimine odaklanan stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenler tarafından kullanılan metaforlar ile daha önceden yazmaya yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan metaforlar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Mesela, Ulu (2019) da mevcut çalışmada ortaya çıkan anıları yaşamak (anı), kayıt etmek (kayıt cihazı), şarkı söylemek, özgürlük, oyun oynamak, hayat, akarsu, kalem, ayna ve sanat gibi birçok metaforun öğretmen adayları tarafından yazmaya yönelik kullanıldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, farklı çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazmaya yönelik algılarının benzer şekilde yansıtıldığı anlaşılmaktadır. “Anıları yaşamak” veya “kayıt etmek” gibi metaforlar, yazmanın geçmiş deneyimleri hatırlamak ve kaydetmek, duygusal deneyimleri ifade etmek ve anlamlandırmak amacıyla kullanılan bir araç; “şarkı söylemek”, “sanat” veya “oyun oynamak” gibi metaforlar ise yazmanın yaratıcı ve özgün bir ifade biçimi olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda “özgürlük” veya “hayat” gibi

metaforlar, yazmanın kişisel özgürlük, yaşamın anlamı ve derin düşünce ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu algı durumu, yazma öğretimi ve eğitimi konusunda öğrencilere daha geniş bir perspektif sunma ve yazmayı daha anlamlı ve kişisel bir deneyim olarak değerlendirme fırsatı sunabilir. Ayrıca bu sonuç, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma pratiği sırasında duygusal ifadeleri ve yaratıcılığı teşvik etmek için çeşitli metaforları kullanabileceklerini göstermektedir.

Çetinkaya Özdemir ve Kaya (2021), mevcut çalışmada yazma kavramının rahatlatıcı (iyileştirici) yönüne ilişkin kullanılan metaforlar gibi iyileştirici, arındırıcı, dinlendirici metaforlarının öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Bozpolat (2015) da Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik metaforlarının en sık kullanıldığı kategorinin *rahatlama aracı olarak yazma* olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulusoy'un (2013) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının "psikoloji" kategorisi altında ürettikleri terapi, içindekileri dökmek, dertleşmek, antidepresan, dertlerden kurtulmak gibi metaforlar da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, yazma kavramının özellikle bir rahatlama ve iyileştirme aracı olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda yazma becerisinin öğrenciler için önemli bir duyuşsal ve psikolojik fayda sağlayabileceğini ve bu nedenle yazma eğitiminin gerekliliğini göstermektedir. Özellikle yazmanın "rahatlatıcı (iyileştirici) yönü" ile ilişkilendirilen metaforların, yazma sürecinin kişisel rahatlama, duygusal arınma ve psikolojik iyilik hali sağlama amacı taşıdığını göstermektedir. Bu, özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarına, yazma etkinliğinin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Yazmanın rahatlatıcı yönünü ifade eden metaforlar, yazma eğitiminde öğrencilere duygusal ifade ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri için teşvik edici bir yaklaşım sunabilir. Sonuç olarak bu bulgu, yazma eğitiminde duygusal ifade, rahatlama ve iyileştirme unsurlarının önemini göstermekte ve yazma etkinliklerinin, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma sürecini bu duygusal boyutlarıyla daha iyi anlamaları ve kullanmaları, daha zengin ve anlamlı yazılar üretmelerine katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada ifade edilen gökyüzü, gökkuşağı, yüzmeyi öğrenmek gibi metaforlar, Topçuoğlu Ünal ve Tekin'in (2013) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları tarafından eleştirel yazmaya yönelik kullanılan metaforlarla aynıdır. Bu sonuç, yazma sürecinin yaratıcı ve özgün bir ifade biçimi olarak algılandığını göstermektedir. Gökyüzü ve gökkuşağı gibi metaforlar, yazma eyleminin sınırları aşma ve farklı perspektiflerden bakma yeteneğini temsil edebilir. Yüzmeyi öğrenmek ise yeni beceriler kazanma ve kişisel büyüme sürecini ifade edebilir. Öğretmenlerin bu tür metaforları benimsemesi, yazma becerisinin kişisel gelişim, özgürlük ve yaratıcılık açısından zenginleştirici bir deneyim olabileceğini işaret edebilir. Ayrıca, bu sonuç öğretmenlerin öğrencilere yazma sürecini öğretirken yaratıcı düşünmeyi ve farklı perspektiflerden bakmayı teşvik etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgu, öğretmenlerin yazma pratiğini farklı ve zengin bir şekilde algıladığını göstermektedir. Bu algılar, kişisel gelişim ve yaratıcılık potansiyelini yansıtabilir ve bu nedenle yazma eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Mevcut çalışmada olduğu gibi Lüle Mert (2013) de Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine ilişkin su, hayat, hazine, rüya, sanat, uçmak, yağmur, kalem, ayna, derya, ifade, dertleşmek, içini dökmek gibi metaforlar ürettiğini öne sürmüştür. Bir başka çalışmada ise Bulut ve Kuşdemir (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre, okuma ve yazma becerisinin deşarj olmayı sağladığını belirtmişlerdir. Baki ve Karakuş (2017), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik metaforik algılarını araştırmış ve mevcut çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada, öğretmen adayları en çok terapi kavramını metafor olarak kullanmışlardır. Bu sonuç, yazma becerisinin rahatlamaya yardımcı olduğunu, ruhu iyileştirmeyi ve yenilemeyi sağladığını göstermektedir (Çetinkaya Özdemir & Kaya, 2021). Derman (2017) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dil kavramına ilişkin metaforik algılarını araştırdığı çalışmasında mevcut araştırma ile birebir aynı olan su, akarsu, yağmur,

ağaç, ayna, nefes (nefes almak), yaşam, yaşamak, gökyüzü, gökkuşağı, güneş, kalem metaforlarını tespit etmiştir. Bu durum, farklı katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmalarda, yazma kavramının genel algısında belirli temaların öne çıktığını göstermektedir. Özellikle bazı metaforların farklı çalışmalarda sıkça kullanılması, bu kavramların yazma becerisiyle sıkı bir ilişkilendirme içinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada en az metaforun kullanıldığı kategori, yazma kavramının kıymetli yönü kategorisidir. Bu kategori altında sadece iki metafor ele alınmıştır. Ancak bu durum, öğretmenlerin yazma kavramını kıymetsiz gördüğü anlamı taşımamaktadır. Zira diğer kategoriler altında metaforlarla birlikte sundukları gerekçeler, onların yazmayı ne kadar kıymetli gördüklerini açıkça göstermektedir. Bu durum, farklı metaforların farklı yönleri ve boyutları vurgulamak için kullanılabilmesini ve bu nedenle her bir metaforun kullanılma gerekçesi ile birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mesela, bir bireyin yazmaya ilişkin “güneş” metaforunu kullanması, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilir. Oysa bu metafora ilişkin gerekçe incelendiğinde hangi maksatla bu metaforun kullanıldığı noktasında bir fikir birliğine varılabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin ürettikleri metaforların tamamı olumludur. Ancak literatürde yazma becerisine yönelik bazı olumsuz metaforların üretildiği sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya Özdemir & Kaya, 2021; Lüle Mert, 2013). Bu çalışmalarda genel itibarıyla yazmanın zor, eziyet verici ve yorucu olması olumsuz metaforlar olarak ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin yazmaya ilişkin olumsuz bir metafor kullanmamaları, onların yazmaya yönelik hiçbir olumsuz düşünceye sahip olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu durum, onların yazmayı genel olarak olumlu algılamalarından veya yazmaya yönelik algılarını tek bir boyutta ifade etmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yazmaya ilişkin sahip oldukları olumsuz düşünceleri metaforlar yoluyla ifade etmekten kaçındıkları da düşünülebilir. Nitekim bazı çalışmalarda öğretmen veya öğretmen adaylarının yazmayı zor veya karmaşık bir beceri olarak gördükleri bilinmektedir (Bates, 1984; Bless, 2017). Bu sebeple, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının tek başına metaforlar aracılığıyla belirlenebilmesi yeterli değildir. Onların yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarının da araştırılması, görüşme formları aracılığıyla yazmaya yönelik gördükleri zorlukların belirlenmesi faydalı olabilir.

Öğretmenleri odağa alması nedeniyle önemli olduğu düşünülen mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, yazma eğitimi verdiği düşünülen öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip olmaları, öğrencilerin yazma becerilerine sağlayacakları katkı bakımından önemlidir. Çünkü yazmaya yönelik olumsuz algıya sahip olan öğretmenlerin genel olarak yazma becerisini ihmal edeceği ve öğrencilerine bu konuda yeterli desteği sağlayamayacakları düşünülmektedir (Knickerbocker, 2017). Bu nedenle, öğrencilerin yazmaya yönelik algıları ile yazma eğitimi veren öğretmenlerin yazmaya yönelik algıları arasında ilişki olabileceği yorumu yapılabilir. Ancak bunun bilimsel olarak kanıtlanabilmesi için yazma eğitimi veren öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin yazmaya yönelik algılarının birlikte araştırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının yazmaya yönelik olumlu algıya sahip olmaları adına çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması zor olsa da uygun yöntem ve teknikler ile bunun sağlanabileceği öğretmen adaylarına anlatılabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yazmaya yönelik olumlu algıya sahip oldukları ve bunu gösteren çeşitli metaforlar kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerine katkı sunabilmeleri bakımından dil eğitimine yönelik sınıf ortamında kullanılacak ders kitaplarında daha fazla yazma etkinliğine yer verilebilir. Çalışmada, bazı öğretmenlerin ürettikleri metaforların, gerekçeleriyle yeterince örtüşmediği görülmüştür. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde yazma eğitimi vereceği düşünülen ilgili bölümlerin lisans programlarında metafor kullanımına ilişkin eğitime ve yeterli

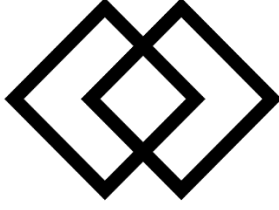
sayıda etkinliğe yer verilebilir. Benzer bir araştırma daha fazla katılımcıyla ve diğer becerileri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının yanında motivasyon ve tutumlarının da araştırılması daha sağlam sonuçlar elde edilebilmesi bakımından önerilebilir.

5. Kaynakça

- Akkaya, S., & Doyumğaç, İ. (2022). Türkçenin anlam açısından temel özellikleri ve öğretimi. M. N. Kardeş & N. Kardeş (Eds.) *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 117-140). Pegem Akademi
- Assael, H. (1995). *Consumer behavior & marketing action* (5th ed.). PWS-Kent.
- Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.334140>
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Bates, J. (1984). Educational policies that support language development. *Theory into Practice*, 23(3), 255-260. <https://doi.org/10.1080/00405848409543121>
- Bless, M. M. (2017). *Impact of audio feedback technology on writing instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim*, 11(1), 74-86.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Çetinkaya Özdemir, E., & Kaya, B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisine ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 129-145.
- Çokyaman, M., & Menderes, Ü. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- Derman, S. (2017). The metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers' related to the concept of "language". *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 231-237. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2607>
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about writing. *The Asia-Pacific Education Researcher Journal*, 22(4), 347-355. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0014-4>
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705506>

- Göksu, İ., & Koçak, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik metaforik algıları. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 125-143.
- Kadan, Ö. F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.887978>
- Kalın Salı, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki kavramsal metaforların tespitine yönelik bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 77-93. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220240>
- Karaman, F. (2019). Almanca öğretmen adaylarının Almanca dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 500-523.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kaya, İ. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. Y. Arı & İ. Kaya (Eds.) *Coğrafya araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, ss. 267-301). Coğrafyacılar Derneği.
- Knickerbocker, M. T. (2017). *Preservice elementary teachers' writing skills: Perceptions versus abilities* [Unpublished master's thesis]. Montana State University.
- Kuvaç, M., & Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667. <https://doi.org/10.17679/inuefd.597162>
- Lindsay, P., & Norman, D. A. (1977). *Human information processing: An introduction to psychology*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 150-168.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Öztürk, D., & Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179-199. <https://doi.org/10.35346/aod.929576>
- Parlak Kalkan, G., & Kırış, A. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların dil bilimsel tahlili. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2031-2067. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1575344>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.) *Organizational behavior in health care* (ss. 43-76). Jones and Barlett.
- Pilav, S., & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sağlamel, H., & Erbay Çetinkaya, Ş. (2022). Unraveling college students' conceptualisation of emergency remote teaching: A metaphor analysis. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(3), 481-499. <https://doi.org/10.31681/jetol.1034422>
- Sözdemir, S. (2019, Nisan, 24-27). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algıları* [Sözlü Sunum]. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2019), Muğla, Türkiye.
- Susar Kırmızı F., & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(10), p. 793-816. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8471>
- Şimşek, A. & Kaplan, K. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 148-160. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1192798>
- Taşgın, A., İleritürk, D., & Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenine ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Tiryaki, E. N., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1595-1606.
- Toprak, A. R., & Çelik, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında metaforik algı bağlamında küreselleşme. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(5), 959-973. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.63307>
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Öğrenme Alanları ile İlgili Metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Usher, M., Hershkovitz, A. (2023). From guides to jugglers, from audience to outsiders: A metaphor analysis of synchronous hybrid learning. *Learning Environments Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09466-w>
- Varışoğlu, B., & Koç Ardıç, İ. (2019). Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıları belirlemeye yönelik metaforik bir çalışma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 299-314.
- Yanarateş, E., & Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının “çevre duyarlılığı” kavramına yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050. <https://doi.org/10.17152/gefad.699406>
- Yaşar, Ş., & Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.



CHANTAL MOUFFE'UN DEMOKRASİ TEORİSİ

Ömer TAYLAN*

Öz

Chantal Mouffe, demokrasi teorisini inşa ederken belli başlı kavram ve olguları yeniden tanımlayarak “halk” ile “demokrasi” arasındaki ayrışmayı ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Mouffe’a göre Antik Yunan’daki ve modern dönemdeki “demokrasi” pratikleri incelendiğinde demosun sınırları içinde yer alanların demosun sınırları dışında kalanlar üzerinde kurduğu “üstünlük iddiası” açıkça görünmektedir. Mouffe, demokrasinin merkezindeki ayrıcalıklı kimselerin hegemonik konumlarının “eşitlik” ve “özgürlük” fikirleriyle bağdaşmadığını iddia etmekte ve bu durumu, demokrasinin krizi olarak nitelendirmektedir. Buna karşılık demokrasi krizini aşmak için “demokrasiyi radikalleştirmenin”, çatışmaları kucaklamanın ve siyasal alandaki tüm farklılıkların meşruiyetini birincil eylemler olarak kabul etmenin zorunlu olduğunu iddia etmektedir. Dahası antagonizmaların demokrasi için hayati bir önem taşıdığını ileri sürerek, onları ortadan kaldırmak yerine mümkün kılmayı hedeflemektedir. Çalışmanın amacı, Mouffe’un demokrasi teorisinin çerçevesini ortaya koymaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre, Mouffe’un antagonizmanın agonizmaya dönüştürüleceği konusunda nasıl bir yöntemin izleneceğine dair yeterli bir bilgiyi sunamadığı ve çatışmaların konsensüs yoluyla çözülmesine karşı çıkarken farklılıkların “hangi çatışma(lar)” aracılığıyla korunacağına dair bir yorum yapamadığı görülmüştür. Çalışma, sistematik derleme tekniğiyle hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Chantal Mouffe, Demokrasi, “Dost ve düşman” ilişkisi, Antagonizma ve agonizma.

Chantal Mouffe’s Theory of Democracy

Abstract

Chantal Mouffe tries to eliminate the decoupling between “people” and “democracy” by redefining certain concepts and phenomena while constructing the theory of democracy. According to Mouffe, when we look at the practices of “democracy” in Ancient Greece and in the modern period, the “claim of superiority” established by those within the demos boundaries over those outside the demos boundaries appears. Mouffe claims that the hegemonic positions of the privileged people at the center of democracy are incompatible with the ideas of “equality” and “freedom” and calls this situation a crisis of democracy. On the other hand, he argues that to overcome the crisis of democracy, it is necessary to “radicalize democracy” and accepts the conflict and legitimacy of all differences in the political field as a priority action. The study aims to reveal the framework of Mouffe’s theory of democracy. According to the result obtained from this study, it was found that Mouffe could not provide sufficient information on how to follow a method for converting antagonism into agonism, and while opposing the resolution of conflicts by consensus, he could not make a comment on “which conflict(s)” differences would be preserved through. The study was prepared by systematic review technique.

Keywords: Chantal Mouffe, Democracy, “Friend and enemy” relationship, Antagonism and agonism.

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, otaylantr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6499-6770>

1. Giriş

Mouffe, demokrasi teorisini ortaya koyarken belli başlı kavram ve olguları yeniden tanımlayarak “halk” ile “demokrasi” arasındaki ilişkiyi etimolojik düzeyde ele alıp “halksız” bir demokrasinin anlamsız olacağını belirtmektedir. Mouffe’a göre demokrasi, “demos” (halk) ve “kratos” (iktidar, üstünlük) sözcüklerinin birleşiminden oluşarak “demosun yönetimi” anlamına gelir ve politik olarak demos kavramından tam anlamıyla tüm bir halkın anlaşılması gerekir. Ancak Antik Yunan’daki “demokrasi” uygulamasına bakıldığında “kratos’un varlığı yani halkın bir kısmının diğerlerine göre “üstünlüğü”, demokrasinin merkezindeki ayrıcalıklı kimselerin hegemonik konumuna işaret etmektedir. Bir başka ifadeyle Mouffe, Atina demokrasisinin en başından itibaren eşitlik fikrini reddederek sadece poliste yaşayan ve genellikle vatandaşlık statüsüne sahip olan erkekleri kapsadığını ve sonuç olarak azınlığın, çoğunluk üzerindeki tahakkümünü meşrulaştırmaya yönelik bir yapı olduğunu savunmaktadır. Mouffe farklı bir gerekçeyle liberal demokrasiyi de eleştirisinin odağına koymaktadır. Mouffe’a göre liberal demokrasinin bireysel özgürlükleri her şeyin üstünde ve ötesinde tutması “grup haklarını” ikincil bir konu olarak görmesine yol açmıştır. Bu durumda farklı grupların temsil edilmediğini ve özgürlüğün “tüm halkı” kapsamadığını belirterek “yeni eklemelenmiş ilişkilerin” olması gerektiği fikrini savunur. Sonuç olarak eşitlik ve özgürlük değerlerini bir kenara bırakarak “demokrasiyi” bir seçim organizasyonuna indirgeyen anlayışın kusurlu olduğunu öne sürer, eşitlik ve özgürlük arasındaki gerilimi “agonistik” hatta buluşturarak bir demokrasi teorisi inşa etmeye çalışır. Agon, Antik Yunan’daki örgütlenmiş mücadeleyi ve çatışmayı ifade eder. Bu mücadelede/çatışmada rekabet ve meydan okuma esastır. Örnek olarak spor müsabakalarındaki takımlar, birbirlerinin rakibidirler, dolayısıyla birbirlerini yok etme(k) amacını taşımazlar. “Agonistik” ise farklı kimlikler ve talepler arasında mücadele ve tartışma içeren ancak kapsamlı anlayış için açık alanlar bırakan çatışmalardır (Eser & Taylan, 2017; Mouffe, 2015).

Mouffe (1995; 1999) demokrasi teorisine “agonist” bir bağlam ekleyerek antagonizm’i agonizm’e dönüştürmeyi amaçlamaktadır. “Antagonizm”, düşmanlığı içeren ve siyasi alanda şiddete yol açan bir ilişki türüdür. “Agonizm” ise çatışmaların barışçıl ve demokratik bir şekilde yürütülmesini teşvik eden bir yaklaşımdır. Bir başka ifadeyle Mouffe, çoğulcu demokrasilerdeki siyasi çatışmaları “agonist” bir bağlamda ele alınmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bu, farklı kimliklerin, çıkarların ve görüşlerin şiddet içeren bir “düşmanlığa” dönüşmemesi için gerekli bir adımdır. Rakip gruplar arasındaki çatışmaların “agonizm” bağlamında ele alınması, demokratik bir toplumun çeşitliliğini ve yayılmasını teşvik ederek çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülmesine yardımcı olur.

Farklılıkların aynılaştırılmasının demokratik düşünceyle uyumadığını belirten Mouffe, farklılıkların aynılaştırılmasını sağlayacak kurumların yerine kamusal alan(lar)ın hegemonik pratiklerle doldurulmasının önemini vurgulamakta, ayrıca Schmitt’in “dost ve düşman” kavramsallaştırmasını referans alarak ve bunu farklı bir boyuta taşıyarak bir teori geliştirmektedir. Bu teorisinde “dost ve düşman” ilişkisinde kurulan bağın hayati bir önem taşıdığını belirterek hem antagonizmayı hem de çoğulcu demokrasiyi olanaklı kılmaya çalışır. Çünkü “dost ve düşman” ilişkisinde taraflar birbirlerinin taleplerini meşru görmedikleri için çoğulcu bir siyaset anlayışı geliştirmek mümkün değildir. Benzer şekilde uzlaşıya dayalı bir siyaset anlayışını benimsemek, çatışmayı yok saydığı/sayacağı için antagonizmayı da yok saymak anlamına gelir. Bu gerçeklikten hareketle çatışmanın hiçbir şekilde ortadan kalkmayacağını kabul eden Mouffe, çatışmayı daha “ehil” bir hale getirmek için yeni bir ilişki türü önermektedir. Bu yeni ilişki türüne (“agonizm”) göre çatışanlar; kimlik, duygu, tutku, etnisite, din vb. şeylere ilişkin farklılıklar temelinde düşman değil hasım olarak tanımlanır.

Mouffe, siyasal ile siyaset arasında bir ayırım yapar. Siyasal; dini, etnik, kültürel, politik, ekonomik ve benzeri odaklar doğrultusunda yapılan “biz/onlar” ayırımına tekabül eder. Bu tür ayrımları,

düşmanlıklar olarak da adlandırır. Siyaset ise vuku bulan veya mevcut düşmanlıkların siyasi söylemler, eylemler ve kurumlar vasıtasıyla siyasal alana nasıl aktarıldığını ifade eder. Dolayısıyla Mouffe'un bu ayrımı, siyasetin sadece bir uzlaşma veya konsensüs süreci olmadığını aynı zamanda farklı düşünce biçimlerinin rekabet ettiğini ve farklı çıkar gruplarının çatıştığını vurgulamak içindir (Mouffe, 2015). Mouffe, çatışmaların şiddet yönünde ilerlemesini ve çatışma sonucunda kaybedenlerin “düşman” olarak damgalanmasını, liberal ve müzakereci demokrasinin bir tür krizi olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle toplumdaki tarafların birbirlerini yok etmeden ortak bir toplumsal bedende hangi yol ve yöntemlerle karşı-hegemonyalar kuracaklarına yönelik Mouffe'un teorik bir çerçeve sunması dikkate değer görülmüştür. Bir başka ifadeyle Mouffe, siyasalın temelini oluşturan antagonizmalardan daha güçlü olanların zayıf olanları yok edebileceği bir boyuta ulaşması siyasalın sonunu getireceği iddiasından hareketle çoğulcu-demokratik bir toplumda tarafların dost-düşman ilişkisi üzerinden birbirlerini yok etme tehlikesine karşı siyaseti, agonistik ilişkilere dönüştürmeye çalışmaktadır (Aykutalp, 2020).

Mouffe, “farklılık” siyasetini vurgulayarak temsilde yaşanan meşruiyet krizinin üstesinden gelmenin yollarını aramaktadır. Bu, siyasetin sürdürülebilirliği açısından üzerinde düşünülmesi gereken ciddi bir sorundur, çünkü tek bir kimliğe dayalı siyaset, toplumun diğer boyutlarını ve ortak paydalarını göz ardı ederek bazı grupların şiddete yönelmesine neden olabilir (Öztürk, 2005). Böylelikle “biz ve onlar” ayrımının aşılması imkânsız hale gelir ve bu ayrım olmadan da var olamazlar. Her kimlik, kendisini diğerlerinden ayıran sınırların inşasını gerektirir. Bu noktada Mouffe, müzakereci demokrasinin destekçilerinden ayrılır. Çünkü müzakereciler, aralarındaki farklılıklara rağmen ortak ahlaki ilke ve normlar temelinde sınırların çizilmesinin gerekliliğini vurgularlar (Benhabib, 2016; Habermas, 2019; Rawls, 2021). Mouffe ise bu sınırın siyaset yoluyla belirlenmesinde ısrar eder. Mouffe'un bu ısrarının arkasında, hasım veya düşman olarak tanımlanan anlayışın ahlaki olarak yok edilmesi yerine, siyasi rakip olarak görülmesi gerekliliği yatar (Çelik, 2019). Mouffe'a göre siyaset, biz ve onlar arasındaki karşıtlıklar üzerine kurulu olduğu için tartışılması gereken asıl konu, toplumu müzakere ve uzlaşma üzerine kurmak değil, karşıtlıklar arasındaki iktidar ilişkilerinin nasıl dönüştürüleceğidir. Ayrıca müzakereci demokrasi modelinin ihmal ettiği nokta, siyasi tartışmaları temellendirirken “tutkuları” rasyonel bir gerekçeye tabi kılmaya çalışmasıdır (Aykutalp, 2020).

Mouffe'un demokrasi teorisinde; farklı etnik, dini ve felsefi görüşlere sahip toplulukların kamusal alanda aynı etik politik ilkelere (tarafların özgürlük ve eşitlik kavramlarını yorumlarken birbirlerine tahakküm kurmamalarını ifade eder) bağlılığının gerekçesi detaylı bir şekilde açıklanmadığından, bu topluluklar antagonizma alanında kalmaya devam eder ve agonizme dönüştürülemezler. Bu durum, Mouffe'un eleştirdiği müzakereci demokrasi ile benzer bir hataya düştüğünü göstermektedir. Çünkü Rawls'ta “mantıkçılık”, liberal özgürlük ve eşitlik fikrini benimseyen ve kendi yaşamlarına bu fikri uyarlayabilen grupları ifade eder, tıpkı Mouffe'da olduğu gibi, etik politik ilkelere bağlı gruplar da benzer şekilde mantıkçılığa karşılık gelir. Bu durumda, Mouffe'un teorisindeki eksiklik, farklı kimliklere sahip gruplara aynı etik politik ilkelere bağlı kalmalarını tavsiye etmesidir (Mouffe, 2010a; 2015).

Mouffe'a (2002a) göre popülist politikaların yükselişi, toplumdaki farklı kimliklerin ve taleplerin ihmal edildiği veya bastırıldığı bir ortam yaratabilir. Böyle bir ortamda insanlar, alternatif çıkış yolları aramaya yönelir. Farklı kimlikleri, değerleri ve talepleri içerecek demokratik bir zeminin yokluğu; ırkçı, dini, etnik kimliklere dayalı antagonizmaların/düşmanlıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Mouffe, siyasi söylem yerine ahlaki veya ahlakçı bir sorun çözme yönteminin (ki bu hukuk olarak da tarif edilir) yaygınlaş(tırıl)masını eleştirmekte ve siyasal söylemin yetersizliğinin bazı zararlı sonuçlara yol açabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak tek bir demokratik mantığa göre yönetilen toplum, Mouffe'un istediği bir şey değildir. Çünkü Mouffe (1994), tamamen uzlaşma sağlanmış bir

“şeffaf toplum” mitinin gerçek dışı olduğunu düşünmektedir. Böyle bir toplumsal idealin fanteziden öteye gidemeyeceği ve (muhtemelen) totalitarizme yol açabileceği uyarısında bulunarak “şeffaf toplum mitinin” aksine farklılıkların çatışmasını teşvik eder ve bunu siyasetin temel varoluş nedeni olarak görür.

Bu çalışmada toplumdaki güç ilişkilerini ve antagonizma olasılığını kabul ettiğini ve demokratik kurumların amacının bir konsensüs sağlamaktan ziyade toplumun iç düşmanlıklarını azaltacak alternatifler üretmek olduğunu belirten Mouffe’un demokrasi anlayışının çerçevesi ortaya konulacaktır. Öncelikle Mouffe’un eleştirdiği liberal demokrasi ve müzakereci demokrasinin olumsuz noktalarına dikkat çekilecektir. Ardından Mouffe’un, Schmitt’in “dost-düşman” ilişkisinden hareket ederek, önerdiği yeni bir ilişki türüne değinilecektir. Sonrasında ise Mouffe’un demokrasi teorisinde vazgeçilmez kabul edilen olgulara (muhalif, plüralizm ve kimlik) yer verilecektir. Sonuç bölümünde elde edilen veriler kullanılarak Mouffe’un demokrasi teorisinin bir değerlendirilmesi yapılacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma sistematik derleme tekniğinde yürütülmüştür (Creswell, 2013). Çalışmayla ilgili yayınlanmış materyaller sistemli ve tarafsız bir şekilde taranıp ve sentezlenerek bir bütün haline getirilmiştir. Bir başka ifadeyle ortak temalar, vurgular ve örüntüler tespit edilerek konunun daha iyi anlaşılması için verilerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde birleştirilmesi hedeflenmiştir. Sistematik derleme tekniğinin temel özelliklerinden biri, belli bir alanın terminolojisiyle yaklaşımların ifade edilmesine olanak tanınmasıdır. Ancak ifade edilenler genellikle karmaşık olduğundan araştırmacılar, bu anlatıları analiz ederek ve yorumlayarak bütünsel bir hale getirmektedirler (Neuman, 2014).

2.1. Verilerin Analizi

Bu çalışma, öncelikle birincil kaynaklara ulaşılarak hazırlanmıştır. Birincil kaynaklardan edilen veriler, fişleme usulüne göre tasnif edilmiştir. Böylelikle çalışma için gerekli veriler özenle toplanmış ve gereksiz bilgilerin elemesi yapılmıştır. Bu sürecin sonucunda, veriler arasındaki ilişkilere, bağlantılara, temalara dikkat edilerek ve bunlardan anlamlı bir bütün oluşturularak, çalışma tamamlanmıştır (Creswell, 2013).

2.2. Araştırma Etiği

Bu çalışmada, bilimsel araştırma sürecinde takip edilmesi gereken ahlaki ve bilimsel kurallara uyulmuştur. Bu kurallar, araştırmacıların dürüst bir şekilde çalışmasını ve bilimsel etik ilkelere uymasını amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmada insan ve hayvanların deneysel amaçlarla kullanılması söz konusu olmadığından “etik kurul izni”ne başvurulmamıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Mouffe, Antik Yunan ve modern dönemdeki demokrasi uygulamalarını incelediğinde belirli kesimlerin ayrıcalıklı olduğunu ileri sürmüştür ve demokrasinin temel iddiasının (“eşitlik ve özgürlük”) sekteye uğradığını veya azınlığın çoğunluk üzerindeki hakimiyetini meşrulaştırmaya çalıştığını savunmuştur.

Mouffe, demokrasiyi daha ileri bir boyuta taşıyıp “derinleştirmek” için liberal demokrasi ile müzakereci demokrasinin açmazlarına değinerek bir demokrasi teorisi geliştirmiştir ve demokrasi teorisini geliştirirken Carl Schmitt’in çalışmalarından önemli ölçüde yararlanarak siyasetin temel kavramlarını yeniden düşünmeyi önermiştir.

Mouffe’un geliştirdiği demokrasi teorisinde, siyasi çatışmaların ve mücadelelerin önemli olduğu saptanmıştır.

Farklı siyasi görüşlerin/kimliklerin çatışması, demokrasinin doğası (temel özelliği) olarak kabul edildiği gözlemlenmiştir.

Demokrasinin sadece seçimlerle sınırlı olmadığı, politik eşitlik ve özgür mücadelesine herkesin katıldığı tespit edilmiştir.

“Hasım/muhalif” kavramı, farklı bir boyut ve anlamda kullanıldığı görülmüştür.

Tarafların birbirlerinin varoluşsal meşruiyetini kabul ettikleri için aralarındaki çatışmanın asla sona ermeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Demokrasinin dinamiklerini anlamaya yönelik önemli seçenekler sunulduğu ve “muhalif”, “çoğulculuk” ve “kimlik” kavramlarının hayati öneme sahip olduğu bulgulanmıştır.

4. Liberal ve Müzakereci Demokrasinin Eleştirisi

Liberalizmin tek tip bir yapıdan ibaret olmadığını, farklı filozofların katkılarıyla zenginleştiğini ve çeşitli yorumları içerdiğini vurgulayan Mouffe, siyasi liberalizmi savunmanın ekonomik liberalizmi savunmayı gerekli kılmadığını ifade etmektedir. Ayrıca demokrasi ve liberalizmin tarihsel süreçte birbirine eklenmesinin meşruiyet krizine neden olduğunun altını çizmektedir. Demokrasi ile liberalizm arasındaki derin uyumsuzlukları (demokrasinin halkı, liberalizmin ise bireyi önceleyerek bir teorik çerçeveye dayandığını ifade eder) açıklasa da (Mouffe, 2010a) liberal demokrasinin reddedilemeyecek değerler kazandırdığını kabul ederek parlamento içindeki mücadele ile parlamento dışındaki mücadele arasında yaşanan etkileşimler sonucunda farklı bağlamların meydana geleceğine dikkat çekmektedir. Buradaki amaç, liberal temsili kurumları ortadan kaldırmak değil, bu kurumların temsil gücünü artırmak ve daha hesap verebilir hale getirmektir. Bu bağlamda liberal demokrasinin mevcut kurumlarını eleştirmek, daha demokratik değerlere ulaşmak için bir yol haritası sağlayabilir. Mouffe’a göre sokak hareketleri, demokrasinin sadece insanların diline değil, yaşam biçimlerine de eklenmesinin bir göstergesidir. Bu eklenmeler, farklı görüş ve kimliklerin çatışmasının kabul edildiği anlamına gelir. Bu yaklaşım, demokrasinin çeşitliliğini zenginleştiren ve daha muhtemel bir siyasi yapı oluşturan sokak hareketlerinin olumlu bir şekilde değerlendirilmesine yol açmaktadır (Mouffe, 2019).

Mouffe, demokrasi konusundaki düşüncelerini açıklarken eşitlik ve türdeşlik arasındaki farkla vurgu yapmakta ve bu farkı göz ardı etmenin herkese tek bir hakikati dayatmak anlamına geldiğini belirtmektedir. Dünya değiştikçe siyasal ve kamusal taleplerin de değiştiğine ve bu durumun demokrasiyi yeniden tanımlamayı gerekli kıldığına dikkat çekmektedir. Bu yeni tanımlama sürecinin demokrasi ile liberalizm arasındaki ayrışmayı sona erdirmeyeceğinin aksine bu gerilimin siyaset için hayati önemde olduğunun altını çizmektedir.

Mouffe, demokrasi ile liberalizm arasındaki gerilimi ve çatışmayı kabul etmekte ve bu gerilimin demokratik bir toplumun sağlıklı işleyişine katkıda bulunduğunu öne sürmektedir. Mouffe’un eleştirisi, liberal demokrasinin farklılıkları yeterince dikkate almadığı ve bunlarla ilgili tanınma taleplerine sadece özel alanda yer verdiği yönündedir. Mouffe, çoğulcu bir demokrasi için farklı kimliklerin ve taleplerin yalnızca özel alanda değil, kamusal alanda da bir yaşam alanı bulması gerektiğini savunur. Bu bağlamda yalnızca kendi taleplerini-kimliklerini öne çıkararak diğer talepleri-kimlikleri dışlayan ve baskılayan bir yaklaşımı eleştirir. Farklı talep ve kimliklerin kabul görmesinin ve bunların kamusal alanda görünür olmasının eşitsizliğin azaltılmasına büyük katkı sağlayacağını öne sürmektedir (Üstüner, 2007).

Mouffe (1995) müzakereci demokrasinin çatışmaları ve farklılıkları görmezden gelerek bir uzlaşma eğiliminde olduğunu ve bunun da farklı fikir ve çıkarlara sahip muhaliflerin hareket alanını kısıtlayarak onları kamusal alandan dışladığını belirtmektedir. Mouffe’a (1999) göre müzakereci demokrasi, insanların rasyonel davranıp çıkarlarını maksimize etmek amacıyla antagonistik boyutu

ortadan kaldırmaktadır. Bir başka ifadeyle müzakereci demokrasi, daha çok uzlaşma ve konsensüs arayışına odaklanırken, Mouffe'un demokrasi teorisi toplumun farklı kesimlerinin tutkularını tanıyan ve bu tutkuların çatışmasını özgürlüklerin temel unsuru olarak gören bir yaklaşımdır (Mouffe, 2002b; 2015; Kymlicka, 2020).

Habermas, önerdiği müzakereci demokrasi modelinde, kararların meşruiyetinin özel çıkarların dengelenmesinden ziyade kamu tartışmaları sonucunda oluşan ortak bir konsensüse dayandığını ifade etmektedir. Ancak Mouffe, iktidarın karar alma aşamasında müdahaleci bir rol oynayacağını savunarak Habermas'ın iktidarın üstesinden gelinebileceği yönündeki iyimser tutumunu kabul etmez. Mouffe'a göre uzlaşmaya dayalı demokratik yaklaşım gerçekçi değildir ve iktidarın varlığını ve etkisini hesaba katmadığı için reddedilmelidir. Mouffe, rasyonel temelli müzakereci yaklaşımın eksikliğini, siyasalın doğasında yer alan antagonizmaların reddedilmesine ve insanlardan her zaman rasyonel davranmalarını beklemesine bağlamaktadır. Bu yaklaşım bir tür rasyonel dogmatizmin uzantısı olduğundan liberalizmin mevcut krizine etkili bir çözüm sunamamaktadır. Ayrıca çoğulcu değerlerden soyutlanmış tarafsız bir siyasi alan olmadığını vurgulayan Mouffe, böyle bir alanın varlığına hapsolmanın tehlikeli olduğunu ve bunun gerçeklikle bağdaşmadığını da belirtmektedir. Bir başka deyişle siyasetin, farklı değerlerin ve çatışmaların etkileşimine açık bir alan olduğunu söylemeye çalışır. Bu nedenle, siyasetin sadece rasyonel ve evrensel çözümler üreten nötr bir alan olmadığını ileri sürerek rasyonaliteye dayalı meşruiyet anlayışını "derinlemesine hatalı" olarak değerlendirir (Mouffe, 2002a).

Mouffe, liberal ve müzakereci demokrasiyi, siyasal alanda ortaya çıkan veya var olan antagonizmaları uzlaşma/konsensüs yoluyla siyasete taşımayı amaçladıkları için eleştirmektedir. Böyle bir uzlaşma, antagonizmaların ortadan kalkmasına yol olacağı için anlamlı değildir. Mouffe'a göre, bu antagonizmaları, hiçbir değişikliğe uğratmadan olduğu gibi siyaset sahnesine taşımak gerekir. Böylelikle siyasetin işlevselliği; antagonizmaları, inkâr etmek veya bastırmak yerine agonistik (mücadeleci) anlatılara dönüştürebilme yeteneğine bağlıdır (Kanatlı, 2014).

Mouffe'a (2010) göre liberalizmin tarafsızlık ilkesine dayanan özel ve kamusal alanların katı ayrımı, siyasetin içini boşaltmakta, siyasal çatışmaların merkezinde yer alan antagonizmaların etkisini azaltmakta ve "siysetsiz siyaset" anlayışına yol açmaktadır. Bu yaklaşım, liberal eşitlik ve özgürlük değerleriyle çatışma potansiyeline sahip olan konuları siyasetin dışına itmekte ve siyasi çatışmaların gerçek anlamının kaybolmasına neden olmaktadır. Çünkü liberal demokrasilerde devletin tüm dini, etnik, felsefi görüş vb. gruplara eşit uzaklıkta bulunması, farklı değerlerin kamusal alandan soyutlanmasına kapı açmaktadır. Siyaset, bu çatışmaların içinde ve çerçevesinde ortaya çıktığı için özel alan ile kamusal alan arasında keskin bir ayrım yapmak yerine siyasetin farklı alanlarını birlikte düşünmek ve çatışmalara açık tutmak daha önemlidir. Ayrıca liberal demokrasilerde kamusal alanın çeşitli dini, etnik ve felsefi görüşlerden soyutlanmış olması, liberalizmin kimlik siyasetine kapalı olduğunu gösterir. Dahası nasıl ki birey kendini tanımlamak için "ötekinin inşasına" gereksinim duyuyorsa, siyaset de kaçınılmaz olarak kendi ontolojik anlamını yaratacak antagonizmalara ihtiyaç duyar.

Mouffe, kendi modelinde kamusal alan kavramını kullanmadığını, bu kavramı sadece Habermas'ın modelini eleştirmek için kullandığını belirtmektedir. Mouffe'a göre tek bir kamusal alan yoktur, kamusal alanlar vardır ve bu kamusal alanlara farklı toplumsal grupların talep ve çıkarlarına göre eklenme biçimleri vardır. Bu nedenle Mouffe, kamusal alanlarda farklı hegemonyalar arasında agonistik mücadelelerin yaşandığını ve uzlaşmanın her zaman mümkün olmadığını ifade ederek siyasi çatışmaların demokrasinin temel bir parçası olduğunu savunur.

Mouffe (1999; 2002b; 2015) çoğulcu demokrasinin asgari bir konsensüs sınırına ve "etik politik ilkeleri" inşa eden değerlere dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu etik politik

gereksinimlerin yorumlanması ve sürdürülmesi konusunda doğal olarak farklı görüşlerin ortaya çıkacağını ve bu durumun “çatışmalı konsensüs” olarak ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çatışmalı konsensüs, farklı politik kimliklere ve değerlere sahip grupların temel etik politik ilkeler etrafında uzlaşmaya varmak için mücadele etmesidir.

Mouffe’a (1995; 1999) göre demokrasinin değerleri üzerine inşa edilen konsensüs ve bu değerlerin anlaşılması üzerine ortaya çıkan anlaşmazlık, çoğulcu demokrasilerin agonistik dinamiklerini ortaya koymaktadır. Mouffe, demokratik bir toplumda farklı görüşlerin kabul edilmesi için eleştirel düşüncenin ve farklı kimliklerin ortak bir alana dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, farklı politik kimliklerin ve eleştirel düşüncelerin ifade edilebildiği bir ortamın varlığı çoğulcu demokrasinin temel özelliklerinden biridir.

Mouffe’un çoğulculuk anlayışı, klasik liberal demokrasinin çoğulculuk anlayışından farklıdır ve liberal demokrasinin sınırlarını aşarak farklı kimliklere ve değerlere açık alanlar yaratmayı amaçlamaktadır. Farklı kimliklerin “eşdeğerlik zinciri”ne göre nasıl yer edindiğine işaret etmektedir (Üstüner, 2007). Eşdeğerlik zinciri, farklı tarafların (ortak bir amaç için) aynı hasıma karşı bir araya gelmelerini ifade eder. Bu bağlamda Mouffe, sağ ve sol görüşlerin birbirine yakınlığını, eşdeğerlik zinciri üzerinden tanımlandığını belirtir. Eşdeğerlik zincirinin nasıl oluştuğuna dair kesin bir kural olmadığını altını çizer. Örneğin bir ülkede yabancı düşman işgali varsa tüm toplum bu ortak tehdide karşı bir araya gelir ve bu da eşdeğerlik zincirinin sınırlarının genişlemesine yol açar. Ancak işgal sona erdiğinde mevcut karşıtlıklara ve dinamiklere göre eşdeğerlik zincirinin sınırları yeniden şekillenir (Carpentier ve Cammaerts, 2006). Öte yandan Mouffe, farklı kimlik ve değerlerin çatışmacı dinamiklerini kabul etmekte ve kimliklerin verili değil, olumsal olduğunu savunmaktadır. Olumsuzluk, kimliklerin her an farklı bağlamlarda yeni biçimler alabileceği anlamına gelir. Politik kimlikler de belirli sabiteler üzerinden tanımlanmaktan ziyade olumsal olarak ortaya çıkarlar. Dolayısıyla belirli bir özneye merkezîyet atfeden homojen özne anlayışı yerine farklı demokratik mücadele ve hareketler arasında bir “eşdeğerlik zinciri” oluşturulmalıdır (Çelik, 2019).

5. Schmitt’yen Teorinin Eleştirisi

Mouffe, Carl Schmitt’in analizlerini dikkate alarak siyasetin temel kavramlarını yeniden düşünmeyi önermektedir. Mouffe’a göre, Schmitt’in bakış açısını anlamak ve Schmitt’le birlikte düşünmek demokrasiyi daha sağlam temellere oturtmak için bir fırsat sunabilir (Mouffe, 2015). Schmitt, “dost/düşman” ilişkisini siyasetin merkezine koyarak topluluklar arasındaki “husumete” odaklanır. Mouffe ise Schmitt’in “dost/düşman” ilişkisini eleştirerek demokrasinin çoğulculuk, çatışma ve çeşitlilik üzerine inşa edilmesi gerektiğini öne sürmekte ve siyasetin temelini düşmanlık değil, farklı çıkarların mücadelesi olarak görmektedir. Fakat Schmitt’in yaklaşımı, gruplar arasında bölünmeyi öteye taşıyarak toplulukları düşmanlaştırmaktadır. Mouffe, bu tür yaklaşımların demokratik değerlerle bağdaşmadığını ve demokratik yolları tıkadığını savunmaktadır (Mouffe, 2010b).

Schmitt’in tezini takip eden Mouffe (2010b), siyasal kimliklere dayalı “biz ve onlar” ayrımının “dost-düşman” ilişkisinden ibaret olmayacağını savunmaktadır. Schmitt, demokrasiyi “özdeşlik ve denklik” döngüsü içinde işleyen bir sistem olarak nitelendirirken, çoğulcu demokrasiyi uzlaştırılması mümkün olmayan ilkelerin “çelişkili bir birleşimi” olarak tanımlayarak plüralizmi demokrasinin önünde bir engel olarak görmektedir. Oysa Mouffe (2010a), özdeşlik ile farklılık arasındaki gerilimin çoğulcu demokrasinin özünü oluşturduğunu öne sürerek, “biz ve onlar” ayrımının olmadığı bir ideal dünyanın eksik “öncüllere” dayandığını ve rasyonel bir uzlaşımın evrensel olarak inşa edilebileceği beklentisinin demokrasiyi gerçek amacından uzaklaştırdığını belirtmektedir. Schmitt’in yaklaşımını da dikkate alarak uzlaşmanın “dışlayıcı eylemlere” dayandığına ve herkesin üzerinde anlaştığı “rasyonel” bir uzlaşmanın

imkansızlığına işaret etmektedir. Politikada her zaman bir çatışmanın ve muhalefetin olduğunu ve bu nedenle mutlak bir uzlaşmanın mümkün ol(a)mayacağını vurgulamaktadır.

Mouffe (2000) demokratik siyasetin temelini antagonizmanın kabulüne ve antagonizmayı yumuşatarak onu tehlikeli boyuttan çıkarma amacına dayandırmaktadır. Mouffe'un teorisinde siyaset, toplumsal çatışmaların ve karşıtlıkların varlığı üzerine inşa edilmiştir ve “biz ve onlar” şeklindeki karşıtlıklardan oluşmaktadır. Toplumsal birlik, bu karşıtlıklar ve çatışmalar içinde şekillenmekte ve devam etmektedir. “Biz ve onlar” ayrımını ortadan kaldırmak mümkün değildir. Dolayısıyla önemli olan bu ayrımın çoğulcu bir demokraside yönetilebilmesidir.

Mouffe (2010a; 2015) toplumsal kimlikleri, “biz ve onlar” arasındaki anlamı açığa çıkarma çabası olarak görmekte ve bunun bir “dost/düşman” ilişkisine dönüşmediğinin altını çizmektedir. Bir başka ifadeyle toplumsal ve siyasal çatışmaların doğal olduğunu ve bu çatışmaların “antagonistik” bir ilişkiyi zorunlu kılmadığını yani düşmanlık vesilesiyle yok etme amacı taşımadığını belirtmektedir. Bunun yerine “agonistik” çatışmaların daha olumlu bir yol olduğunu savunarak karşılıklı anlayış sürecinin belirli koşullar altında kolayca “dost/düşman” ilişkisine dönüşebileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, “onlar”ın “biz”in kimliğinin yerindeliğini sorgulayan ve tehdit eden algının oluşmasıyla ortaya çıkabiliyor. Çünkü çatışmalı siyasi ortamlar, farklı kimliklerin ve çıkarların düşmanlaşmasına yol açabilir ve bu düşmanlıklar, “onlar”ın “biz”in kimliğini tehdit ediyor şeklinde algılanabilir. Böyle bir ortam, antagonizmaların yaratılmasına ve “dost/düşman” ilişkisinin ortaya çıkmasına neden olabilir.

Mouffe'a (2000) göre, “kurucu dışsal” kavramı, “biz ve onlar” arasındaki ayrımı açıklamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu kavram, agonistik demokraside farklı kimliklerin ve karşıtlıkların özelliklerini anlamak için kullanılmaktadır. Bir kimliğin karşısında doğal olarak karşıt bir kimlik bulunmaktadır. Bir başka deyişle “biz ve onlar” olarak kabul edilen kimlikler birbirlerinin varoluşsal kurucu dışsallarıdır.

Mouffe (2010b; 2015) “biz/onlar” ilişkisinin “dost/düşman” pozisyonuna dönüşme ihtimaline dikkat çekerek bu durumun politik bir antagonizmaya yol açabileceğini ifade eder. İlk olarak, “kurucu dışsal” sorumluluğu üstlenecek olan “öteki”nin belirlenmesi bir zorunluluktur. Toplumda var olan farklı kimliklerin “onlar” olarak kabul edilmesiyle birlikte “biz”in inşası “kolektif özdeşlikler” mecrasında tutarlılık arz etmeye başlar. Ancak “onlar”ın birtakım kısıtlamalara maruz kalmasıyla, “biz ve onlar” arasındaki ilişki, “dost/düşman” ilişkisine dönüşebilir. Bu dönüşüm, düşmanlık geliştiren ve “öteki”nin kimliğini tanımayan suçlayıcı bir duruma doğru evrilebilir. Bu durumun gerçekleşmesiyle “dini, etnik, kültürel” gibi farklı kimlikler arasındaki “biz/onlar” ilişkisi, artık politik bir antagonizmanın vücut bulduğu bir mecra olur. Haliyle düşmanlık içeren siyasi bir tablonun ortaya çıkmasına yol açabilir. Bu nedenle Mouffe, farklı kimlikleri ve grupları kabul ederek, demokratik toplumların genelindeki çatışmaları barışçıl bir şekilde çözüme kavuşturma gerekliliğini vurgulamış ve “biz/onlar” ilişkisinin “dost/düşman” karşıtlığına dönüşmesini engelleyen demokratik bir ortamın önemine değinmiştir.

Her bir kimliğin diğerinden doğal olarak ayrılması, bir farklılık politikası olarak tanımlanabilir (Brubaker, 2022). Kimlik inşası, “biz” ve “öteki” arasında bir sınır çizme zorunluluğunu gerektirir. Her türlü kimlik tanımının olmazsa olmazı farklılık ilkesidir. Bir başka deyişle kimliklerin oluşması için ötekinin varlığı esastır. Ötekisi olmayan bir siyaset biçimi düşünülemez ve aynı şekilde ötekisi olmayan bir kimlik ya da benlik de mümkün değildir. Ötekini yok etmeyi amaçlayan her türlü politik öneri, kendisini de yok etmeyi önerir. Ötekisiz bir toplum önerisi, tüm benliklerin ortadan kalktığı totaliter bir düşüncenin sonucu olur ve bu aynı zamanda siyasetin de ortadan kalkması anlamına gelir (Çelik, 2019).

Her kimlik kaçınılmaz olarak “kurucu dışarı” rolünü oynayacak bir “ötekine” ihtiyaç duyar. “Onlar”ın sınırlandırılmasıyla “biz”in yaratılmasının söz konusu olduğu kolektif özdeşleşmeler alanında, biz/onlar ilişkisinin dost/düşman ilişkisine dönüşme olasılığı vardır; Schmitt'in kavram

anlayışına göre her zaman politik olan bu durum, yani sadece farklılık kipi altında değerlendirilen öteki, kimliğimizin olumsuzlanması ve varlığımızın sorgulanması olarak algılanmaya başlayabilir. O andan itibaren dini, etnik, ulusal, ekonomik ya da diğer her tür biz/onlar ilişkisi siyasi antagonizmanın alanı haline gelir. Sonuç olarak, siyaset belirli bir kurum kipiyle sınırlandırılmaz veya toplumun belirli bir alanını veya düzeyini oluşturacak şekilde tasavvur edilemez (Mouffe, 1993).

Mouffe'a (1992) göre; "biz" in inşasında "onlar" ı "biz" e feda etmeden nasıl ilerleyeceğimiz önemli bir sorudur. "Biz-onlar" ayrımının antagonistik bir "dost-düşman" ilişkisine dönüşmesi politik alan için bazı riskler içermektedir. Antagonizma siyasetin temel bir gerçeğidir ve antagonizmanın olmadığı bir politik dünya sadece bir yanılsamadır. Çünkü farklı kimlikler, çıkarlar ve görüşler arasındaki çatışmalar, tam olarak antagonizmanın kendisidir. Bu nedenle çoğulcu bir demokratik düzenin nasıl kurulacağı ve sürdürüleceği sorusuna odaklanan Mouffe, toplumsal ve siyasal çatışmaların meşruiyeti açısından "hasım/muhalif" kategorisini kabul eder. Demokratik 'oyunun kurallarından' yoksun bırakılanlar ve dolayısıyla siyasal topluluktan dışlananlar, düşman olarak görülürken; çeşitli siyasi aktörlerin ve kimliklerin temsil edildiği ve farklı çıkarların barışçıl bir şekilde çözüme kavuşturulduğu demokratik bir ortamın yaratılmasında başat rolü oynayanlar, hasım/muhalif olarak görülmektedir (Mouffe, 2010a; 2010b). Buradaki en önemli nokta, bu farklılıkların "düşmanlar" arasında değil "hasımlar" arasında çatışma koşullarını yaratmasıdır. Hasımlar, farklı politik kimliklere sahip olan ve farklı çıkarları temsil eden gruplardır. Ancak, hasımlar arasındaki çatışma, düşmanlar arasındaki çatışmadan daha fazla meşrudur. Böylelikle Mouffe (1999; 2002b) antagonizmayı agonizmaya dönüştürebilecek ve ötekini düşman değil hasım olarak görebilecek bir "demokrasi kültürü" veya "demokratik tavır" ortaya koymaya çalışır ve farklı kimlik ve değerler arasındaki çatışmaları normal kabul eder. Ancak önemli olan, bu çatışmaların düşmanlıklara yol açmaması ve düşmanın "hasım" olarak kalmasıdır.

6. Mouffe'un Demokrasi Teorisinde 'Muhalif', 'Çoğulculuk' ve 'Kimlik'

Mouffe'un demokrasi teorisindeki "hasım/muhalif" kavramı, liberal demokrasilerdeki kullanımından farklıdır. Liberal demokrasilerde hasımlar; iktidar için yarışan, var olan yerleşik düzeni sorgulamayan ve onu değiştirmeyi amaçlamayan yönetici elitlerdir. Bu yöneticiler genellikle aynı temel değerleri ve mevcut hegemonyayı paylaşan siyasi aktörlerdir. Bu durumda rekabet ve mücadele genellikle politikada küçük değişiklikler yapmak veya mevcut sistemi optimize etmek amacıyla yürütülür. Mouffe'un demokrasi teorisinde ise hasımlar, aralarında uzlaşma sağlanamayan ve siyasi çatışmanın temelini meydana getiren farklı hegemonyaların savunucuları olan gruplardır. Bu gruplar, birbirlerinin varoluşsal meşruiyetini kabul ettikleri ve ortak bir siyasal zemine sahip oldukları için aralarındaki çatışmanın asla sona ermeyeceği bir kutuplaşmanın içinde yer alırlar (Mouffe, 2015).

Mouffe (2010a) antagonizma ve agonizm arasında bir ayrım yaparak diyalog temelli bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılan anlayışı reddeder. Antagonizmanın düşman odaklı bir çatışmayı, agonizmin ise meşruiyet odaklı bir çatışmayı ifade ettiğini belirterek, siyasi alanda düşmanlığa yol açan faktörleri önlemek amacıyla "çatışmalı mutabakatı" önermektedir. Bu, farklı toplumsal aktörlerin/grupların birbirlerini "meşru düşmanlar" olarak tanımladıkları ve siyasi alanda birlikte var oldukları bir çözümdür. Bu şekilde şiddet ve düşmanlık yollarının kapanmasını mümkün kılan, siyasi bütünlüğü ve istikrarı tehlikeye atmayan bir alternatif sunulmuş olur. Liberal demokrasinin mutabakata dayalı doğası, agonistik siyasetin varlık gerekçesi ile uyumsuz. Çünkü böylesi bir mutabakat düşüncesi, çoğulculuğu engelleme ve azaltma riskini taşımaktadır. Agonistik siyasette çoğulculuğun çatışması demokrasi için olumlu bir etki yaratabilir. Bu sayede, farklı toplumsal kesimlerin tutkuları ve ihtiyaçları yaşam alanı bulur.

Mouffe, hasım kategorisinin çoğulcu demokrasiyi anlamak için önemli bir anahtar kavram olduğunu belirterek, “hasımlar” arasındaki politik mücadeleyi “çekişmeci çoğulculuk” yaklaşımıyla ifade etmeye çalışmaktadır. Mouffe’un “çekişmeci çoğulculuk” yaklaşımı; günümüzün çok sesli, çok dilli, çok etnisiteli, çok kültürlü toplumların yarattıkları karmaşık güç ilişkilerini, müzakereci pratikten veya modelden daha uygun bir şekilde ele aldığı düşüncesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, farklı politik tutumların çatıştığı, farklı çıkarların rekabet ettiği ve farklı kimliklerin karşı karşıya geldiği bir siyasi süreci teşvik ederken düşmanca bir siyasi atmosferin oluşmasına izin vermeden politik mücadelelerin çatışmasını savunur (Mouffe, 2002b).

Bireyler arasında tam bir konsensüsün sağlanabileceği düşüncesine şüpheyle yaklaşan Mouffe, çekişme eylemini önerir. Bu eylemin temel motivasyonu, siyaseti antagonizmadan çekişmeye doğru kaydırması ve öznelere “düşmandan” muhalife değiştirmesidir. Çekişmeci demokrasi, farklı kimliklerin ve çıkarların demokratik bir şekilde ifade edilebileceği/çatışabileceği bir siyasi ortamı teşvik eder. Bu şekilde, toplumun farklı unsurları arasında çatışmacı ama demokratik bir politika süreci oluşturmayı amaçlar (Üstüner, 2007).

Mouffe’un “hasım” kategorisi, “antagonizmayı” tamamen ortadan kaldırmaz. “Hasım”, “meşru düşman” olarak kabul edilir ve liberal demokrasinin politik etiği olan özgürlük ve eşitlik gibi temel değerler açısından ortak bir zemini paylaşır. Mouffe’a (2002b; 2010a) göre, politik alanda uzlaşma gibi anlaşmazlıklar da mümkündür ve hatta gereklidir. Ancak bu anlaşmazlıklar müzakereci tartışma yöntemleriyle çözülemez. Demokratik siyasetin güçlendirilmesi ve çoğulcullaştırılması için “hasım” kategorisi çok önemlidir. Bu model; farklı gruplar, kimlikler ve çıkarlar arasındaki gerilimleri kabul ederek daha güçlü ve çoğulcu hale gelir. Ayrıca Mouffe, “agonistik kanalların” önemini vurgulamakta ve bu kanalların kapatılması veya engellenmesi durumunda muhaliflerin radikalleşme olasılığının artacağına, siyasi ortamın daha da kutuplaşacağına ve şiddetin egemen hale geleceğine dikkat çekmektedir.

Mouffe’a (1995; 2010a) göre antagonizma, çatışan toplumsal grupların (tarafların) birbirlerini düşman olarak gördükleri “biz/onlar” ilişkisidir. Buradaki egemen taraf, kendi görüş ve çıkarlarını savunurken karşı tarafın da aynı demokratik haklara sahip olduğunu kabul etmemektedir. Ancak agonizm ise, anlaşmazlıklar yaşayan tarafların rasyonel bir çözüme ulaşamayacaklarını bilmelerine rağmen birbirlerinin meşruiyetini kabul ettikleri “biz-onlar” ilişkisidir. Taraflar arasındaki meşruiyet kabulü, ortak bir siyasal düzene ait olduklarını ve demokrasinin temel ilkelerini/değerlerini paylaştıklarını göstermektedir. Demokrasi, farklı değerlere ve çıkarlara sahip insanların birlikte yaşadığı ve yönetimde söz sahibi olduğu bir siyasi düzen hakkında bilgi verir. Bu bağlamda demokrasinin temel görevlerinden biri, antagonizmayı agonizmaya dönüştürmek yani anlaşmazlık yaşayan taraflar arasındaki ortak siyasi düzen algısını güçlendirmektir.

“Biz/onlar” karşıtlığı, hasımlar arasında gerçekleşen bir politik çekişme değil de ahlaki bir referansla iyi ve kötü arasında yaşanan bir politik zıtlık olarak görüldüğünde muhalifler, düşman olarak kabul edilir. Bu kabul, düşmanların yok edilmesini zaruri bir tavır olarak vaaz eder. “Düşmanı yok etmek gerekir” gibi ifadeler şiddet içeren bir bakış açısını yansıtmakta ve bu tür yaklaşımlar sağlıklı bir toplum için riskli olabilmektedir (Mouffe, 2010a). Muhaliflerin ahlaki bir referansla konumlandırılması, onların “rakip/hasım” olarak kabul edilmelerini imkânsız kılar. Bu durumda, kötü olarak algılanan/kodlanan “onlar” ile politik alana ilişkin agonistik bir tartışma ortamı oluşturmak mümkün değildir. Bu tutumun bir sonucu olarak muhaliflerin “düşman” olarak görülmesi ve yok edilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu söyleme göre ahlaki açıdan yozlaşmış oldukları için muhaliflerin kendilerini anlatmaları veya ifade etmeleri anlamsız hale gelmektedir (Mouffe, 2010a; 2015). Hatta siyasal iklim, çoğulculuğun temel ilkesi olan bireylerin kendi kimliklerini tanımlama özgürlüğüne karşı engelleyici bir zemine dönüşürse, milliyetçi ve ahlaki değerlerin ağır bastığı bir

siyasal ortamın doğmasına yol açar. Böylesi bir ortamda muhalifler, siyasi rakipler olarak değil, düşman olarak görülüp yok edilmesi gereken bir tehdit olarak algılanabilir. Bu, çoğulcu demokrasinin temel ilkelerine kesinlikle aykırı olan bir durumdur. Çoğulcu demokrasi, kimliklerin çatışma süreciyle ifade edilebileceği bir platform oluşturmayı amaçlar ancak bu çatışma şiddeti ve yok etmeyi hedeflemez. Böylelikle muhalifler, siyasi rakipler olarak görülür ve onlara saygı gösterilir (Mouffe, 1995).

Mouffe, toplumsal ilişkilerin farklı biçimlerde ürettiği antagonizmaları siyasal olarak nitelendirir. Buna karşılık antagonizmaların çatışan talepleri için belirli bir eylem oluşturma, söylem geliştirme ve kurum tesis etme sürecine de siyaset adını verir. Mouffe'a (1999; 2002b; 2010a; 2015) göre antagonizmaların sürekli olarak var olduğu yer siyasal alandır. Siyasal alanda önemli olan, tarafların birbirleriyle tartışması veya uzlaşma araması değil, aksine kimliklerini inşa etmeye yönelik kararlarını, çıkarlarını ve tutkularını siyasete taşıyabilmeleridir. Tam da bu noktada siyasetin rolü, siyasal alandaki antagonizmaları şiddete dönüştürmeden korumak için gerekli koşulları sağlamaktır.

Siyaset, antagonizmaların varlığına yani "biz-onlar" ayrımına dayanmaktadır. İnsanların farklı çıkarları, tutkuları, kimlikleri ve dünya görüşleri olduğu için "biz ve onlar" ayrımının tamamen ortadan kalkmasını beklemek gerçekçi olmaz. Bu nedenle demokratik siyaset, bu farklılıkları reddetmek veya bastırmak yerine, bunları çoğulcu bir şekilde siyaset sahnesinde yansıtmayı amaçlar. Bu amaç, tarafların karşı karşıya gelmelerine olanak tanır. Bu çatışmalı süreç, demokratik değerlerin güçlenmesine, farklı oluşumların ortaya çıkmasına ve siyasi düşüncenin zenginleşmesine katkıda bulunur. Bu şekilde demokratik siyaset, farklılıkları ve çatışmaları toplumun gelişmesi için bir fırsat olarak görür (Mouffe, 1996; Mouffe, 1999; Mouffe, 2002b; Mouffe, 2010a). Mouffe'a göre siyasetin amacı, siyasal alanda mevcut olan düşmanlık ilişkilerini siyasetin aracılığıyla hasımlık ilişkilerine dönüştürmektir. Bu dönüşümde kilit rol, etik politik ilkelere bağlı kalmaktır (Kanatlı, 2014).

Mouffe'a (1992) göre toplumsal aktörlerin özgürlük mücadelesi ve örgütlenmesi çoğulculuğun temelini oluşturmaktadır. Aktörlerin bir araya gelerek belirli konularda bir konsensüse var(a)madıkları veya varmak istemedikleri davranışlar önemsiz olarak nitelendirilebilir. Ancak burada önemli olan farklılıkların silinmesiyle elde edilen bir konsensüs değil, çatışmaya engel olan unsurlara karşı bir araya gelerek oluşturulan birlikteliktir. Bu birliktelik, çeşitli politik çatışmayı ve çatışma yoluyla demokratikleşmeyi teşvik ederek farklı kültürlerle sahip insanlar arasında gerilimli bir ilişkiyi beslemektedir, ancak bu ilişki şiddet içermez. Bu bağlamda toplumsal aktörlerin özgürlükleri savunma, çevreyi koruma, hükümet politikalarını sorgulama gibi eylemleri çoğulcu bir gelecek inşa etmek için önemlidir. Toplumsal eylemlerin politik kimliklerle yakın ilişkisi, "eşit olma arzusu" yansıtmaktadır. Örneğin işçi hareketleri, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ücretlerin artırılması ve işçi haklarının genişletilmesi; etnik hareketler, belirli bir etnik grubun kimliğinin ve kültürel özelliklerinin korunması ve bunların gelecek nesillere aktarılması; çevreci hareketler ise doğal kaynakların korunması, çevre kirliliğinin etkilerinin azaltılması ve sürdürülebilir bir çevrenin oluşturulması gibi çeşitli taleplerle ortaya çıkıp mücadele etmeleri, farklı kimlik ve çıkarlara sahip toplulukların politik haklara eşit bir şekilde katılmalarına imkan sağladığını göstermektedir.

Mouffe'a (2010b; 1995) göre çoğulcu anlayışın özgünlüğü, tahakkümün sınırlandırılmasına ve mücadelenin kurumsallaştırılmasına dayanmaktadır. Çoğulcu anlayış, farklılıkları belirginleştirerek sürekli bir gerilimi beslemektedir. Demokratik bir toplumun çeşitliliğini ve çoğulculuğunu beraberinde getiren bu gerilim, siyasetin doğasındaki çatışmaların ortaya çıkmasını normal olarak nitelemekte ve çatışmalarla sağlıklı bir şekilde yüzleşmesini arzulamakta ve çatışmaların uzlaşma ile ortadan kaldırılamayacağını beyan etmektedir. Bu yargıdan hareketle Mouffe'un çoğulculuk anlayışında insanlar, farklı çıkar ve beklentilerle politik alana girerken, aynı zamanda beklemedikleri değer, kimlik, tutku ve duygular ile karşılaşabilirler. Bu şekilde, bireylerin siyasi kimliklerini tanımlama ve davranışlarını kabul etme özgürlüğüne saygı duydukları oranda çoğulcu bir toplumun inşasına başlamış

olurlar. Ancak Üstüner'e (2007) göre değer, kimlik, tutku ve duyguların korunması veya sürdürülmesi, politik mücadeleyi baskıcı ve düşmanca bir ortama doğru sürükleyebilir. Dönüşümün veya değişimin gerçekleşmesi için "biz ve onlar" "tutkularından" taviz vermeleri veya sıyrılmaları gerekir. Bunu yapmadıkları takdirde birbirlerini yok etmeye yönelebilirler. Mouffe (1992; 1995) böylesi itirazlara yanıt mahiyetinde, kimliklerin nasıl inşa edildiğine/edileceğine yönelik iki yaklaşımın ("komüniteryan" ve "liberal") olduğundan bahsederek kendi kimlik anlayışını aktarmaya çalışır. Komüniteryan yaklaşım, bireyin ortak iyiye göre şekillenmesi, kendi çıkarları yerine toplumun çıkarlarına öncelik vermesi ve toplumun diğer üyeleriyle dayanışma içinde olması gerektiğini savunur. Liberal yaklaşım ise bireyin tercihlerinin toplumsal normlara veya ortak iyiye özgü olması gerektiğini ileri sürer. Sonuç olarak Mouffe, bu iki yaklaşımdan yola çıkarak kimliklerin nasıl şekillendiğine ve toplumun nasıl örgütlendiğine dair önemli bir stratejik çerçeve sunmaya çalışmaktadır.

Komüniteryan yaklaşım, siyasal davranışın içeriğini belirlemek için cumhuriyetçi vatandaşlık kimliğini canlandırmayı amaçlamaktadır. Bu kimlik toplumun genel çıkarlarına öncelik vermektedir. Liberal yaklaşım ise bireylerin farklı kimliklere ve çıkarlara sahip olduklarını belirterek komüniteryan kimlik tanımının yalnızca bir kimliğe atıfta bulunduğunu iddia etmektedir. Mouffe, komüniteryanizmin diğer kimlikleri yok sayarak bir üst kimlik yaratmaya çalıştığı ve bireyleri vatandaşlığa "mahkûm ettiği" eleştirilerine katılmaktadır. Farklı kimliklerin, çıkarların ve tutkuların siyasal mücadeleye dahil edilmesi gerektiğini belirterek bunları geçersiz kılan yaklaşımların demokratik siyasete zarar verdiğini savunmaktadır. Mouffe'a göre liberal yaklaşım soyut haklara dayalı bir vatandaşlık tanımı geliştirdiği için toplumu önemsiz görerek farklı kimlik ve grupların taleplerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Mouffe, 1995). Bir başka ifadeyle liberal yaklaşım, bireyin kendi çıkarlarını düşünerek hareket etmesi gerektiğini söylemektedir ki bu da "biz ve onlar" ilişkisini kuran antagonistik potansiyeli anlamadığını göstermektedir (Kanatlı, 2014).

Mouffe (1992), vatandaşlık çerçevesini özgürlük ve eşitlik kavramları üzerinden çizmeye, toplum üyelerinin farklı kimliklerini, çıkarlarını ve taleplerini bu çerçevenin merkezine yerleştirmeye ve bunların birbirlerine denkliğini açıklamaya çalışmaktadır. Ancak Mouffe'un eleştirisi, denklik ilkesine atıfta bulunarak farklı kimliklerin birbirinin yerine geçebileceğini savunan yaklaşımlara yöneliktir. Çünkü Mouffe'un demokrasi teorisinde denklik ilkesi, toplumdaki farklı kimlik ve talepleri korurken bunlar arasında bir çatışma ve mücadele alanı yaratarak siyasal süreçte demokratik olarak ifade edilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda demokrasi teorisi, homojenlik yerine çoğulculuğu destekleyen, farklılıkların zenginliğini koruyan ve hiçbir kimliğin diğerinin yerini almasına izin vermeyen bir siyasal teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle Mouffe'un demokrasi teorisi, bireysel kimlik ve vatandaşlığın birlikte var olduğu ve birbirine feda edilemeyeceği anlamına gelen, vatandaşlığın çok boyutlu ve çeşitli yönlerini ortaya koyan, bireysel özgürlüğe ve eşitliğe önem veren, aynı zamanda özgürlük ile eşitlik arasındaki gerilimi de dikkate alan bir yaklaşımı içermektedir.

7. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mouffe'a göre, Antik Yunan ve modern dönemdeki demokrasi uygulamaları incelendiğinde belirli kesimlerin ayrıcalıklı olduğu görülmektedir. Böylelikle demokrasinin temel iddiası ("eşitlik ve özgürlük") sekteye uğramakta veya azınlık, çoğunluk üzerindeki hakimiyetini meşrulaştırmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla siyasal ve toplumsal tahlillere göre, demokrasinin anlamı farklılaşabiliyor.

Hem liberal demokrasiyi hem de müzakereci demokrasiyi eleştiren Mouffe, farklılıkların hiçbir gerekçeyle uyumlaştırılmayacağını ve aynılaştırılmayacağını ileri sürmektedir. Çünkü her farklılığın doğal olarak bir başka farklılığa ihtiyacı vardır. Her farklılığın tek bir potada eritilmesi halinde bunun adının demokrasi değil, totalitarizm olacağını savunmakta ve kendi demokrasi teorisinin çerçevesini çizmeye çalışmaktadır. Oysa Seyla Benhabib (2016), Jürgen Habermas (2019) ve John Rawls'a (2021)

göre farklılıklar müzakere temelinde uyumlaştırılabilir ve kamusal alan rasyonel çerçevede inşa edilebilir.

Mouffe'a göre (1994; 1995; 1999) demokrasiyi rasyonel bir çerçeveye oturtma çabası modern paradigmanın dayat(ıl)masının bir sonucudur. Demokrasiyi rasyonel ilkelere göre düşünmek, "bireyin ve grubun duygusal tepkilerini" görmezden gelmekten başka bir şey değildir. Bu nedenle (politik) tutkuların dikkate alınması ve tutkular üzerine yeniden düşünülmesi gerekir. Will Kymlicka (2020), Mouffe'un bu doğrultudaki tespitlerini "sancılı durum" kavramıyla dile getirip çok-uluslu, çok-etnikli ve çok-kültürlü farkları nazara vermeye çalışmaktadır.

Mouffe (2010a), "biz ve onlar" ayrımının olmadığı bir ideal dünyanın eksik "öncüllere" dayandığını ve rasyonel bir uzlaşımın evrensel olarak inşa edilebileceği beklentisinin demokrasiyi gerçek amacından uzaklaştırdığını savunmaktadır. Schmitt'yen kavramlara başvurarak uzlaşmanın "dışlayıcı eylemlere" dayandığını ve herkesin üzerinde anlaşıldığı "rasyonel" bir uzlaşmanın imkansızlığına işaret etmektedir. Dahası toplumu rasyonaliteye hapsetmek, toplum mühendisliğiyle aynı anlama gelebilir.

Mouffe, politikada her zaman bir çatışmanın ve muhalefetin olduğunu ve bu nedenle mutlak bir uzlaşmanın mümkün ol(a)mayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla farklı kimlikler, çıkarlar ve görüşler arasındaki çatışmalar, tam olarak antagonizmanın kendisidir. Oysa Rogers Brubaker'a (2022) göre farklılıklar kendi menfaatlerini merkeze alarak hareket ettikleri için "eşitsizliğin" temel bir kamusal mesele olarak geri dönmesine neden olmaktadır.

Mouffe'un çatışmayı ve kutuplaşmayı demokrasinin temel bileşenleri olarak savunması, Öztürk (2005), Üstüner (2007) ve Çelik (2019) tarafından toplumsal birliğin dağılmasına yol açacağı için ciddi anlamda eleştirilmiş ve söz konusu yazarlar, çalışmalarında, Mouffe'un demokrasi teorisindeki açmazlara çeşitli sorularla işaret etmişlerdir. Bu sorulara cevap vermek adına araştırmacıların yeni çalışmalar yapması, önem arz etmektedir. Bu çalışmalarda sadece teorik bir tartışma yürütmek yerine yapılan saha araştırmalarından da beslenebilir.

Bir yandan siyasalın temelini oluşturan antagonizmalardan daha güçlü olanların zayıf olanları yok etme olasılığına dikkat çeken Aykutalp (2020), Mouffe'un yaklaşımının siyaset açısından bir çıkmaza gebe olduğunu ileri sürmüştür. Diğer yandan etik politik ilkelerin demokratik yorumunun açık seçik olmayışını dile getiren Kanatlı (2014), Mouffe'un demokrasi teorisinin müzakereci modelden farklı olmadığını iddia etmiştir. Dolayısıyla araştırmacıların, Mouffe'un iddialarını doğrudan kabul etmek yerine sorgulayıcı bir üslupla irdelemeleri daha isabetli bir yaklaşım olabilir.

Mouffe'a göre (1995) tek bir kimliği merkezileştirerek siyaset yapmak en büyük politik bir sorundur. Çünkü tek tip siyaset, toplumdaki diğer aktörlerin tasfiyesine ve bazı aktörlerin şiddete yönelmesine yol açabilir. Dolayısıyla siyaset, biz ve onlar arasındaki karşıtlıkların müzakereye değil, çatışmalara dayanmasıdır. Bu temel reddedilirse farklı kimliklerin talepleri bastırılacak ve ırkçı, dini, milliyetçi söylemlerin yayılması/yaygınlaşması için menfezler açılacaktır. Bu nedenle farklı değer ve çıkarlara sahip bireylerin/grupların yani muhaliflerin (hasımların) meşru olarak kabul edilmesi hayati önem taşımaktadır.

Mouffe (2010a) antagonizma ve agonizm arasında bir ayrım yaparak diyalog temelli bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılan anlayışı reddetmektedir. Siyasi alanda düşmanlığa yol açan faktörleri önlemek amacıyla "çatışmalı mutabakatı" önermektedir. Bu, farklı toplumsal aktörlerin/grupların birbirlerini "meşru düşmanlar" olarak tanımladıkları ve siyasi alanda birlikte var oldukları bir çözümdür. Bu şekilde şiddet ve düşmanlık yollarının kapanmasını mümkün kılan, siyasi bütünlüğü ve istikrarı tehlikeye atmayan bir alternatif sunulmuş olur.

Mouffe, demokrasi teorisindeki antagonizma ve agonizma kavramlarına farklı anlam ve mahiyet yükleyerek siyasal alanda yaşanan antagonizmayı agonizmaya dönüştürmeye çalışır. Ancak Mouffe'un antagonizmayı agonizmaya dönüştüreceği konusunda nasıl bir yöntemin izleneceğine dair yeterli bir bilgi sunamaması, eleştirilere neden olmaktadır. Bu eleştiriler ise Mouffe'un demokrasi teorisinin sağlam temellere dayanmadığı şüphesini akıllara getirebilir.

Mouffe, çatışmaların konsensüs yoluyla çözülmesine karşı çıkarken farklılıkların “hangi çatışma(lar)” aracılığıyla korunacağına dair yorum yapamamaktadır. Böylelikle Mouffe'un siyasal alanda kazanan ve kaybeden grupların akıbetine ilişkin değerlendirmeleri yetersiz kalmaktadır. Sonuç olarak Mouffe'un teorik çözümlenmeleri, araştırmacılar tarafından yetersiz görülebilir.

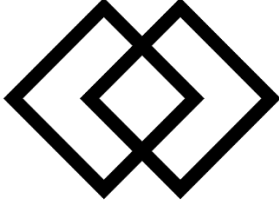
Mouffe'un demokrasi teorisinde, çatışmanın önemi vurgulansa da uygulamada ne tür adımların atılması gerektiği ve bu kavramların somut olarak nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bir yol haritası bulunmamaktadır. Haliyle bu durum, Mouffe'un demokrasi teorisinin uygulamada karşılığının olmadığı konusunda şüphelerin oluşmasına neden olabilir. Dahası Mouffe'un demokrasi teorisi, geleneksel liberal ve müzakereci anlayışın öne sürdüğü tek bir özel aktörün siyasi katılımını vurgulamak yerine çeşitli aktörlerin katılımının demokratik mücadelede önemli bir rol oynadığına dikkat çeker.

Söz konusu aktörler farklı kimliklere, gruplara ve değerlere sahip olabilirler, ancak hepsi ortak bir alanda bir araya gelerek demokratik çatışmalara katılırlar. Bu yaklaşım, demokratik mücadeleyi tek bir doğru cevap olarak ya da bireyin haklarından bağımsız olarak değil, farklı aktörlerin anlaşmazlıklarının şekillendirdiği bir süreç olarak ele almaktadır. Bu nedenle toplumdaki tarafların birbirlerini yok etmeden ortak bir toplumsal bedende hangi yol ve yöntemlerle karşı-hegemonyalar kuracaklarına yönelik Mouffe'un teorik bir çerçeve sunması dikkate değer görülmüştür.

8. Kaynakça

- Aykutalp, A. (2020). Radikal demokrasi ve popülist siyasetin öznesi olarak halk'ın inşası. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 53-78.
- Benhabib, S. (2016). *Ötekilerin hakları: yabancılar, yerliler ve vatandaşlar* (Çev. Ed. B. Akkıyal). İletişim.
- Brubaker, R. (2022). *Farklılık zeminleri* (Çev. Ed. R. A. Koruyucu). Gav Perspektif.
- Carpentier, N., & Cammaerts B. (2006). Hegemony, democracy, agonism and journalism: an interview with Chantal Mouffe. *Journalism Studies*, 7(6), 964-975. <https://doi.org/10.1080/14616700600980728>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelik, Â. (2019). Chantal Mouffe'un agonistik demokrasi kuramına eleştirel bir bakış. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 10(20), 1062-1085.
- Eser, H. B., & Taylan Ö. (2017). Antagonizmadan-agonizmaya: radikal demokrasi. *Muhafazakâr Düşünce*, 13(50), 101-125.
- Habermas, J. (2019). “Öteki” olmak, “öteki”yle yaşamak (Çev. Ed. İ. Aka). YKY.
- Kanatlı, M. (2014). Chantal Mouffe'un radikal demokrasi projesi üzerine bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 1(2), 115-135.
- Kymlicka, W. (2020). *Çokkültürlü yurttaşlık: azınlık haklarının liberal teorisi* (Çev. Ed. A. Yılmaz). Ayrıntı.

- Mouffe, C. (1992). Citizenship and political identity. *The Identity in Question*, 61, 28-32. <https://doi.org/10.2307/778782>
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Verso.
- Mouffe, C. (1994). Radikal demokrasi: modern mi, postmodern mi? M. Küçük (Der.), *Modernite versus postmodernite* içinde (ss. 182-196). Vadi.
- Mouffe, C. (1995). Politics, democratic action, and solidarity. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 38(1-2), 99-108. <https://doi.org/10.1080/00201749508602377>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 6(3), 746-754.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Mouffe, C. (2002a). Which public sphere for a democratic society? *A Journal of Social and Political Theory*, 99, 55-65. <https://doi.org/10.3167/004058102782485448>
- Mouffe, C. (2002b). *Demokratik paradoks* (Çev. Ed. A. C. Aşkın). Epos.
- Mouffe, C. (2010a). *Siyasal üzerine* (Çev. Ed. M. Ratip). İletişim.
- Mouffe, C. (2010b). *Siyasetin dönüşü* (Çev. Ed. F. B. A. Çolak). Epos.
- Mouffe, C. (2015). *Dünyayı politik düşünmek agonistik siyaset* (Çev. Ed. M. Bozluolcay). İletişim.
- Mouffe, C. (2019). *Sol popülizm* (Çev. Ed. A. Yanık). İletişim.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Öztürk, A. (2005). Radikal demokrat önerinin eleştirisi. *Cogito Dergisi*, 43, 61-88.
- Rawls, J. (2021). *Bir adalet teorisi* (Çev. Ed. V. A. Coşar). Phoenix.
- Üstüner, F. (2007). Radikal demokrasi: 'liberalizm mi, demokrasi mi? evet, lütfen!' *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 34 (Aralık), 313-336.



EĞİTSEL ÖRGÜT İKLİMİNDE DEMOKRATİK YAŞAM

Özcan EKİCİ*

Öz

Demokrasi her ne kadar siyasal bir sistem olarak kabul edilse de zaman içindeki değişimlerle, toplumsal yaşam ve bireysel özellikler içinde kullanılmaktadır. Günümüzde eşitlik ve özgürlük isteyen bütün toplumlar için demokrasi önemlidir. Bu nedenle devletler, demokratik bir yönetimin devamı için vatandaşlarında demokrasi bilincinin oluşmasını isterler. Demokrasi bilincinin vatandaşlarda oluşması için; demokrasinin tam olarak anlaşılması, kavranması ve yurttaşlarda davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Bir toplumda tüm bireylerin demokrasi bilincine sahip olması ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşamın önemini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma temel nitel araştırmaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için literatür taraması yapılmış ve elde edilen araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar yorumlanarak açıklamalar getirilmiştir. Araştırma sonucunda, toplum içinde demokrasinin benimsenip eğitime uygulanması sonrası sağlanan faydayla birlikte; vatandaşların demokrasiye yönelik inançları da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demokrasiyi tam olarak kavrayabilmeleri içinde okullarda demokratik bir ortamın oluşturulmalıdır. Okulların demokratik bir ortama sahip olabilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin demokratik değerlere sahip olması gerekmektedir. Daha sonra bu değerlerin toplumun geleceği olan öğrencilere kazandırılmasına çalışılmalıdır. Demokrasi eğitimi için uygun olarak hazırlanan okul müfredatıyla beraber okul öğelerinin sahip olacağı demokrasi bilinci, okulda demokrasi kültürünü oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Demokrasi eğitimi, Demokratik okul.

Democratic Life in an Educational Organization

Abstract

Although democracy is accepted as a political system, it is used in social life and individual characteristics with the changes over time. Today, democracy is important for all societies that want equality and freedom. For this reason, states want their citizens to be conscious of democracy for the continuation of a democratic administration. For the consciousness of democracy to be formed in the citizens; democracy needs to be fully understood, grasped and transformed into behavior by citizens. Democracy awareness of all individuals in a society can only be achieved through education. For this reason, the main purpose of the research is to reveal the importance of democratic life in the educational organization climate. For this purpose, the research was carried out in accordance with basic qualitative research. A literature review was conducted for the research and the obtained studies were examined. Examined studies were interpreted and explanations were provided. As a result of the research, together with the benefit provided after the adoption of democracy in the society and its implementation in education; It has been concluded that citizens' beliefs towards democracy will also increase. In addition, a democratic environment should be created in schools so that students can fully understand democracy. In order for schools to have a democratic environment, first of all, school administrators, teachers and parents must have democratic values. Then, efforts should be made to bring these values to students, who are the future of society. It has been concluded that the democracy awareness that the school elements will have together with the school curriculum prepared in accordance with the democracy education will create the democracy culture in the school.

Keywords: Democracy, Democracy education, Democratic school.

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, ozcan44@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1191-3166>

1. Giriş

Toplumsal yaşam açısından belli bir düzenin var olabilmesi için otoriter bir yapının ortaya çıkması gerekmektedir. Bu otoriter yapı siyasal bir sistemle yönetilen devlettir. Devlet toplum içindeki bütün vatandaşlarıyla arasında hukuksal bağlar oluşturarak hem toplumsal düzeni sağlamakta hem de kendi varlığını devam ettirmektedir (Aybay, 2003; Damgacı, 2016; Doğan, 2012; Kepenekçi, 2014; Levinson, 2014; Şahin & Ekici, 2019; Duman vd., 2016). Devletin ortaya çıkmasıyla beraber aynı zamanda tarihsel süreçte farklı siyasal sistemlerde ortaya çıkmıştır (monarşi, oligarşi, demokrasi vb.). Bu siyasal sistemlerden biri olan demokrasi kelimesinin kullanımı Antik Atina'ya dayanmaktadır. Kavram olarak demokrasi “demos” halk ve “kratos” egemenlik kelimelerinden oluşmaktadır. Kelime anlamından anlaşıldığı üzere demokrasi halkın yönetimi veya halkın siyasal iktidarda yer almasıdır. Fakat demokrasi her ne kadar siyasal bir sistem olarak kabul edilse de zaman içindeki değişimlerle, toplumsal yaşam ve bireysel özellikler içinde kullanılmaya başlanılmıştır (Dewey, 2010; Leser, 2011).

Demokrasiyle ilgili yapılmış olan tanımlamalara bakıldığında; demokrasinin genel olarak siyasal bir sistem olduğu, ayrıca toplumdaki tüm fertlerinin eşit olduğu ve haklarının yasalar tarafından korunduğu gibi, bütün yurttaşlarında seçme ve seçilme hakkının bulunduğu politik bir yönetim olduğu da belirtilmektedir (Başgil, 2006; Beetham & Boyle, 1998; Dahl, 2000; Dündar & Ekici, 2018; Hobbes, 2007; Perry, 2009; Tanilli, 1996; Uygun, 2003; Weiss, 2010; Yılmaz, 2006). Hotaman (2010) demokrasinin aslında sadece bir hükümet şekli olmayıp aynı zamanda bir yaşayış şekli ve yaşam felsefesi olduğunu belirtirken; Keseci vd.,'ne (2017) göre demokrasi, geçmişten günümüze insanlık tarihinde yer alan ırkçılık, sömürgecilik, kölelik ile bunların sebep olmuş olduğu büyük sosyal bunalımlar ve kanlı savaşlar sonrasında geliştirmiş oldukları en mükemmel siyasal sistem olarak görülmektedir. Yılmaz ve Akgün'e (2019) göre demokratik bir siyasal sistemi tercih eden toplumlarda temel insan hakları ve özgürlüklerin korunması, çıkarılan yasalarla teminat altına alınır. Aynı zamanda yurttaşlar siyasal ya da bireysel tercihlerini özgürce yapabilirler. Bununla birlikte toplumsal ve siyasi süreçlere vatandaşlar aktif katılımı sağlayabilirler. Aktif katılımın sağlanması ve yönetenin seçimle gelmesi yurttaşların ekonomik ve toplumsal anlamda güven içinde olmasını sağlar. Ayrıca demokratik yönetimlerde seçim yoluyla gelen temsilciler, vatandaşlar tarafından hesap sorulabilme durumunun olması; temsilcilerin denetlenmesine de imkân tanır. Bu yüzden toplumların demokratik olma durumu hakkında konuşabilmek için şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir:

- Bireysel hak ve hürriyetler, demokrasinin var olduğu bir toplumda yasalar yoluyla güvence altına alınmalıdır.
- Tüm vatandaşlar siyasal ve bireysel yaşamlarıyla ilgili karar ve tercih etme haklarına sahiptirler.
- Bütün politik ve sosyal süreçlerin her kısmında yurttaşlar yer alabilirler.
- Seçimle iktidar olmuş demokratik bir yönetimin en önemli görevi, toplumdaki tüm fertlerin ayırt edilmeden sosyal ve ekonomik güvenliğinin sağlanmaya çalışılmasıdır.
- Demokratik yönetimlerde belli siyasal süreçler sonucunda seçilen temsilciler, gerektiğinde vatandaşlara karşı hesap verebilmelidirler.
- Bütün demokratik müesseselerden vatandaşlar bilgi edinip, bu bilgiyi paylaşma hakkına sahiptirler.
- Bütün vatandaşlar yaratıcılıklarını kullanabilme, bireysel olarak kendilerini geliştirebilme ve aynı zamanda kendilerini özgür bir şekilde ifade etme haklarına sahip olmalıdırlar (Şişman, 2006).

Arslan'a göre (1999) demokrasi biri özgürlük diğeri eşitlik olmak üzere iki temel değerden oluşmaktadır. Eşitlik anlamın da en basit olarak vatandaşların önemli görülen bütün noktalarda

demokrasi anlayışı içinde özgür bir birey olarak eşit olmaları gerekmektedir. Adalet anlamında bireyler hukuk önünde eşit olmalıdırlar. Aynı zamanda siyasal bir yönetime katılım noktasında vatandaşlar eşit hakları bulunmalıdır. Demokratik siyasal yönetimleri eşitlik değeri açısından değerlendirildiğinde, sistemde yer alan bütün vatandaşlar toplumun yönetilmesi için gerekli olan temel kararları almada eşit yetkiye sahip olmalıdırlar. Kendilerini yönetecek kişiler ise demokratik toplumlarda olması gereken hakkaniyetli ve dürüst seçimlerle özgürce seçilmelidirler. Demokrasi, eşitlik ve özgürlük isteyen bütün toplumlar için önemlidir. Bu nedenle devletler, demokratik bir yönetimin devamı için vatandaşlarında demokrasi bilincinin oluşmasını isterler. Demokrasi bilincinin vatandaşlarda oluşması için; demokrasinin tam olarak anlaşılması, kavranması ve yurttaşlarda davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Demokrasinin en etkili şekilde bir toplumda yer alan bütün yurttaşlara benimsetilmesi eğitim yoluyla mümkündür. Bu nedenle eğitim ve demokrasi arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Toplum içinde demokrasinin benimsenip eğitime uygulanması sonrası sağlanan faydayla birlikte; vatandaşların demokrasiye yönelik inançları da artacaktır (Kuş & Yakar, 2021).

1.1. Toplumsal Yaşam ve Toplumun Demokrasi İhtiyacı

Toplum bireylerden oluşmaktadır. İnsanların bireysel hayatı terk edip bir arada yaşamasıyla ortaya toplumsal yaşam çıkmıştır. Toplumsal yaşam içinde fertler bireysel olarak karşılayamadıkları ihtiyaçlarını ortak hareket ederek karşılarlar. Güvenlik sorunu, barınma gereksinimi, giyim ve yiyeceğin temin edilmesi, sağlık ve eğitim ihtiyaçları toplumsal düzen içinde giderilir (Altıntaş & İleri, 2012; Sayın, 1993). Toplumun sahip olduğu değerler, o toplumun yaşamına da etki eder. Toplumsal yaşamın devamlılığının sağlanması için de, bütün fertlerin kendilerini toplumun bir üyesi, bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Birey toplum içinde (ihtiyaç ve taleplerin karşılanmasında) eşit davranıldığı takdirde kendini toplumun bir parçası olarak görecektir. Kişinin barınma sorununun olması, sağlık imkânlarından yeterli derecede faydalanamaması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmaması, kendi yaşamının devamı için gerekli olan yiyecek ve içeceği temin edememesi durumunda, içinde bulunduğu topluma karşı aidiyet ve sorumluluk hissetmez. Bu durumda toplumsal yaşamda hırsızlık, soygun, şiddet vb sorunlar ortaya çıkacaktır. Aynı zamanda ortaya çıkan bu sosyal sorunlar toplumsal yaşamı ciddi manada olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte toplumsal hayatta yaşanan bazı sorunlar farklı sorunları da tetikleyebilecektir. Örneğin Otekinrin, Otekinrin, Sawicka ve Ayinde'nin (2020) Afrika'da yapmış oldukları bir araştırmada gıda yetersizliği ve açlıktan dolayı yeterli derecede beslenemeyen insanlarda hastalıklar ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca toplumsal yaşamda karşılaşılan yolsuzluk, aşırı yoksulluk, az gelişmişlik, çatışmalar ile açlık ve yetersiz beslenme arasında bağlantılar kurmuşlardır. Bu nedenle toplumsal yaşamda sorunların ortadan kalkması için, bireylerin demokrasiyi tam olarak benimsemeleri gerekmektedir. Demokratik anlayışla bireyler kendi haklarını korumanın yanında, toplumsal yaşamdaki diğer bireylerin haklarını da kabul ederler. Örneğin geçmişten günümüze hala farklı toplumlarda var olan ırkçılığın ortadan kalkması demokrasi anlayışıyla mümkündür. Kölelik anlayışı, ırkların üstünlüğü veya ten renginden dolayı ortaya çıkan toplumsal eşitsizlikler, şiddetler ve toplumda küçük görülme durumu (Braveman vd., 2022; Coates, 2008), insanlar arasında demokrasi bilincinin oluşmasıyla ortadan kalkabilir. Çünkü demokrasi yurttaşlara herhangi bir siyasal sistemin verebileceğinden daha geniş kapsamda bireysel özgürlük verir (Esgerova, 2018). Ayrıca günümüzde toplumsal barışı ve güveni zedeleyen dünyanın farklı yerlerinde görülen terör olayları (Şimşek, 2016), bireylere demokrasi anlayışı içinde "tüm insanların yaşama hakkı vardır" bilinci aşılmasıyla engellenebilir. Aynı zamanda insanlarda özgürlük anlayışının gelişmesi, toplumsal yaşamda seyahat özgürlüğü, mülk edinme özgürlüğü, ifade özgürlüğü, inanç özgürlüğü ve en temel olan bir insan olarak yaşama özgürlüğünde tüm toplum fertlerinin eşit haklarının olduğu düşüncesi hâkim olacaktır.

Bununla beraber demokratik bir anlayışın hâkim olduğu toplumlarda eğitimde fırsat eşitliği olacağından, toplumsal kalkınmayı da olumlu etkileyecektir. Eğitimdeki fırsat eşitliği insan kaynaklarının niteliğini artırarak ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinde de belirleyici olacaktır. Bu durum teknolojik ve ekonomik gelişmeleri de aynı şekilde etkileyecektir. Örneğin gelişmekte olan ülkelerde eğitim, teknoloji ve ekonomik gelişmelerin temel kaynağı olarak demokrasi görülmektedir. Bu nedenle gelişmekte olan ülkelerde demokrasinin temel ilkeleri olan eşitlik, adalet ve hürriyete dayalı bir toplum düzeninin olması istenmektedir (Eskicumalı, 2003; Karadağ & Balkar, 2015).

Ayrıca teknolojik gelişmeler ile beraber toplumsal değişimler de meydana gelir. Toplumlar oluşan değişim ve yeniliklere açık olmamaları durumunda toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Günümüzde iletişim araçlarının artması toplumlar arasındaki etkileşimi de arttırmıştır. Bu etkileşimle beraber insanlar farklı bölgelerde görülen değişimler hakkında bilgi sahibi olup, kendileri içinde bu değişimleri isteyebilirler. Bu durumda toplum bireysel ihtiyaçları karşılayamaması durumunda toplumsal yaşamda çatışmalar (fikirselleşme yâda şiddet olarak) ortaya çıkabilir. Toplumsal yaşam açısından değişim ve gelişmelerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilip uygulanabilmesi için demokratik bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Demokrasi ve Eğitim

Toplum tarafından demokrasinin benimsenmesinin en önemli yolu eğittir. Demokrasi düşüncesi öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılabilir. Eğitim programlarında demokrasi içerikli konulara yer verilmesi ile toplumda demokrasi kültürü oluşabilir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi, farklı düşüncelere saygı duyabilmesi ve temel hak ve hürriyetlerini öğrenebilmesi için demokrasi eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin kendi düşüncelerini özgürce ifade edebileceğini bilmesi, bunun aynı zamanda toplum içinde bir farklılık olduğunu öğrenmesi demokrasi eğitimi vasıtasıyla gerçekleşir (Dündar & Ekici, 2018; Hotaman, 2010; Kozaner, 2012; Yeşil, 2003).

Kozaner'e (2012) göre demokrasi düşüncesi kişide, sadece eğitim yoluyla öğrenilip gelişebilir. Demokrasi eğitiminde temel amaç aslında bilinçli bireylerin yetişmesi ve farklı fikirlere saygı duyulmasıdır. Bu yüzden bireyler toplum içinde din, dil, ırk, kültür ve cinsiyet ayrımı yapmamaları gerekmektedir. Ayrıca demokrasi bilincinin oluşması için de tam olarak demokrasinin kavranması ile mümkündür. Bireylerin demokrasiyi tam olarak kavrayıp içselleştirmesiyle demokratik yaşam güvence altına alınmış olur.

Demokrasi eğitimi, demokratik bir yaşam için anlayış ve tutum geliştirir. Bireyleri başarılı bir yaşama ulaştırabilmek için konu alanlarını uygulamalara dayalı bir şekilde eğitim verir. Bu uygulamalarla öğrenciler kendilerini de tanıyarak bireysel gelişimlerini fark ederler. Gelişim ve öğrenmede öğrenciler için esas olan ise yaratıcılık, çaba ve yetenektir. Bununla beraber öğrenci, demokrasi eğitimiyle hem kendini tanıyıp hem de yaratıcılık ile beraber yeteneklerinin de farkına varır. Çünkü öğrencinin bireysel farklılıklar ve yeteneklerin farkında olması gerekmektedir. Her bireyin aynı olmadığını, kişilerin farklı yeteneklerinin olduğunu ve bunlara karşı saygı duyulması gerektiğini demokrasi eğitimi yoluyla öğrenir (Çırak, 2019; Taçman, 2006).

Demokrasi anlayışının toplumsal hayatta bir yaşam biçimi haline gelebilmesi için okul ile toplum arasında demokrasi eğitimiyle bir bağ oluşturulmalıdır. Bununla birlikte demokrasi eğitiminde birey almış olduğu eğitimle geleneklere de saygılı olacaktır. Fakat birey almış olduğu eğitimle geleneklerin de esiri olmayacaktır. Ayrıca demokrasi eğitimiyle birey olay ve olguları eleştirebilecek ve iyi olarak kabul ettiklerini geliştirmeyi düşünebilen bir fert olacaktır (Okutan, 2010).

Şimşek (2011) demokrasi ve eğitimin, birbirinden bağımsız düşünülemez kadar iç içe olduğunu belirtmektedir. Şimşek'e göre eğitim, demokrasinin var olabilmesi, özümsemesi ve sürekliliğinin sağlanması için çok önemli bir önkoşuldur. Diğer yandan demokrasi, eğitim ile beraber

demokratik anlayışta kalitenin artması ve bununla birlikte kişinin demokrasiyi benimsemesiyle beraber; bireyin kendisine ve bütün insanlara faydalı olabilmesi için yine önemli bir ön koşul olma özelliğini yüklediğini ifade etmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Devletler, demokratik bir yönetimin devamı için vatandaşlarında demokrasi bilincinin oluşmasını isterler. Demokrasi bilincinin vatandaşlarda oluşması için; demokrasinin tam olarak anlaşılması, kavranması ve yurttaşlarda davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ve demokrasi arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Toplum içinde demokrasinin benimsenip eğitime uygulanması sonrası sağlanan faydayla birlikte; vatandaşların demokrasiye yönelik inançları da artacaktır. Bir toplumda tüm bireylerin demokrasi bilincine sahip olması ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Öğrencilerin demokrasiyi tam olarak kavrayabilmeleri içinde okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Okulların demokratik bir ortama sahip olabilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin demokratik değerlere sahip olması gerekmektedir. Daha sonra bu değerlerin toplumun geleceği olan öğrencilere kazandırılmasına çalışılmalıdır. Demokrasi eğitimine uygun olarak hazırlanan okul müfredatıyla beraber okul öğelerinin sahip olacağı demokrasi bilinci, okulda demokrasi kültürünü oluşturacaktır. Bu nedenle araştırmanın temel amacı eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşamın önemini ortaya çıkarmaktır.

2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışma, araştırmanın eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşamın önemi doğrultusunda, toplumsal olguları ve olayları içinde buldukları çevreye göre incelemeye ve anlamaya çalışan bir yaklaşım olan temel nitel araştırmaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi) bir araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırmada verilerin tümevarımsal olarak analiz etme eğilimi vardır. Araştırma öncesi oluşturulmuş olan hipotezleri çürütmek veya kanıtlamak yerine elde edilen verilerin ayrıntıları gruplandırılarak sonuca ya da bir dizi önermeye ulaşmaya çalışılır (Özden & Saban, 2017). Ayrıca nitel araştırmalarda sosyal olayların meydana geldiği çevre dikkate alınarak açıklamalar getirilir (Hancock, 1998; Neumann, 2014). Bu araştırmada, çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırmaya uygun olarak literatür taraması yapılmış ve elde edilen araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalar yorumlanarak açıklamalar getirilmiştir. Araştırmada herhangi bir hipotezi çürütmeye veya kanıtlama gidilmemiştir. Okul paydaşlarına (yönetici, öğretmen, öğrenci vb.) yönelik olarak yapılmış olan demokrasi ile ilgili araştırmaları dikkate alınmıştır. İlk olarak okul ortamı dikkate alınmış daha sonra yönetici, öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamına yer verilmiştir. Demokratik bir okul kültürü açısından okul ortamında öğrenciye kazandırılması gereken değer ve beceriler alanyazın taraması sonucunda tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda demokratik yaşam açısından önemli olan değer ve becerilerin hangi etkinliklerle aktarılacağı yine daha önce yapılan araştırmalar dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen araştırmalar kapsamında bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında herhangi bir öğretim programı incelenmemiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken bütün kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden (intihal, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım, dilimleme, haksız yazarlık vb.) hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

3. Bulgular

3.1. Eğitim programlarının perspektifinde demokrasi eğitimi

Öğrencilere verilen eğitim okul ortamında veya okul dışında istenilen davranışları kazandırmaya yönelik hazırlanan bütün faaliyetleri kapsar. Bu amaçla hazırlanan planlar öğretim programı veya eğitim programı olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Hotaman, 2010). Demirel (2004) öğrenene, okul dışında ve okul içinde daha önceden planlanmış etkinlikler sayesinde sağlanmış olan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak, eğitim programını tanımlamaktadır. Bir eğitim sisteminde ya da kurumunda, kişilerin yaşantılarını düzenleyebilmek ve zenginleştirebilmek için yürütülen bütün etkinlikler eğitim programının kapsamı içine girmektedir. Bu nedenle demokratik bir okul ortamı için demokratik bir eğitim programının olması gerekmektedir (Korkmaz, 2013; Saracaloğlu, 2019). Hazırlanacak olan eğitim programının öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları da demokrasi eğitimi dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

Eğitim programlarında hedefler belirlenirken öğrencide demokratik tutum ve davranışların geliştirmesine yönelik hedefleri içermesine dikkat edilmelidir. Hedefler aynı zamanda bireysel farklılıkları, hazırbulunuşluğu ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da karşılaması gerekmektedir. Demokratik bir eğitim programında içerik ise öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. İçerik sade ve anlaşılır olmalıdır. Aynı zamanda içerik günlük yaşamsal tecrübelerle ilişkilendirilerek, öğrencinin bilgiye ulaşmasına ve yeni fikirler üretmesine de olanak sağlamalıdır. Bununla birlikte içerik, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yapıda olmalıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde ise kişilere demokratik düşünme tarzları, değer ve tutumlar yaşayarak öğrenme fırsatı verilmelidir. Bireylerin öncelikli olarak demokratik ilişkileri öğrenebilmeleri ve geliştirebilmeleri için bazı etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen bu süreçte öğrencilerin normal yaşantılarını dikkate alarak uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Değerlendirme olarak, demokratik bir eğitim programında süreç odaklı bir değerlendirme temel alınmalıdır. Öğrencilerde rekabete yol açabilecek bir değerlendirme demokratik bir eğitim programı için tercih edilmez. Bu nedenle alınacak başarı notlarından daha çok değerlendirmede, öğrenme kazanımlarının ve hedeflerinin demokrasi eğitimi açısından gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği tespit edilmelidir (Hotaman, 2010; Korkmaz, 2013).

3.2. Demokratik okul iklimi:

Okul, çocuğun toplumda bir birey olarak kuralları olan bir gruba dâhil olduğu ilk yerdir. Okul süreci öğrencilerin kişilik oluşumuna etki ettiğinden, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Aileler çocuklarını belirli bir kalıpta yetiştirirken, okulda öğrenmelerle öğrenci farklılığı öğrenir ve akademik başarıyla toplumsal hayata hazırlanır. (Giddens, 2012). Okul bireyi yetiştirirken aynı zamanda toplumun sahip olduğu kültürü de öğrenciye aktararak toplumun devamını sağlar. Okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen tutum bilgi ve beceriler önceden belirlenmiş olup; belirli bir plan ve program çerçevesinde öğrencinin yetiştirilmesi istenmektedir. Bununla birlikte okullar öğrenciler için, türlerine ve kademelerine göre, hem birer kültürel-sosyal öğrenme merkezi hem de çok yönlü akademik gelişim merkezi olma özelliklerine sahiptir. Bu nedenle okullar bireysel olarak öğrenciyi yetiştirirken, aynı zamanda farklı bireylerin de bir arada olduğu ortak bir yaşam alanı sunar. Okul içindeki yaşam, aslında toplumsal yaşamın küçük bir örneği gibidir. Bu nedenle, ilk önce okulda bulunan bütün fertler arasında (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar) demokratik değerlere dayalı ilişkilerin kurulması için çalışılmalıdır (Dikici, 2022; Giddens, 2012; Kepenekci, 2003, Şimşek, 2011).

Demokrasiyi kişisel ve sosyal hayatlarında deneme ve uygulama fırsatı bulamayan fertlerin gerçek demokrat vatandaşlar olması beklenemez. Bu nedenle demokrasinin bütün okullarda

yaşanılabilir hale getirilmesinin bir mecburiyet olduğundan söz edilebilir. Çünkü bir anlamda okullar demokrasinin yaşantı merkezidir. Okullar, demokrasi boyutlu bir yaşantıya dönmediği sürece öğrencilerin demokrasiyi öğrenme ve özümsemesinde istenilen netice elde edilemeyecektir (Şişman, 2006).

Kepekci'ye (2003) göre demokratik okullarda öncelikli olarak iki şartın olması gerekmektedir. Birinci şart, okul ya da sınıf ortamındaki tüm bireylerin karşılıklı olarak hoşgörü, anlayış, sevgi ve saygı çerçevesinde şiddetten uzak iletişim içinde olmalıdır. İkinci şart, okul yönetiminin öğrenci, öğretmen veya aileleri ilgilendiren kararlar alırken; bütün okul öğeleriyle birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerinde bu kararlarda söz sahibi olması gerekmektedir.

Demokratik bir okul, öğrencileri farklılıkları kabul etmeye teşvik eder. Farklılıkların kabul edilmesi demokratik okullarda ifade özgürlüklerini besler. Kişilerin kendilerini rahatça ifade etmeleri eleştirel düşünmenin kullanılmasına ve gelişmesine teşvik eder. Böylece demokratik okul kültürlerinde fikirleri paylaşma ve uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmaz. Demokratik bir okulun özellikleri şu şekilde olmalıdır:

- Okul yönetimde rol oynayan iç öğelerin ünvan bakılmaksızın eşit tutulması ve haklarının savunulması,
- Okul içi veya okul dışı yapılacak eleştirilere açık olunması,
- Okul içinde farklı görüşlere saygı duyulup değer verilmesi,
- Okul ile ilgili alınacak kararlarda gerekli durumlarda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve ailelerinde söz sahibi olması,
- Okul, eğitim veya öğrenci kaynaklı yaşanacak sorunlara karşı ortak çözümler aranması,
- Kurum içi tüm çalışanlar, öğrenciler veya aileler ile iletişimde demokratik değerlere göre hareket edilmelidir.

3.3. Demokratik okul ikliminde yönetim:

Eğitim kurumlarının demokratik bir yaşam merkezi haline gelebilmelerinde en büyük rol okul yönetimine düşmektedir. Demokratik olmayan okul yönetimleri eğitim – öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir. Öncelikli olarak baskıcı bir okul yönetimi olmamalıdır. Yöneticilerin okul içi ve okul dışında birbirlerine ve okulun diğer paydaşlarına (öğretmen, personel, öğrenci ve veli) karşı sergileyecekleri tutum ve davranışlar okul iklimini de değiştirecektir. Demokratik bir okul ortamında görev yapan okul yönetimi, çoğulculuğu ve katılımı desteklemeli, aynı zamanda azınlıkta kalan bireylerin haklarını da gözetici olmaları gerekmektedir.

Okul yönetiminin katılımcı ve demokratik olmaları; velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarını gerektirir (Şişman vd., 2010). Alınacak kararlarda sadece kendi fikirlerini değil, diğer okul paydaşlarının da görüşlerini dikkate alarak karar vermeleri gerekmektedir. Okul yönetimi farklı görüşlerin olabileceğini kabullenmeli ve farklılıklara saygı duymalıdır. Böylece demokratik bir okul iklimine sahip olunabilir. Aynı zamanda okul yönetimi veliler, öğrenciler ve öğretmenlerle yeteri kadar iş birliği içinde olmalıdır. Ayrıca okul yönetimi okul ve toplum kaynaşmasını sağlayabilmek için yakın çevre, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle iş birliği içine girmeli ve ortak faaliyetler yürütebilmelidirler. Yapılacak faaliyetler demokratik bir okul için toplumsal açıdan da farklı kesimlerde duyarlılık oluşturacaktır. Bununla birlikte okul toplumun bir parçası olduğundan ortak bir bakış açısıyla demokrasinin gelişmesi için ortak bir bakış açısına sahip olunacaktır (Karataş, 2013; Koçoğlu, 2013; Özcan vd., 2015).

3.4. Demokratik okul ikliminde öğretmen ve sınıf ortamı:

Demokrasi bilincinin öğrencilere öğretilmesi noktasında en önemli sorumluluk öğretmenlere aittir. Öncelikle öğrenciler için öğretmen iyi bir rol model olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerde görmek istedikleri demokratik tutum ve davranışları ilk başta kendileri sergilemelidir. Ayrıca öğretmenler sahip oldukları bilgi ve tecrübelerle öğrencileri yönlendirerek demokrasi anlayışının gelişmesinde iyi bir rehber olmaları gerekmektedir. Öğrencilere demokrasi ile ilgili bilgi aktarımını gerçekleştirirken öğretmen, ezberci sistemden uzak durmalıdır. Bununla beraber öğretmenler, öğrencilerini etkin bir katılımcı olarak yetiştirmelidir. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışında öğrencilerine karşı her zaman öğretmenler tarafsız ve eşit davranmalıdır (Karakütük, 2001).

Öğretmenler demokratik ve başarılı bir sınıf yönetimi için şu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir (Demircioğlu vd., 2011):

- Öğrencilerin saygısını kazanmalı, onları sevmeli, saymalı.
- Tutum ve davranışlarında tutarlılık söz konusu olmalı.
- Görevinin farkında olup sorumluluk üstlenmelidir.
- Eğitimin, öğrenci merkezli bir süreç olduğunu bilmeli.
- Öğrencileri tek tip olmak yerine farklı düşünelere de teşvik etmeli.
- Öğrenciler arasında iş birliğini ön plana çıkarmalı.
- Eleştiri ve önerilere karşı açık olmalı.
- Öğrencilerin itiraz hakkının olduğunu bilmeli ve yapılacak itirazları kabul etmelidir.
- Öğrencilerde sorun çözme becerisini geliştirerek, farklı çözüm önerileri bulmaya yöneltmeli.
- Öğrencilere düşüncelerinin yanlış dahi olsa özgürse söyleyebilecekleri cesaretini vermeli.
- Öğrencilerin bir süreç olduğunu bilmeli ve değer vermelidir.

Öğretmen ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sınıf ortamı da demokrasi eğitimi için önem arz etmektedir. Baskı ve otoritenin hâkim olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin demokrasiyi benimsemesi ve içselleştirmesi mümkün olmayacaktır. Öncelikli olarak sınıf ortamlarında demokrasi eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için güçlü, hoşgörülü ve karşılıklı iletişim engellerinin kalktığı bir sınıf atmosferi olmalıdır. Tüm öğrencilerin özgürce ders içi ve ders dışında kendini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmalıdır. Her sınıfta ya da okulda dilek-şikâyet kutusu oluşturulmalı ve bu kutuya öğrenciler her türlü şikâyet ve taleplerini korkmadan, yazarak atabilmelidir (Kepenekçi, 1999).

3.5. Demokratik okul ikliminde öğrenci:

Demokratik bir toplumdan bahsetmek için öncelikli olarak toplumun tüm fertlerinin demokrasi anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden her fert kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilmeli ve ona saygı duyulmalıdır (Kepenekçi, 2003). Farklılıklara dikkat edilerek birey küçük yaştan itibaren demokratik değerlere uygun olarak yetiştirilmelidir. Birey okul sürecinde akılsal düşünme tutum ve alışkanlığı kazanması gerekmektedir (Maboçoğlu, 1999). Böylelikle öğrenci var olan bilgileri birleştirip anlamlı hale getirebilir. Aynı zamanda öğrenci bir durum karşısında kendi düşüncelerini özgürce söyleyebilir.

Öğrenciler yeniliklere açık olmalıdırlar. İnsanın doğası gereği her zaman yeni bir şeyler öğrenme isteği vardır. Bu nedenle öğrenciler yeni bilgilere açık olmaları gerekmektedir. Yeni şeyler keşfetme, yeni yerlere gitme, yeni bir dil veya kültürü tanıma öğrenciler için önemli olmalıdır. Aile, okul ve sosyal çevrelerinde demokratik bir öğrenciye uygun olarak hoşgörülü bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenci temel haklarının olduğunun farkında olmalı ve sınıf içindeki tartışmalara ve alınacak kararlara katılım göstermelidir (Ersöz & Duruhan, 2015; Gömleksiz

vd., 2010; Güven vd., 2013; Yılmaz & Yıldırım, 2009). Demokratik bir okulda öğrenciler şu özelliklere sahip olmalıdırlar:

- Temel haklarını bilmeli ve savunabilmeli,
- Fikirlerini özgürce ifade edebilmeli,
- Farklılıklara saygı duymalı,
- Demokratik etkinliklere (başkanlık seçimi, okul meclisi vb.) katılım göstermeli,
- Eleştirel bakış açısına sahip olmalı,
- Empati kurabilmeli,
- Yenilik ve değişimlerin olabileceğini kabullenmeli,
- Önyargılı olmamalı ve eleştirilere açık olmalı,
- Okulun bir parçası olarak sorumluluk alabilmelidir (çevresini temiz tutabilme, okul eşyalarına zarar vermeme vb.).

3.6. Demokrasi eğitimi ve ders kitapları

Ders kitapları öğrenme sürecinde öğrencilerin kullandıkları ana kaynaklardır. Öğrenciler ders kitaplarıyla sınıfta anlatılmış olan bilgilerin doğru olup olmadığını araştırıp karşılaştırabilecekleri gibi kendi kendilerine de belirli bir konuyu okuyarak öğrenmeye çalışabilirler (Karagözoğlu, 2020; Tay, 2005). Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin konular dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Konular tüm sınıf düzeylerinde eşit oranlı ve birbiri ile bağlantılı bir şekilde olmalıdır. Sadece demokrasi eğitimi içerikli belli konuların belirli bir sınıf düzeyinde olması öğrenmeyi tam olarak gerçekleştirmeyebilir. Bununla birlikte demokrasi eğitimi içerikli konular içerik olarak yüzeysel olmamalı ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarında yer verilen konuların güncel ve evrensel olması öğrencilerin demokrasi eğitimi içerikli konulara ilgi duymasını da sağlayacaktır. Aynı zamanda konular öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun ve öğrenciler tarafından anlaşılır olmalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak içerik oluşturulmalı ve soyut kavramların (hak, özgürlük vb.) öğrenilmesi için ders kitaplarında yeterli örnek ve etkinliklere yer verilmelidir. Verilen içerikler farklılıkları (dil, din, ırk, cinsiyet vb.) kapsayacak nitelikte olmalıdır. Örnekler de, verilen içeriğe uygun olarak farklılıkları temsil edebilmelidir.

3.7. Demokrasi eğitimi ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceri ve değerler

Bireylerin demokratik bir anlayışa sahip olmaları için demokratik değer ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü değerler, toplumsal yaşamda kabul edilmiş olan önemli ilkeler ya da standartlardır. Aynı zamanda değerler bütün toplumun kabul etmiş olduğu manevi kaynaklardır. Kişinin bireysel karar, davranış, tutum ve ilişkileri, vizyonu ve hayalleri onun bireysel değerlerini yansıtır (Aktepe, 2019; Pathania, 2011; Radha, 2016). Bu nedenle değerler bireyin düşünce ufku ve duygularını etkileyerek, doğru tutum ve davranışlar sergilemesi için yol gösterir. Demokratik bir anlayış için toplumda bireyler diğer bireylerin haklarına dikkat ederek eşitlik, adalet, özgürlük, bağımsızlık, barış saygı sevgi ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmalıdır. Ayrıca toplumun temelini oluşturan aileye önem vermeli; bireysel ve toplumsal sorunlara karşıda sorumluluk bilinciyle, duyarlı olarak dayanışma içinde hareket etmelidir. Bu sebeple birey toplumsal açıdan duyarlılık, sorumluluk, dayanışma ve aile birliğine önem verme değerlerine de sahip olmalıdır (Aktan & Kılıç 2015; Çırak, 2019; Deveci & Ay, 2009; Doğanay, 2012; Gülen vd., 2022; Kaya & Akpınar, 2021; Kaya & Akpınar, 2022; Oğuz, 2011; Yaşar & Çengelci, 2012; Yılmaz & Akgün 2019).

Öğrenciler de demokrasi bilincinin oluşması için eğitim sürecinde ve toplumsal yaşamda bazı becerilere sahip olmalıdır. Bireyin haklarını bilmesi, kullanabilmesi ve aynı zamanda sosyal ve siyasal

katılım için sosyal katılım, özdenetim, politik ve hukuk okuryazarlığı gibi becerileri kazanmalıdır (Dağ & Koçer, 2019; Freudenberg, 2017; Gülle, 2018; Perveen & Awan, 2017; Sömen & Bilgili, 2017). Ayrıca çevresinde olan olayları doğru bir şekilde anlayıp eleştirel bir bakış açısıyla demokratik bir birey olarak değerlendirebilmek için araştırma, gözlem, problem çözme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve empati becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte toplumdaki değişimleri algılayabilmek için yenilikçi düşünme, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine sahip olmalıdır. Bu beceriler ile beraber toplumun bir ferdi olarak diğer fertlerle etkileşim içinde olup ortak faaliyetlerde bulunabilmesi için iletişim ve işbirliği becerilerinin de bireye kazandırılması gerekmektedir (Demircioğlu vd., 2011; Erdem & Eğmir, 2020; Hotaman, 2010; Kalın & Koçoğlu, 2017; Koçoğlu, 2018 Özpolat, 2009; Şişman, Güleş & Dönmez, 2010). Demokrasi eğitimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen değer ve beceriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demokrasi eğitimiyle öğrenciye kazandırılmak istenen beceri ve değerler

Demokratik Değer ve Beceriler					
Beceriler	✓	Araştırma becerisi	✓	Hukuk okuryazarlığı becerisi	
	✓	Değişim ve sürekliliği algılama becerisi	✓	İletişim becerisi	
	✓	Eleştirel düşünme becerisi	✓	İş birliği becerisi	
	✓	Empati becerisi	✓	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi	
	✓	Gözlem becerisi	✓	Kanıt kullanma becerisi	
	✓	Politik okuryazarlık becerisi	✓	Karar verme becerisi	
	✓	Problem çözme becerisi	✓	Medya okuryazarlığı becerisi	
	✓	Sosyal katılım becerisi			
	✓	Yenilikçi düşünme becerisi			
	✓	Özdenetim becerisi			
	Değerler	✓	Adalet	✓	Eşitlik
		✓	Aile birliğine önem verme	✓	Özgürlük
		✓	Bağımsızlık	✓	Saygı
		✓	Barış	✓	Sevgi
✓		Dayanışma	✓	Sorumluluk	
✓		Duyarlılık	✓	Yardımseverlik	
	✓	Dürüstlük			

3.8. Demokrasi Eğitimiye yönelik sınıf içi yapılabilecek etkinlikler

Demokrasi eğitimiye yönelik ele alınan konuların daha iyi anlaşılıp öğrenciler tarafından benimsenebilmesi için sınıf içinde veya dışında farklı etkinlikler yapılması gerekmektedir. Sınıf dışında öğrencilerin demokrasiyi kavrayabilmeleri için resmî kurumları (belediyeler, meclis, üniversite vb.) ve sivil toplum kuruluşlarını (Kızılay, Yeşilay, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı vb.) ziyaret etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin toplumsal yaşam içinde yer alan demokratik kurumları ziyaret etmeleri var olan bilgilerinin pekiştirilmesine ve aynı zamanda demokratik yaşamın toplumsal yaşam açısından ne kadar önemli olduğunu öğrenmeleri açısından önemlidir (Topçu, 2017; Tuncel & Dolanbay, 2016; Yazıcı, Ertürk & Kulaca, 2022).

Sınıf içi demokrasi eğitimiye yönelik etkinliklerle beraber öğrenciler kendi fikirlerini ifade edebilecek, kendilerini geliştirebilecek, paylaşımda bulunabilecek ve diğer öğrencilerle dayanışma içinde çalışarak onlarla ortak paydada buluşabilecektir. Öğrencilerde farklı rollerin kavranması, iletişim becerisinin artması ve bir durumu karşısında empati yapabilmek için drama, konuşma halkası, örnek olay ve altı şapkalı düşünme tekniği etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca bireyin demokratik hakkı olan özgür düşünme ve kendini ifade edebilmekle beraber farklı düşüncelere saygı duyabilmesi için tartışma teknikleri (münazara, açikoturum vb.) kullanılabilir. Öğrencilerin ortak çalışma yapabilmesi, farklı bireylerle dayanışma içine girebilmesi ve yardımsever olabilmesi için iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin iş birliğine dayalı etkinliklerde hem kendi yetenek ve görüşlerini ortaya koyması ve hem de farklı öğrencilerden destek alması,

öğrencilerin ileriki hayatlarında toplumsal yaşam içinde başarılı bir şekilde dayanışma içinde problemlere çözüm önerileri getirmesine katkı sağlayacaktır (Akbaş, 2009; Çelikkaya, Filoğlu & Öktem, 2013; Korkmaz, 2013; Yeşil, 2004).

Sınıf ortamında öğrenciler demokratik yaşam hakkında bilgi sahibi olabilmek için ayrıca; sınıf içinde kargaşa ve düzensizlik olmaması, ortak yaşamın ve ortak kararların önemi, her bireyin değerli ve bireysel düşüncelerinin de önemli olduğunu gösterebilmek için sınıf içinde öğrencilerin katılımıyla öğretmen ile beraber sınıf kuralları (ya da okul kuralları) belirlenebilir. Bununla birlikte demokratik bir siyasal yönetimin nasıl oluşabileceği, sorumluluk bilinci, oy hakkı ve oy kullanma, seçimlerde aday olabilme ve hakların kullanımını öğrenebilmesi için sınıf temsilciliği, okul meclisi ve sınıf başkanı seçimi gibi etkinlikler yapılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin şikâyetinde bulunma, bilgi edinebilme ve başvuru yapma gibi demokratik haklarını kullanabilmeleri için dilekçe yazma etkinliği yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesi ve farklı öğrencileri tanıyıp etkileşim içinde olmasını sağlamak için sosyal kulüplerden de faydalana bilir. Böylece sosyal kulüplere katılan öğrencilerde iletişim becerisi de gelişecektir (Akbaş, 2009; Özçakmak & Kadan, 2017; Yılmaz & Yıldırım, 2009). Demokrasi eğitimine yönelik öğrenciler için yapılabilecek etkinlikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Demokrasi Eğitimine yönelik sınıf içi yapılabilecek etkinlikler

Demokrasi Eğitimine Yönelik Etkinlikler			
Etkinlik Adı	Etkinlikle Kazanılacak Beceri ve Değerler	Etkinlik Kazanımı	
Yaşantı Temelli Etkinlikler	Sınıf Başkanı Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Politik okuryazarlık becerisi • Sosyal katılım becerisi • Karar verme becerisi • Adalet • Eşitlik 	Demokratik yaşamın devamı için seçim ve seçilme hakkının önemini kavrar.
	Okul ve Sınıf Kurallarını Belirleme	<ul style="list-style-type: none"> • Eleştirel düşünme becerisi • Empati becerisi • Duyarlılık • Sorumluluk 	Kuralların okuldaki demokratik ortamı sağlamasındaki rolünü açıklar.
	Dilekçe Yazımı	<ul style="list-style-type: none"> • Hukuk okuryazarlığı becerisi • Problem çözme becerisi • Adalet • Eşitlik 	Bilinçli bir birey olarak haklarını bilir ve kullanır.
	Öğrenci Kulüpleri	<ul style="list-style-type: none"> • İletişim Becerisi • Sosyal Katılım Becerisi • Dayanışma • Saygı 	Farklı bireylerle bir araya gelerek kişisel becerilerini geliştirir.
	Okul Meclisi ve Sınıf Temsilciliği	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal katılım becerisi • Politik okuryazarlık becerisi • Karar verme becerisi • Adalet • Eşitlik 	Demokratik katılım süreçlerini öğrenir.
Öğretim Temelli Etkinlikler	Drama	<ul style="list-style-type: none"> • Empati becerisi • İletişim becerisi • Dayanışma • Sorumluluk • Saygı 	Çeşitli rollere girerek farklı durum ve olaylarla ilgili tecrübe kazanır.
	Tartışma Grupları (Münazara, Açık Oturum vb.)	<ul style="list-style-type: none"> • Eleştirel düşünme becerisi • İletişim becerisi • Saygı • Eşitlik 	Karşıt görüşlerin olduğu demokratik sınıf ortamı sağlar.
	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	<ul style="list-style-type: none"> • Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi • Eleştirel düşünme becerisi 	Bireye sorunlar karşısında farklı çözüm

	<ul style="list-style-type: none">• Empati becerisi• Duyarlılık• Dürüstlük	yolları üretir.
Örnek Olay	<ul style="list-style-type: none">• Eleştirel düşünme becerisi• Empati becerisi• Adalet• Duyarlılık	Örnek incelemelerle demokratik sınıf ortamını etkileyen unsurları belirler.
Konuşma Halkası	<ul style="list-style-type: none">• Eleştirel düşünme becerisi• Empati becerisi• Duyarlılık	Farklı görüşlere saygı duymayı sağlar.
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları	<ul style="list-style-type: none">• İletişim becerisi• İş birliği becerisi• Dayanışma• Yardımseverlik	Ortak çalışma ve yardımlaşma bilinci oluşur.
İstasyon Tekniği	<ul style="list-style-type: none">• İş birliği becerisi• Yenilikçi düşünme becerisi• Dayanışma	Öğrencilerde grup içi iletişim gelişir.

4. Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak, bireylerin toplumsal yaşamda eşit ve özgür olabilmeleri için demokratik bir yönetim ve toplumda da demokratik bir anlayış hâkim olmalıdır. Öncelikli olarak demokratik bir yönetim için özgür bir şekilde, bireylerin eşit oy hakkına sahip olduğu seçimler yoluyla iktidar oluşmalıdır. Halkın siyasal yönetimde yer alması ile ilgili Ross (2004), demokrasinin çoğunlukla bireye istediğini yapabilmesi için geniş bir serbestlik sağlayan hükümet sistemi olarak anlaşılırken; aslında demokrasinin ilk ilkesinin siyasal iktidarın bir bireye veya sınırlı bir insan sınıfına değil, halka verilmesi için araçlar sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle halk, demokrasi sayesinde siyasal iktidarın kaynağını oluşturacaktır (Fanid, 2014). Ayrıca demokratik bir yönetimle beraber tüm hakların güvence altına alındığı yasaların olması gerekmektedir. Toplumsal yaşamda ise, toplumların farklı toplumlara karşı ya da toplum içindeki bireylerin kendi aralarındaki sorunların giderilmesi ve farklılıkların bireyler tarafından kabul edilebilirlikte yaşayabilmek için demokrasiye ihtiyaç duyulmaktadır (Esgerova, 2018; Starkey, 2005).

Günümüzde toplumsal hayatı etkileyen birçok sorun (ırkçılık, terörizm, ekonomik eşitsizlik vb.) demokratik yaşamın tam olarak yaşanmamasından veya hiç olmamasından kaynaklanmaktadır. Demokrasi bilincine sahip bir birey, farklı kişilerin de yaşama hakkı olduğunu bildiğinden terör olayları da yaşanmayacaktır. Aynı zamanda farklı ten rengi, din, dil, ırk, cinsiyet ve kültüre sahip bireyleri olduğu gibi kabul edeceğinden, toplumda barış ve güven olacaktır. Bu nedenle bireysel hakların herkes için geçerli olması toplumsal birlikteliğin sağlanması açısından da önemlidir. Ollsen (2004) insan haklarının korunabilmesi ve alt kültürlerin bir farklılık olarak zenginlik kabul edilebilmesinin demokrasi ile olabileceğini ifade etmektedir. Kovac ise (2009) demokrasi sayesinde hukukun üstünlüğü sağlanarak insan haklarının sonsuz kadar korunabileceğini belirtir. Böylelikle demokrasi bireye yasalarla özgür bir yaşama hakkı tanır. Ayrıca bireyler arasındaki ekonomik eşitsizliklerin giderilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için demokrasiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Demokratik bir yönetim ve toplumsal yaşamın sağlanması bireylerin demokrasiyi benimsemesiyle mümkündür. Bir toplumda tüm bireylerin demokrasi bilincine sahip olması ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Öğrencilerin demokrasiyi tam olarak kavrayabilmeleri içinde okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması gerekmektedir (Çırak, 2019; Hotaman, 2010; Kovac, 2009; Stanley, 2004). Okulların demokratik bir ortama sahip olabilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin demokratik değerlere sahip olması gerekmektedir. Daha sonra bu değerlerin toplumun geleceği olan öğrencilere kazandırılmasına çalışılmalıdır. Aynı zamanda demokratik bir

yaşam için öğrencilere kazandırılması gereken bütün değer ve becerilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Zira sosyal bilgiler dersi özellikle demokratik bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Koçoğlu, 2013).

Demokrasi eğitime uygun olarak hazırlanan okul müfredatıyla beraber okul öğelerinin sahip olacağı demokrasi bilinci, okulda demokrasi kültürünü oluşturacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinden ve ders kitaplarından demokratik yaşam ile ilgili öğrenmiş oldukları bilgileri, okul ortamında karşılaşmaları; öğrenilmiş olan bilginin pekiştirilerek kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır. Şahin (2009) öğrenciler tarafından demokrasi eğitimi ile ilgili öğrenilmiş olan bilgilerin okul ortamında somut olarak yaşanmadığı takdirde inandırıcı olmayacağını belirtmektedir. Örnek olarak sınıf için de 'farklı düşüncelere saygı' kavramını öğrenen öğrenci, herhangi bir durum karşısında yorum yapmasına izin verilmediği ya da düşüncesine değer verilmediği takdirde, demokrasiye olan güveni azalır veya yok olur. Bu yüzden okul ortamındaki ilişkiler sadece okul yönetimini bireysel olarak etkilememekte, aynı zamanda öğrencilere de gündelik yaşamdan örnekler teşkil etmektedir.

Ayrıca okul bir bütün olarak düşünülduğünde, okul öğeleri arasındaki demokratik tutum ve davranışlar, okul ortamında özgür düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Özgür düşünce ortamına sahip bir okulda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler farklılıklara saygı göstereceklerdir. Bireylerin birbirine saygı duymasıyla okullarda tartışma ve eleştirilerin normal sayıldığı bir barış ortamı olacaktır. Bu ortamda okul bileşenleri sorunlara karşı ortak hareket edecek ve beraberce çözüm önerileri getireceklerdir. Öte yandan sorunların tespiti için sınıflara veya okulun belli yerlerine ayrıca şikâyet kutusu konulabilir. Kepenekçi (1999), öğrencilerin düşünme ve ifade özgürlüklerini kullanabilmeleri için, her türlü şikâyetlerini yazabilecekleri şikâyet kutularının olması gerektiğini belirtmektedir. Böylece öğrenciler düşüncelerini ifade ederken aynı zamanda demokratik haklarını da kullanmış olacaklardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, demokratik bir okul ortamı için; okulun bütün paydaşlarının demokratik yaşam ve demokrasi eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alması gerektiği, eğitim programlarında demokrasi eğitimi ile ilgili değer ve kazanım sayısının arttırılabileceği, ders kitapları hazırlanırken öncelikli olarak öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak demokrasi eğitime uygun olarak hazırlanması gerektiği ve öğrencilere demokrasi bilinci kazandırmak için ezbere dayalı bir eğitim yerine daha çok uygulamalara dayalı eğitime önem verilmesi gibi önerilerde bulunabilir.

5. Kaynakça

- Açıklın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Pegem.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Aktan, O., & Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 7-68.
- Aktepe, V. (2019). Karakter ve değer eğitimi. V. Aktepe & M. Gündüz (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi* içinde (ss. 297-324). Pegem.
- Arslan, A. (1999). *İslam ve demokrasi*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Aybay, R. (2003). *Vatandaşlık hukuku*. (5. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Başgil, A. F. (2006). *Demokrasi yolunda*. (2. baskı). Yağmur.
- Beetham, D., & Boyle, K. (1998). *Demokrasinin temelleri* (V. Bıçak, Çev.). Liberte.

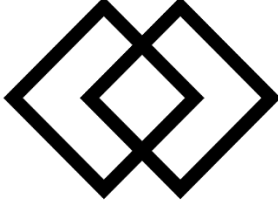
- Braveman, P. A., Arkin, E., Proctor, D., & Kauh, T. (2022). Systemic and structural racism: definitions, examples, health damages, and approaches to dismantling. *Health Affairs*, 41(2), 171-178 <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2021.01394>
- Coates, R. D. (2008). Covert racism in the USA and globally. *Sociology Compass*, 2(1), 208–231. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00057.x>
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S., & Öktem, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-147.
- Çırak, A. (2019). Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 5(1), 1-18.
- Dağ, N., & Koçer, M. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(9), 2150-2175. <https://doi.org/10.26466/opus.567352>
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi üstüne* (B. Kadioğlu, Çev.). Phoenix.
- Damgacı, F. K. (2016). Vatandaşlık, çeşitlilik ve çoğulculuğun tarihsel süreç içerisinde Türk Eğitim Sistemi’ndeki yeri. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(13), 223-238.
- Demircioğlu, I. H., Mutluer, C., & Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 577-586.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Deveci, H., & Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Dewey, J. (2010). Günümüz dünyasında demokrasi ve eğitim. J. Ratner (Ed.). *Günümüzde Eğitim içinde* (ss. 237-245) (B. Ata & T. Öztürk, Çev. Ed.). Pegem.
- Dikici, E. (2022). Kültür aktarımı açısından okulların işlevi üzerine bir derleme. *International Sociall Sciences Studies Journal*, 8(93), 80-87. <https://doi.org/10.26449/sssij.3769>
- Doğan, V. (2012). *Türk vatandaşlık hukuku*. Seçkin.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde* (3. Baskı, ss. 226-258). Pegem.
- Duman, T., Karakaya, N., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Gündüz Eğitim.
- Dündar, R., & Ekici, Ö. (2018). Okullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 70-82. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1914>
- Erdem, C., & Egmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 159-171. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.787092>
- Ersöz, Y., & Duruhan, K. (2015). Okul ortamında demokrasi yaşantıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 13-26.
- Esgerova, Z. (2018). Demokrasinin geçtiği tarihi tekamül yolu. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 163-175. <https://doi.org/10.25306/skad.417146>
- Fanid, E.N. (2014) Siyasetin meşruluğu ya da meşruiyetin siyaseti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 28-39.

- Freudenberg, B. (2017). Beyond lawyers: legal literacy for the future. *Australian Business Law Review*, 45 (5), 1-25.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. C. Güzel (Yay. Haz.). Kırmızı.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 123-146.
- Gülen, S., Alan, M., Alan, M.T. & Yılmaz, A (2022). Ortaokul öğrencilerinin temel demokratik değerler düzeyinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 511-526. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1071025>
- Gülle, M. (2018). Sporda karşıt görüşe saygı ve öz denetim ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 262-279. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.433780>
- Güven, M., Aktaş, B. Ç., & Sever, D. (2013). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 1-23.
- Hancock, B. (1998). *Trent focus for research and development in primary health care: an introduction to qualitative research*. Trent Focus Group.
- Hobbes, T. (2007). *Elementa philosophica de cive yurttaşlık felsefesinin temelleri* (D. Zarakolu, Çev.). Belge.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 29-42.
- Ulu Kalın, Ö. & Koçoğlu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 419-434.
- Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. İksad.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve laik eğitim*. Anı.
- Karataş, İ.H. (2013). Bir kamu hizmeti olarak okul yönetimi: eğitim yöneticilerinin toplumsal katılıma ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4(8), 17-34.
- Kaya, F., & Akpınar, E. (2021). İlköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 578-602. <https://doi.org/10.17679/inuefd.856671>
- Kaya, F., & Akpınar, E. (2022). İlköğretim öğrencilerinin eşitlik değerine ilişkin tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 1-30. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1170295>
- Kepenekçi, Y. K. (2014). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. (2. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 19(19) 353-361.
- Kepenekçi, Y., K. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(11), 44-53.
- Keseci, A., Pesen, A., & Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (60), 34-45. <https://doi.org/10.17755/esosder.289649>

- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin algıları. *Journal of Turkish Studies*, 8(16), 413-430. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4632>
- Koçoğlu, E. (2018). Sosyal bilgiler dersinde empatik düşüncenin kullanımına ilişkin alan uzmanlarının algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 149-158.
- Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları* (Tez No. 353148) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kovac, P. (2009). Education for democracy: it is not an issue of dare; it is an issue of can. *Teacher Education Quarterly*, 36(1) 9-23.
- Kuş, Z. & Yakar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve sınıf içi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 332-371.
- Leser, C. (2011). *Politische bildung in und durch schule*. Vs-Verlag.
- Levinson, M. (2014). *Citizenship and civic education*. D. C. Phillips (Ed.), *In Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* içinde (ss. 1-12). Sage.
- Maboçoğlu, M. (1999). Demokrasi eğitimi nasıl olmalıdır? *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(111), 56-59.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, ve 7. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar Cilt-1* (S. Özge, Çev.) (7. baskı). Yayıncısı.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-157.
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalisation, democracy: Challenges for education. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 231-275. <https://doi.org/10.1080/14767720410001733665>
- Otekinrin, O. A., Otekinrin, O. A., Sawicka, B., & Ayinde, I. A. (2020). Three decades of fighting against hunger in Africa: Progress, challenges and opportunities. *World Nutrition*, 11(3), 86-111. <https://doi.org/10.26596/wn.202011386-111>
- Özan, M. B., Polat, H. & Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(8), 59-70. <https://doi.org/10.18069/fusbed.58823>
- Özçakmak, H., & Kadan, Ö. F. (2017). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 341-358.
- Özden, M., & Saban, A. (2017). *Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller*. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Desenleri* içinde (ss. 1-30). Anı.
- Özpolat, A. (2009). *Demokratik vatandaşlık birlikte yaşama kültürü*. Hegem.
- Pathania, A. (2011). Teachers' role in quality enhancement and value education. *Academe*, 14(1), 19-28.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational policy*, 23 (3), 423-450. <https://doi.org/10.1177/0895904807310032>

- Perveen, M., & Awan, A. S. (2017). Analysis of curriculum about political literacy as a dimension of citizenship education. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 187-202.
- Radha, P (2016). Role of teachers in imparting value education. *National Conference on Value Education Through Teacher Education IJARIE*, 1(2), 55-57.
- Ross, E.W. (2004). General editor's introduction: defending public schools, defending democracy. In K. D., Vinson & E.W., Ross (Ed.), *Defending Public Schools: Curriculum Continuity and Change in The 21st Century* (ss. 9-16). Praeger.
- Saracaloğlu, A. S. (2019). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. A.S., Saracaloğlu & A., Küçüköğlü (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (4.baskı, ss. 23-86). Pegem.
- Sayın, Ö. (1993). Toplumsal yaşam ve toplumsal yapı. *Sosyoloji dergisi*, 4, 1-17.
- Sömen, T., & Bilgili, A. S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. *Turkish Studies*, 12(33), 403-426. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12616>
- Stanley, W. S. (2004). Schooling and curriculum for social transformation: Reconsidering the status of a contentious idea. K. D., Vinson & E.W., Ross (Ed.), *Defending Public Schools: Curriculum Continuity and Change in The 21st Century* içinde (ss. 173-198). Praeger.
- Starkey, H. (2005). Democratic education and learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 299-308. <https://doi.org/10.1080/0142569052000329200>
- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (4), 1341-1354.
- Şahin, İ. F., & Ekici, Ö. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 39, 85-116. <https://doi.org/10.14225/Joh1524>
- Şimşek, M. (2016). Terörizm: kavramsal bir çalışma. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 319-335.
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 188-202.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim Sisteminin değişmeyen miti. *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler Kitabı* içinde (ss.291-305). Eğitim Bir-Sen.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 1(1), 30-46.
- Tamer Gözübüyük, M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25.
- Tanilli, S. (1996). *Devlet ve demokrasi anayasa hukukuna giriş* (8.baskı). Çağdaş.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.

- Topçu, E. (2017) Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p126>
- Tuncel, G., & Dolanbay, H. (2016). Sınıf dışı öğretim teknikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın & E. Koçoğlu (Eds.). *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (ss. 358-418). Pegem.
- Uygun, O. (2003). *Demokrasinin tarihsel felsefi ve ahlaki boyutları*. İnkılâp Kitabevi.
- Ünal, S. (2014). İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Weiss, M. (2010). *Die Direkte demokratie*. Verlagholzhausengmbh.
- Yaşar, Ş., & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yazıcı, H., Ertürk, A. & Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Nobel.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Seçkin.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri*. Nobel.
- Yılmaz, K. & Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 187-207.
- Yılmaz, Ö. & Akgün, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okullarda demokrasi ve demokratik öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri. *Academy Journal of Educational Science*, 3(2), 177-189.



VELİ KATILIMINDA KULLANILMAK ÜZERE EBEVEYN ÖVGÜ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Özgür BOLAT*

Öz

Veli katılımı, eğitim kalitesini artıran en önemli etkenlerden bir tanesidir çünkü çocukların okuldaki davranışları, veli tutumlarının bir yansımasıdır. Ebeveynler övgü ile farklı tutumlara sahiptir. Bazı ebeveynler övgü ile ilgili olumlu tutuma sahipken, bazı ebeveynler olumsuz tutuma sahiptir. Okul liderleri bu tutumları keşfederek, etkini veli katılım programları tasarlayabilir. Ancak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında ebeveynlerin övgü tutumlarını ölçen güvenilir ve geçerli ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle nicel yöntemli betimsel modeldeki bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin övgü tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. 447 kişiden toplanan veri ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış, 9 maddeli, bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler "motivasyon" ve "kontrol" tutumları olarak adlandırılmıştır. 357 toplanan veri ile yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi ile ölçeğin yapıları doğrulanmıştır. Zamandaş geçerliği için Psikolojik Kontrol, Yüksek Beklenti ve Ceza Ölçeği kullanılmıştır. Her üç ölçek ile Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Bu olumlu ilişki de övgünün olumsuz bir ebeveyn tutumu olduğunu göstermektedir. Bu bulguda davranışsal ekolden ziyade Özdüzenleme Kuramının tezlerini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği, geçerli ve güvenilir ölçme araçları okul liderleri ve öğretmenler tarafından veli katılımında kullanılmak üzere alanyazınımıza kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn katılımı, Övgü, Ölçek geliştirme, Okul liderliği.

Developing a Scale to Measure Parents' Praise Beliefs for Parental Involvement

Abstract

Parental involvement is one of the most significant factors that enhance the quality of education because parental attitudes determine children's behaviors in the classroom, and children's behaviors in the classroom directly affect the quality of learning. Parents have different attitudes towards praise. While some parents have a positive attitude towards praise, some have a negative attitude. School leaders can design effective parental involvement programs by identifying these attitudes. However, there is no reliable and valid scale in the literature that measures parents' attitudes towards praise. Therefore, the purpose of this quantitative research is to develop a valid and reliable scale that measure parents' attitudes towards praise. According to the Exploratory and Confirmatory Factor Analysis results, a 9-item scale has been developed. The Parental Praise Attitude Scale consists of two factors. These factors are named "motivation" and "negatcontrol" attitudes. The structures of the scales have been validated with Confirmatory Factor Analysis. Psychological Control Scale, Punishment Scale and High Expectation Scale were used for concurrent validity. A positive relationship was found between the motivation sub-scale and these three scales. This finding indicates that praises are negative parental attitudes and confirms the theses of Self-Regulation Theory rather than the behavioral approach. In conclusion, Parental Praise Attitude Scale have been introduced to the literature as valid and reliable measurement tools to be used in parental involvement.

Keywords: Parental involvement, Praise, Scale development, School leadership.

* Dr. Uluslararası Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ozgurbolat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4420-1368>

1. Giriş

Ebeveynlerin evdeki davranışları çocukların davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Kasser vd., 1995). Dolayısıyla çocukların okulda gösterdiği davranış kalıpları, çoğu zaman evdeki aile dinamiklerinin yansıması oluyor. Örneğin, matematik dersinde kaygı yaşayan bir çocuğun, kaygı yaşamasının sebebi, ebeveynin çocuğun ödevine yardım ederken, baskıcı ve kontrolcü davranması olabilir. Retanal vd. (2021) yapmış olduğu araştırmada kontrolcü bir stil ile çocuğuna ödev yaptıran ailelerin çocuklarının daha çok matematik kaygısı yaşadığını bulmuştur. Ebeveynleri tarafından duygusu yok sayılan veya bastırılan çocuklar okulda daha çok akran zorbalığı yapmaktadır (Karen, 1998). Toprakçı ve Hepsöğütü (2022) Covid döneminde eğitimi sekteye uğrayan etkenleri incelemiş ve öğretmenlerin en çok aileyi ve öğrenciyi sorun olarak gördüğünü bulmuştur. Bu bulgu da ailenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Onun için öğretmenlerin ve okul liderlerinin, okulda etkili öğrenme ortamı yaratmak için mutlaka ebeveynlerin eğitim sürecine dahil etmeli (Kıral, 2020) ve etkin veli katılımı programları tasarlamalıdır. Ancak bunun için de ebeveynlerin stillerini keşfetmesi oldukça önemlidir. Dahası veliler de aslında öğrenme sürecine dail olmak istemektedir. Örneğin, Nartgün ve Kaya (2016) araştırmasında velilerin de kendi katılımlarının artırılması için okuldan geribildirim alma veya iletişim kanallarının açık tutulması gibi beklentileri olduğunu keşfetmiştir. BU bağlamda hem ebeveyn hem de okul açısından veli katılımı çok önemlidir. Ebeveynlerin ebeveynlik stilleri de veli katılımını ve veli desteğini olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Ebeveyn türlerinin keşfedilmesi bu açıdan çok önemlidir. Ebeveynlerin, ebeveynlik stillerini keşfeden birçok ölçek bulunmaktadır. Ancak ebeveynlerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçen Türkiye bağlamında ve uluslararası alanyazında hiçbir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçmede kullanılacak, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu bağlamda araştırma ilk olacak ve alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

1.1. Ebeveynlik Stilleri

Araştırmacılar, aile türlerini farklı şekilde kategorize etmişlerdir. Alanyazında ilk gruplama Baumrind (1971) tarafından yapılmıştır. Baumrind (1971) aileleri iki ana unsur açısından değerlendirmiştir: “talep boyutu” ve “duyarlılık boyutu”. Maccoby ve Martin (1983) bu boyutları “destek” ve “kontrol” olarak adlandırmıştır. Baumrind (1971), bu iki temel unsurun kombinasyonlarından dört aile türü önermiştir: demokratik aile (yüksek talep ve yüksek duyarlılık), otoriter aile (yüksek talep ve düşük duyarlılık), esnek aile (düşük talep ve yüksek duyarlılık), ve ihmalkâr aile (düşük talep ve düşük duyarlılık). Diğer bir gruplamayı da Ryan ve Deci (2017) “Özdüzenleme Kuramına” göre yapmıştır: özerkliği destekleyen aile ve kontrolcü aile. Baumrind (1971), otoriter olarak tanımladığı aile, Özdüzenleme Kuramına göre, kontrolcü ailedir (Ishak et al., 2012). Ancak aileler farklı kontrol mekanizmaları kullanmaktadır.

Kontrolcü ebeveynler çocukları farklı şekilde kontrol etmektedir. Bu bağlamda ebeveyn kontrolü ikiye ayrılmaktadır: psikolojik kontrol ve davranışsal kontrol (Steinberg, 1990). Psikolojik kontrol, çocuğun duygusal ve psikolojik dünyasını kontrol etmek olarak tanımlanır (Barber vd., 2005). Psikolojik kontrol kullanan aileler, çocuklarını aynı zamanda manipüle eder (Barber & Harmon, 2002). Örneğin, küsmek bir psikolojik kontrol aracıdır çünkü aile çocuğa küserek, çocuğun istenilen davranışı sergilemesi için baskı yaratır (Barber vd., 2012). Çocuk da annesinin veya babasının sevgisini kaybetmemek için, kendinden istenileni yapar. Davranışsal kontrol ise çocuğun iç dünyasından ziyade, davranışlarını kontrol etmektir (Steinberg, 1990). Örneğin, kural koyarak çocuğun yapabileceklerini sınırlamak, davranışsal kontrole örnektir.

Kontrolcü ailenin zıttı, özerkliği destekleyen ailedir. Özerkliği destekleyen aileler çocukların kendi değerlerini yaşamasına izin verir, seçim sunar, onların duygularını anlar, fikirlerini dinler ve kararlarının gerekçelerini açıklar (Deci vd., 1994; Ryan & Deci, 2017). Örneğin, ödevini yapmak istemeyen bir çocuğa, kontrolcü aile suçlu hissettirerek (Senin için çalışıyoruz. Sen ödevini bile yapmıyorsun) ödevini yaptırmaya çalışabilir. Ancak özerkliği destekleyen aile ise çocuğunun neden ödev yapmadığını anlar. Onun ödev ile ilgili düşüncelerini öğrenir, başarısızlık kaygısı varsa, onu anlar ve ona yardımcı olmaya çalışır.

Araştırmalar göstermektedir ki kontrolcü ailelerin çocukları her alanda adaptasyon sorunu yaşamaktadır (Barber vd., 2005). Örneğin, kontrolcü ailelerin çocukları daha çok duygusal uyum sorunu (kaygı ve düşük özgüven gibi) yaşamaktadır (McKinney vd., 2011). Cheah vd. (2019) araştırmalarında kontrolcü ailelerin çocuklarının daha çok depresyon yaşadığını keşfetmiştir. Dahası kontrolcü ailelerin çocukları daha çok zorbalık yapmaktadır (Yu vd., 2019). Kontrolcü ailelerin çocuklarının akademik notları daha düşük ve daha az risk almaktadır (Merlin vd., 2013). Normal aile fonksiyonları zayıf olan ailelerde çocuklar daha çok dışsallaştırma sorunları (saldırganlık, yalan söyleme, inatçılık gibi) yaşamaktadır (Henderson vd., 2006). Aynı zamanda psikolojik kontrole maruz kalan çocuklar daha çok içselleştirme sorunu (depresyon, kaygı ve utançlık gibi) yaşamaktadır (Soenens vd., 2005). Kontrolcü ailelerin çocukları daha çok yeme sorunu daha yaşamakta ve daha çok bağımlılık yaratan maddeler kullanmaktadır (Romm vd., 2020). Diğer taraftan demokratik ailelerin, yani özerkliği destekleyen ailelerin çocukları daha az hiperaktif ve kaygılı davranışlar göstermektedir ve daha az dikkat sorunu ve öfke krizi yaşamaktadır (Rinaldi & Howe, 2012). Özerkliği destekleyen ailelerin çocukları, fen derslerinde daha çok disiplinli ve tutarlı çalışma göstermektedir (Ratelle vd., 2005).

Ailelerin kullandığı kontrol stratejileri olumlu veya olumsuz olabilir (Paulussen-Hoogeboom vd., 2008). Kontrol kullanan aile aşırı güç kullanır, negatiftir, müdahale eder, aşırı karışır ve saldırgan davranır (Paulussen-Hoogeboom vd., 2008). Kontrolcü aile aynı zamanda olumsuz kontrol stratejilerinin bir unsuru olarak küsme, suçlama ve utandırma davranışları ile çocuğunu kontrol etmeye çalışır (Yu vd., 2015). Kaygı ve korku yaratmak da aynı zamanda psikolojik kontrol aracıdır (Barber, 1996). İçsel kontrol ile dışsal kontrol arasında fark bulunmaktadır. İçsel kontrol araçları daha gizli ve duygusaldır. Bağırarak, kızdırmak olumsuz dışsal olumsuz kontrol araçları iken, ödül ve övgü gibi davranışlar dışsal olumlu kontrol araçlarıdır (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Bu araştırmanın odak noktası olumlu kabul edilen ama tarafından olumsuz kontrol aracı olarak kabul edilen övgü tutumlarıdır (Ryan & Deci, 2017). Özdüzenleme Kuramına göre övgü çocuğu zaman bir kontrol aracıdır. Aileler övgüyü kullanarak, çocuklarında istedik davranışları onaylayarak, o davranışların tekrarlanma ihtimallerini artırır. Bu olumlu bir davranış gibi görülse de çocukta onaylanma mekanizması yaratır. Dahası çocuk sadece başarılı olunca sevildiğini düşünüp, koşullu sevildiğini düşünebilir (Soenens vd., 2010). Onun için övgü, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda aşağıda övgü daha detaylı tartışılacaktır.

1.2. Övgü Tutumları

Övgü ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Davranışsal ekole göre, övgü sosyal bir ödüldür ve olumludur. İstenilen davranışı kazandırmak için, övgü kullanımı savunulmaktadır. Cameron ve Pierce (1994), Cameron vd. (2001) ve Eisenberger vd., (1999) tarafından yapılan meta-analiz çalışmalarında ödülün ve övgünün motivasyonu olumlu etkilediği savunulmaktadır. Diğer taraftan Deci vd., (1999) ve Deci vd. (2001) tarafından yapılan meta-analiz çalışmalarında ödülün ve övgünün motivasyonu olumsuz etkilediği savunulmaktadır.

Ancak genelde övgü kontrolcü ebeveyn tutumu olarak kabul edilememektedir (Ryan & Deci, 2017). Bu iki bakış açısı arasındaki uyumsuzluk, daha sonraki araştırmalar ile giderilmeye çalışılmıştır. Övgü, “kontrol edici” bir şekilde sunulursa, motivasyonu düşürmektedir. Ancak çocuğun becerisi hakkında “geri bildirim” veriyorsa, motivasyonu artırmaktadır. Örneğin bir araştırmada çocuklara övgü verilmiştir ama kontrolcü bir dille söylenmiştir: “Yapmanız gerektiği gibi güzel yaptınız” denmiştir (Ryan, 1982). Kontrolcü övgü çocukların motivasyonlarını düşürmüştür. Benzer bir araştırma antrenörler, sporcular için kontrolcü bir dille övgü verdiklerinde sporcuların motivasyonu düşmüştür (Carpentier & Mageau, 2016). Bu araştırmanın amacı, ilk olarak güvenilir ve geçerli bir ebeveyn övgü tutum ölçeği geliştirmektir. İkinci amacı ise övgünün eşzamanlı geçerlilik çalışması ile olumsuz etkilerini göstermektedir. Bu bağlamda övgünün davranışsal ekolden ziyade Özdüzenleme Kuramını tezlerini desteklediğini göstermektedir. Şaşırtıcı bir şekilde bilindiği kadarıyla, uluslararası ve ulusal alanyazında ebeveynlerin övgü ile tutumlarını ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Okul liderleri ve öğretmenler, bu araştırmada geliştirilen Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeğini kullanarak, ebeveynlerin tutumlarını ölçebilir ve bu bulgulara göre etkili veli katılım programları tasarlayabilir.

2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçen güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Bu araştırma için nicel yöntemli, betimsel araştırma modeli benimsenmiştir. Ölçek, ebeveynlerin davranışlarını değil, övgü ile ilgili tutumlarını ölçmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Veriler iki farklı gruptan toplanmıştır ve iki gruptaki katılımlar da ebeveynlerdir. İki farklı ebeveyn grubundan veri toplanmıştır. Yurdabakan ve Çüm (2017) deneme formundaki madde sayısının 5 katına çıkmayı önermektedir. Bu bağlamda bu ölçeği geliştirmek için yeteri kadar veri toplanmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda sosyal medya aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak için bir dakikanın altında yanıt veren, kontrol sorusunu yanlış işaretleyen ve 4 soruya art arda aynı yanıtı veren katılımcıların verileri analizden çıkartılmıştır. Katılımcıları demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur (Bazı katılımcılar demografik bilgilerini vermemiştir).

Tablo 1. Övgü tutum ölçeği çalışma gruplarının demografik özellikleri

	Birinci çalışma grubu		İkinci çalışma grubu	
	n (447)	%	n (357)	%
Cinsiyet				
Kadın	359	92.28	327	95.3
Erkek	30	7.72	16	4.7
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.
Yaş	38.24	7.35	37.74	5.88

Birinci çalışma grubundan 58 katılımcı, ikinci çalışma grubundan 14 kişi demografik bilgilerini paylaşmamıştır.

2.2. Madde Havuzun Oluşturulması

Bu ölçek geliştirme çalışmasında ebeveynlerin övgüye dair tutumları ölçülmüştür. Deneme formu için hem ulusal hem de uluslararası alanyazında detaylı bir tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda üzere 45 madde yazılmıştır. Daha sonra maddeler üç kişilik uzman bir ekip (Doçent, Dr. Öğretim Üyesi ve Araştırmanın Yazarı) ile tartışılmıştır. Tartışma sonrası 39 maddelik yeni bir form oluşturulmuştur. Ebeveynlere, övgü ile ilgili farklı tutum ifadeleri sunulmuş ve ebeveynlerin bu ifadelere ne kadar katılıp katılmadığı 7’li likert-tipinde sorulmuştur. Seçenekler; (1) hiç katılmıyorum, (2) çok az katılıyorum, (3)

kısmen katılıyorum, (4) orta derecede katılıyorum, (5) katılıyorum, (6) büyük oranda katılıyorum, (7) tamamen katılıyorum şeklinde sunulmuştur.

2.3. Araştırma Etiği

Bu araştırma için Uluslararası Final Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 100/050/REK.001 referans numarası ile etik onayı alınmıştır. Araştırma ve raporlama sürecinde tüm etik ilkelere uyulmuştur. Araştırmaya katılım tamamen gönüllü olup, katılımcılardan özel bilgiler toplanmamıştır.

3. Analiz ve Bulgular

İlk çalışma grubundan toplanan veriler paralel analiz yöntemi ile tekrarlı AFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 39 maddelik madde, 9 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra geleneksel AFA yapılmıştır. Bu analiz için, yatay (*oblique*) döndürme tekniklerinden biri olan Geomin tekniği kullanılmıştır (Hattori vd., 2017). Kaiser-Guttman kuralı (Guttman, 1954; Kaiser, 1960) kullanılarak, özdeğeri 1'den büyük ölçütü kullanarak faktör yapısı belirlenmiştir. Aynı zamanda mutlak değeri 0.40'dan büyük olan maddeler tutulmuştur (Matsunaga, 2010). Model-veri uyumunun uygunluğunu belirlemek için şu ölçütler kullanılmıştır. .08'in altındaki RMSEA değeri iyi derece model-veri uyumu olarak kabul edilmiştir (MacCallum vd., 1996). Ayrıca CFI ve TLI değerleri için .95 üzerinde olma ölçütü ve SRMR değeri için .08'in altında olma ölçütü, iyi model-veri uyumu olarak kabul edilmiştir (Hu & Bentler, 1999). .80'den büyük Cronbach'ın α 'sı iyi güvenilirlik kanıtı olarak sunulmuştur (Cronbach, 1951). Tek faktörlü yapının model-veri uyumu zayıf olduğu için, model-veri uyumu güçlü olan iki faktörlü yapı kabul edilmiştir. Bu iki yapı faktör, kuramsal beklenti ile örtüşmüştür. AFA model-veri uyumu istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Övgü tutum ölçeği açımlayıcı faktör analizi model-veri uyumu istatistikleri

Model	Kestirilen serbest parametre sayısı	X ²	Serbestlik derecesi	P	RMSEA	RMSEA için %90 Güven Aralığı	CFI	TLI	SRMR
1 faktörlü çözüm	9	402.589	27	<.001	.176	[.161, .192]	.923	.897	.106
2 faktörlü çözüm	17	77.841	19	<.001	.083	[.065, .103]	.988	.977	.031

Tablo 2 incelendiğinde tek-faktörlü çözümde model-veri uyumu iyi olmadığı için reddedilmiştir (.176'lık RMSEA, .923'lük CFI, .897'lik TLI ve .106'lık SRMR). Tablo 2'deki bulgulara göre .083'lik RMSEA, .988'lük CFI, .977'lik TLI ve .031'lik SRMR değerleri ile 2 faktörlü çözümün model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Birinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile gerçekleştirilen 2 faktörlü AFA sonuçları ve faktörlere ait güvenilirlik kanıtları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Övgü tutum ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve güvenilirlik

Maddeler	Faktör Yüğü	
	Motivasyon (α .87)	Kontrol (α .80)
M1- Övgü son derece etkili bir eğitim aracıdır.	.691	-.098
M2- Çocuk bir iyilik yaptığında övgü vermek, onun ahlaki gelişimini destekler.	.840	.057
M3- Çocuk iyi bir iş yaptığında övülürse, yaptığı işi sevmeyi öğrenir.	.833	-.023
M4- Övgü, çocuk-aile ilişkisinin kalitesini artırır.	.787	-.137
M5- Övgüye her çocuğun ihtiyacı vardır.	.841	.089
M6- Övgü kısa vadede motive etse de uzun vadede çocukları motive etmez.	-.099	.619
M7- Övgüyle iş yapmaya alışan çocuk, övgü kesilince iş yapmayı bırakır.	.102	.926
M8- Övgü çocuğuna iş yaptırır ama ona bir şeyi sevmeyi öğretmez.	-.004	.762
M9- Çocuğaa övgüyle iş yapmaya alışınca, çocuk o işten çok, sonradan alacağı övgüyle ilgilenir.	-.017	.806

Faktöre ait özdeğer 5.253, 2. Faktöre ait özdeğer ise 1.233'dir. 2 faktörlü çözümde toplam varyans açıklayıcılığı %72'dir. $r_{f_1, f_2} = -.68$

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre; elde edilen ilk faktörün özdeğeri 5.253 ve bu değer 1'in üzerindedir. Bu faktörde 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .691 – .841 aralığında değişmektedir. Kuramsal çerçeve temelinde bu tek faktör “övgü motivasyon” olarak isimlendirilmiştir. Bu maddelerde yüksek puan alan ebeveynler, övgünün motive edici olduğuna inanmaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 1.233'tür. Bu faktörün özdeğeri de 1'in üzerindedir. İkinci faktörde 4 madde bulunmaktadır. Faktör yükleri .619 – .926 aralığındadır. Kuramsal çerçeveye uygun olarak ikinci faktör “övgü kontrol” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yüksek puan alan ebeveynler, övgünün motive etmediğine inanmaktadır. Övgünün kısa vadede kontrol ettiğine inanmamaktadır. İki faktörün toplam açıklanan varyans ise %72'dir. Ayrıca her faktörünün Cronbach'ın α 'sı hesaplanmıştır. “Motivasyon” faktörü için α =.87, “kontrol” faktörü için α =.80 olarak hesaplanmıştır. AFA'dan sonra 357 katılımcıdan oluşan ikinci çalışma grubundan (Tablo 1) toplanan verilerle DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Övgü tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi model-veri uyumu istatistikleri

Model	Kestirilen serbest parametre sayısı	χ^2	Serbestlik derecesi	P	RMSEA	RMSEA için %90 Güven Aralığı	CFI	TLI	SRMR
Tek Faktörlü Model	64	102.96	26	<.001	.091	[.073 .110]	.982	.976	.027

Her iki tablo incelendiğinde RMSEA değerleri istenilen değer üstündedir (RMSEA=.130 ve RMSEA=.130). Ancak model-veri uyumunu incelemek için kullanılan diğer üç değer sonuçları (CFI=.983, TLI=.975, SRMR=.028 ve CFI=.982, TLI=.973, SRMR=.029) daha önce belirlen ölçütlere göre oldukça iyi olduğu için yapının doğrulandığı söylenebilir. Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Övgü tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Madde	Standartlaştırılmış			
	Faktör Yüğü	Standart Hata	t	p
Motivasyon ($=\alpha.87$)				
M1	.770	.025	3.58	<.001
M2	.758	.024	31.06	<.001
M3	.802	.022	36.09	<.001
M4	.863	.018	47.41	<.001
M5	.796	.025	32.29	<.001
Kontrol ($=\alpha.86$)				
M6	.885	.017	5.68	<.001
M7	.830	.022	37.92	<.001
M8	.773	.025	3.87	<.001
M9	.791	.023	34.74	<.001

Tablo 5'te sunulan verilere göre birinci faktör için faktör yükleri .758 ile .863, ikinci faktör için faktör yükleri .773 ile .885 arasındadır. Ayrıca birinci faktör için Cronbach α değeri .87, ikinci faktör için .86'dır. İki faktör arasındaki ilişki de negatiftir ve Cronbach's Alpha değeri -.63'tür. Bu negatif ilişki kuramsal beklentimiz ile örtüşmektedir. Böylelikle ikinci çalışma grubundan elde edilen verileri ile de hem geçerlik hem de güvenilirlik kanıtları sunulmuştur.

Eşzamanlı geçerliliği için ikinci çalışma grubuna üç ayrı ölçek daha uygulanmıştır. İlk ölçek, Psikolojik Kontrol Ölçeğidir. Bu ölçek Barber vd. (2012) tarafından geliştirilmiş ve alanyazında oldukça sık kullanılmaktadır. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .80'dir. Çocuklar için geliştirilen maddeler, bu araştırmada ebeveyn için uyarlanmıştır. Örnek madde şu şekildedir: "Çocuğumu başkaları ile karşılaştırırım". Diğer ölçek, Yüksek Beklenti Ölçeğidir. Bu ölçek, Frost vd. (1990) tarafından geliştirilen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin bir alt boyutudur. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .84'tür. Ceza anketi, tek maddeden oluşmaktadır. Çocuklar için geliştirilen tek madde, bu araştırmada ebeveyn için uyarlanmıştır. "Çocuğum yetiştirirken cezayı kullanırım." ifadesi verilmiş ve katılımcıları ne kadar yansıttığı sorulmuştur. Her üç ölçüm aracı için de 5'li likert-tipi seçenekler kullanılmıştır. İlk iki ölçek için seçenekler 1 (beni hiç yansıtmıyor) ile 5 (beni tamamen yansıtıyor); ceza anket sorusu için 1 (asla) ile 5 (her zaman) arasında değişmektedir. Ölçeklerin doldurulma oranını artırmak için ikinci gruptaki 357 katılıcının hepsine üç ölçek aynı anda uygulanmamıştır. Katılımcılar üç gruba ayrılmış ve her grup ayrı eşzamanlı geçerlilik için ayrı bir ölçek doldürmüştür. Onun için her üç ölçek için katılımcı sayısı farklılaşmaktadır. Eşzamanlı geçerlilik kanıtlarına dair bulgular ve her ölçek için katılımcı sayısı parantez içinde Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Övgü tutum ölçeğinin eşzamanlı geçerliliğine dair bulgular

	Motivasyon	Kontrol
Psikolojik Kontrol (N=173)	.26***	-.07
Yüksek Beklenti (N=90)	.30**	-.07
Ceza (N=289)	.20***	-.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; $\alpha =$ Cronbach's Alpha

Not: Yüksek Beklenti Ölçeği ile Motivasyon ölçeği arasındaki ilişki daha yüksek olmasına rağmen, katılımcı sayısının azlığından dolayı arasındaki fark ** $p < .01$ derecesinde anlamlıdır.

Tablo 5'teki bulgulara göre motivasyon boyutu ile psikolojik kontrol, yüksek beklenti ve ceza arasında pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .26$, $r = .30$, $r = .30$). Bu ilişkiler anlamlıdır. Kontrol boyutu ile üç ölçek arasındaki ilişki negatiftir. Ancak bu farklar anlamlı değildir. Bu üç ilişki eşzamanlı geçerliliğine kanıt olarak sunulmuştur. Bu bulgular kuramsal beklentimiz ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, iki farklı çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda iki faktörden ve 9 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir "Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve hem araştırmacıların hem de uygulamacıların kullanımına sunulmuştur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ebeveynlerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçecek güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazında hiçbir ebeveyn formu olan övgü tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu anlamda araştırma bir ilki temsil etmektedir. Thomassin vd. (2020) tarafından övgü ölçeği geliştirilmiştir ama sadece çocuk formu bulunmaktadır. Ebeveyn formu bulunmamaktadır. Benzer şekilde Burnett (2001) övgü ölçeği geliştirmiştir ama bu ölçeğin de ebeveyn formu bulunmamaktadır.

Bu ölçeğin geliştirilmesinin asıl amacı, veli katılımında kullanılmak üzere eğitim liderlerine güvenilir bir ölçme aracı sunmaktır. Okul liderler bu ölçekler aracılığıyla ebeveynlerin övgüye dair tutumlarını ölçebilir ve sonuçlarına göre veli katılım programları tasarlayabilir. Bu anlamda araştırma çok büyük bir önem taşımaktadır. Örneğin, Fabes vd. (1989) bir araştırmasında dış motivasyon aracı olarak kabul edilen ödülün (Ryan & Deci, 2017) motivasyon üzerine etkisine bakmıştır. Ödül, sadece ödülle olumlu bakış sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının motivasyonunu düşürmüştür. Ebeveyn ödülle olumsuz bakıyorsa, muhtemelen kullanmıyordu ve bu çocukların motivasyonları düşmemiştir. Benzer bir şekilde, övgü de bir dış motivasyon aracıdır (Ryan & Deci, 2017). Aile evde övgüyü kullanıyorsa, bu çocuğun okulda motivasyonunun düşmesi muhtemeldir. Bundan dolayı okul liderleri ve öğretmenler mutlaka ailelerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçmelidir. Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilen Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği alana önemli bir katkı sunmaktadır. Okul liderleri bu ölçeği kullanarak ilk olarak ailelerin övgü ile ilgili tutumları ölçebilir ve daha sonra tutumlarını değiştirmek için veli katılım programları tasarlayabilir. Aynı zamanda araştırmacılar ölçeği kullanarak ebeveynlerin övgü ile ilgili tutumlarını ölçebilir. Maalesef ülkemizde övgü ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Ebeveyn övgü tutumları ile benzer kavramlar (örneğin, özgüven, akademik başarı, mutluluk) arasında ilişkiler ölçülebilir. Dahası övgünün çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek için ölçek kullanılabilir.

Bu çalışmada Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri, ölçeğe dair güçlü yapı geçerliliği ve iç tutarlılık güvenilir kanıtları sunmuştur. Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeği iki ayrı faktörden oluşmaktadır. İlk faktör "motivasyon", ikinci faktör "kontrol"

olarak adlandırılmıştır. İlk alt boyut 5 maddeden, ikinci alt boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Bu şu anlama gelmektedir. “Motivasyon” alt boyutunda yüksek puan, övgüye karşı olumlu tutumu yansıtmaktadır. Bu alt boyutta yüksek puan alan ebeveynler, ödülün motive ettiğine, ahlaki gelişimi desteklediğine, ilişkilerin kalitesini artırttığına ve etkin bir eğitim aracı olduğuna inanmaktadır. Aynı zamanda bu ebeveynler, övgüye her çocuğun ihtiyacı olduğuna inanmaktadır. Bu ebeveynler, övgünün yararlarına inandığı için muhtemelen çocuk yetiştirirken daha sık övgü kullanacaktır. “Kontrol” alt boyutunda yüksek puan, övgüye karşı olumsuz tutumu yansıtmaktadır. Bu alt boyutta yüksek puan alan ebeveynler, ödülün kısa vadede motive etse de uzun vadede motive etmediğine, övgüye alışan çocuğun övgü olmayınca çalışmayacağına, övgünün bir eğitim aracı olmadığına ve çocuğun işten çok övgü ile ilgilendiğine inanmaktadır. Bu bağlamda övgü bir motivasyon aracı değil, kontrol aracıdır. Bu ebeveynler, övgünün yararlarına inanmadığı için muhtemelen çocuk yetiştirirken daha az övgü kullanacaktır. Ölçek çalışması övgünün ebeveynler tarafından hem kontrol aracı hem de motivasyon aracı olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlı bir sonuç vermektedir (Ryan & Deci, 2022) Alanyazında şaşırtıcı bir şekilde ebeveynlerin övgüye karşı tutumlarını ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Bilindiği kadarıyla ebeveynlerin övgüyü dair tutumlarını ölçen ulusal ilk ölçektir. Ölçeğin diğer güçlü bir tarafı davranışları değil, tutumları ölçtüğü için her yaş grubu ebeveynleri için kullanılabilir.

Ölçek ile aynı zamanda zamandaş geçerliği kanıtları da sunulmuştur. Bu bağlamda iki ölçek ve tek maddelik bir anket sorusu kullanılmıştır. Zamandaş geçerliği ile ilgili bulgular, oldukça önemli bulgular sunmuştur ve kuramsal olarak da alana katkıda bulunmaktadır. Övgü, davranışsal ekol ve sosyal-bilişsel ekole göre farklı yorumlanmaktadır. Davranışsal ekol, övgüyü motive edici olarak yorumlarken (bkz Cameron vd., 2001), sosyal-bilişsel ekol olumsuz yorumlamaktadır (bkz Ryan & Deci, 2017). Ölçek tahmin edildiği gibi ilgili üç ölçekle de güçlü ilişkiler göstermiştir ve davranışsal ekolden ziyade, sosyal-bilişsel ekolün iddiaları doğrulanmıştır. Ölçeğin “motivasyon” alt boyutunun, psikolojik kontrol ölçeği, yüksek beklenti ölçeği ve ceza sorusu ile pozitif bir ilişkisi vardır. Bu şu anlama gelmektedir: övgünün yararlı olduğuna inan ebeveynler, daha çok psikolojik kontrol araçları kullanmaktadır. Örneğin, çocuklarına daha çok küsmekte, daha çok utandırmakta ve daha çok kötü söz kullanmaktadır. Benzer şekilde övgünün motive ettiğine inan ebeveynler, çocuklarına daha çok ceza vermektedir. Bu bulgu da Newby’nin (1991) bulgusu ile tutarlıdır. Newby (1991) ödül veren öğretmenlerin aynı zamanda daha çok ceza verdiğini bulmuştur. Buradan övgünün daha çok çocukları kontrol etmek için kullanıldığı yorumu yapılabilir. Övgünün motive ettiğine inan ebeveynler aynı zamanda çocuklarından beklentileri daha yüksektir. Bu da ailelerin övgüyü yüksek beklentilerini aktarma yolu olarak kullandığı anlamına gelebilir. “Kontrol” boyutu ile bu ölçek arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu da kuramsal beklentimiz ile örtüşmektedir. Övgünün kontrol aracı olduğuna inanan ebeveynler, çocuklarını psikolojik olarak kontrol etmemektedir ve ceza vermemektedir. Aynı zamanda çocuklarına yüksek beklenti yüklemeyip, kendileri olmalarına izin vermektedir.

Övgü ölçeğinin, psikolojik kontrol ve ceza ölçekleri ile olumlu ilişkisi olması, alandaki ebeveyn ölçeklerinin geçerliliğini de sorgulamaya açmıştır. Çünkü uluslararası alanda kabul görmüş çoğu ebeveyn ölçeği övgüyü olumlu ebeveyn davranışı olarak görmektedir. Örneğin, Parent ve Forehand (2017) tarafından geliştirilen ve sıkça kullanılan ebeveyn ölçeğinde övgü davranışları pozitif pekiştirici olarak kabul edilmektedir. Sonuçlarının farklı olmasının bir sebebi, övgü tutumlarını iki değil, tek boyutlu ölçüyor olmaları olabilir. Onun için övgü tutumları bu araştırmada geliştirilen ölçekteki iki boyutu ölçülürse, daha güvenilir sonuçlar alınabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları sonraki araştırmalar ile giderilmelidir. Araştırma ilk olarak tutumları ölçmektedir. Tutumlar ile davranışlar arasında yüksek bir ilişki olsa da tutumlar her zaman davranışları yansıtmayabilir. Ebeveynlerin ödül ve övgüye dair davranış kalıpları başka araştırma yöntemiyle araştırılmalıdır. Gözlemsel veya deneysel araştırma desenleri ile tutumların ne kadar davranışı yansıttığı araştırılmalıdır. Bu araştırma aynı zamanda ölçeğin yordama geçerliliği olarak da sunulabilir. Başka bir sınırlılık da ölçek tutumları ölçmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin ödül ve övgü davranışlarını da ölçen bir ölçek geliştirilmeli ve bu ölçek ile beraber kullanılıp, arasındaki farklar araştırılmalıdır. Başka bir sınırlılık veriler, uygunluk örnekleme yöntemi ile çevrimiçi toplanmıştır. Farklı örneklemlerden yüz yüze toplanacak veriler ile bu bilgiler teyit edilmelidir. Ayrıca ana okul, ilkököl, ortaokul veya lisede çocuğu okuyan ebeveynlerle ile ayrı ayrı araştırma tekrarlanmalıdır. Diğer bir sınırlılık da araştırmada erkek katılımcının az olmasıdır. Bu da ölçeğin babalar tarafından kullanımında güvenilir sonuç vermeyebilir. Ölçeğin faktör yapısı erkek katılımcıların eşit olduğu bir örneklem ile tekrar teyit edilmelidir.

Araştırmacılara ve okul liderlerine bazı öneriler sunulabilir. Araştırmacılar, geliştirilmiş olan ölçeği ebeveynler ile kullanarak ve çocuklarla farklı ölçekler kullanarak, övgü tutumlarının çocuklar üzerine yansımaları araştırabilir. Benzer araştırmalar yurt dışında oldukça fazladır ama ülkemizde benzer araştırmalar neredeyse yoktur. Bu ölçek farklı araştırmalara öncülük yapabilir. Aynı zamanda araştırmacılar bu ölçek ile beraber farklı ebeveyn tutumlarını (helikopter ebeveynlik, esnek ebeveynlik, kontrolcü ebeveynlik gibi) ölçen ölçekleri birlikte kullanıp, övgüye karşı olumlu tutuma sahip ebeveynlerin farklı tutumlarını ve profillerini araştırabilir. Okul liderleri ve öğretmenler, veli katılım programları düzenlemeden önce, bu ölçeği kullanarak, ebeveynlerin övgüye dair tutumlarını ölçebilir ve programlarını ona göre tasarlayabilir. Sonuç olarak, Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeğini güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak araştırmacıların ve okul liderlerinin kullanımına sunulmuştur.

Not: Bu ölçek, akademik çalışmalarda yazardan izin almadan kullanılabilir.

Teşekkür: Verilerin analizde yardımcı olan Dr. Sungur Gürel'e teşekkür ederim.

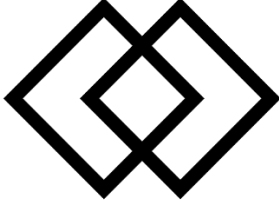
5. Kaynakça

- Atli, A., Sad, S. N., & Ozer, N. (2022). A mixed methods approach to developing a scale on parents' practices to reward & punish their children. *Research in Pedagogy*, 12(2), 339-357.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10422-002>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, i-147.
- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273-287. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.010>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030372>

- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>
- Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24(1), 1-44. <https://doi.org/10.1007/BF03392017>
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 45-58. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0210>
- Cheah, C. S., Yu, J., Liu, J., & Coplan, R. J. (2019). Children's cognitive appraisal moderates associations between psychologically controlling parenting and children's depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 76, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.005>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: response to. *Review of Educational Research*, 71(1), 43-51. <https://doi.org/10.3102/00346543071001043>
- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). *Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.677>
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T., & Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25(4), 509-515. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.4.509>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/BF02289162>
- Güzelyurt, T., Fidan, T., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(4), 21-28.
- Hattori, M., Zhang G., & Preacher, K. J. (2017). Multiple local solutions and geomin rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 52(6), 720-731. <https://doi.org/10.1080/00273171.2017.1361312>
- Henderson, C. E., Dakof, G. A., Schwartz, S. J., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning, self-concept, and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 719-729. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9045-x>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting style as a moderator for students' academic achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 487-493. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9340-1>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational And Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Karen, R. (1998). *Becoming attached: First relationships and how they shape our capacity to love*. Oxford University.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents. *Materialistic and Prosocial Values*, 31(6), 907-914. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.31.6.907>
- Kiral, E. (2020). Excellent Leadership Theory in Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1), n1.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1(2), 130-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen and E.M. Hetherington, editors, *Handbook of Child Psychology, volume IV: Socialization, personality, and social development*. Wiley.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110. <https://doi.org/10.21500/20112084.854>
- McKinney, C., Milone, M. C., & Renk, K. (2011). Parenting and late adolescent emotional adjustment: Mediating effects of discipline and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 463-481 <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0229-2>
- Merlin, C., Okerson, J. R., & Hess, P. (2013). How parenting style influences children: a review of controlling, guiding, and permitting parenting styles on children's behavior, risk-taking, mental health, and academic achievement. *The William & Mary Educational Review*, 2(1), 32-43.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.2.195>
- Parent, J., & Forehand, R. (2017). The multidimensional assessment of parenting scale (MAPS): Development and psychometric properties. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2136-2151. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0741-5>
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J., Hermanns, J. M., Peetsma, T. T., & van den Wittenboer, G. L. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(3), 209-226. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.3.09-226>
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.19.2.286>
- Retanal, F., Johnston, N. B., Di Lonardo Burr, S. M., Storozuk, A., DiStefano, M., & Maloney, E. A. (2021). Controlling-supportive homework help partially explains the relation between parents' math anxiety and children's math achievement. *Education Sciences*, 11(10), 620-636. <https://doi.org/10.3390/educsci11100620>

- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266-273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001>
- Romm, K. F., Metzger, A., & Alvis, L. M. (2020). Parental psychological control and adolescent problematic outcomes: A multidimensional approach. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 195-207. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01545-y>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.008>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of personality*, 78(1), 217-256.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Harvard University
- Thomassin, K., Fay Wilson, L., Vaughn-Coaxum, R., Keith Campbell, W., Zeichner, A., & Miller, J. D. (2020). Development and validation of the praise, indulgence, and status parenting scale. *Journal of personality assessment*, 102(6), 804-816.
- Toprakçı, E., & Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943>
- Yu, J., Cheah, C. S., Hart, C. H., Sun, S., & Olsen, J. A. (2015). Confirming the multidimensionality of psychologically controlling parenting among Chinese-American mothers: Love withdrawal, guilt induction, and shaming. *International Journal of Behavioral Development*, 39(3), 285-292. <https://doi.org/10.1177/0165025414562238>
- Yu, J., Cheah, C. S., Hart, C. H., Yang, C., & Olsen, J. A. (2019). Longitudinal effects of maternal love withdrawal and guilt induction on Chinese American preschoolers' bullying aggressive behavior. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1467-1475. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001049>
- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analizine dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.



**TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ KADINLARA SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİ TARAFINDAN
SUNULAN HİZMETLERİN SOSYAL ÇALIŞMA MÜDAHALE SÜRECİ BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR ÖRNEK OLAY**

Pınar AKKUŞ*

Öz

Bu çalışmada Türkiye'deki Suriyeli kadınlara sivil toplum örgütleri (STÖ) tarafından sunulan sosyal hizmetler bir örnek olay üzerinden değerlendirilmiştir. Bu nitel araştırmada Türkiye'deki STÖ'lerden destek alan Suriyeli bir kadın mültecinin sosyal çalışma müdahale süreci ele alınarak kendisi ve ona sosyal hizmet sunan 7 STÖ servis sağlayıcısı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini, güvenilirliğini sağlayabilmek adına Suriyeli kadın mülteceden elde edilen sonuçlarla servis sağlayıcılardan elde edilen sonuçlar ve görüşmelerden elde edilen sonuçlarla dokümanlardan elde edilen sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmış ve araştırmanın sonuçları vaka yöneticisinin kontrolünden geçirilmiştir. Derinlemesine görüşmelerden ve örnek olaya ilişkin tutulmuş dokümanlardan elde edilen verinin tematik analizi yapılmıştır. Sosyal çalışma müdahale süreci tündengelim yaklaşımıyla analiz çerçevesi olarak kullanılmıştır. Keşfedilmemiş örüntüleri bulmak için veri yeniden okunmuş (tümevarımsal analiz), öncelikle açık kodlama ile yeni temalar belirlenmiş ardından eksenli kodlama ile bu temalar arasındaki bağlantılar aranmıştır. Analizde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı, hak temelli STÖ'lerin özellikle toplumsal cinsiyete dayalı şiddete maruz bırakılan mülteci kadınların güçlenmesinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. STÖ'lerin Suriyeli kadınları güçlendirici bir sosyal çalışma müdahale süreci yürütmeye çalıştığı ancak makro düzeyde karşılaşılan sorunlar nedeniyle onların hayatlarında sosyal çalışma perspektifinin hedeflediği değişimi sağlayamadıkları görülmüştür. Sonuçlar sosyal devletin sorumluluklarını yerine getirmesi ve bölgesel kalkınmacı yaklaşımların hayata geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra STÖ'lerin projeci anlayışı terk etmesi ve politik savunuculuk faaliyetlerini daha etkili bir şekilde yürütmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal çalışma, Türkiye'deki Suriyeli kadınlar, Sivil toplum örgütleri, Sosyal hizmetler, Sosyal çalışma müdahalesi.

***Evaluation of Services Provided by Non-Governmental Organizations to Syrian Women in Turkey in the
Context of the Social Work Intervention Process: A Case Study***

Abstract

This study evaluated social services provided by non-governmental organizations (NGOs) to Syrian women in Turkey via a case study. This qualitative study discussed the social work intervention process applied to a Syrian refugee woman who received support from NGOs in Turkey, and in-depth interviews were conducted with her and 7 NGO service providers who provided her with social services. To ensure the validity and reliability of the study, the results obtained from the Syrian refugee woman were compared with the results obtained from service providers, the interviews, and the documents (triangulation). Finally, the case manager reviewed the study results. The thematic analysis of the data obtained from the in-depth interviews and the documents prepared with respect to the case study was carried out. The social work intervention process was used as an analysis framework with a deductive approach. The data were re-read to find undiscovered patterns (inductive analysis). First, new themes were determined with open coding, and then the connections between these themes were sought with axial coding. MAXQDA 2020 was used in the analysis. The study results show the importance of gender-sensitive, rights-based NGOs in empowering refugee women exposed to gender-based violence. It was observed that NGOs attempted to carry out a social work intervention process empowering Syrian women, but they could not achieve the change targeted by the social work perspective in their lives due to the problems at the macro level. The results indicate that the welfare state should fulfill its responsibilities, and regional developmental approaches should be

* Asst. Prof. Dr. Pınar AKKUŞ, Istanbul Arel University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, pınarakkus@istanbularel.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8216-3273>

implemented. Moreover, it was concluded that NGOs should abandon the projection understanding and carry out political advocacy activities more effectively.

Keywords: *Social work, Syrian women in Turkey, Non-governmental organizations, Social services, Social work intervention.*

1. Introduction

Immigration research from a gender perspective shows that Syrian women experience the migration process differently than men (Üstübcü, 2020). Syrian women are exposed to different forms of gender-based violence in addition to the problems experienced by refugees in the intersectionality of their female and refugee identities (Parker, 2015; Cantekin, 2019; Köroğlu & Dural, 2020; Salmanoğlu Erol & Kalkın Kızıldaş, 2020). Women are subjected to gender-based violence at every stage of migration. Persons in power (armed members of parties in conflict, bandits, border guards, pirates, smugglers, slave traders, etc.) abuse women before, during, and after migration; women are sexually bartered, sexually assaulted, raped, and forcibly impregnated. They are sexually abused by persons in authority when seeking legal status in an asylum country or access to assistance and resources (UNHCR, 2003). It has been reported that Syrian women are often forced to exchange sexual acts for items like food, clothing, and shelter on their journey out of Syria.

Moreover, women and girls have been subjected to intimate partner violence (Parker, 2015), and they are exposed to violence from their mothers-in-law and male children in the absence of a father (Albayrak et al., 2022). The other form of violence against women is the practice of forcing women to give birth to many children related to old traditions and customs. It was pointed out that poverty due to war and migration leads to girl-child marriages, which is also approved by the religion (Albayrak et al., 2022). It is reported that young Syrian women of school age cannot continue their education in Turkey. Instead, displaced families marry off their daughters at an early age to cope with the financial burden of children (Wringe et al., 2019). Doğutaş's (2019) analysis of Turkish media reveals that Syrian women in Turkey are most likely to be forced into prostitution, followed by sexual assault and murder. These are followed by co-wife, suicide, torture, and seizure. Research on Syrian women trying to cross from Turkey to Europe suggests that women refugees are vulnerable to multiple forms of insecurity and violence and that the EU has done nothing to reduce these vulnerabilities. Border closures leave women vulnerable to sexual and gender-based violence by smugglers or obliging them to engage in sex to pay for their passage. Police and security forces in countries along refugee routes can also perpetrate sexual and gender-based violence against women (Freedman, 2016).

This study aims to understand what happened in Turkey, the country hosting the most significant number of Syrians in the world after the 2011 Syrian war (UN WOMEN, 2019), through the experiences of migrant women and the NGOs providing services to them. The study's starting point is that current statistics show that most Syrians under temporary protection reside in Istanbul, and almost half (% 47.6) are women (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Another critical issue is that women do not receive regular psycho-social and economic support and are more vulnerable to male violence (Coşkun & Yılmaz, 2018). As a result, multiple disadvantages increase the vulnerability of Syrian women and reveal the importance of social service intervention that should be provided to them. Understanding the gender-based violence and discrimination experienced by women will contribute to developing social services offered to them (Afyonoğlu, 2023). Therefore, in-depth research should be conducted to understand Syrian women's processes better while receiving social services in Turkey. From this point of view, this qualitative research aims to make the experiences of Syrian women and service providers working in this field visible. Their discourses are vital in developing solutions to problems. In this context, the study will critically evaluate social policies implemented for Syrian women. The study will guide service

providers in terms of being an example explaining the social service intervention process. The study will also contribute to the literature on migration, gender, and social work.

1.1. Theoretical Framework

It is seen that studies on Syrian women in Turkey express the problems and needs of women and evaluate the (social) services they receive in general (AFAD, 2014; MAZLUMDER, 2014; Yücel et al., 2018; Köroğlu & Dural, 2020). Studies emphasize the critical role of non-governmental organizations (NGOs) working in this field at the points where public institutions are inadequate (Çorabatır & Hassa, 2013; Kutlu, 2015; Mackreath & Sağrıç, 2017; Aras & Duman, 2019; Şenses, 2020). The empowering aspect of NGOs for refugee women is also mentioned (Erden, 2017; Sunata & Tosun, 2018; Ecevit et al., 2019; Özgür Keysan & Şentürk, 2021a). However, studies reveal that the activities of social workers in NGOs are predominantly at the micro level (working with the individual) (Koç & Paslı, 2022), and the case management process cannot be thoroughly carried out at this level (Ecevit et al., 2019; Afyonoğlu & Harputlu, 2021). According to these findings, it can be stated that NGOs play a very critical role in empowering Syrian refugee women, but a social work intervention, including a "planned change process" specific to them, cannot be fully implemented.

Sheafor and Horejsi (2014) describe the planned change process for a holistic social work intervention in five steps. These steps for micro-level application are as follows:

1. Intake and Engagement: Service users are met with, and problems are clarified. Whether to work with service users or transfer them to another institution is decided.
2. Data Collection and Assessment: Data on service users are collected with methods such as face-to-face interviews, home visits, document review, etc. An assessment is made about the social functionality of service users and their families and the social support they can receive from the person-in-environment perspective.
3. Planning and Contracting: First, the problems and needs of service users are identified. What needs to be done to solve problems is decided together with service users, and an intervention plan is created.
4. Intervention and Monitoring: The service provider performs the most appropriate intervention and continuously monitors this intervention. In case of a need for change in the intervention plan, suggestions are developed and presented to service users.
5. Evaluation and Termination: The planned change process is assessed in terms of the service user, service provider, and the institution providing services, and the work is terminated.

Among the basic theories of the social work discipline, the ecosystem and empowerment approaches accompany these steps. According to the ecosystem approach, individuals are in a mutual relationship with the systems surrounding them (Johnson & Yanca, 2010). According to the empowerment perspective, individuals, groups, families, and communities within the ecosystem have powers, and each environment is full of resources (Saleeby, cited by Johnson & Yanca). Social workers also assume the task of mobilizing these forces and the surrounding resources. At this point, social workers need to assume the role of case managers. In the case management process, service users benefit from services provided by more than one organization, but one takes the primary responsibility and manages the whole process (Mizrahi & Davis, 2008). The case manager collaborates with clients to plan, implement, and monitor the individualized services, which increase clients' well-being and help them achieve their goals by supporting them and creating changes in micro-level practice (NASW, 2013). To this end, a connection is established between the individual benefiting from the service and the services they need (Wolk et al., 1994). The case manager works to improve organizational structures and social policies that concern service users through mezzo- and macro-level implementation (Sheafor

& Horejsi, 2014). Thus, the case manager coordinates services and enables people to access the services that may be difficult for them to navigate on their own. The case manager tries to minimize the duplication and fragmentation in the system and the frustration of applicants (Hepworth et al., 2013).

2. Method

This section of the study will discuss the methodology employed in the research process.

2.1. Research Design

The research analyzed social services provided to Syrian women through a case study. In the qualitative research with a single-case holistic design, in-depth interviews were conducted with both the service user and service providers and documents related to the case study were reviewed. To ensure the validity and reliability of the study, the results obtained from the Syrian refugee woman were compared with the results obtained from service providers, the interviews, and the documents (triangulation). Finally, the case manager reviewed the study results (Krysik & Jerry, 2013).

2.2. Working Group

Theorists assert that working in a single-case study design increases the depth of analysis, and more information is obtained with this method compared to what can be learned from statistical descriptions (Creswell, 2013; Patton, 2002). In this regard, a rich case (Syrian refugee woman: Ş.Y.) was determined with the guidance of NGOs working with immigrants in Istanbul with the purposive sampling method.

Ş.Y. was 37 years old and had a 7-year-old child at the time of the interview. ¹ It was revealed that NGO1, the case manager, directed Ş.Y. to 3 NGOs for long-term support and 10 NGOs for one-time support in-kind and in cash. The research scope was limited to 4 NGOs with a longer relationship, and an interview was conducted with 7 service providers working in these organizations (see Table 1) and Ş.Y.

Table 1. *Information on NGOs and service providers interviewed*

NGOs			Service Providers		
No	Year of Establishment	Field of Work	No	Position	Education
1	2016	Immigration	1	Coordinator & Case manager	Sociology-Bachelor's Degree, Sociology-MD, Social Work Ph.D. Student
			2	Program supervisor	Econometrics-Bachelor's Degree, Human Rights MD, Sociology-Open Education Faculty Student
2	1988	Problems in health, education, and employment	3*	Consultant	Political Science and International Relations - Bachelor's Degree
			4	Psychologist	Psychology - Bachelor's Degree, Trauma and Disaster Mental Health Master's Program Student
3	1990	Combating violence against women	5	Feminist activist	Finance - Bachelor's Degree, Social Work - Bachelor's Degree
			6	Feminist activist &Coordinator &Psychologist	Psychology - Bachelor's Degree

4	1995	Immigration	7*	Outreach Assistant	Bachelor's Degree in English Language and Literature, Associate Degree in Social Work, Child Development Open Education Faculty Student
---	------	-------------	----	--------------------	---

* Service providers providing services to refugees in their native language.

2.3. Data Collection

A semi-structured in-depth interview guide was used in the interviews. The interview guide consisted of open-ended questions. An interview was conducted with the service user about the period she lived in Turkey and the social services she received. In the interviews conducted with the service providers, they discussed the social work intervention process they applied to Ş.Y. and the difficulties they experienced while working with Syrian women/other refugees in general. The interviews were conducted between March and July 2022 and lasted between 40 and 90 minutes.

2.4. Data Analysis

This study, which tried to understand the current situation, did not include generalization and representation. The thematic analysis of the data obtained from the in-depth interviews and the documents prepared concerning the case study was carried out. The social work intervention process of Sheafor and Horejsi (2014) was used as an analysis framework with a deductive approach (Patton, 2002). Afterward, the data were re-read to find undiscovered patterns (inductive analysis). First, new themes were determined with open coding, and then the connections between these themes were sought with axial coding (Neuman, 2006). MAXQDA 2020 was used in the analysis.

2.5. Ethics

The ethical codes of the social work profession and the International Association for the Study of Forced Migration (IASFM) were followed during the research process. Informed consent was presented to the Syrian refugee woman in her native language and writing. The interview with the Syrian refugee woman was conducted with a sworn translator sensitive to gender equality and in a place determined by the Syrian refugee woman. NGO permission was obtained for investigating Ş.Y.'s documents. Additionally, informed consent was obtained from the service providers. The study was approved by the Ethics Committee of İstanbul Arel University (Ethics Committee Decision, dated 25/02/2022 and numbered 2022/05).

3. Findings

Case: Ş.Y. Exposed to Gender-Based Violence

Ş.Y. emigrated to Turkey in 2015 with her husband, to whom she was forced to get married, and a newborn infant. She was registered under the Turkish temporary protection regime. Ş.Y. said she had received an agricultural technician education in Syria and worked in her workplace. She stated that she could complete the education process with difficulties and experienced numerous difficulties because of the men in the family during her work life. She summarized the gender-based violence she had been exposed to in Syria as follows:

“My brothers do not allow girls to receive education and work. They strongly object to it. They forced me into marriage. They were trying to dominate me a lot. I paid them to send me to school. Or when I worked, I paid them so they could leave me alone. It's like a bribe... I suffered the oppression of both my family and my husband. I mean, they didn't like women, they didn't like girls. They like men more and discriminate against women.”

Ş.Y. lived with her husband for 3 years in the city where she first settled in Turkey. During this period, she suffered physical, sexual, and psychological violence from her husband. Neighbors who witnessed this complained to the police, but Ş.Y. could not testify at the police station where she was taken since she did not speak Turkish. Ş.Y. made the following inference about this experience:

“When we complain, men don't help women; they choose the male side, not to break the family.”

Ş.Y., who had to return home after this incident, was kicked out of the house with her child by her husband:

“My ex-husband told me 'Boş ol' (I'm divorcing you) three times and kicked me out in the middle of the night. The weather was freezing, and it was snowing heavily. I was also breastfeeding my child at that time. There was a barrack where people made bread (think of something flimsy). I took shelter there for 4-5 hours. After 4-5 hours, my husband opened the door and recited his prayer according to the requirements of Islam, put his hand on my head, said 'Helalsin' (you are halal), and took me back inside.”

Ş.Y. stated that her child, who witnessed many violent incidents, also had psychological disorders, particularly the inability to speak. Ş.Y. took her identity card and the identity card of her child and came to Istanbul with the help of a refugee family without an official travel permit. While waiting at the bus station on her way to Istanbul, she reported that she was harassed by a man she did not know:

“We arrived at the bus station at midnight. I waited for the bus with my child until 4 a.m. When I was sitting there, I didn't have a lot of clothes on me, and I felt freezing. A man sitting in the office at the bus station harassed me. He was blinking and doing other things. I was scared a lot. I left and went to a more crowded place where there were families.”

Ş.Y. arrived in Istanbul with difficulties and started living with her sister, who was staying with roommates. Meanwhile, she could not leave the house because she received threats from her husband by phone. At the end of 4 months, her sister was diagnosed with cancer. Therefore, she had to return to Syria for treatment. Ş.Y. could not pay the rent, stayed on the street, and applied to NGOs through an acquaintance. She lived in Turkey for seven years with the support of NGOs. Ş.Y. was relocated to the 3rd country in 2022 with her child after all she had gone through. Her statements within the scope of this study reveal the patriarchal system, the risk of gender-based violence, and difficulties in combating it in terms of women who have to emigrate.

Theme 1

NGOs as Social Service Providers: "This is one of the Places Where They Breathe"

In the analysis of the interview results with Ş.Y., the problems encountered in Turkey are listed as follows (Figure 1). It was found that Ş.Y. complained most about her psychological issues, followed by the difficulty of gender-based violence and shelter.

Code System	Ş.Y.	SUM
Ş.Y.'s PROBLEMS		0
Gender Based Violence		7
Economical Issues		6
Employment		3
Psychological Issues		15
Other Health Issues		4
Shelter		7
Education		5
Child Care		5
Language		4
Legal Issues		4
SUM	60	60

Figure 1. Problems experienced by Ş.Y.

The analysis based on the statements of Ş.Y. and NGO employees shows that the service provider in NGO1 fulfilled the role of a case manager. Ş.Y. received the following support from NGOs under the case manager's guidance:

- The procedures to obtain a residence permit for living in Istanbul were fulfilled together with the Presidency of Migration Management.
- She received legal support to obtain a protection order against her husband due to the violence from him.
- She took advantage of the shelter service.
- She benefited from rent support.
- She was provided with translation services during the interviews.
- Psychological support was provided to her and her child.
- Kindergarten service was provided to her child.
- Her child participated in play therapy groups.
- She attended a Turkish course and other vocational courses.
- She participated in empowering group activities for women.
- She received support for her health problems.
- She was directed toward socioeconomic support.

In her statements, Ş.Y. mentioned the support she received from state and local administrations quite rarely. She applied to local governments only under the case manager's guidance to provide nursery and food assistance to her child. Ş.Y. applied to the state mechanisms such as a women's guesthouse, police station, and district governorship. Ş.Y. said that she did not receive help at the police station where she applied for protection against violence, whereas she stated that the economic support she received from the district governorship was highly insufficient. Although Ş.Y. stayed in the state shelter, NGOs carried out the processes of applying for kindergarten for her child, rent assistance, and other socioeconomic support.

The case manager tried to carry out a systematic process with Ş.Y. starting from the intake and engagement stage. Document reviews performed within the research scope show that the problems/needs of Ş.Y. and her child were identified through comprehensive interviews during the data collection and assessment process. The interviews were recorded with other professional reports, especially the social assessment report. It was revealed that the planning and contracting stage of the intervention plan was created by deciding together with Ş.Y. She was also actively involved in conducting the study in cooperation:

“Think of someone who falls to the ground. They lifted me up and gave me strength. Such associations empower women.”

At the intervention and monitoring stage, the "empowerment" and "person-in-environment" approaches were prominent, and the women's NGO adopted a feminist approach. NGOs made intensive efforts to provide Ş.Y. with access to the resources around her. It is seen that psychological support was predominantly significant for Ş.Y. and her child. NGOs stated that not being able to find an interpreter in the case management process was a significant problem. To benefit from the interpreter most effectively, service providers who conducted the interviews together with an interpreter stated that they switched to the second data collection and assessment stage in the first phone interview at the intake and engagement stage. NGOs play an active role in solving the problem of interpreters. Particularly, NGOs dealing with refugee issues expressed that they provided interpreter support to other NGOs and even state institutions. Moreover, service providers who could speak Arabic emphasized that psychological support should be provided in the native language. Although accompanied by an interpreter, Ş.Y. was quite satisfied with the psychological support she received.

It is seen that all the needs of Ş.Y. and her child, especially the need for accommodation, were met with economic support. The intervention plan did not address the employment of Ş.Y. The NGO, which followed the settlement of Ş.Y. in the third country, expressed that the settlement to the third country could be impacted adversely if Ş.Y. worked. Afterward, the case manager and Ş.Y. made a joint decision and applied for socioeconomic support. At this point, the women's NGO acted quite carefully when providing financial aid so as not to cause a dependency relationship with Ş.Y. It should be noted that other NGOs act very carefully about financial support by referring to the empowerment approach. It is observed that the women's NGO, which adopts a feminist and empowerment approach, is quite critical of developing a relationship focusing on economic aid and criticizes the macro system:

“Women's solidarity, getting stronger together... Getting stronger does not mean a woman can do all these on her own. Changing the system and making it advantageous for us is one of the most important things.” (Service provider 5)

It was observed that NGOs approached Ş.Y. very supportively. The researcher had the opportunity to observe the relationship between Ş.Y. and the case manager. It was seen that they had quite a close relationship, and Ş.Y. defined NGOs as "my home." The service providers' thoughts are parallel with those of Ş.Y.:

“Actually, Ş.Y. felt comfortable near us. She told us about almost her whole life. For this reason, I tried to support her in every way possible for women's solidarity. Sometimes, she needed to ask something. She could call at any time and receive counseling. I didn't do much [laughs modestly].” (Service provider 7)

Ş.Y. said she was generally satisfied with NGOs and defined them as empowering. However, she also stated that she was sexually harassed by a worker in the NGO focusing on distributing aid. Ş.Y. hesitated to report this case and consulted with the women's service providers of NGO1. Although she received support, she did not dare to report this case.

“(Ş.Y. describes in detail the sexual harassment case she faced in the NGO)... I wanted to react there. I wanted to scream, to make myself heard. But my child was with me, standing on the doorstep. I didn't want to scare my child, so I was thinking quickly about what I could do. So, I pretended to be stupid. I pulled myself back as if nothing had happened and held my child's hand... After this incident, I didn't want to attend psychological sessions. I couldn't decide on whether I should tell about this.”

After sixteen months, the file of Ş.Y. within the scope of the Protection Project was closed since no additional request was made. The evaluation and termination stage was reported by NGO1. It was observed that other NGOs also discussed the evaluation and termination stage for Ş.Y. For example,

while the therapy support from NGO2 was terminated, the psychologist devoted the last two sessions to saying goodbye. In the last sessions, the psychologist performed the following activity to help Ş.Y. feel stronger in her later life:

“There is a story about the importance and value of the seed. I first read this story to her and asked her to choose a seed for herself. The seed she chose was the seed of a plant she had brought from Lebanon to heal herself. She gave me one, too. Then, I asked her to draw a tree from that seed to represent her. And we started talking... In that story, trees were used in different ways; their branches were broken, shattered, and cut down. Many things happened to them, but the seed was still hidden... Thinking in detail about herself through that tree... We said goodbye through this in the last two sessions.” (Service provider 4)

Considering that Ş.Y. received education in agriculture, it can be said that the activity of service provider 4 was quite meaningful. On the other hand, service provider 7 stated that Ş.Y. said goodbye before going to the third country. The case manager also said goodbye to Ş.Y. before she went to the third country and communicated with her after she settled there. These can be considered indicators of NGOs' importance to the termination and monitoring stages.

The interviewed NGOs claimed that activities such as education, therapy, group work, etc., for women's empowerment could remain in the background, and in-kind or in-cash support for women could come to the forefront. Although this finding was not valid for Ş.Y., service providers generally complained about the small number of participants in such activities:

“I wish we could reach more women. We have great difficulty engaging clients in workshops and solidarity groups. Because we get this answer, ‘How can I come there when I can't continue my life?’ It's like luxury...” (Service provider 3)

Therefore, Ş.Y. can be considered one of the few women who could reach these empowerment mechanisms. The case of Ş.Y., in which a holistic social work intervention process is observed, is assumed to be an example of good practice.

Theme 2

System: "It's Like a Tennis Match"

NGOs stated that Ş.Y. and all refugee women face problems accessing essential services such as accommodation, nursery, and employment. Service providers say these problems can only be solved by understanding a welfare state. Within the context of this study, the most prominent issues are the inadequate number of shelters and the lack of social housing that can be an alternative to shelters. The fact that the legislation in Turkey poses an obstacle to refugee women's access to the right to asylum is another critical problem mentioned. The women's NGO expressed the issues related to the macro system in a more critical language:

“(The woman) was exposed to violence in her country, escaped, and came here, but (the state) does not want to take her to shelter because ‘you have not suffered violence here.’ It says, ‘It's not my business. I am already fulfilling my responsibility by taking you to Turkey.’ However, she came here under the threat of being killed and took shelter here. Violence Prevention and Monitoring Centers (ŞÖNİM) pass it to the Presidency of Migration Management, and the Migration Management passes it to ŞÖNİM. It's like a tennis match... To solve the problem, we keep calling places... There is no intermediate mechanism, such as social housing. There is either a shelter or the outside world.” (Service provider 6)

It is seen that the problem of discrimination accompanies the issue of accommodation. Again, NGOs convince house owners who want to avoid renting their homes to Syrians. In the rental contract of Ş.Y., the case manager was a guarantor, and her rent was covered through NGOs. There was a solidarity network between NGOs, and they received support from each other predominantly when the service they provided was inadequate to solve the complex problems of Ş.Y. However, it should be

mentioned that the relationship between NGOs was relatively informal. At this point, there should be a standard for the relationship between NGOs, and cases should be followed up more systematically. NGOs criticized that these services, vital for women, are not delivered systematically by the state or local administrations. The lack of coordination between the state, local administrations, and NGOs is another important issue criticized.

“NGOs are eager to cooperate. We want to be part of the solution. Sometimes (she pauses), according to political opinion, according to which municipality the municipality is, or according to the psychological state of the manager of the social service organization, that is, according to his mode, according to his understanding, according to what he thinks about gender... This cooperation can change according to everything. There is a lot of cooperation, of course. But it needs to be spread and not changed according to every mentality; that is, it should be standard. I said a little hesitantly, but...” (Service provider 4)

The critical language of the women’s NGO, defining itself as feminist in terms of cooperation with the state, is also remarkable:

“We say to the state, ‘Don't stop us; we do not want any other benevolence.’ After all, we say every time that it should set up the necessary mechanisms, and we write this frequently in our activity reports. We do it for both advocacy and activism.” (Service provider 5)

Furthermore, an NGO stated that it established healthy cooperation with the state. The case manager of Ş.Y. expressed that NGOs did not know the working logic of the state and, therefore, service users might be harmed due to misguidance. The case manager also stated that Ş.Y. was not affected by such a negative process:

“There is a logic in how public service works. The fact that I had previously worked in the public service was advantageous. We were very cautious about how to direct the file to the public institution and how to direct the service user because we made all the documents, reports, and reporting techniques appropriate for the requirements of public institutions. Therefore, we did not face problems with any institution, including the Presidency of Migration Management.” (Case manager)

The case manager said no problem occurred regarding cooperation with the state with the accreditation of NGO1. The case manager also stated that all occupational groups working within their body were related to the field of social work. Some NGOs reported that service providers who did not have academic equipment related to the field of social work worked based on voluntary or helping relationships.

Theme 3: NGOs as a Third Sector

During the interviews within the research scope, NGOs frequently mentioned the problematic aspects of the international humanitarian aid system. They stated that the structure of this system could not fully empower Ş.Y. and other refugee women. First, it is seen that NGOs working in the field of migration in Turkey are trying to find resources mainly through grants and funds from abroad, which are limited to several-year projects. Local NGOs cannot apply for funding alone and need an international donor. Therefore, NGOs try to "grab" the funds distributed based on projects, "chase" the projects of other NGOs to meet the needs of service users while managing cases, and "direct" service users to these NGOs. NGOs are stuck in the framework drawn up by international funding organizations. It has been emphasized that it is tough to explain what is happening locally to international funding organizations; therefore, smaller-scale local NGOs have difficulty finding funds. It has also been stated that there is compulsory cooperation and competition between NGOs. Within this system, NGOs try to make themselves "liked" by international funding organizations to find funds. Therefore, instead of providing a holistic social service to service users, they try to increase their statistics by constantly

reporting their work within the project's scope and "getting ahead" of other NGOs. It is also indicated that the funds received do not allow the provision of a rights-based social service:

"In NGOs, there is an approach, 'I closed a case and directed it. They should look at it.' But we say, let's work together. It is necessary not to see women as a file or a source of funding for projects but to desire to establish solidarity with sincerity. However, the business has turned into projecting in NGOs in this field. There is no advocacy, and we cannot talk about a state of policy pursuit. It's just reporting... But how many people have received support, etc." (Service provider 6)

"To define anything as a right, it must have continuity. Projects last a maximum of 18 months. Can a right be granted for 18 months?" (Case manager)

It was stated that NGOs focused on keeping themselves afloat with projects and trying to show themselves as a "need." However, the funds received from these projects are inadequate to solve the real problems of refugees:

"Millions of dollars are flowing into organizations, UN funds, etc., but we are not getting any support for women's traveling money; we are getting it from our women's NGO and volunteers. They can't allocate money for women's medications from the millions they receive. I'm so angry about this (laughs nervously). We do not see any genuine use of international funds. They are not used to make a difference in women's lives." (Service provider 6)

It is stated that it is impossible to solve the employment problem, which is very important for women to be liberated and empowered economically, and the accommodation problem, which is the most crucial problem faced by Ş.Y., with these funds and projects. NGOs placed a particular emphasis on this issue:

"There are severe problems with accommodation services. Notably, placing women who are victims of violence in shelters is extremely difficult because shelters are pretty full. Using an extra fund for that woman is tough when you cannot place her in the shelter quickly. You have almost no chance of renting a house. Social support is already inadequate, and the approval processes take too long. Especially for refugees, this process is a bit longer. Therefore, the funds for women should be increased a little more." (Case manager)

4. Discussion

Studies indicate that refugee women struggle with gender-based violence at every stage of migration (before, during, and after), as in the case of Ş.Y., and indicate the continuum of violence and the prevalence of fear for women (Hajdukowski-Ahmed et al., 2008; Mouriki, 2021). This finding is essential for understanding the dimensions of institutional and structural sexism (Boyle et al., 2009), which prevent women from empowering. Ş.Y.'s experiences are pretty similar to experiences of refugee women who have suffered negativities at police stations, judicial institutions, and other public/private institutions (Support to Life, 2018; Kahraman, 2020) and who keep quiet to avoid stigmatization (Freedman, 2016; Salmanoğlu Erol & Kalkın Kızıldaş, 2020). Despite all the troubles as a single mother, Ş.Y. managed to survive without family support, and a new one was added to the examples of how resilient refugee women are (Pulvirenti & Mason, 2011; Lenette et al., 2013). At this point, it is seen that NGOs that establish solidarity relations with women help women by empowering them and making their voices heard, and women are more willing to receive help from such NGOs with every passing day (Desai, 2003). In the literature, a holistic social work intervention process where an NGO managed the case was observed in the case of Ş.Y. (Ecevit et al., 2019; Afyonoğlu & Harputlu, 2021) in response to studies revealing that a holistic case management process could not be carried out in the services delivered by NGOs in Turkey. It was seen that the service providers who worked with Ş.Y. adopted both the empowerment approach (Saleebey, 1996) and the approach of the feminist theory that focused on women's strengths and considered them as active subjects (Dominelli, 2017) and developed closer,

informal, friendly, and egalitarian relationships with them (Birger & Nadan, 2022). The fact that service providers in NGOs are predominantly from social work professions, have experience in the field of migration, and have a political stance that defends gender equality is assumed to be decisive. In this respect, the research findings are consistent with the literature emphasizing the quality of NGO service providers in the field of migration in Turkey (Cesur Kılıçaslan, 2016; Ecevit et al., 2019). The problems of not being able to find an interpreter and the quality of interpreters, another prominent theme in the research, are also parallel to the literature (Afyonoğlu & Harputlu, 2021; Koç & Paslı, 2022). The study results verify that well-educated, professional interpreters with a gender perspective should be involved in both institutions receiving violence applications and therapy processes (Robinson & Gallagher, 2019; Kahraman, 2020).

The interviewed NGOs focus on two issues to empower women: providing psychological support and casework advocacy. The importance of psycho-social support provided to both refugee women and service providers is evident (UNHCR, 2003; UNCHR, 2022). The empowering aspect of psycho-social support and casework advocacy ensuring that women can access the needed services has again come to the forefront in this study. In addition to these findings, it has been elucidated that service providers focus on micro-level casework advocacy rather than macro-level policy advocacy, as specified in the literature (Koç & Paslı, 2022). It can be stated that the priority is to meet the daily needs of women. NGOs criticize the structure of the humanitarian aid system, but policy advocacy remains in the background. In this context, the research results indicate two problems at the macro level: the structure of refugee law and the humanitarian aid system.

Ş.Y. experienced numerous problems, such as loss of social status, discrimination, poverty, stress, and gender-based violence, under the temporary protection regime in Turkey (Altunkaynak, 2016; Kılılcım, 2016). However, service providers stated that the needs of refugee women (especially accommodation) could not be met with the current humanitarian aid system and international fund understanding. It is seen that temporary and small amounts of social aid cannot solve women's poverty (Yücel et al., 2018). The interviewed service providers reported that economic support was the most basic expectation of Syrian women from NGOs in Turkey (Ecevit et al., 2019; Özgür-Keysan & Şentürk, 2021b). Approaches critical of the local interventions of international NGOs also consider these interventions as part of the capitalist economy and liberal development plans and express that they do not improve the status of refugees (Aras & Duman, 2019). Hence, it is recommended to reduce humanitarian funds and implement sustainable regional strategies based on the resilience-based approach instead (Sigmond, 2016; Idelbi, 2022). It is stated that funds are vital for the survival of NGOs. However, NGOs' need to act in line with the wishes of international organizations that provide funds is a disadvantage (Ecevit et al., 2019). The problems of unsustainable services of NGOs due to the projection approach, uncertainties experienced and reaching a limited number of people (Buz, 2008; Kutlu, 2015), the lack of communication and coordination experienced by NGOs with the state and other NGOs (Çorabatır & Hassa, 2013; Mackreath & Sağnıç, 2017) come into prominence in the field. It is also claimed that only state institutions can provide services that will empower women (Ecevit et al., 2019). Moreover, research reports that NGOs working in the field of migration in Turkey focus more on aid-based studies (Mackreath & Sağnıç, 2017; Güzel, 2020), and faith-based NGOs are more active in helping (Çorabatır & Hassa, 2013; Kutlu, 2015). NGOs with leftist, feminist, or social-democratic understanding carry out rights-based activities in this field. It is seen that the government has a close relationship with faith-based NGOs (Mackreath & Sağnıç, 2017) and excludes feminist and opposition NGOs (Diner, 2018; Aras & Duman, 2019), which results in the inability of small NGOs to find funds. All these problems reported in the literature were also stated by the service providers interviewed within the scope of the research through the case of Ş.Y., and it was mentioned that the projection approach should be abandoned.

5. Conclusion and Suggestions

The case of Ş.Y. can be evaluated as an example of good practice in social services provided to Syrian women by NGOs in Turkey. Many macro-level problems mentioned in the literature are also expressed by those who provided services to Ş.Y., and these problems affect the case management process of Ş.Y. The most significant issues are that refugee women are systematically exposed to gender-based violence, and the state does not take full responsibility for establishing a mechanism to empower women. The interviews conducted within the scope of this study support the view in the literature stating that NGOs try to fill the gap left by the state on refugee issues with international funds and projects. NGOs attempt to carry out a social work intervention process for Syrian women. However, they cannot achieve the change targeted by the social work perspective in refugees' lives due to numerous systemic problems. Refugee issues are left to NGOs, the welfare state cannot provide the systems women need at the desired level, NGOs carry out their activities based on projects, and the international funds received for these projects incorporate NGOs, which are the chain problems in this field. For rights-based and empowering social services, the macro and humanitarian aid systems at the global level need to be addressed. It is crucial to revise refugee law at international and national levels from the perspective of gender equality for the welfare state to fulfill its responsibilities and to attach the necessary importance to regional developmental approaches that will ensure the resilience of societies.

On the other hand, NGOs need to abandon the projection understanding and carry out their political advocacy activities more effectively. It is recommended that economically strong and local NGOs – including small NGOs - should work in partnership with national and local government institutions. For the most effective functioning of the system for the benefit of service users, it is necessary to strengthen the cooperation between NGOs and between NGO-state-local administrations and increase the number of service providers who have social service professions and are aware of gender equality in NGOs.

6. References

- AFAD. (2014). *Türkiye'deki Suriyeli kadınlar*. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. Retrieved January 29, 2023, from https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/17934/xfiles/turkiye_deki-suriyeli-kadinlar_-_2014_2_.pdf
- Afyonoğlu, M. F. (2023). The experience of violence of Syrian women living in Konya: An intersectional study through the narratives of service providers. *International Social Work*, 66(4), 1100-1116. <https://doi.org/10.1177/00208728211051241>
- Afyonoğlu, M. F., & Harputlu Ç. (2021). Being a social worker in the field of migration in Covid-19 pandemic. *Journal of Society & Social Work*, 1 (Special Issue), 289-318. <https://doi.org/10.33417/tsh.967973>
- Albayrak, H., Cankurtaran, Ö., Bahar-Özvarış, Ş., & Erdost, T. (2022). "They taught us not only our rights as women, but also how to live." Gender-based violence and empowerment experiences of Syrian women in Turkey and the role of women and girls safe spaces: A qualitative study. *Health care for women international*, 43(7-8), 946-963. <https://doi.org/10.1080/07399332.2021.1975120>
- Altunkaynak, S. (2016). Intersecting lives in post-migration period: The dynamics of relations between 'host' women from Turkey and 'guest' women from Syria. *Alternatif Politika*, 8 (3), 488-504.

- Aras, B., & Duman, Y. (2019). I/NGOs' assistance to Syrian refugees in Turkey: Opportunities and challenges. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 21(4), 478-491. <https://doi.org/10.1080/19448953.2018.1530382>
- Birger, L., & Nadan, Y. (2022). Social workers and refugee service users (re) constructing their relationships in a hostile political climate. *Journal of Social Work*, 22(2), 402-421. <https://doi.org/10.1177/14680173211009739>
- Boyle, S.W., Smith, L. L., Farley, O. W., Hull, G. H., & Mather J. H. (2009). *Direct practice in social work* (2nd ed.). Pearson Education.
- Buz, S. (2008). Türkiye sığınma sisteminin sosyal boyutu. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (77), 120-130.
- Cantekin, D. (2019). Syrian refugees living on the edge: Policy and practice implications for mental health and psychosocial wellbeing. *International Migration*, 57(2), 200-220. <https://doi.org/10.1111/imig.12508>
- Cesur Kılıçaslan, S. (2016). Mülteciler, sığınmacılar ve göçmenler açısından Türkiye'de sosyal hizmete dair saptamalar, çözüm ve öneriler. In P. Akkuş & Ö. Başpınar Aktükün (Eds.), *Sosyal hizmet ve öteki: Disiplinlerarası yaklaşım* (pp. 272-290). Bağlam.
- Coşkun, E., & Yılmaz, Ç. (2018). Asylum seekers' social integration problems and access to social services: A case of Düzce satellite city. *Journal of Social Policy Conferences*, No. 75. 269–305.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Çorabatır, M., & Hassa, F. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin haklarının korunması ve yaşam koşullarının arttırılmasında rol alan STÖ'lerin üç sınır ilindeki çalışmalarıyla ilgili örnek durum analizi*. İltica ve Göç Araştırmaları Merkezi. Retrieved February 19, 2023, from <https://igamder.org/uploads/belgeler/IGAMSuriyeSTK2013.pdf>
- Desai, V. (2003). Informal politics, grassroots NGOS and women's empowerment in the slums of Bombay. In J. L. Parpart, S. M. Rai & K. A. Staudt (Eds.), *Rethinking empowerment: Gender and development in a global/local world* (p. 218-235). Routledge.
- Diner, Ç. (2018). Gender politics and GONGOs in Turkey. *Turkish Policy Quarterly*, 16(4), 101-108.
- Doğutaş, A. (2019). Gender based violence against syrian refugee women in Turkey. *Border Crossing*, 9(2), 113-124.
- Dominelli, L. (2017). *Feminist social work theory and practice*. Bloomsbury.
- Ecevit, F. Y., Doğangün, H., Keysan, A. Ö., & Şentürk, B. (2019). *Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının kadınlara yönelik güçlendirme politikaları: Suriyeli göçmen kadınların deneyimleri*. Retrieved January 27, 2023, from <https://hdl.handle.net/11511/95885>
- Erden, Ö. (2017). Building bridges for refugee empowerment. *Journal of International Migration and Integration*, 18(1), 249-265. <https://doi.org/10.1007/s12134-016-0476-y>
- Freedman, J. (2016). Sexual and gender-based violence against refugee women: A hidden aspect of the refugee "crisis". *Reproductive Health Matters*, 24(47), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.05.003>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). *Geçici koruma kapsamında bulunan suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. Retrieved October 15, 2023, from <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

- Güzel, B. (2020). Third sector analysis in the provision of social work for asylum seekers and refugees in Turkey. *Third Sector Social Economic Review*, 55(1), 540-563.
- Hajdukowski-Ahmed, M., Khanlou, N., & Moussa, H. (Eds.). (2008). *Not born a refugee woman: Contesting identities, rethinking practices*. Berghahn Books.
- Hepworth, D., Rooney, R. H. & Dewberr, G. (2013). *Direct Social work practice: Theory and skills* (9th ed.). Cengage Learning.
- Idelbi, H. (2022). *Exploring the experience of local humanitarian NGOs from the institutional logics perspective - A case study from the Syrian NGOs in South East Turkey* [Unpublished master's thesis]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- International Association for the Study of Forced Migration (IASFM). (2018). *Code of ethics: Critical reflections on research ethics in situations of forced migration*. Retrieved April 13, 2023, from <http://iasfm.org/wp-content/uploads/2018/11/IASFM-Research-Code-of-Ethics-2018.pdf>
- Johnson, L. C., & Yanca, S. J. (2010). *Social work practice: A generalist approach* (10th ed.). Pearson Education.
- Kahraman, İ. (2020). *Kadın dayanışması yaşatır: Kadın Dayanışma Vakfı Suriyeli kadınlarla çalışma deneyimi*. Kadın Dayanışma Vakfı. Retrieved March 30, 2023, from <https://www.kadindayanismavakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/06/2020-Suriyeli-Kadınlarla-Calisma-Deneyimi-KDM-Faaliyet-Raporu-TUR.pdf>
- Kıvılcım, Z. (2016). Legal violence against Syrian female refugees in Turkey. *Feminist Legal Studies*, 24(2), 193-214. <https://doi.org/10.1007/s10691-016-9323-y>
- Koç, F., & Pashı, F. (2022). Experiences of social workers working in non-governmental organizations providing services to Syrians under temporary protection. *Journal of Society & Social Work*, 33(1), 133-158.
- Köroğlu, M. A., & Dural, F. N. (2020). Gender-related experiences with Syrian women have migrated to Turkey and social work. *Beyond the Horizon of Scientific Journal*, 20(1), 1-34.
- Krysik, J. L., & Jerry, F. (2013). *Research for effective social work practice* (3rd ed.). Routledge.
- Kutlu, Z. (2015). *Bekleme odasından oturma odasına: Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarına dair kısa bir değerlendirme*. Açık Toplum Vakfı & Anadolu Kültür. Retrieved January 27, 2023, from <https://www.stgm.org.tr/e-kutuphane/bekleme-odasından-oturma-odasına-suriyeli-multecilere-yonelik-calismalar-yuruten-sivil>
- Lenette, C., Brough, M., & Cox, L. (2013). Everyday resilience: Narratives of single refugee women with children. *Qualitative Social Work*, 12(5), 637-653. <https://doi.org/10.1177/1473325012449684>
- Mackreath, H., & Sağnıç, Ş. G. (2017). *Türkiye'de sivil toplum ve Suriyeli mülteciler*. Yurttaşlık Derneği. Retrieved January 28, 2023, from <http://www.madde14.org/images/d/df/YurttaslikDernegiSivilToplumSuriye2017.pdf>
- MAZLUMDER Women Studies Group. (2014). *The report on Syrian woman refugees living out of the camps*. MAZLUMDER. Retrieved January 28, 2023, from [https://istanbul.mazlumder.org/webimage/files/The%20Report%20on%20Syrian%20Women%20Refugees\(1\).pdf](https://istanbul.mazlumder.org/webimage/files/The%20Report%20on%20Syrian%20Women%20Refugees(1).pdf)
- Mizrahi, T., & Davis, L. E. (2008). *Encyclopedia of social work, volume 1*. NASW & Oxford University.

- Mouriki, D. (2021). Sexual and gender-based violence against refugee women as a continuum of violence. In O. Lynch, J. Windle, & Y. Ahmed (Eds.), *Giving voice to diversity in criminological research* (p. 111–132). Bristol University.
- National Association of Social Workers (NASW). (2013). *NASW standards for social work case management*. NASW. Retrieved February 3, 2023, from <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=acrzqmEfhlo%3D&portalid=0>
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Özgür Keysan, A., & Şentürk, B. (2021a). Philanthropists, professionals and feminists: Refugee NGOs and the empowerment of Syrian women in Gaziantep, Turkey. *International Migration*, 59(1), 143-164. <https://doi.org/10.1111/imig.12728>
- Özgür Keysan, A., & Şentürk, B. (2021b). Female refugees and NGOs in the perception of problems and expectations. *Sosyoekonomi*, 29(48), 343-376.
- Parker, S. (2015). Hidden crisis: violence against Syrian female refugees. *The Lancet*, 385(9985), 2341-2342.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pulvirenti, M., & Mason, G. (2011). Resilience and survival: refugee women and violence. *Current Issues in Criminal Justice*, 23(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/10345329.2011.12035908>
- Robinson, S. M., & Gallagher, M. M. (2019). Meeting complex needs through community collaboration: A case study. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12 (2), 279-285. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0202-3>
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296-305. <https://doi.org/10.1093/sw/41.3.296>
- Salmanoğlu Erol, N. C., & Kalkın Kızıldaş, B. (2020). *Toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık: Ankara'da yaşayan Suriyeli mülteci kadınların deneyimleri*. Kadın Dayanışma Vakfı. Retrieved February 2, 2023, from <https://www.kadindayanismavakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/06/2020-Ben-Susmadim-Diger-Kadinlar-da-Susmasin-TUR.pdf>
- Sheafor, B. W., & Horejsi, C. R. (2014). *Techniques and guidelines for social work practice* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Sigmond, H. K. (2016). *Resilience: bridging the gap between humanitarian and development assistance. An analysis of the response to the Syrian refugee crisis in Jordan* [Unpublished master's thesis]. University of Oslo. Retrieved June 14, 2023, from <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55221>
- Sunata, U., & Tosun, S. (2018). Assessing the civil society's role in refugee integration in Turkey: NGO-R as a new typology. *Journal of Refugee Studies*, 32(4), 683-703. <https://doi.org/10.1093/jrs/fey047>
- Support to Life. (2018). *Guide for gender-based violence in humanitarian settings*. Supporttolife. Retrieved May 25, 2023, from <https://www.supporttolife.org/wp-content/uploads/2021/09/publication-guide-for-gender-base.pdf>
- Şenses, N. (2020). Pro-migrant civil society organisations: Changing politics and activities. *Alternatif Politika*, 12(1), 50-78.

- UNHCR. (2003). *Sexual and gender-based violence against refugees, returnees and internally displaced persons: Guidelines for prevention and response*. UNHCR. Retrieved January 28, 2023, from <https://www.unhcr.org/3f696bcc4.pdf>
- UNCHR. (2022, June 16). *Global report 2021: Middle East and North Africa*. Retrieved January 28, 2023, from <https://reporting.unhcr.org/globalreport2021/mena>
- UN Women. (2019). *Strengthening the resilience of Syrian women and girls and host communities in Turkey, Iraq and Jordan' factsheet - Turkey country facts*. Retrieved October 14, 2023, from <https://eca.unwomen.org/en/digital-library/publications/2019/04/turkey-fact-sheet-strengthening-the-resilience-of-syrian-women-and-girls#view>
- Üstübici, A. (2020). Gender and forced migration in Turkey: A review of existing data on Syrian refugees. *Kadın/Woman 2000*, 21(2), 85-106. <https://doi.org/10.33831/jws.v21i2.147>
- Wolk, J.L., Sullivan, W. P. & Hartmann, D. J. (1994). The managerial nature of case management. *Social Work*, 39(2), 152-159. <https://doi.org/10.1093/sw/39.2.152>
- Wringe, A., Yankah, E., Parks, T., Mohamed, O., Saleh, M., Speed, O., ... & Scott, J. (2019). Altered social trajectories and risks of violence among young Syrian women seeking refuge in Turkey: a qualitative study. *BMC women's health*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12905-019-0710-9>
- Yücel, A., Utaş, C., Luchsinger, G., Kavlak, İ. V., Kristjansdottir, I. B., & Freizer, S. (2018). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli kadın ve kız çocukların ihtiyaç analizi*. UN Kadın Birimi & Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği. Retrieved May 25, 2023, from <https://www.raporlar.org/wp-content/uploads/2018/09/SGDD-Suriyeli-Kadınların-ihityac-analizi-2018.pdf>

Endnote

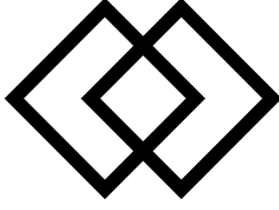
¹ The interviewee chose her pseudonym and created it from the initials of her and her child's names. Before the researcher asked, she explained why she chose this pseudonym in the following way: "This consists of the initials of my name and my child's name. Both of us have had a hard time and have been under pressure. That is why the initials of the names of both of us should be written."

Disclosure Statements

The author reported no potential conflict of interest.

Acknowledgment

I want to express my gratitude to the Sociologist Özgür Başpınar Aktükün, who supported me during the research process. I would also like to thank Ş.Y. and the NGOs participating in the research.



TRADITIONAL PRACTICES IN ANATOLIA FOR PATIENTS WITH MENTAL DISORDERS IN THE CONTEXT OF FUNCTIONAL HEALING: A QUALITATIVE STUDY

Pınar HARMANCI* *

Abstract

Traditional methods have been used for the treatment of mental disorders throughout history. Although these traditional methods have changed in form, the underlying purpose and application methods have remained the same. The effect of these traditional methods on healing is as controversial as their long history. In the study, it was aimed to analyze the effect of the traditional methods used for treating patients with mental disorders on individuals in the context of functional healing. Phenomenological and qualitative research design was used in the study. 11-item semi-structured questionnaire form was used in order to collect the data. The questionnaire form was prepared by consulting with two experts who were specialists on the study subject. The questions in the questionnaire form were prepared in line with the culture of the region where the study was conducted. As for the type of questions, the participants were asked open-ended questions. The research was carried out by one researcher. In the analysis of the data, content analysis method was employed. While caregivers generally provided positive feedback for social functional healing and the roles and responsibilities in daily life as a result of traditional practices, they gave negative feedback for particularly drug compliance and work/school life. In the study, mostly social inclusion, involving in home routine, and spiritual methods were mostly used as traditional methods. Although individuals displayed partial healing in in social and daily life, the traditional methods preventing drug use kept individuals from their occupational/school lives.

Keywords: Functional, Improvement, Anatolia, Nursing.

İşlevsel İyileşme Bağlamında Mental Bozukluğa Sahip Hastalara Yönelik Anadolu'daki Geleneksel Uygulamalar: Nitel Çalışma

Öz

Tarihten bu yana mental bozuklukların tedavisinde geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Geleneksel yöntemler şekil değiştirirse de temelindeki amaç ve uygulama şekli değişmemektedir. İyileşmeye olan etkisi de yine yöntemlerin tarihi kadar eski tartışma temeline sahiptir. Bu çalışmanın amacı; işlevsel iyileşme bağlamında mental bozukluğa sahip hastalara yönelik anadolu'daki geleneksel uygulamaların bireyler üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada fenomenolojik ve kalitatif araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması için 11 soruluk yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Soru formu, çalışma konusu ile ilgili uzman olan iki bilirkişiye danışılarak hazırlanmıştır. Soru formundaki sorular çalışmanın yapıldığı bölgeye ait kültüre uygun hazırlanmıştır. Katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışmayı tek araştırmacı yürütmüştür. Verilerin içeriğinin değerlendirilmesinde İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. Bakım verenler genellikle geleneksel uygulamaların sonucu olarak; sosyal işlevsel iyileşme ve günlük hayattaki rol ve sorumluluklar için olumlu geri bildirimler verirken, özellikle ilaç uyumu ve iş/okul hayatı için olumsuz geri bildirimlerde bulunmaktadır. Çalışmada geleneksel yöntem olarak daha çok topluma katma, ev rutinine dahil etme, spiritüel içerikli yöntemler kullanılmıştır. Bireyler sosyal ve günlük hayatta kısmen iyileşme göstermiş olsalar da, geleneksel yöntemlerin ilaç kullanmanın önüne geçmesi bireyleri mesleki/okul yaşantılarından uzakta tutmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel, İyileşme, Anadolu, Hemşirelik.

1. Introduction

In today's world, it is observed that functional healing (FH) in mental disorders cannot be ensured adequately by the pharmacological agents used for this group of disorders (Eaton et al.,2008;

* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Hemşirelik Bölümü, Hemşirelik Bilim Dalı, pinar.harmanci@istiklal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9243-4695>

Pham et al., 2021; Wittchen et al., 2011). It has been reported that especially antipsychotic agents fall short of eliminating the burden of the symptoms of disorders, that they may also create additional burden due to their side effects, and that they somehow cannot develop the compliance that is required for social adaptation. In order to provide FH, various treatment methods are applied to individuals with mental disorders in addition to pharmacological agents (Nortje et al., 2016). Besides standardized psychotherapy/psychoeducation, traditional/complementary interventions, which are influenced by the society's spirituality, religion, beliefs, and experiences, are also applied all over the world (Burns & Tomita, 2015; Greje et al., 2015; Hickie et al., 2013; Pham et al., 2021).

The low financial share allocated for the treatment of mental disorders in low/medium income countries is an effective factor in the use of traditional methods in such countries, and this situation is reinforced by low levels of education and awareness. In reality, this situation faces us as a human care and rights problems in low/medium income countries where individuals do not have access to services such as psychoeducation and psychotherapy (Burns & Tomita, 2015; Greje et al., 2015; Hickie et al., 2013; Pham et al., 2021).

Unique individuals also have unique mental health and mental health problems. Even when individuals enter a diagnosis process with the same symptoms, and they are exposed to the same treatment process, they follow a different course, as it is known. At this point, individuals' mental health processes and their reactions related to FH that develops depending on their mental health processes are also affected by the culture in which they live. Other than their individual characteristics, individuals are in interaction with the cultural characteristics of the society in which they live and especially with the society's attitude towards mental disorders. It seems that it is inevitable for an individual to be affected by social attitudes in a general sense (Fernando, 2010; Pham et al., 2021).

It has been reported that Anatolia is an important region where the first records of mental disorders were discovered. The fact that the power of believing-unbelieving in angels, the devil, sacrifice, and the God first emerged in this geography also sheds light on today's traditional mental health/disorder practices (Black & Green, 1992; Ünal 1998). It is known that there have been belief and practices in Anatolia since ancient times such as believing that an individual was sick as s/he did not believe in God, or forcing individuals with mental disorders to stay at home through physical detention methods so that they would not hurt others (Black & Green, 1992; Ünal, 1998; Siddiq, 2018;). However, no study has been encountered in the literature that examined the traditional methods applied to individuals with mental disorders. In the literature review made, only one study conducted in Southeast Anatolia on 29 samples stood out (Fylon, 2005; Siddiq, 2018).

This qualitative study was conducted in order to reveal the current status of traditional mental health practices in Anatolia, to examine whether these practices are applied in combination with the medical therapy that should be continued, and to evaluate how current traditional practices affect FH of individuals.

2. Material and Method

2.1. Study Design and Participants

The study was conducted in Malatya province located in the east of Turkey between 15/10/2020-15/02/2021 Phenomenological and qualitative research design was used in the study. Phenomenological design is a qualitative research design that is used to determine individuals' understanding, emotions, perspectives and perceptions related to a specific phenomenon or concept and to understand how they define the phenomenon (Rose et al., 1995). The data were collected from the primary relatives of individuals with 8 psychotic symptoms. The data were collected through face-to-face interviews. An 11-item semi-structured questionnaire form was used to collect the data. In preparing the questionnaire

form, expert opinion was taken from two specialists. The questions included in the questionnaire form were prepared considering the culture of the region where the study was conducted. In order to ensure objectivity of the study, the study sample was chosen among individuals with psychotic symptoms who had at least high school or university education level. The primary caregivers who were interviewed within the scope of the study were chosen among the caregivers who had provided care for the individual with psychotic symptoms starting from childhood period. The participants of the study 1) were the primary caregivers who had provided care for the individual with a mental disorder as of childhood period, 2) were individuals with mental disorders who had high school or university education, 3) were diagnosed with a psychotic disorder in a period in their lives, 4) the primary caregivers from whom the data were collected did not have any neurological or mental disorders, 5) the primary caregivers did not have any communication problems. While 4 individuals studied had high school education, 2 were medical doctors, one of them was a teacher, and one of them was an accountant with university degree. The individuals who were examined were not currently receiving any medical therapy, although they had used drugs in the past. In the light of the information obtained from the caregivers within the scope of the study, it was analyzed how the traditional practices affected their functional healing.

2.2. Data Collection

In the collection of the data, semi-structured in-depth interview form was used. The participants were asked open-ended questions. The study was conducted by one researcher. The data of the research were made by voice recording over the phone. The questions of the semi-structured interview form were asked to the participants after obtaining permission from the participants to register. A researcher interviewed all participants. Interviews were continued with each participant until data saturation was reached. Each interview lasted approximately 20-40 minutes. The interviews were obtained by talking in an environment where both the researcher and the participant would not have connection problems and would not experience noise problems.

2.3. Data Analysis

In data analysis, content analysis method was employed. Content analysis is a method that is developed for reproduced and valid results (Graneheim & Lundman, 2004). Focus group discussions were recorded on video. The discussions were watched by two independent experts, and similarities and differences were determined, as a result which codes were created. Main themes and subthemes were determined for similar codes determined (Corbin & Strauss, 1990; Graneheim & Lundman, 2004).

The following steps were followed for the analysis;

- 1) Transcription of audio files for transcoding with MAXQDA. Having the opportunity to read at this stage also made it easier for all experts to return to texts again and again.
- 2) The texts deciphered in MAXQDA were read repeatedly by all researchers.

The resulting expressions

- 3) in step 3 are formulated.
- 4) In step 4; sub and main categories were classified. (This is done by clustering, as MAXQDA allows.)
- 5) Last but not least; The relationship between alt codes and themes (with MAXQDA) was analyzed (Gizzi & Radiker, 2021; Kuckartz & Radiker, 2019; Radiker, 2020;).

2.4. Ethical Considerations

Informed consent was taken both from the individuals with psychotic symptoms and the primary caregivers. In addition, ethical approval was obtained from Cankırı Karatekin University Ethics

Committee. It has been reported that it is ethically appropriate as a result of the 05.10.2020 /20 date and meeting.

3. Results

3.1. Field Data Collection Interview (Primary Caregiver Interview Questions)

With the interview questions, it was aimed to explain the traditional practices of the caregivers, and to evaluate the functionality areas (social, psychological, occupational, family, health, treatment) of the individuals with psychotic symptoms and diagnosis using/not using medication for whom they provided care, and traditional practices.

Table 1. *Open-ended interview questions in the questionnaire form asked to primary caregivers*

Questions	Question Text
1	What is your relationship with the individual diagnosed with a mental disorder?
2	How old is the individual diagnosed with a mental disorder?
3	At what age did the individual diagnosed with a mental disorder start to experience symptoms related to the diagnosis??
4	What are your observations related to the social relations of the individual diagnosed with a mental disorder?
5	With what is the individual diagnosed with a mental disorder occupied in his/her work life or social life?
6	How are the attitudes of other people towards the individual you provide care for?
7	What reaction is shown by other family members to the decisions, thoughts, and emotions of the individual diagnosed with a mental disorder?
8	What difficulties do you experience with the individual diagnosed with a mental disorder?
9	How did the treatment of the individual diagnosed with a mental disorder proceed after s/he was first hospitalized?
10	What practices are applied among the general public in your region as regards the treatment of individuals diagnosed with a mental disorder?
11	What traditional practices did you apply to the individual diagnosed with a mental disorder as caregiver/other family member?

Some characteristics of individuals diagnosed with mental disorders mentioned by the caregiver are given in Table 2.

Table 2. *Descriptive Features*

Caregiver No	Kinship of the Caregiver/Gender of the Individual	Symptom Onset / Current Age of the Individual with Mental Disorder	Symptom Onset / Current Occupation of the Individual with Mental Disorder
1	Mother/Male	20/56	University student/Retired doctor
2	Mother/Female	19/59	High school graduate/High school graduate (Unemployed)
3	Mother/Female	21/60	High school graduate/High school graduate (Unemployed)
4	Mother/Male	21/61	University student /Retired teacher
5	Sister/Female	22/59	Civil servant /Retired
6	Mother/Female	20/58	Civil servant Retired
7	Mother/Male	24/61	Teacher/Retired teacher

8	Mother/Male	26/62	Doctor/Retired doctor
---	-------------	-------	-----------------------

The main theme and sub-themes of the study were determined as follows.

Table 3. *Sub-themes created two independent experts within the scope of the study*

Main theme	Sub-themes
Effect of traditional mental health practices on functionality	Effect on social functional healing
	Effect on work/school life
	Effect on starting and maintaining treatment
	Effect on healing in daily life

3.2. The Effect of Traditional Mental Health Practices on Social Functional Healing

The individuals with mental health problem examined and the primary caregivers from whom the data were collected had received support from their social environment when the symptoms emerged and afterwards, and they had not withheld any information. They had not detached the individual from responsibilities along with their environments; for example, the individual had continued to take care of the animals or gone to work in the field with friends. Family members and caregivers had continuously checked the individuals especially in the acute period when positive symptoms (hallucinations, illusions, etc.) started to emerge, while ensuring that they continued to do the routine chores with their friends and relatives.

“When symptoms started, it was the spring. They were going to plant chickpeas. My son was studying medicine in another city. He used to come and help his father in the spring time for about 10 days. That year when he came, I sometimes would find him sitting in the couch in the courtyard talking to himself and getting frustrated. But, as I thought that his courses were difficult, I would not interfere. Early in the morning, he would go to the field on the tractor with his father and our relatives. They would go to the village coffee house in the evening. Our relatives and villagers would continuously tell us that we were exhausting the boy too much. They insisted that we should have lead cast over his head, and we did, but he got more frightened. He could not return to his school that year. He stayed and helped us.” (Caregiver No.1)

“Everyone in the village was saying that my daughter was trying to draw attention in order to get married. In those times, we would carry drinking water from the village fountain to our homes. My daughter started to pour water on the street while carrying it home. She would also throw away the buckets to the street while coming home. I started to accompany her. Sometimes, her friends would go with her. When she was accompanied by someone, she would not get frightened. Therefore, I would send both her brother and cousin with her when she went to graze the sheep in the morning. I would pray for them when they were leaving the house.” (Caregiver No.2)

3.3. The Effect of Traditional Mental Health Practices on Work/School Life

It was understood from the data obtained that individuals were generally separated from work or school life or could not continue their work/school lives for a certain period. Primary caregivers usually display “overprotective” behaviors. In addition to applying traditional mental health practices in line with the culture of the region where they lived (keeping the individual that shows primary symptoms in a dark room, using incense to exorcise, visiting the graves of people who are believed to be close to the God spiritually and getting the individual to lie on the grave alone, etc.), the caregivers of the individuals from whom the data were collected also preferred to “have the individual continue to live his/her social life in a secure area within the society” similar to today’s “society mental health practices.”

However, occupational functionality, which is important for the individual, was procrastinated on the grounds of “safety.”

“We saw that it was impossible to continue like this. We told him to drop the school. He would not do the profession anyway when he became a teacher. What would his friends do with someone who spoke to himself and was afraid of them? We did not find our son on the street. Everyone in our village liked us and him a lot. What would I do if someone hurt him? Just to make sure that our son was okay, I told his father to get him to drop the school. He was in fact very smart; we could not understand how he turned out to be so. We did not know about the disorder, either. His father did not even take him to the doctor so that he would not go out. We put him to all kinds of work in the village. Vineyard, garden, ... His friends were very helpful, too... From time to time, I would invite his friends over and prepare food for them so that he would not get bored. We had never taken him to any entombed saint to heal him. I do not believe in such nonsense. Family and friends are the best remedy. This is what we learned from our elderly.” (Caregiver No.4).

“She wanted to go to work. And, she went... She used to work in a government office. She got restless, she sometimes cried a lot at work, and she sometimes had fights with everyone. She had already started to smoke excessively. In those times, telephone was a rare thing, we could not talk often, and we were very worried at the same time. (The caregiver started to cry. There was a moment of silence.) ... Her father died when she was too young. I sent word to her brother to take her from the city and bring to the village. We also had a house in the city, but what would she do there on her own? Everyone would call her “lunatic” ... She would lose all her mind there. We got her to quit her job. I told her brother to ‘take her to the doctor’, but he did not. I was not so clever at that time; he said ‘the government would fire her anyway claiming she went mad’. There is a shrine around our village. They say the man lying there was an important dervish. We frequently took her there. And there was a black stone at the entrance; we would touch it with our faces. The God must have heard our prayers; her sister in Istanbul came home. She said there was a doctor there, and she took her to that doctor. I said the “healing pray” that my grandfather taught me 101 times the day before she went to the doctor. Thank God, the medications worked well at that time. She even went to work 6-7 months later.” (Caregiver No. 6).

3.4. The Effect of Traditional Mental Health Practices on Starting and Maintaining the Treatment

As the caregivers were usually mothers (7 caregivers were mothers in the study), they did not want to leave their villages in order to protect their children. They expressed the safe area as their villages where they lived with their relatives and others. They also stated that they believed that under the influence of the medication prescribed if they took their children to the doctor, their children would not deal with the work in the village and their condition would exacerbate. They even thought that the individuals who received treatment would never go to school or work again. Nevertheless, since the children of two caregiver mothers (one was studying medicine in the third year, and one was a medical doctor) were doctors, it was not difficult for these mothers to have access to a specialist and start treatment for their children. These two individuals, who were reported to be taking no medication treatment, were interviewed separately. These two individuals both had insight and their occupational functionality discontinued as they were retired.

“I said so many times that we should take her to the doctor, but my husband would tell my daughter studying at high school and sitting idly before us every day at night what works she would do the next morning. He would repeatedly say that no one would marry her if she took medication. My daughter would not speak much, but sometimes she would get so frustrated that she almost beat me a few times at home. I must tell the truth that I sometimes would get very angry; then, she would become

totally quite, and I would say prayers for her in certain numbers. In fact, whenever she started to go crazy, there was a set of prayers for her in an order; whoever was with her would say those prayers.” (Caregiver No.3)

“My son quit his job and came. We thought he would know his condition better as he was a doctor. He said he would stop taking medication. In fact, he was getting even worse when he took the medicine. But, when he stopped taking his drugs, he started to walk back and forth in the house, talking to himself. He would not go out much. Whenever a villager felt ill, they would come to him. He would not turn down anyone. He did not occupy himself with anything for 2-3 years; he just helped the villagers. He would never take any medicine. Sometimes, children and women were afraid to sit close to him (as he was incessantly talking); then he would say that he would not hurt anyone and that his mind was working that way; there was nothing to do about it. Actually, everyone got accustomed to him. I would visit Khidr and light candles every Thursday. I fasted 24 months. My son went to visit one of his teachers. He also prescribed medicine, but I never saw him taking it. He went back to his job and retired later. But, he is still talking to himself, and we got used to him...” (Caregiver No. 8)

3.5. The Effect of Traditional Mental Health Practices on Healing in Daily Life

Among the traditional practices applied regarding healing of functionality in daily life, being involved in work and social routine in the area where one lived and visiting the graves of figures that are thought to be close to the God stood out. For instance, as the importance of being “clean” was emphasized (the importance of cleanliness in religious rituals is clearly indicated), it was understood from the data obtained from the primary caregivers that the individuals with mental disorders followed daily hygienic rules every morning, that they fulfilled the responsibilities assigned to them in the family, and that they felt secure while doing their daily routines, but it was also inferred that family members ignored the fact that individuals might not fulfill the roles and responsibilities, that they might be afraid of the animals in the open areas where they are sent alone, and that they run the risk of being hurt by other people living in the village. Nevertheless, the daily routine followed ensures that what the individual will do in a given day becomes definite.

“My son would come to the village in the summer as he was a teacher. He has a nervous character. His students used to be frightened by him to a certain extent, but he really loves children. He raised very successful children. He even tutored them in his own house. When he arrives in the village, what he will do is already defined. He always comes with his family. Firstly, he and his children do some repair work in the house, Then, the field work comes. His father left all work to him. We are too old for such work. In the daytime, they go to the field in the morning, and when they return home, their meal is ready. Sometimes, he works on the tractor. We go to bed early at night. My son prays five times a day, and he regularly performs ablution. In fact, as it is too hot in the summer, everyone takes a shower at least once a day in daytime.” (Caregiver No. 7)

“Every morning, my sister would go to her job. As we lived in the same house, our daily routines were defined. We even shared our salaries. We would not spend excessively at home. Sometimes, I would wake her up so she would not be late for work. There was a certain time when we came back home. No one would return home after 8 in the evening. She always followed the rules. She would buy things needed at home while she was returning. Her room was tidy. She was preparing for a promotion exam at her office, but as she did not want to take medicines, she was a bit restless. She was afraid of people, and people were afraid of her. I and my mother would take her to the hearth that we were members of. The old man (priest, religious leader) there would say prayers for us. He would tell us that my sister should not stay away from daily routines, that our family would heal her, and that she should take her medicine regularly to get better. My sister would heed him. She would say medicine made her feel better,

but she took the medicine for 2 years and then stopped. Maybe because of this, she would cry and ask why she was acting like that. The next day, we would return to our daily routine.” (Caregiver No. 5)

4. Conclusion, Discussion and Recommendations

The caregivers from whom the study data were collected mentioned pictures in which positive symptoms were intense, and negative symptoms were rare. It was mentioned that the social functionality of individuals who experienced the first symptoms without being subjected to discrimination in their own environment as a traditional intervention was not affected. From the perspective of the literature, it is understood that the positive symptoms experienced by individuals were useless without medication, and that it was necessary for them to be treated with medicine in this acute period in order to gain insight (Bornheimer, 2019; Lyne et al., 2018; Londgen et al., 2020). However, the sustainability of social functionality” of individuals who were not separated from their environment and followed their routines was ensured in line with “social mental health” interventions applied today (Fisher, 2021; Kohrt et al., 2018; Turner et al., 2018). It is believed that this situation resulted from the “healing” approach adopted in Anatolia throughout history regarding mental disorders and mentally ill individuals (Gençel 2006; Yücel, 2016).

Increased social dysfunction, lack of insight, and intense stigmatization bring along problems that result in occupational and academic dysfunction in individuals with psychotic symptoms (Bartholomeusz et al., 2013; Driessens, 2007). Today, it is known that medical treatment yields effective and positive outcomes in terms of gaining insight, increasing functionality, and functional healing along with interventions such as psychotherapy and psychoeducation (Kern, 2009; Santesteban et al., 2017; Valencia et al., 2012). It was observed from the data obtained from the primary caregivers that they did not apply traditional practices commonly applied by the society such as physical detention and keeping the individual in a dark room. Although they applied the practice of “involving in the community”, which is a more advanced way considering the period and the society they were in, they seemed to have adopted an approach that ignored medical treatment. While this situation maintains social functionality, it yields negative inadequate results in terms of occupational and academic functionality.

In a study conducted in Uganda, it was reported that traditional healing methods proved effective in the healing of psychosis when applied along with modern methods (medical treatment) (Abbo et al., 2012). In another study conducted in Sudan, it was stated that traditional healing methods had positive effects on negative and positive symptoms in psychosis (Sorketti et al., 2013). In the present study, the individuals who did not take medication did not show sufficient improvement as a result of traditional practices that only involve socialization and religious rituals. There is considerable information in the literature regarding positive results obtained in terms of functionality as a result of drug compliance along with spiritual approaches (Borras et al., 2007; Huguélet et al., 2010; Mohr et al., 2010). Although the individual who was provided with care by Caregiver No. 7 had considerable insight, positive symptoms prevented him from doing his job for a long period. And, this situation continued due to lack of drug compliance. Besides, another point to consider is that it is thought that drug compliance might hamper the tasks to be assigned to the individual by family members.

In a study conducted, the “understanding” of culture regarding mental disorders was emphasized. It was concluded in the study that cultural perspective should be broadened in order to understand the nature of mental disorders and contribute to healing (Slade et al., 2014). In the present study, it was determined that compliance with daily routines was ensured in individuals, but assigning individuals more tasks than they could accomplish by the caregivers and other family members might affect daily healing. Saying prayers, performing the salaah, and getting advice from a religious leader used as traditional practices are both a result of culture and beliefs. While these traditional methods contribute

to daily healing, it is seen that keeping the positive symptoms of individuals who do not use medication under control seems to be difficult. Still, individuals being successful in occupational terms, having targets, and developing good relations with the people they are in contact show “the awareness of having a mental disorder and experiencing related symptoms.” For example, it has been reported that both in the Chinese society and the Chinese literature, “natural healing with natural elements” routines positively affect healing that also covers daily life (Thing et al., 2020).

In the study, it was determined that traditional methods that were mostly used were spiritual methods such as involving in the community, including in home routines, guiding towards establishing relations with people who love the individual in order to prevent stigmatization, saying prayers, visiting a shrine, getting advice from a religious leader, and compliance with the dynamics of religious rituals. Although the individuals exhibited partial healing in social and daily life, prioritizing traditional methods over medical therapy kept the individuals away from their work/school lives. The individuals gained insight over time, they used medication from time to time, and 2 of them returned to school, while 4 of them went back to work. In conclusion, individuals can “heal functionally” in their own culture, but together with drug compliance in today’s conditions, faster occupational and academic healing can be achieved, and individuals will not only display healing in their cultural environment, but they will also heal in a social sense.

Limitations

The group included in the study consisted of people who were educated and “had the privilege to study in quality schools”, and their family members were people who abstained from enforcing methods. This situation may not represent all traditional practices and cultural structures in the region.

5. References

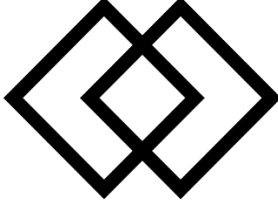
- Abbo, C., Okello, E. S., Musisi, S., Waako, P., & Ekblad, S. (2012). Naturalistic outcome of treatment of psychosis by traditional healers in Jinja and Iganga districts, Eastern Uganda—a 3-and 6 months follow up. *International Journal of Mental Health Systems*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186%2F1752-4458-6-13>
- Bartholomeusz, C. F., Allott, K., Killackey, E., Liu, P., Wood, S. J., & Thompson, A. (2013). Social cognition training as an intervention for improving functional outcome in first-episode psychosis: A feasibility study. *Early Intervention in Psychiatry*, 7(4), 421-426. <https://doi.org/10.1111/eip.12036>
- Black, J., & Green, A. (1992). *Gods, Demons and Symbols of Ancient Mesopotamia*. The British Museum.
- Bornheimer, L. A. (2019). Suicidal ideation in first-episode psychosis (FEP): Examination of symptoms of depression and psychosis among individuals in an early phase of treatment. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(2), 423-431. <https://doi.org/10.1111/sltb.12440>
- Borras, L., Mohr, S., Brandt, P. Y., Gilliéron, C., Eytan, A., & Huguelet, P. (2007). Religious beliefs in schizophrenia: Their relevance for adherence to treatment. *Schizophrenia Bulletin*, 33(5), 1238-1246. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbl070>
- Burns, J. K., & Tomita, A. (2015). Traditional and religious healers in the pathway to care for people with mental disorders in Africa: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(6), 867-877. <https://doi.org/10.1007/s00127-014-0989-7>

- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Driessens, C. M. E. F. (2007). *The impact of psychosis on vocational functioning*. State University of New York at Stony Brook.
- Eaton, W. W., Martins, S. S., Nestadt, G., Bienvenu, O. J., Clarke, D., & Alexandre, P. (2008). The burden of mental disorders. *Epidemiologic Reviews*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxn011>
- Fernando, S. (2010). *Mental health, race and culture*. Bloomsbury.
- Fisher, M., Newton, C., & Sainsbury, E. (2021). *Mental health social work observed*. Routledge.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp.236-245). Oxford University.
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 697-706.
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (Ed.). (2021). *Niteliksel veri analizi uygulaması: MAXQDA kullanarak araştırma örnekleri* (pp.115-118). BoD–Talep Üzerine Kitaplar.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gureje, O., Nortje, G., Makanjuola, V., Oladeji, B. D., Seedat, S., & Jenkins, R. (2015). The role of global traditional and complementary systems of medicine in the treatment of mental health disorders. *The Lancet Psychiatry*, 2(2), 168-177. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S2215-0366\(15\)00013-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S2215-0366(15)00013-9)
- Hickie, I. B., Scott, J., & McGorry, P. D. (2013). Clinical staging for mental disorders: a new development in diagnostic practice in mental health. *The Medical Journal of Australia*, 198(9), 461-462. <https://doi.org/10.5694/mja13.10431>
- Huguelet, P., Mohr, S., Gilliéron, C., Brandt, P. Y., & Borrás, L. (2010). Religious explanatory models in patients with psychosis: A three-year follow-up study. *Psychopathology*, 43(4), 230-239. <https://doi.org/10.1159/000313521>
- Kern, R. S., Glynn, S. M., Horan, W. P., & Marder, S. R. (2009). Psychosocial treatments to promote functional recovery in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 35(2), 347-361. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbn177>
- Kohrt, B. A., Asher, L., Bhardwaj, A., Fazel, M., Jordans, M. J., Mutamba, B. B., ... & Patel, V. (2018). The role of communities in mental health care in low-and middle-income countries: a meta-review of components and competencies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1279. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061279>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Nitel verileri MAXQDA ile analiz etme* (pp. 1-290). Springer.
- Longden, E., Branitsky, A., Moskowitz, A., Berry, K., Bucci, S., & Varese, F. (2020). The relationship between dissociation and symptoms of psychosis: a meta-analysis. *Schizophrenia Bulletin*, 46(5), 1104-1113. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbaa037>
- Lyne, J., O'Donoghue, B., Roche, E., Renwick, L., Cannon, M., & Clarke, M. (2018). Negative symptoms of psychosis: a life course approach and implications for prevention and treatment. *Early Intervention in Psychiatry*, 12(4), 561-571. <https://doi.org/10.1111/eip.12501>

- Mohr, S., Borrás, L., Betrisey, C., Pierre-Yves, B., Gilliéron, C., & Huguelet, P. (2010). Delusions with religious content in patients with psychosis: how they interact with spiritual coping. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 73(2), 158-172. <https://doi.org/10.1521/psyc.2010.73.2.158>
- Nortje, G., Oladeji, B., Gureje, O., & Seedat, S. (2016). Effectiveness of traditional healers in treating mental disorders: a systematic review. *The Lancet Psychiatry*, 3(2), 154-170. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00515-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00515-5)
- Pham, T. V., Koirala, R., Wainberg, M. L., & Kohrt, B. A. (2021). Reassessing the mental health treatment gap: what happens if we include the impact of traditional healing on mental illness?. *Community Mental Health Journal*, 57 (1), 777-791. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00705-5>
- Rädiker, S. (2020). *MAXQDA ile nitel görüşmelerin odaklanmış analizi*. (pp.15-26). Adım adım.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Santesteban-Echarri, O., Paino, M., Rice, S., González-Blanch, C., McGorry, P., Gleeson, J., & Alvarez-Jimenez, M. (2017). Predictors of functional recovery in first-episode psychosis: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 58, 59-75. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.007>
- Siddiq, A. B. (2018). Socio-psychological effects of the beliefs on supernatural beings: Case studies from Southeast Anatolia. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 3(1), 10-19. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13159481>
- Slade, M., Amering, M., Farkas, M., Hamilton, B., O'Hagan, M., Panther, G., ... & Whitley, R. (2014). Uses and abuses of recovery: implementing recovery-oriented practices in mental health systems. *World Psychiatry*, 13(1), 12-20. <https://doi.org/10.1002/wps.20084>
- Sorketti, E. A., Zainal, N. Z., & Habil, M. H. (2013). The treatment outcome of psychotic disorders by traditional healers in central Sudan. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), 365-376. <https://doi.org/10.1177/0020764012437651>
- Ting, R. S., Mah, S., & Zhang, K. (2020). Chinese traditional religions and mental health. *The psychology of world religions and spiritualities: An indigenous perspective*, 4(6), 237-262. <https://doi.org/10.1177/0020764012437651>
- Turner, D. T., McGlanaghy, E., Cuijpers, P., Van Der Gaag, M., Karyotaki, E., & MacBeth, A. (2018). A meta-analysis of social skills training and related interventions for psychosis. *Schizophrenia Bulletin*, 44(3), 475-491. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbx146>
- Ünal, A. (1988). The role of magic in the ancient Anatolian religions according to the cuneiform texts from Bogazköy-Hattusa. In: Mikasa, P. T. (ed.) *Essays on Anatolian Studies in the Second Millennium B.C. Wiesbaden: Otto Harrassowitz* (pp. 52-85). PUBLISH university.
- Valencia, M., Juárez, F., & Ortega, H. (2012). *Integrated treatment to achieve functional recovery for first-episode psychosis. Schizophrenia research and treatment*. ISI.
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., ... & Steinhausen, H. C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe

2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679.
<https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2011.07.018>

Yücel, H. (2016). Türk İslam Medeniyetinde Müzikle Tedavı Yöntemlerinin Uygulandığı Sıfahaneler: Amasya Darüssıfası/Hospitals Called Sıfahane In Which Curing Methods Used In Turkish Islam Civilization: Amasya Darüssıfa. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 8(29), 53.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNE YÖNELİK ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Rabia Sena ESER* - Yasemin KUBANÇ**

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının dört işlem problemlerine yönelik öyküleyici metin yazma becerilerini incelemektir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğine göre toplanmıştır ve verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 3.sınıf öğrencilerine yazdırılan toplam 30 öyküleyici metin, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve dört ana başlığa (biçim, dil ve anlatım, öyküleyici metin unsurları ve problem durumu) sahip "Dört işlem problemlerine yönelik öyküleyici metin değerlendirme formu"na göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleyici metnin boyutlarına kısmen hâkim olan sınıf öğretmeni adaylarının ayrıntılandırma, yazım-noktalama gibi hususlarda eksik olduğu, öyküleyici metin unsurlarını yeterli düzeyde kullanamadıkları ve bu becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Problem durumuna ilişkin de dört işleme yönelik kazanımlara genel olarak vakıf olan öğretmen adaylarının yazdıkları metinlerdeki verilenlerin, çarpma işlemine yönelik yazılan metinler dışında çoğunlukla açık bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, Dört işlem, Problem, Öyküleyici metin, Öğretmen adayı.

An Investigation of Pre-Service Primary School Teachers' Narrative Text Writing Skills for Four Operations Problems

Abstract

The aim of this study is to examine the narrative text writing skills of prospective primary school teachers for four operations problems. The data of the study were collected according to the document analysis technique, one of the qualitative research methods, and descriptive analysis method was used to analyze the data. The participants of the study consisted of 30 pre-service teachers studying in the Department of Classroom Teaching at a state university. A total of 30 narrative texts written by 3rd grade students were evaluated according to the "Narrative text evaluation form for four operations problems" developed by the researchers, which has four main headings (form, language and expression, narrative text elements and problem situation). As a result of the research, it was concluded that pre-service teachers. It was concluded that the pre-service primary school teachers, who partially mastered the dimensions of the narrative text, were deficient in issues such as elaboration, spelling and punctuation, could not use the elements of the narrative text at a sufficient level and needed to improve these skills. With regard to the problem situation, it is seen that the given information in the texts written by the pre-service teachers, who are generally familiar with the outcomes for the four operations, are mostly clearly expressed, except for the texts written for multiplication.

Keywords: Mathematics teaching, Four operations, Problem, Narrative text, Pre-service teacher.

* Dr, Fırat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, r.sena_ak@hotmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-3962-7324>

** Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ykubanc@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7465-2509>

1. Giriş

Öyküler, çocukların gerçek dünyayı anlamasını ve anlamlandırmasını sağlayan önemli araçlardır (Coşkun, 2013). Öyküler sayesinde duygu ve düşünceler yazılarak karşı tarafa aktarılabilir (Sever, 2011) ve okuyucular bu metinleri okuyarak yorum yapma ve problem çözme fırsatına ulaşabilir (Okur, 2011). Öyküleyici metinlerin en önemli özelliği yazarın metni, yaratıcılığını kullanarak veya daha önce yaşadığı bir olaya dayalı olarak bir ana fikre veya olay örgüsüne bağlı olarak yazmasıdır (Kolaç, 2009; İşeri, 1998). Yazma becerisinin öğretimine ilkokulda başlanır ve öyküleyici metinler öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için kullanılan araçlardan biridir (İpek Eğilmez & Berber, 2017).

McNett (2016) öyküleyici metinleri; vaka temelli hikâyeler, anlatı temelli hikâyeler, senaryo temelli hikâyeler, problem temelli hikâyeler olmak üzere dört şekilde sınıflandırmıştır. Vaka temelli hikâyelerde öğrenci, hikâyenin dışında yer alırken anlatı temelli hikâyelerde öğrenci hikâyenin içinde yer almaktadır. Senaryo temelli hikâyelerde hedefler, belirlenen çözümlere ulaştırılırken problem temelli hikâyelerde önceden belirlenmiş kriterler bulunmamaktadır. Benzer şekilde öyküleyici metinlerde bir ana karakter ve yardımcı karakterler ile bir problem, başlangıç ve sonuç vardır (Akyol, 2010; Yiğit, 2007). Akyol'a (2010) göre bir öyküleyici metinde karakterler, problem, problem çözme, ana fikir ve mesaj yoluyla öğrenciyle metin arasında iletişim kurulabilir. Bu kapsamda bireylerin bilişsel becerilerinin gelişiminde öyküleyici metinler önemli bir rol oynamaktadır (Sertsöz, 2017). Öykülerin çocukların ilgisini çekmesinden dolayı hem okuma hem de yazma sürecinde bir öğretim aracı olarak kullanılması önerilmiştir (Tekin, 2001). Coşkun'a (2013) göre yazma eğitiminin amacı metin oluşturmaktan çok metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmaktır. Yazma süreci boyunca beyin aktif bir şekilde çalışmakta ve öğrenci yazma süreci boyunca düşünmektedir (Müldür, 2017; Süngü, 2011). Diğer taraftan öyküleyici metinleri okuyan ve dinleyen öğrencilerin dil gelişimlerinin, bilgiyi yapılandırma ve düşünme becerilerinin arttığı ifade edilmiştir (Süngü, 2011). Bu kapsamda öyküleştiriminin öğrenmede kullanılmasının temel amacı öykülerde geçen unsurların öğrenciler tarafından zihinde canlandırılabilir oluşu ve hatırlamayı kolaylaştırmasıdır (Coşkun, 2013; Fusai vd., 2003). Öğrencilerin bu kapsamda gerekli başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin atılması gereken adımları planlaması gerekmektedir (Creswell, 2013). Öğrencilerin belirtilen süreçleri doğru bir şekilde yürütebilmesi için yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi ve metin yazarak onlara örnek olması gerekmektedir (Akbaba, 2020; Temizkan & Yalçınkaya, 2013). Yaratıcılık, öğrencinin yaşamın her alanında kullanması beklenen bir beceriyken yazma da sadece Türkçe derslerinde değil eğitimin tüm basamaklarında kendimizi ifade etmenin temel iki yolundan biridir. Toplumumuzda yazma ve konuşma gibi sosyal becerilerin, sayılarla iç içe olan Matematik derslerinde çok da aranmadığına ilişkin yanlış algılar bulunmaktadır. Fakat yazma becerisi, tüm derslerde öğretim sürecinin yapı taşıdır. Yazma becerisi iyi olan öğrenciler diğer derslerdeki gibi Matematik dersinde de daha kolay anlatılanları anlayacak, anlatmak istediğini de daha kolay ifade ederek ders sürecini başarılı bir şekilde tamamlayacaktır.

Matematik kendi yapısından kaynaklı zorlukların dışında çeşitli ön yargılardan ve kullanılan yöntemlerden kaynaklı olarak da zor bir ders olarak algılanmaktadır (Katipoğlu, 2019). Altun'a (2010) göre öğrenmenin temel kuralı öğrenilecek konuya karşı istek duymak ve motive olmaktır. Birçok matematik eğitimcisi matematiğe karşı bu ön yargıyı kırmak ve matematiği daha iyi ve eğlenceli bir şekilde öğretebilmek için çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Bu stratejilerden biri öyküleyici metinler yoluyla matematiği etkili bir şekilde öğretmektir (Sertsöz, 2017). Öyküleştirme yöntemi ile matematik öğretmek çocukların matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamanın yanında, çocukların matematiğe yönelik daha zengin bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır (Kır, 2011; Schiro, 1997). Diğer taraftan hikâyelerle matematik öğretimi öğrencilere günlük hayatta matematiği nasıl kullanacakları konusunda ipucu verir (Morgan, 2006), öğrencilerin okuma, anlama, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmesine katkı sağlar (Smith, 1995). Hikâyeler çocukların ön bilgilerini kullanmalarını sağlayarak matematiğe yönelik anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlayabilir (Bethany, 2016; Franz &

Pope, 2005; Lnych, 2006). Matematikte kullanılan birçok sözlük günlük hayatta kullanılmayabilir veya günlük hayatta tamamen farklı bir anlama sahip olabilir. Matematik kendine özgü bir dile sahiptir. Çocuklar simetri, geometri, eksi, bölünen, bölen, çarpım gibi birçok sözcüğü günlük hayatlarında duymayabilir. Hikâyeler sayesinde çocuklar bu kelimeleri uygun şekilde günlük hayatla bağlantılı ve birbiriyle ilişkili şekilde görebilir (Bethany, 2016; Goral & Gnadinger, 2006). Nitekim Hong'a (1996) göre, matematiği hikâyenin bir konusu haline getirebilirsek hem konunun öğrenilmesini hem de sonradan daha kolay hatırlanmasını sağlayabiliriz. Bu kapsamda problem temelli hikâyeler çocukları, düşünmeye teşvik etmek ve matematiği daha anlaşılır ve eğlenceli bir hale getirmek için kullanılabilir önemli bir yöntemdir (Lennon & Price, 2009; Katipoğlu, 2019). Yaralı (2019) araştırmasında öyküleştirme yönteminin çocukların eleştirel düşünme, yorumlama, açıklama ve çıkarım yapma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Yapılan birçok çalışmada matematik öğretiminde eğitsel matematiksel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarını önemli derecede artırdığını ve öğrencilerin matematik kaygılarını azalttığı belirtilmiştir (Coşkun, 2013; Katipoğlu, 2019; Sertsöz, 2017; Tepetaş, 2011; Toor & Mgombelo, 2015; Ünüvar, 2019). Toor ve Mgombelo (2015) matematik öğretiminde kullanılan hikâyelerin öğrencilerin matematiği öğrenmesine, günlük hayatla ilişkilendirmesine ve öğrencilerin matematikle kişisel ilişki kurmalarına katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde daha önce yapılan çalışmalarda matematik eğitiminde hikâye kullanımının, öğrencilere ilginç, dikkat çekici geldiği ve öğrencilerin okuma, dinleme dışında bir içeriği analiz etme becerilerini de geliştirdiği belirtilmiştir (Albano & Pierri, 2014; Martinez & Martinez, 2000; Modi, 2012; Tekin, 2001; Tunçer & Şahinkaya, 2021). Bulut ve Serin (2020) araştırmalarında öğrencilerin hikâye kurma ve problem kurma puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Kır (2011) ilköğretim 2.sınıf öğrencilerine hikâyelerle toplama- çıkarma öğretimi araştırmış; öğrencilerin hikâye etkinliklerini ilginç bulduğunu, bu etkinliklerin hoşlarına gittiğini ve problem çözme başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Diğer taraftan Morgan (2006) hikâyelerin, öğrencilerin matematiksel dili daha iyi kullanmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. O'Neill vd. (2004) hikâye anlatma performansının, özellikle olayları ilişkilendirebilme ve karakterlerin bakış açıları arasında geçiş yapma yeteneği konusunda okul öncesi çocuklara yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların aksine Duru (2010) öğrencilere üç farklı matematiksel hikâye yazdırmış ve öğrencilerin matematiksel dili yetersiz kullandıklarını ve matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Doğan ve Bayram (2022) hikâye yöntemiyle matematik öğretimine ders kitaplarında yer verilmediğini, bu yöntemin kullanılarak öğretimin daha kolay ve keyifli hale getirilebileceğini belirtmiştir. Benzer sonuçlara Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır. Hikâyelerin Fen Bilimleri dersinde öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, öğrencilere eğlenceli geldiğini ve öğrenci başarısını ve yaratıcılığını artırdığı ifade edilmiştir (Akdemir, 2018; Demircioğlu vd., 2017; Pekmezci, 2014; Yıldırım, 2018). Benzer şekilde Sosyal Bilimler dersinde öğrencilerin hikâye yöntemi sayesinde derse karşı daha ilgili olduklarını ve öğrenmeye daha istekli olduklarını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Güney, 2003; Margit vd., 1994; Yiğit, 2007; Yiğit & Erdoğan, 2008).

Daha önce yapılan araştırmalar ışığında öyküleyici metinlerin matematik eğitimindeki olumlu katkıları ortaya konulmakla birlikte öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada öyküleştirme yönteminin son yıllarda ortaya konulan olumlu katkılarından dolayı öğretmen ve öğretmen adayları tarafından da bilinmesi ve matematik öğretimi başta olmak üzere diğer derslerde kullanılması önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öyküleyici metin yazma becerileri incelenmiştir.

Bu kapsamda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “biçim” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “dil ve anlatım” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “öyküleyici metin unsurları” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “problem durumu” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının dört işlem problemlerine yönelik öyküleyici metin yazma becerilerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışmaları ile birden fazla durum tek bir durum ile açıklanabilir (Gerring, 2007). Bu araştırma ile de öğretmen adaylarının hem öykü yazma becerileri hem de dört işleme yönelik bilgileri yazılan öyküler üzerinden araştırılmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Matematik öğretimi-1 dersi kapsamında uygulama sırasında derste bulunan (random) 18’i kadın, 12’si erkek toplamda 30 öğretmen adayı, araştırmaya katılımcı olarak davet edilmiş ve öğretmen adaylarının tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Etik kurallara riayet etmek açısından katılımcıların isimlerine yer verilmemiş, katılımcıların her biri K1, K2, K3..şeklinde kodlanmıştır. Söz konusu öğretmen adaylarının üniversitelerinin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılırken, öğretmen adaylarının seçilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ölçütü Matematik öğretimi-1 dersini alıyor olmak ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyor olmaktır.

2.3. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri öğretmen adayları tarafından yazılan öyküleyici metinlerden elde edilmiştir. Bu kapsamda verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman incelemesi tekniği ile belli bir amaca yönelik olarak belgeler incelenerek veri elde edilmektedir (Karasar, 2023). Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılar bu süreçte veri olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da öğretmen adaylarına boş kâğıt dağıtılarak dört işlem problemleri ile tamamen hayal dünyalarını birleştirip öyküleyici metinler yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları dört işlemden istedikleri herhangi bir işlem türüne yönelik öyküleyici metin yazmaları konusunda serbest bırakılmıştır. Bu kapsamda 8 öğretmen adayının toplama, 9 öğretmen adayının çıkarma, 6 öğretmen adayının çarpma ve 7 öğretmen adayının bölme işlemine yönelik problem durumu içeren öyküleyici metin yazdıkları görülmüştür.

Doküman incelemesi tekniği ile toplanan veriler “Dört İşlem Problemlerine Yönelik Öyküleyici Metin Değerlendirme Formu” baz alınarak analiz edilmiştir. Formun hazırlanabilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve hazırlanan taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler sadeleştirilerek öğrenci seviyesine daha uygun hale getirilirken bazı maddeler formdan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen bu değerlendirme formu, “biçim, dil ve anlatım, öyküleyici metin unsurları ve problem durumu” olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından her bir başlığa ilişkin alan yazın taramasına dayanarak ve uzman görüşleri alınarak alt maddeler oluşturulmuştur. 2 Türkçe Eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda “Biçim, dil ve anlatım ve öyküleyici metin unsurlarına” yönelik alt maddeler belirlenirken, “problem

durumu” başlığına yönelik alt maddeler oluşturulurken de 2 Matematik Eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Bu kapsamda “biçim” boyutunda 2 madde yer alırken, dil ve anlatım boyutunda 7, öyküleyici metin unsurları boyutunda 5 madde yer almaktadır. Problem durumu boyutunda ise dört ana işleme (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) yönelik başlıklar ve bu başlıklara ilişkin maddeler yer almaktadır.

Öyküleyici metinlerin değerlendirilme işlemi araştırmacılar tarafından yeterli ve yetersiz olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Söz konusu maddede hiç hata yoksa veya çok az (en fazla 3) hata varsa metin için o madde yeterli sayılırken, 3’ten fazla hatanın olduğu metinler yetersiz olarak kabul edilmiştir. Bu değerlendirmeler iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve görüş birliği esas alınarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumu ölçen; "Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100” formül kullanılmıştır. Bu hesaplama ile araştırmanın güvenirliliği; $P = 92 / (92 + 8) \times 100 = \%92$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo ile görsel hale getirilerek veriler, öyküleyici metinlerden alınan alıntılarla desteklenmiştir.

2.4. Araştırmanın Etiği

Araştırma, etik kurallara uygunluğunun teyit edilmesi amacıyla Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’na sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.04.2023 tarihli 2023/08 nolu oturumunda alınan 15768 sayılı kararla araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerindeki Biçim Özelliklerine İlişkin Yeterlik Durumları

İlk olarak “Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “biçim” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik verilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Biçim boyutundaki yeterlik durumlarına ilişkin veriler

Biçim	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Yazı düzgün ve okunaklıdır.	23	7
Metin, paragraf ve satır aralarında uygun boşluk oluşturma açısından başarılıdır.	10	20

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları metinlerdeki biçim özelliklerine bakıldığı zaman yazısı düzgün ve okunaklı olan 23 öğretmen adayı bulunurken yazısı özensiz (tutarsız, yer yer silik veya karalanmış, büyük-küçük harf karmaşası vs.) veya güç okunan 7 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra metni paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakarak yazan 10 öğretmen adayı bulunurken 20 öğretmen adayı ise metnin tümünü bir paragraf halinde veya sayfa kenarlarında, satır aralarında hiç boşluk olmayacak şekilde yazmıştır. Aşağıda K11 ve K18 kodlu katılımcıların özensiz yazıları, K1 kodlu katılımcının da bir bütün halinde yazmış olduğu metni biçimsel boyuttaki hatalara örnek olarak gösterilirken K10 kodlu katılımcının metni de özenli bir yazı ve metinde uygun boşluklar oluşturma noktasında başarılı bir metne örnek olarak gösterilmiştir.

geri kalan kedilerin balıklarını köpek arkadaşlarıyla
24 tane balığı bir yiyemiyorken köpek arkadaşları

~~görmek~~ gülde zıplayan ~~buldu~~ ~~ayrılar~~ ne
Süleyman bulduvum. Hayde gidelim diyo,

Şekil 1. K11 ve K18 kodlu öğretmen adaylarının metinlerdeki biçim özelliklerine yönelik örnek metinler

ÇARPMA - AT ÇİFTLİĞİ

Ayşe ailesiyle birlikte bu bahçesinin bir ot çiftliğine gide-
rek geçirmesi planlıyorlardı. Bahçenin güneşin ilk ışıklarıyla uyanan
Ayşe ellerini ve yüzünü yıkadıktan sonra hemen bahçeliğe
aktı. Fakat annesi bahçeliği henüz hazırlanmamıştı. Annesine
yardım edip bahçeliği hazırladı. Bahçeliği yaptıktan sonra
ailecek ot çiftliğinin yolunu tuttular. Gittikleri ot çiftliği 3
bölüme ayrılmıştı. Bölümlerin isimleri siyah, beyaz ve gri
olarak sıralanmıştı. Siyah bölümünde siyah atlar, beyazda beyaz
ve son olarak gri bölümünde gri atlar bulunmaktaydı. Ayşe
annesi, abisi, babası ve kardeşi ailecek aynı anda beyaz atı
almak istedikleri. Fakat onları bekleyen diğer bir durumla karşılaş-
maları bilmiyorlardı. Ormanda ot bakıcısı Mehmet Bey her
seferinde sadece 4 ot kullandığını ve sadece aynı anda 4 kişinin
biriyle keşini sağladığını. Bunun üzerine Ayşe bir sonraki turda birine
zamanı kaldı. Atları çok seven Ayşe babasına bu atlağa bizim
alabilir mi? diye sorunca babası bizim o kadar alanımız
yok demiş. Ayşe bu duruma pek üzülmedi. Babasının bu atları
alması için kaç tane alan süzgeci bir alan olmalıdır?

BÖLME FİNDİKİRAN ve EVİ

Bir zamanlar ormanın derinliklerinde bir sincap yaşamış. Orman
dediğisek bunu bildiğini orman sanmayın sakın. Bu orman ayle bir
ormanmış ki her hayvan ve bitki eşit haklara sahipti. Bu
ormanın sadece iki kuralı varmış ve bu kurallara uymayanlar
ormandan atılmış. İlk kural; ne olursa olsun herkes eşit haklara
sahip olmalıdır. İkinci kural ise; insanlar geldiğinde sessiz olmalıdır.

Sincap Fındıkkıran bir gün evi olan uzun ve heybetli cam
ağacından çıkıp arkadaşlarının yanına gitmiş. Birlikte ormanı
iyileştirmek için yapılacak işleri belirlemek üzere toplantı
yapmışlar. Sonra ise ormanı gezip konuşmalarına devam etmişler.
Fakat bir de ne görsünler! Fındıkkıran'ın evi, uzun ve heybetli cam
ağacı yerinde yok! Nerere gitmiş bu ağaç? Daha saban
buradaydı... Fındıkkıran'ın ağladığını gören arkadaş Leylak Göbebe
hemem bir toplantı organize etmiş. Ağacın nerere gittiğini bulma-
cağımsınlar. "Bunu ancak Baltalı olan bir insan yapmış olabilir!" demişler.

Leylak Göbebe üzerine dediklik frenatlarını geçirmiş; sırtkasını
takmış. Sincap Fındıkkıran etine boyuncak alıp uzun dişmelerini giymiş.
Tilli Göbebe ise gözetliklerini takmış. İnişler kasabada. Ödünce
Baltalı Cabbar'ın dükkanına doğru yol almışlar. Leylak Göbebe
göğüsüyle sester çıkarınca Baltalı Cabbar hemem şurayı almış.
Güneş, bu onun ilk vukuatı değişmiş. Tilli Göbebe lütfi almış:

- Sana kaç here bğredik Baltalı Cabbar! Evlerimizi kesme dedik!
- Sen ise Fındıkkıran'ın evini kestini! Neden yaptın, neden?
- Ne yapaydım? Kasabada 10 tane ev var. Bu sağakta ısınmasın-
lar mı? Hem sadece 5 tane ağaç kestim.

Fındıkkıran göbeleri dolu dolu konuşmaya başlamış:

- 5 ağaç 5 ev demek Baltalı Cabbar. Yuva alamayacak kadar yastı
ağaçlar var. Onları kesen de ayle insanınız orman mıydı?
- Baltalı Cabbar Fındıkkıran'ın ağlamasına dayanamamış:
- Onlar kısa ağaçlar ama Fındıkkıran kardeş. Ben uzun ağaçların
her birini 20 parçaya ayırdım. Her eve bğıştirdim. Ama
senin için artık eski ve yastı ağaçları keserim, doğuya zarar
vermem.

SORU => Baltalı Cabbar 20 parçaya ayırdığı 5 ağacı her eve
eşit paylaştığına göre, 10 evin her birine kaç parça
ayırır?

$$\begin{array}{r} 20 \\ \times 5 \\ \hline 100 \end{array} \quad \begin{array}{r} 100 \\ - 10 \\ \hline 90 \end{array}$$

Şekil 2. K1 ve K10 kodlu öğrencilerin yazmış olduğu öyküleyici metin örnekleri

3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerindeki Dil Anlatım Özelliklerine İlişkin Yeterlik Durumları

Öyküleyici metnin ikinci boyutu kapsamında "Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken "dil ve anlatım" noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?" araştırma sorusuna yönelik verilere Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2. Dil ve anlatım boyutundaki yeterlik durumlarına ilişkin veriler

Dil ve Anlatım	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Özgün bir metin ortaya konulmuştur.	26	4
Metne uygun bir başlık seçilmiştir.	23	7
Cümlelerde anlatılmak istenen açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	24	6
Konu bütünlüğü sağlanmıştır.	30	-
Yazım kurallarına uyulmuştur.	17	13
İmla kurallarına uyulmuştur.	11	19
Metnin dili, zaman eki kullanımı bakımından tutarlıdır.	17	13

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları öyküleyici metinlerdeki dil ve anlatım özellikleri incelendiği zaman özgün bir metin ortaya koyan 26 öğretmen adayının olduğu ve 4 öğretmen adayının bilindik metinleri yazmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu metinlerden ikisinde (K5, K16) “Tavşan ve Kaplumbağa” masalı işlenirken bir metinde (K6) “Hayvan Çiftliği” romanı, bir diğer metinde (K12) ise Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u fethetmesi konu olarak işlenmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında bir metnin etiketi olan başlık, 23 öğretmen adayı tarafından metne uygun bir şekilde seçilip kullanılırken 7 öğretmen adayı tarafından metne uygun bir başlık seçilmemiş veya metinde başlık kullanılmamıştır. Bu 7 öğretmen adayı içerisinde 6 öğretmen adayı hiçbir şekilde başlık kullanmazken 1 öğretmen adayı (K29) ise metinle alakasız bir başlık seçiminde bulunmuştur. K29 kodlu katılımcı metninde kahramanın bir günüyle alakalı bir olaya yer verirken başlığını kahramanın yedi günü olarak genellemiş ve içerikle uyumsuz bir başlık seçimi yapmıştır.

Dil ve anlatım boyutuna ilişkin üçüncü madde kapsamında öğretmen adaylarının yeterlikleri incelendiği zaman 24 öğretmen adayının cümlelerinde anlatılmak isteneni açık ve anlaşılır bir şekilde ifade ettiği görülürken 6 öğretmen adayının ise kapalı, haddinden daha uzun veya anlatım bozukluğu içeren cümleler kurduğu ve bu sebeple de bu noktada yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Cümlelerde anlatılmak isteneni açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeyen iki katılımcının cümle örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Ne yapacaklarını düşünüyorlar ama bir türlü karar veremiyorlar. Düşüncelerine
yürüyorlar yaparken derin ederken gül kararına geliyorlar ve ~~örneğin~~
~~gölde~~ gölde aplayan balıklar ~~çığır~~ neseli balıkları görüyor ve bulduum
söyleyan bulduum. Haydo gidekin diyor. Beraber gidip balık tutma

Bir gün taş devrindeki adam bir taşın zaman makinesi
yapmış ve 2035 yılına gitmiştir. ve orda carpma işlemi toplama
ve çıkarma işlemi koluna yazıp 1259 yılına gitmiş. Öğret-
meni onlara bir yazılı yapacaktı. Çocuk hayatında 1 almamış

Şekil 3. K11 ve K19 kodlu öğretmen adaylarına ait öyküleyici metin örnekleri

Bir metinde cümle ve paragrafların aynı konu etrafında uygun geçişlerle birbirini tamamlayarak karşımıza çıkması olarak görülen konu bütünlüğü, 30 öğretmen adayının metninde de başarılı olunan bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde yazım kurallarına uyarak metnini yazan 17 öğretmen adayı bulunurken yazım kuralları noktasında başarısız görülen 13 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının, ayrı yazılması gereken bağlaç, ek (soru eki) veya kelimeleri bitişik yazma, bitişik yazılması gereken bağlaç veya kelimeleri ayrı yazma, yanlış harf kullanımı, büyük-küçük harf yazımı noktasında yaptıkları hatalar göze çarpmaktadır. Benzer bir madde olarak karşımıza çıkan imla kuralları noktasında ise 11 öğretmen adayının başarılı metin ortaya koyduğu görülürken 19 öğretmen adayı başarısız bulunmuştur. Noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmaması veya noktalama işaretleri kullanmadan metin yazımı, imla hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazım ve imla kuralları noktasında başarısız görülen metinlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bu kralın çok büyük bir hazinesi vardı. Kral bir gün hazinesinde paraları bu hazinede toplandı. Kral bir gün hazinesinde ne kadar parası olduğunu çok merak etmiş. Bunu öğrenmek için oradaki görevliyi çağırmış. Görevliye benim hazinemde ne kadar altınım var diye sormuş. Görevli de "bir ülkeye 375 altın, başka bir ülkeye 729 altın borcunuz var geri kalan hazinenin altınıdır" demiş. Krala. Kral borçları öde ve bana ne kadar altınım olduğunu söyle demiş. Görevli de borçlarını ödemedi önce 3500 altını ödedi ve görevliye teşekkür etmiş. Yukarıdaki metne göre kral borçlarını ödedikten sonra hazinede ne kadar altın kalmıştır?

Günlerden bir gün bir kasabada ayşe adında bir nine yaşamış. Bir sabah kalktığınde kedisini açıp bir sepetle karıştırmış. Sepetin için bir yavru kedi varmış. Bu yavru kedinin üzüldüğünü ve acı olduğunu gören nine onu heme evine almış ısıtmış, komu doyurmuş. Kediyi uzunca bir süre bakmış. Kedi büyümüş ve bu nineyi annesi gibi sevmiş. Kedi artık annesine bir faydasına dokunmasın, istiyormuş ve dedi çıkıp iş bakmaya başlamış. Tatlı öğün kasabada çok büyük bir gürültü varmış. Kedi gürültünün geldiği tarafa doğru gitmiş. Belki ki erdal bakkalın etrafı kalabalıklarla çevrilmiş. Kedi bunun

iki tane daha büyük yılan varmış. Kası derin bir nefes alıp kalktıktan sonra yanına bir abı saçlı dede gelmiş. Kası baybolduğunu söyleyince kasıye katalın geldiği yöne doğru gidersen kış bulursun demiş. Kası başlamış yürümeye. Kışın girişine gelince kral görmüş. Kral

Şekil 4. K22, K25 ve K30 kodlu öğretmen adaylarına ait öyküleyici metin örnekleri

Dil ve Anlatım boyutuna ilişkin son olarak öğretmen adaylarının öyküleyici tarzda yazdıkları metinlerin dilinin zaman eki kullanımı bakımından tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. 17 öğretmen adayının zaman eki yönüyle tutarlı bir dil kullandığı görülürken 13 öğretmen adayı bu noktada başarısız bulunmuştur. Örneğin; K2 kodlu öğretmen adayı metnin tamamında duyulan geçmiş zaman eki kullanırken yer yer görülen geçmiş zaman ekine başvurmuştur. Aynı şekilde K13 kodlu öğretmen adayı yine metnin tamamında duyulan geçmiş zaman eki kullanırken bazı kısımlarda geniş zaman ekine başvurmuş böylece metnin okunabilirliğini azaltmışlardır. Bahsedilen iki örneğe aşağıda şu şekilde yer verilmiştir:

sinirlenmiş ve çok önceden kulak misafiri olduğu annesi ve Can'ın konuşmalarından babasına bahsetmek istedi ama babası kalp hastası olduğu için tereddüt etti. Babası neden sinirlendiğini sorarla sormaya devam edince Muhammet duyduklarını anlatmaya başlamış. Can annesine: "Babamın zaten iki inale akları anne, sende

Zuzu 3 tane fındığım var. Belki sen daha çok kullursun. demiş.
 Bobo: Tamam hadi fındık bulmaya başlayalım. Sonra da bakalım kim daha çok fındık bulmuş.
 Zuzu ve Bobo arasında fındık bulmak işi geçti. Bobo 11 tane 2 fındık bulmuş, Zuzu daha fındık bulmamıştır. Biraz daha 11 tane 2 fındık bulmuş. Bobo 1 fındık bulmuş.

Şekil 5. K2 ve K13 kodlu öğretmen adaylarının yazdığı öyküleyici metin örnekleri

3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerindeki Öyküleyici Metin Unsurları Özelliklerine İlişkin Yeterlik Durumları

Öyküleyici metinlerin üçüncü boyutu kapsamında “Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “öyküleyici metin unsurları” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik verilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öyküleyici metin unsurları boyutundaki yeterlik durumlarına ilişkin veriler

Öyküleyici Metin Unsurları	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Karakterler isimleri ile belirtilmiş ve betimlenmiştir.	6	24
Öyküde olay örgüsü aydınlandırılarak olaylar birbirini tamamlayacak şekilde sıraya konulmuştur.	22	8
Metnin serim, düğüm ve çözüm bölümleri özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.	20	10
Olayların geçtiği mekân kurgulanmıştır.	24	6
Metinde zaman unsuruna yer verilmiştir.	24	6

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları öyküleyici metinlerdeki öyküleyici metin unsurları incelendiği zaman karakterleri isimleri ile belirten ve onları betimleyen 6 öğretmen adayı bulunurken diğer adaylar karakterleri ya betimlememiş ya da isimlerine yer vermemiştir. Farklı olarak K6 kodlu öğretmen adayı karakterleri hakkında betimlemelere yer verirken karakterlerin isimlerine yer vermemiştir. Hayvan çiftliğinin sahibinden “kötü kalpli sahip” veya çiftlikte bulunan bir eşekten “çekingen eşek” olarak bahsetmiştir. Karakterin sadece ismini belirtip herhangi bir betimleme yapmayan K24 ile karakterlerin hem ismini hem de onlar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlayan betimlemeleri beraber veren K10 kodlu öğretmen adaylarının metinlerine dair örnekler şu şekildedir:

Bir varmış bir görmüş evleri vardı. Ahmet
 bir çocuk varmış. Bu çocuğun adı Ahmet'tir. Ahmet
 gençlerden bir genç amesinin hazırladığı pazar listesini
 alarak çarşıya çıkmış çarşıda giderken karsısına
 Leylak Göçebe üzerine dedektif trenkotunu geçirmiş, şapkasını
 takmış. Sincap Fındıkçıran eline böyüğe alıp uzun aizmelerini giymiş.
 Tilki Gözüağık ise gözlüklerini takmış. İnişler kasabaya. Oduncu
 Baltalı Cabbar'ın dükkanına doğru yol almışlar. Leylak Göçebe

Şekil 6. K24 ve K10 kodlu öğretmen adaylarının yazdığı öyküleyici metinlerden bölüm örnekleri

Öyküleyici metin unsurlarına ilişkin diğer bir alt başlık da metinde var olan olay örgüsünün ayrıntılandırılıp olayların birbirini tamamlayacak şekilde sıraya konulup konulmadığını incelemeye yöneliktir. 22 öğretmen adayının, metinde işlediği konuyu ayrıntılandırarak metninde bir konu bütünlüğü ortaya koyarken 8 öğretmen adayının metninde bir konu bütünlüğü olmadığı ve okuyucunun olayları anlamlandırmasını sağlayacak ayrıntılara yer vermediği tespit edilmiştir. Metnini serim, düğüm ve çözüm bölümleri özelliklerine uygun olarak geliştiren 20 öğretmen adayı bulunurken 10 öğretmen adayı ise bu bölüm özelliklerine uygun bir metin ortaya koyamamıştır. Hem metninde konu bütünlüğü olmayan hem de serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun bir metin yazamayan K15 kodlu öğretmen adayının metni örnek olarak aşağıda verilmiştir:

KURT BALASI

Evvel zaman içinde kalbur saman içinde deve tellal iken kurt obada bey iken, kuzu post iken ben ananın besliğini sallay iken obada kara cadının ak cadıra dönüştüğü bir gecede yıllar yılı cadırında bala sesine hasret kalan bir beyin hanesine bir ay ısrığı döğdu, kara cadır ak oldu, kara bey ak bey oldu. Kendisine bala müjdesi veren gençce kesesini açarak yör altınından ellisini ona verdi. Geri kalan altın ~~be~~ obada toy düzenleyip yemek verdi. Kirk gün kirk gece eğlence devam etti. Yıllar geçti bala büyüdü bir otlı tek koluyla kaldırabilecek bir güce erişti. Aynı anda on tane geyiği aulada üünü yedi geri kalanını kendine post yaptı.

Şekil 7. K15 kodlu öğretmen adaylarının yazdığı öyküleyici metinlerden bölüm örnekleri

Öyküleyici metnin diğer iki unsuru mekân ve zaman kurgusudur. 24 öğretmen adayının metin içerisinde bir mekân unsuruna yer verdiği görülürken 6 öğretmen adayı herhangi bir mekâna değinmemiştir. Saklıköy (K30), Şarkılı Orman (K4), Köy Meydanı (K26), Masallar Ülkesinin Bir Kasabası (K8), Mutfak (K7) öğretmen adayları tarafından kurgulanan mekânlardan oluşurken “Orman” da mekân kurgularının çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Yine 24 öğretmen adayı metindeki olayların geçtiği bir zaman kavramına yer verirken 6 öğretmen adayı herhangi bir zaman ibaresine dahi yer vermemiştir. Öğretmen adaylarının öyküleyici metinlerinde bu ay (K4), bu hafta sonu (K1), sabahın ilk saatleri (K29), sabah erkenden (K7) gibi zaman ifadelerine yer vermişlerdir. Fakat çoğu zaman ibaresi bir gün (K30), zamanın birinde (K8), günlerden bir gün (K14, K25) şeklinde belirsiz tamlamalardan oluşmaktayken evvel zaman içinde kalbur saman içinde deve tellal iken kurt obada bey iken (K15) şeklinde zaman ibaresine de rastlanmıştır. Fakat çoğu öğretmen adayının mekân ve zamanı kavram olarak belirtmelerine rağmen bu kavramları betimlememeleri de ulaşılan bulgular arasındadır.

3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerindeki Problem Durumuna İlişkin Yeterlik Durumları

Öyküleyici metinlerde problem durumunu sunmaya ilişkin “Sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metin oluştururken “problem durumu” noktasındaki yeterlik durumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik verilere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Problem durumu boyutundaki yeterlik düzeylerine ilişkin veriler*

Problem Durumu (Çıkarma İşlemi)	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Problem cümlesi belli bir problem durumu üzerine yapılandırılmıştır.	7	2
Probleme dair verilenler, metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiştir.	7	2
Problem cümlesinde istenen, açık bir şekilde ifade edilmiştir.	6	3
Problem, İlkokul Matematik Öğretim Programı kazanımlarıyla uygun olarak oluşturulmuştur.	7	2
Problem, çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği bir kapsamda tasarlanmıştır.	5	4
Metinde matematiksel kavramlar matematik diline uygun bir şekilde kullanılmıştır	7	2
Problem Durumu (Toplama İşlemi)	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Problem cümlesi belli bir problem durumu üzerine yapılandırılmıştır.	4	4
Probleme dair verilenler, metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiştir.	5	3
Problem cümlesinde istenen, açık bir şekilde ifade edilmiştir.	4	4
Problem, İlkokul Matematik Öğretim Programı kazanımlarıyla uygun olarak oluşturulmuştur.	4	4
Problem, çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği bir kapsamda tasarlanmıştır.	7	1
Metinde matematiksel kavramlar matematik diline uygun bir şekilde kullanılmıştır	7	1
Problem Durumu (Çarpma İşlemi)	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Problem cümlesi belli bir problem durumu üzerine yapılandırılmıştır.	4	2
Probleme dair verilenler, metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiştir.	1	5
Problem cümlesinde istenen, açık bir şekilde ifade edilmiştir.	3	3
Problem, İlkokul Matematik Öğretim Programı kazanımlarıyla uygun olarak oluşturulmuştur.	4	4
Problem, çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği bir kapsamda tasarlanmıştır.	2	4
Metinde matematiksel kavramlar matematik diline uygun bir şekilde kullanılmıştır	2	4
Problem Durumu (Bölme İşlemi)	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Problem cümlesi belli bir problem durumu üzerine yapılandırılmıştır.	3	4
Probleme dair verilenler, metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiştir.	6	1
Problem cümlesinde istenen, açık bir şekilde ifade edilmiştir.	6	1
Problem, İlkokul Matematik Öğretim Programı kazanımlarıyla uygun olarak oluşturulmuştur.	4	3
Problem, çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği bir kapsamda tasarlanmıştır.	5	2
Metinde matematiksel kavramlar matematik diline uygun bir şekilde kullanılmıştır	3	4

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının genel olarak tüm maddelerde yeterli oldukları söylenebilir. Problem durumuna yönelik oluşturulan alt maddeler işlem türlerine göre ayrı olarak incelendiğinde; öğretmen adaylarının sadece çıkarma ve çarpma işlemlerine yönelik yazmış oldukları öyküleyici metinlerde, problemlerin belirli bir problem durumu üzerine yapılandırdıkları görülmüştür. Bu

durumun tam aksine bölme işlemine yönelik yazılan öyküleyici metinlerde problem cümlelerinin, çoğunlukla belirli bir problem durumu ifade etmediği tespit edilmiştir.

Toplama, çıkarma ve bölme işlemlerine yönelik yazılan öyküleyici metinlerde probleme dair verilenlerin, açık bir şekilde yer aldığı görülürken, çarpma işlemine yönelik öyküleyici metinlerde probleme dair verilenlerin çoğunlukla açık bir şekilde yer almadığı görülmüştür. Diğer taraftan problemdeki istenenlerin, çoğunlukla sadece çıkarma ve bölme işlemlerine yönelik öyküleyici metinlerde yer aldığı tespit edilmiştir. Son olarak tüm işlem türlerinde yer alan problem durumlarının genellikle programda yer alan kazanımlarla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki metne göre kral korçularını ödedikten sonra hazinede ne kadar altın kalmıştır?



Altın dolu hazine.

$$\begin{array}{r} 1.ölke \\ 375 \\ \hline \text{altın} \end{array} \quad \begin{array}{r} 2.ölke \\ 729 \\ \hline \text{altın} \end{array}$$

$$3500 - 729 = 2771$$

$$2771 - 375 = 2396 \text{ bu kadar altın kalmıştır.}$$

Şekil 8. K30 kodlu öğretmen adayı tarafından çıkarma işlemine yönelik olarak kurulan problem örneği

Şekil 8’de verilen K30 kodlu öğretmen adayı tarafından kurulan problem cümlesinin, metinde yer alan verilenleri dikkate alarak yazıldığı görülmüştür. Problemin çıkarma işleminin eksiltme, ayırma anlamına yönelik kurulmuştur ve “dört basamaklı bir sayıdan üç basamaklı bir sayıyı çıkarır” kazanımıyla uyumludur.

Ayşe'nin 8 tabağı var. Ama tabaklara koyacak hiç elması yok. Ayşe'nin kaç elması vardır?

Şekil 9. K23 kodlu öğretmen adayı tarafından çarpma işlemine yönelik olarak kurulan problem örneği

Şekil 9’da görüldüğü gibi öğretmen adayı sıfırın çarpma işlemindeki yutan eleman olma özelliğini tekrarlı toplama işlemiyle öğrenciye anlatmak istemektedir. Bu kapsamda problem cümlesinin günlük hayatla ve kazanımlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak problem cümlesinin metinden bağımsız olarak kurulduğu ve her bir tabakta eşit miktarda elma olması gerektiğine vurgu yapmadığı, bu kapsamda hem metinde hem de problem cümlesinde kavramların çarpma işlemine uygun olarak kullanılmadığı görülmektedir.

Fare i 8 tane elma kışı bazı 2 tane elma

$$\begin{array}{r} 8/2 \\ = 4 \\ \hline 0 \end{array}$$

Şekil 10. K5 kodlu öğretmen adayı tarafından bölme işlemine yönelik olarak kurulan problem örneği

Fare i Bitim ~~alman~~ elmalarımı 15 ayılar yemektir. O yıla den köpeklerin kemiklerini
yemek zorunda kalıyor. 8 tane ayı arkadaşımı 8 tane elmanın yemektir.
onlar elmalarımı yenebler ~~bitirer fare elma kalmaktadır~~ Bitirer köpeklerin
kemiklerini yemektir. 1 tane arkadaşımı 2' der fare kalır

Şekil 11. K5 kodlu öğretmen adayının yazdığı öyküleyici metinden bir bölüm.

Şekil 10'da görüldüğü gibi öğretmen adayının kurduğu cümle problem olma özelliği taşımamaktadır. Probleme istenenin bir soru cümlesi olarak yer almadığı görülmektedir. Bu kapsamda kurulan cümlenin hem kazanımlarla hem de günlük hayatla uyumlu olduğu söylenemez. Bu durumun aksine Şekil 11'de görüldüğü gibi verilenlere öyküleyici metin içerisinde yer verilmiştir. Bölme işleminde grupların eşit sayıdaki nesnelere oluşturduğu düşünüldüğünde metin içerisinde bu "eşitlik" kavramının göz ardı edildiği ve bu kapsamda metin içerisinde bölme işlemine yönelik matematiksel kavramların eksik ifade edildiği söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının istedikleri herhangi bir konu ve işlem türünde yazmış oldukları öyküleyici metinlerin incelendiği bu çalışma bulguları, 4 ana boyutta değerlendirilmiştir. Biçim, dil ve anlatım, öyküleyici metin unsurları ve problem durumu şeklindeki bu 4 ana bulgu ışığında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Biçim boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının çoğu (23) okunur bir yazı yazarken yine büyük bir çoğunluğu (20) metnin tümünde paragraf ve satır aralarında uygun boşluk oluşturma yönünden yetersiz bulunmuştur. Bu da öğretmen adaylarının çoğunun okunur bir metin yazsalar bile bütün açısından özensiz bir kâğıt verdiklerini ve metnin biçimsel yönünü oluşturma açısından başarısız olduklarını göstermektedir. Paragraf oluşturma açısından zorlanan, okunaklı yazma ve yazıyı kâğıda düzgün yerleştirme açılarından öğrencilerin yetersiz bulunduğu bu sonuç, alan yazında ilkökul (Bay, 2010; Şahin, 2012) ve ortaokul (Akbaba, 2020; Eğilmez & Berber, 2017) öğrencileriyle yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir.

Problem üzerine yazılan öyküleyici metinler, dil ve anlatım yönüyle incelendiğinde öğretmen adaylarının genel anlamda özgün bir metin ortaya koyma (26), metne uygun bir başlık seçme (23), anlaşılır dil kullanımı (24), konu bütünlüğünü sağlama (28) yönüyle yeterli oldukları görülmüş olsa da yazım, imla ve tutarlı zaman eki kullanımında ortalama yarı yarıya bir başarısızlık olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yazılan metinlerde yazım ve imla hatalarının (Arıkan & Ünal, 2013; Kaya, 2020; Keklik, 2018) fazla olup dili kuralına uygun kullanamama durumunun ilkökul düzeyinden lisans düzeyine tüm kademelerde mevcut olduğu, öğrencilerin/öğretmen adaylarının düşündüklerini yazarak ifade etmede zorlandıkları ve kurdukları problemler incelendiğinde genel olarak günlük dil kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ünlü & Sarpkaya-Aktaş, 2017). Öğretmen adaylarının metin boyunca zaman eki kullanımında tutarlı olma veya olmama konusunda liiteratürde herhangi bir sonuca rastlanmamış ve bu durumun yazılan metni önemsememekten veya konuya ilişkin yetersiz bilgiye sahip olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öyküleyici metinlerin metin türüne uygunluğuna bakıldığı "öyküleyici metin unsurları" boyutunda öğretmen adaylarının karakter ismi belirtmede yetersiz (24) oldukları görülürken olay örgüsünü bir bütün halinde işleme (22), metni serim-düğüm-çözüm bölümü özelliklerine uygun geliştirme (20), mekân (24) ve zaman (24) unsuruna yer verme bakımından genel olarak yeterli oldukları görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının mekân ve zamanı kavram olarak belirtmelerine rağmen bu kavramları ayrıntılıyla tasvir etmedikleri bulgusundan hareketle betimleme noktasında yetersiz

oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Alan yazında benzer şekilde Sidekli (2012), yazılan hikâyelerin %98'inde mekân tanıtımına yer verildiği, mekân tasviri boyutunda da %48'inin mekân betimleyebildiğine ilişkin tespit bulunmuştur. Öğrencilerin yazdıkları öykülerde mekân ögesinin yeterli düzeyde kullanıldığına ilişkin araştırmalarla birlikte mekân tasviri yapma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını (Eğilmez & Berber, 2017; Kaynaş, 2014; Taş & Balcı, 2019; Uysal, 2014; Yasul, 2014) belirten çalışmalar da mevcuttur. Yine alan yazında hikâye metinlerinin büyük çoğunluğunda zaman ögesine yer verildiğini saptayan araştırmalarla (Coşkun, 2005; Küreci, 2017; Sidekli, 2012; Yaylacık, 2014) beraber zaman ögesinin kullanımını yetersiz bulan (Kaynaş, 2014; Yasul, 2014) ya da zaman unsurunun genel anlamda belirten çalışmalar (Eğilmez & Berber, 2017) da mevcuttur. Öyküleyici metin unsurları kapsamında bakıldığı zaman öğretmen adaylarının öyküleyici metin unsurlarını yeterli düzeyde kullanmadıkları ve bu becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğretmen adaylarının öykü metni hakkında bilgi sahibi olduklarını fakat öykü metninin tüm unsurlarını yeterli derecede kullanamadıklarıyla açıklanabilir. Alan yazındaki bir çalışmada (Sulak vd. 2015) sınıf öğretmeni adaylarının herhangi bir sonuca ulaşmayan hikâyeler yazması, yazdıkları hikâyelerin birkaç tanesinde başlık bulunmaması, hikâyelerde hikâye edici metin yapısı unsurlarının tamamını kullanmadıkları, genellikle benzer konularda ya da bilinen hikâyelerden esinlenerek metin ürettiklerinin tespit edilmesi bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları tarafından yazılan öyküleyici metinlerin problem durumuna uygunluğuna bakıldığında; öğretmen adaylarının genel olarak İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarla uyumlu problem kurdukları görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğretmen adaylarının programda yer alan dört işleme yönelik kazanımlara genel olarak hâkim olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının yazdığı öyküleyici metinlerde verilenlerin çarpma işlemine yönelik yazılan metinler dışında çoğunlukla açık bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarında çarpma işlemine yönelik matematiksel dili kullanmakta ve matematiksel kavramları ilişkilendirmekte zorlandıklarını gösterebilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda alan yazına katkı sunması ve hem ders verenlere hem de araştırmacılara fikir olması açısından şu öneriler sıralanabilir:

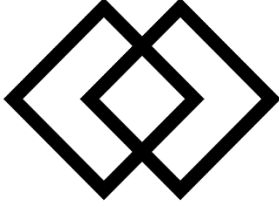
- Sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirdiği öğrenci seviyesi de düşünüldüğünde metin türleri hakkında bilgilendirilmeli ve yazma becerilerini geliştirmek için hikâye türünden faydalanılmalıdır.
- Yaratıcı yazma dersi, alan seçmeli dersler içerisinde öğrenciye sunulmalı ve bu ders, bireyin yazma becerisini geliştirecek zevkli, serbest, yaratıcı ve metin türlerini öğretici etkinliklerle zenginleştirilmelidir.
- Matematiksel hikayelerin matematik öğretimine entegre edilmesi, öğrencilerin disiplinler arası çalışmalar yapması sağlanarak matematiksel kavramların öyküleyici metinler yoluyla öğrencilere aktarılması sağlanabilir.
- Aynı çalışma ilkökul öğrencileriyle yapılarak matematiksel kavramların belirli bir kompozisyon içerisinde nasıl sundukları incelenebilir. Öğrencilerin yazdıkları metinler daha sonra animasyonlar yoluyla dijital ortama aktarılarak öğrencilerin kendi çizgi filmlerini yapmaları sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* (Tez No. 610725) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, E. (2018). *Hikâyelerle zenginleştirilmiş fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarıları ve görüşleri üzerine etkisi* (Tez No. 396658) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem.
- Albano, G., & Pierri, A. (2017). Digital storytelling in mathematics: A competence-based methodology. *J Ambient Intell Human Comput*, 8, 301-312.
- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi* (7. baskı). Alfa.
- Anılan, H., & Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.
- Arıkan, E. E., & Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 164-181.
- Bethany, B. (2016). *5 Simple Ways to Teach with Math Story Books*. <https://mathgeekmama.com/5-simple-ways-teach-with-math-story-books/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd Ed.). Sage.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Tez No. 205427) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi* (Tez No. 330908) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eğilmez, N. İ., & Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Fusai, C., Saudelli, B., Marti, P., Decortis, F., & Rizzo, A. (2003). Media composition and narrative performance at school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 177-185.
- Gerring, J. (2007). An experimental template for case study research. *AJPS*, 51(3), 688-701.
- Gül Bulut, F., & Serin, M. K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16-28.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Tez No. 132811) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi.

- Katipoğlu, S. N. (2019). *Hikâye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Tez No. 563313) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, S. N. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin hikâye kartı ve hikâye küpü kullanarak oluşturdukları problemlerdeki problem kurma becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646293) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keklik, A. C. (2018). *Altıncı sınıf öğrencilerinin farklı türdeki problemleri çözme ve kurma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmesi* (Tez No. 530062) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 23-32
- Küreci, S. (2017). *4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesi* (Tez No. 480209) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- McNett, G. (2016). Using stories to facilitate learning. *College Teaching*, 64(4), 184-193.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 461461) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri* (Tez No.304284) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pekmezci, S. (2014). *Bilişim teknolojileri destekli kısa hikâyelerin öğrencilerin başarıları, özyeterlik algıları ve Fene yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 357117) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sertsöz, A. (2017). *6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına olan etkisinin incelenmesi* (Tez No. 480213) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Sulak, S., Çevik, A., & Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 306-318.
- Süngü, E. (2011). *'Milli Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği 100 temel eserdeki' hikâye kitaplarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zihinsel becerilerini geliştirmedeki işlevleri* (Tez No. 344972) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Taş, H., & Balci, A. (2019). 8th-grade students' perceptions of writing self-efficacy and story writing skills. *Research in Reading & Writing Instruction*, 7(1), 51-70.

- Tekin, T. G. (2001). *8-10 yaş grubundaki çocukların müziksel beğenilerini geliştirmede masal ve öykülerden yararlanma yöntemleri* (Tez No. 104632) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Tepetaş, Ş (2011). *6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması* (Tez No. 306468) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toor, A., & Mgombelo, J. (2015). Teaching mathematics through storytelling: Engaging the “being” of a student in mathematics. K. Krainer & N. Vondrova (Ed.). *Proceedings of the ninth congress of the european society for research in mathematics education* (pp.3276-3282). Czech Republic.
- Ünlü, A., & Sarpkaya-Aktaş, G. (2017). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 161-187.
- Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Tez No. 543699) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yasul, F. A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* (Tez No. 368555) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Tez No. 359944) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam temelli öyküleştirme yöntemi ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde başarı, yaratıcılık ve tutumlara etkisi* (Tez No. 530758) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yiğit, Ö. E. (2007). *Öyküleştirme yönteminin altıncı sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Tez No. 214430) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



LİSE 11 VE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ VE METAFORİK ANALİZİ

Tarkan YAZICI*-Sadettin BARAN**

Öz

Bu çalışmada; Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan Toroslar Anadolu Lisesi 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve “müzik dersi” kavramına yönelik düşüncelerinin metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Metafor”, Varış & Cesur (2012) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri sonuçları incelendiğinde; 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik 103 adet olumlu, 31 adet olumsuz olmak üzere toplam 134 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin 50 adet olumlu, 9 adet olumsuz, erkek öğrencilerin ise 53 adet olumlu 22 adet olumsuz metafor ürettikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin müzik dersi kavramına yönelik olumlu metafor oranlarının 0,85 olduğu, erkek öğrencilerin ise 0,71 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, 11 ve 12. sınıf kız öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. 11 ve 12. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin 0,77 olumlu metafor oranıyla müzik dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel veri sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum ortalamalarının 56,36 olduğu ve öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, Müzik eğitimi, Tutum, Metafor.

The Examination and Metaphorical Analysis of 11th and 12th Grade Students' Attitudes Towards Music Lessons

Abstract

This study is aimed to investigate the attitudes of 11th and 12th-grade students in Mersin Toroslar Anatolian High School towards music lessons according to different variables and to find out their perceptions regarding the concept of 'Music Lesson' through metaphors. In the research, the convergent parallel design, one of the mixed method designs, was used. The data of the research were collected with “metaphor”, the "Attitude Towards Secondary Education Music Course Scale" developed by Varış and Cesur (2012) and “Personal Information Form”. When the qualitative data results of the research are examined; it has been determined that the 11th and 12th-grade students produced a total of 134 metaphors, including 103 positive and 31 negative ones for the attitudes towards music lessons. It was found that female students produced 50 positives, and 9 negatives and male students produced 53 positives and 22 negative metaphors. It was concluded that the average of positive metaphors for the concept of music lessons of female students was 0.85, while male students' average of positive metaphors was 0.71. This result has shown that the attitudes of 11th and 12th-grade female students towards music lessons are higher than those of male students. It was concluded that the attitudes of 11th and 12th-grade male and female students towards the music lesson were at an average level with a positive metaphor average of 0.77. When the quantitative data results of the research were examined, it was found that the average attitude of the students towards the music lesson was 56.36 and the attitude of the students towards the music lesson was at an average level. On the other hand, it was concluded that there was no statistically significant difference according to the variables of students' gender, grade level, and educational status of parents.

* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, tyazici@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7028-7401>

**Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, sadettinbaran33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8060-5031>

Keywords: *Music lessons, Music education, Attitude, Metaphor.*

1. Giriş

Müzik, insanoğlunun varoluşundan bu yana hayatın her alanında insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olmuş ve olmaya da devam etmektedir. İnsanlar ilk zamanlarda doğadaki sesleri taklit ederek birtakım sesler çıkarmaya başlamış sonrasında ise ağaç, kamy ve taşlardan yapmış oldukları çalgılarla müzik yapmaya çalışmışlardır. Böylelikle insanlar müzik yoluyla da duygularını anlatmaya, anlamaya ve paylaşmaya başlamışlardır. Müzik, yüzyıllar boyu devam eden gelişiminden sonra bugün yaşamın her alanında ve her döneminde kullanılmaya devam etmektedir. Say (2008), malzemesi ses olan müziği hayatın her aşamasında insanla bütünleşen bir olgu olarak tanımlayarak bireylerin ve toplumların müziksiz olamayacağını belirtmiştir. Uçan (2005) ise müziği, tarih öncesi dönemden bu yana toplumu ve insanı besleyen yaşam damarlarından biri olarak açıklamıştır. Turhal'a (2019) göre insanoğlu, yaşamın başladığı andan itibaren birtakım yöntemlerle sesler üreterek iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu çabanın sonucunda, insanlar duygularını ezgilerle, sözle ve ritimle anlatarak müziğe dönüştürmüşlerdir.

Müzik eğitimi, bireye müziksel çevresiyle yaşamış olduğu etkileşim sonucunda kasıtlı olarak birtakım müzikal davranışlar kazandırma, bireyin müzikal davranışını planlı bir şekilde geliştirme veya değiştirme süreci olarak ifade edilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere önceden belirlenen hedefler veya amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlarında belirli değişikliklerin olması beklenir ve beklentilerin gerçekleştiği ölçüde müzik eğitimi verimli ve etkili sayılır (Uçan, 1997). Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, eğitim ve öğretimin yapıldığı ortamlarda öğrencilerin bilişsel, devinışsel ve duyuşsal davranış özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin süreç içerisine aktif katılımlarını ve istedik davranış kazanmalarını sağlayacak çeşitli öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmaya çalışmalıdırlar. Koca (2007), müzik eğitimi alan ve sanatsal faaliyetlere katılan kişilerin, kendisi ve çevresi ile barışık, kendinden emin, iletişim gücü yüksek, daha sosyal ve toplumsal becerileri gelişmiş bireyler olduklarını belirtmiştir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda (Rauscher vd., 1997), müzik eğitimi alan çocukların soyut akıl yürütme becerilerine dayanan matematik ve fen bilimleri gibi dersleri, müzik eğitimi almayan çocuklara göre daha rahat öğrenebilecekleri tespit edilmiştir. Müzik dersi ile bilişsel yetenek ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir çalışmada (Degé vd., 2014), müzik derslerinin çocukların bilişsel yetenek testlerindeki performansını ve akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Müzikle terapi yöntemi ile yapılan farklı çalışmalarda ise (Erginsoy-Osmanoğlu & Yılmaz, 2019; Sezer, 2009; Uzun, 2018), ergenlerin kaygı, stres ve öfke durumlarında azalma olduğu, öğrencilerin ruh sağlığı gelişiminde ve ergenliğe bağlı sorunlarda müziğin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere müziğin, ergenlik döneminde yaşanan problemleri aşma noktasında, öğrencilerin kişilik gelişimlerinde ve akademik başarılarında etkili olduğu görülmektedir.

Müzik dersi öğretim programında belirtilen özel amaçlarda öğrencilerin evrensel bir müzik kültürüne sahip olmaları, müziği bilinçli bir şekilde dinlemeleri, müzik terimlerini ve dilini doğru kullanmaları, yeteneği ve ilgisi doğrultusunda müzik faaliyetlerine katılmaları, müzik dalında yapılan gelişmeleri ve çalışmaları takip etmeleri gibi kazanımların yanı sıra öğrencilerin müziğe karşı olumlu tutum sergileyerek yaratıcılığını ve özgüvenini geliştirmeleri gibi tutuma bağlı kazanımlar yer almaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bireyin kazanmış olduğu tecrübeler doğrultusunda, kendisi ve çevresi ile kurduğu etkileşim sonucunda olaylara karşı göstermiş olduğu davranışsal, zihinsel ve duygusal tepki olarak açıklanan tutum (İnceoğlu, 2010), müzik dersi öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşılmasında önemli bir etken olabilir. Öztürk & Kalyoncu (2018), öğrencilerin bir derse yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinin hem ders sürecini hem de o dersteki başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Özmenteş de (2006) tutumların başarıyı etkileyen önemli

değişkenlerden biri olduğunu savunmuştur. Bu noktadan hareketle öğrencilerin bir dersi ve ders öğretmenini sevmeleri, derse yönelik olumlu düşüncelere ve davranışlara sahip olmaları gibi olumlu tutumlarının istenilen hedeflere ve başarıya ulaşmada eğitimcilere kolaylık sağlayacak bir unsur olacağı düşünülmektedir.

Tutumların oluşmasında 12-30 yaş aralığının hassas bir dönem olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde tutumların büyük bir bölümü son halini alır. Bu dönemden sonra ise tutumlarda çok az değişim meydana gelir. Tutumların şekillenmeye başladığı 12-21 yaş aralığının ergenlik dönemi, tutumların giderek kemikleşmeye başladığı 21-30 yaş aralığının da ilk yetişkinlik dönemi olduğu kabul edilmektedir (Morgan, 2011). Dolayısıyla lise 11 ve 12. sınıf kademelerinde eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin yaş aralığı olan 12-21 yaş aralığının tutumların şekillenmeye başladığı dönem olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu yaştaki bireylerin derslere ve olgulara dair tutum geliştirmesinde ebeveynlerin rolü büyüktür. Her ailenin; yaşadığı çevre, ekonomik durumu, sosyal hayata dahil oluş şekli, soyu ve ünü gibi değişkenlere bağlı olarak toplum içerisinde bir statüsü vardır. Bir ailenin sosyoekonomik düzeyi o ailenin eğitim seviyesini de etkilemekte ve aileler eğitim seviyelerine ve sosyoekonomik düzeylerine göre geliştirdikleri tutumları benimsemektedirler. Çocuklar da ailelerin okula karşı olan tutumlarını benimseyerek ona göre davranmaktadır (Yenilmez & Duman, 2008).

Tutum araştırmaları; kişilerin herhangi bir obje, durum veya olaylar karşısında gösterebilecekleri muhtemel davranışları yordayabilmemize, strateji belirleyebilmemize ve ölçümler yaparak birtakım verilere ulaşabilmemize yardımcı olur. Bunun sonucu olarak da istenilen davranış şekillerinin kazandırılması ve olumlu tutumların geliştirilmesi için gerekli koşulların oluşturulması ve önlemleri almamızı sağlaması yönüyle de oldukça önemli görülmektedir (İnceoğlu, 2010). Tutumlar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, tutum çalışmalarının çoğunlukla (Ayhan, 2019; Kocaarslan, 2009; Kocabaş, 1997; Nacakçı, 2006; Otacıoğlu, 2007; Öztopalan, 2007; Umuzdaş & Umuzdaş, 2015; Yıldız, 2021) ilköğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sınırlı sayıda (Bayram-Koç, 2019; Gergin, 2010; Koca, 2013; Selçuk-Otlak, 2019; Özmenteş & Özmenteş, 2009; Yazıcı, 2018) ortaöğretim ve lisans düzeyinde yapılan çalışmaların olduğu da bilinmektedir. Lise öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları incelendiğinde ilköğretim öğrencilerine göre olumsuz olduğu ve müzik dersine ilgi düzeylerinin her üst sınıfa geçildiğinde azaldığı belirtilmiştir (Selçuk-Otlak, 2019). Yapılan literatür incelemesinde lise 11 ve 12. sınıf özelinde bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayabilecek veriler sunabilmesi ve yapılacak olan benzer çalışmalarda, araştırmacılara kaynak oluşturabilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada; Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan Toroslar Anadolu Lisesi 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, müzik dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve “müzik dersi” kavramına yönelik düşüncelerinin metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencileri “müzik dersi” kavramına yönelik düşüncelerini hangi metaforlar aracılığı ile açıklamaktadırlar?
2. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik kullandıkları metaforlar taşıdıkları ortak özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

6. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

7. Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları okudukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma problemine uygun olarak seçilen araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını derinlemesine inceleyebilmek amacı ile karma yöntem tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem deseni; araştırma problemini daha iyi kavrayabilmemiz için araştırma süreci içerisinde hem nitel hem de nicel verileri toplama, harmanlama ve analiz etme olanağı sunmaktadır (Creswell, 2017). Yakınsak paralel desen; nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı ve her iki verinin de eşit öneme sahip olduğu bir karma yöntem türüdür. Bu araştırma deseninde veriler birbirinden bağımsız şekilde analiz edilerek son aşamada birlikte yorumlanırlar (Creswell & Plano Clark, 2015). Öte yandan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile yapılan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma; herhangi bir olay, durum veya sorunu bütün ayrıntılarıyla ele alarak aralarındaki ilişkileri açıklığa kavuşturmak, değerlendirmek ve incelemek için kullanılır (Aydoğdu vd., 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Toroslar Anadolu Lisesi'nde müzik eğitimi alan 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 11. sınıflardan 87 öğrenci ve 12. sınıflardan 55 öğrenci olmak üzere toplamda 142 öğrencinin katılım sağlamasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; düşük maliyetli, kolay ve kullanışlı bir örnekleme yöntemi olmakla birlikte araştırmacının erişmek istediği örnekleme, kendisine yakın ve ulaşılabilir bir durumdan seçmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %45,8'i kız, %54,2'si ise erkek öğrencidir.

Tablo 1. Cinsiyet değişkeni frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	f	%
Kız	65	45,8
Erkek	77	54,2
Toplam	142	100

f= örneklem büyüklüğü; %= örneklemin yüzdelik değeri.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırmada kullanılan “Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” geliştiricisine e-posta yolu ile ulaşılmış ve gerekli izin alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı Toroslar Anadolu Lisesi'nden gerekli resmi izin alındıktan sonra anket formu öğrencilere 03.10.2022-17.10.2022 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; “Metafor”, Varış ve Cesur’un (2012) geliştirdiği “Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin verileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ortaöğretim düzeyi müzik dersine ilişkin tutum ölçeği

Varış ve Cesur’un (2012) geliştirdiği ölçek; 5 dereceli Likert tipinde, 3 faktörlü (farkındalık, olumlu ve olumsuz tutum) toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri değerlendirildiğinde; 1, 2, 4, 7, 11, 14 ve 15. maddelerin (7 madde) olumsuz, diğer 11 maddenin ise olumlu olduğu belirtilmiştir. Olumsuz soru maddelerinde puanlama işlemi tersten yapılmıştır. En düşük 18, en yüksek 90 puan aralığına sahip olan ölçekte, elde edilecek puanın düşüklüğü olumsuz tutum düzeyinin yüksekliği ile elde edilecek puanın yüksekliği ise olumlu tutum düzeyinin yüksekliği ile doğru orantılıdır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacı ile yapılan hesaplamada, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0, 80 olarak bulunduğu belirtilmiştir (Varış & Cesur, 2012).

Metafor

Metafor; bireyin tecrübeleri sonucunda kavramları, olguları ve olayları nasıl anladığını izah etmeye yarayan bir dil biçimidir. Bir olgu başka bir olguya benzetilerek açıklanması zor kavramların somut örneklerle ifade edilmesini sağlar (Çetinkaya, 2019). Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden “Müzik dersi gibidir; Çünkü” şeklinde oluşturulan ifadeyi doldurmaları istenmiş ve bu yolla araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. “Gibi” benzetme edatıyla metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilinti saptanmaya çalışılmış, “çünkü” bağlacıyla da metafora yüklenen anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 26 programı tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu hakkında bilgi edinmek için frekans analizi yapılmıştır. Araştırma sorularının testi için de Anova analizi ve t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin analizi için Toroslar Anadolu Lisesi’nin 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 142 öğrenciden “müzik dersi” kavramına yönelik metafor yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler ayıklama aşamasında titizlikle incelenerek birden fazla metafor üretilen, mantıksal bir dayanağı olmayan ve açık bir şekilde ifade edilmeyen toplamda 8 form geçersiz sayılmıştır. Araştırma 134 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminin amacı, araştırmadan elde ettiğimiz verileri çözümleyebilmek için ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir. Araştırmadan elde ettiğimiz veriler öncelikle kavramsallaştırılmalı, sonrasında ise elde ettiğimiz kavramlara göre mantıksal bir şekilde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar belirlenmelidir. Benzeşik verilerin belirli temalar veya kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek, anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlamak içerik analizi yönteminin temeli olarak görülür (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İçerik analizi sürecinde; öncelikle araştırma verilerinin kodlanarak ayıklanması, ardından kategorilerin oluşturulması ve verilerin bu kategorilere dağıtılması, daha sonra ise temaların frekanslarının hesaplanarak bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 25.07.2022 tarihli ve 291 sayılı kararıyla gerekli izin alınmıştır. Ayrıca "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" içeriğinde yer alan bütün kurallara bağlı kalmıştır. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı adı altında ifade edilen eylemlerden hiçbiri gerçekleşmemiştir.

2.7. Güvenirlilik

Cronbach Alpha katsayısı, güvenilirlik analizi için sıklıkla tercih edilmekle birlikte katsayısının minimum 0,7 olması istenmektedir (Altunışık vd., 2012).

Tablo 2. *Güvenirlilik testi*

Ölçek	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde sayısı
Ortaöğretim Düzeyi Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	,881	18

Yapılmış olan güvenilirlik testi sonucunda, ortaöğretim düzeyi müzik dersine ilişkin tutum ölçeğinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının sınıf, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirten bulgular yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların "müzik dersi" kavramına yönelik belirtmiş oldukları metaforlar, elde edilen veriler neticesinde tablolaştırılarak araştırma sorularına göre yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin 88 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

3.1. Demografik Değişkenler

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlerine yönelik özellikleri belirlemek amacı ile yapılmış olan frekans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. *Demografik değişkenler*

Değişkenler	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Sınıf	11. Sınıf	87	61,3
	12. Sınıf	55	38,7
Cinsiyet	Kız	65	45,8
	Erkek	77	54,2
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	12	8,5
	İlkokul	66	46,5
	Ortaokul	31	21,8
	Lise	29	20,4
	Üniversite	2	1,4
	Lisansüstü	2	1,4
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	0,7
	İlkokul	56	38,4
	Ortaokul	49	34,5
	Lise	27	19,0
	Üniversite	9	6,3

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin %61.ü 11. sınıf, %38.7'si ise 12. sınıftır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %45.8'i kız iken %54.2'si erkektir. Öğrenci annelerinin %8.5'i okur-yazar değil iken %46.5'i ilkokul, %21.8'i ortaokul, %20.4'ü lise, %1.4'ü üniversite ve %1.4'ü lisansüstü

eğitim düzeyine sahiptir. Öğrenci babalarının %0.7'si okur-yazar değil iken %38.4'ü ilkokul, %34.5'i ortaokul, %19'u lise ve %6.3'ü üniversite eğitim düzeyine sahiptir.

3.2. Normallik Testi

Sosyal Bilimler araştırmalarında, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını anlayabilmenin başka bir yöntemi de çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrolüdür. Bu değerlerin -1,5 ve +1,5 aralığında olması, elde ettiğimiz verilerin normal dağılıma sahip olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 4. Normallik testi

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Ortaöğretim Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	-116	-,650

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere araştırma değişkenlerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Lise 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Genel Tutumları

Araştırmada kullanılan ölçeğe verilmiş olan cevapların özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan frekans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin müzik dersine yönelik genel tutumları

Ölçekler ve Alt Boyutları	\bar{X}	Std.Ht.	Median	Minimum	Maximum
Ortaöğretim Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	56,36	1,07	56,00	26,00	83,00

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum ortalamaları 56,36'dır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 90 olduğu değerlendirildiğinde, katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tutumu en az olan öğrencinin 26 puana, en fazla olan öğrencinin ise 83 puana sahip olduğu görülmektedir.

3.4. Sınıf Değişkeniyle İlgili Analiz Sonuçları

Katılımcıların müzik dersine ilişkin tutumlarının buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacı ile bağımsız örneklem T-Testi yapılmıştır. Sınıf değişkeniyle ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf değişkeniyle ilgili analiz sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	t	p
11. Sınıf	87	54,5		
12. Sınıf	55	54,5	1,356	177

* p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların müzik dersine ilişkin tutum seviyelerine ait ortalama değerlerinin 54.5 olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların müzik dersine ilişkin tutumlarının buldukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (t=-1,356; p>.05).

3.5. Cinsiyet Değişkeniyle İlgili Analiz Sonuçları

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkeni ile ilgili analiz sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	t	p
Kız	65	56,81		
Erkek	77	55,97	,392	696

* p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde; 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarında, katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=-1,356; p>.05). Kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum seviyelerine ait ortalama değerleri 56.81 iken erkek öğrencilerin ise 55.97'dir. Ortalama değerler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3.6. Anne Eğitim Durumu Değişkeniyle İlgili Analiz Sonuçları

Katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile Anova analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumu ile ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Anne eğitim durumu değişkeni ile ilgili analiz sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	F	p
Okur-yazar değil	12	57,9		
İlkokul	66	55,0		
Ortaokul	31	53,2	1,284	,274
Lise	29	45,5		
Üniversite	2	67,0		
Lisansüstü	2	58,5		

* p<.05

Analiz sonuçlarını incelediğimizde; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında, annelerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (F=1,284; p>.05). Üniversite mezunu annesi olan öğrencilerin müzik dersine yönelik en yüksek tutuma ($\bar{X}=67$), annesi liseden mezun olan öğrencilerin ise müzik dersine yönelik en düşük tutuma sahip olduğu görülmüştür ($\bar{X}=45,5$). Ortalama değerler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3.7. Baba Eğitim Durumu Değişkeniyle İlgili Analiz Sonuçları

Katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının, babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile Anova analizi yapılmıştır. Baba eğitim durumu ile ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Baba eğitim durumu değişkeni ile ilgili analiz sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	F	p
Okur-yazar değil	1	79,0		
İlkokul	56	56,5		
Ortaokul	49	56,9	1,072	,373
Lise	27	53,9		
Üniversite	9	57,1		

* p<.05

Analiz sonuçlarını incelediğimizde; öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında, babalarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,284$; $p>.05$). Babası okur-yazar olmayan öğrencinin müzik dersine yönelik en yüksek tutuma ($\bar{X}=79$), babası liseden mezun olan öğrencilerin ise müzik dersine yönelik en düşük tutuma sahip olduğu görülmüştür ($\bar{X}=53,9$). İstatistiksel olarak ortalama değerler arasındaki fark anlamlı değildir.

3.8. Lise 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersi Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik toplamda 88 adet metafor ürettikleri saptanmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin müzik dersi kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, yüzde ve öğrenci sayısı

No	Metafor	f	%	No	Metafor	f	%
1	Terapi	9	6,72	46	Hamam	1	0,75
2	Oyun	6	4,48	47	Tribün	1	0,75
3	Doğa	5	3,73	48	Ruhun dinlenmesi	1	0,75
4	Futbol	5	3,73	49	Keyifli	1	0,75
5	Aşk	4	2,99	50	İhtiyaç	1	0,75
6	Boş ders	4	2,99	51	Eğlenceli	1	0,75
7	Çiçek	3	2,24	52	Kediler	1	0,75
8	Güneş	3	2,24	53	Cıgara	1	0,75
9	Huzur	3	2,24	54	Sırat köprüsü	1	0,75
10	Uyuşturucu	3	2,24	55	Doğada yürüyüş yapmak	1	0,75
11	Altın	2	1,49	56	Güzel bir ders	1	0,75
12	Her şey	2	1,49	57	Eğlence kaynağı	1	0,75
13	İnsanın ruhu	2	1,49	58	Masaj	1	0,75
14	Kalp	2	1,49	59	Dinlenme tesisleri	1	0,75
15	Ninni	2	1,49	60	Rüzgâr	1	0,75
16	Ruhun gıdası	2	1,49	61	En sevdiğim yemek	1	0,75
17	Spor	2	1,49	62	Beden dersi	1	0,75
18	Su	2	1,49	63	İlaç	1	0,75
19	Tencere	2	1,49	64	Beynimin içi	1	0,75
20	Uyku	2	1,49	65	Güzel	1	0,75
21	Yemek	2	1,49	66	Çok sıkıcı	1	0,75
22	Yaşamak	1	0,75	67	Duygu	1	0,75
23	Kolbastı	1	0,75	68	Zaman kaybı	1	0,75
24	Kitap okumak	1	0,75	69	Mum	1	0,75
25	Çikolata	1	0,75	70	Boş tencere	1	0,75
26	İçi dolu gözükten cips paketi	1	0,75	71	Koltuk	1	0,75
27	Kitap	1	0,75	72	Ay	1	0,75
28	Telefonla oynamak	1	0,75	73	Alkol	1	0,75
29	Stres çarkı	1	0,75	74	En güzel manzara	1	0,75
30	Gezmek	1	0,75	75	Boş teneke	1	0,75
31	Sigara	1	0,75	76	Kışın içilen salep	1	0,75
32	Gerçek hayattan uzaklaşma	1	0,75	77	İnsan	1	0,75
33	Can	1	0,75	78	Eğlence	1	0,75
34	Oksijen	1	0,75	79	Yemek yemek	1	0,75
35	Kütüphane	1	0,75	80	Küflü peynir	1	0,75
36	Nefes	1	0,75	81	Fenerbahçe	1	0,75

37	Gece	1	0,75	82	Ampul	1	0,75
38	Boş kutu	1	0,75	83	Bilgi	1	0,75
39	Mutluluk	1	0,75	84	Öğretmen	1	0,75
40	Sevgi	1	0,75	85	Akıl	1	0,75
41	Şeker	1	0,75	86	Irmak	1	0,75
42	Bir kitaba yeniden başlamak	1	0,75	87	Hüzünlü anlarım	1	0,75
43	Yeşilliklerin arasında oturup hayallere dalmak	1	0,75	88	Matematik dersinden sonra verilen teneffüs	1	0,75
44	Aç olduğunda pişirilen yemek	1	0,75				
45	Maske	1	0,75				
Toplam						134	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 134 öğrenci birbirinden farklı ve geçerli olmak üzere toplam 88 adet metafor oluşturmuşlardır. Katılımcıların “müzik dersi” kavramına yönelik ürettikleri metaforları frekans dağılımı yönünden incelediğimizde, en fazla kullanılan metaforun terapi (f: 9) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en sık kullandığı diğer metaforlar ise; oyun (f: 6), doğa (f: 5), futbol (f: 5), aşk (f: 4) ve boş ders (f: 4) metaforlarıdır. Çiçek (f: 3), güneş (f: 3), huzur (f: 3), uyuşturucu (f: 3), altın (f: 2), her şey (f: 2), insanın ruhu (f: 2), kalp (f: 2), ninni (f: 2), ruhun gıdası (f: 2), spor (f: 2), su (f: 2), tencere (f: 2), uyku (f: 2) ve yemek (f: 2) metaforları da birden fazla tekrarlanmıştır. Bunların dışında kalan yaşamak, kolbastı, kitap okumak, çikolata, içi dolu gözükten çips paketi, kitap, telefonla oynamak, stres çarkı, gezmek, sigara, gerçek hayattan uzaklaşma, can, oksijen, kütüphane, nefes, gece, boş kutu, mutluluk, sevgi, şeker, yeşilliklerin arasında oturup hayallere dalmak, bir kitaba yeniden başlamak, aç olduğunda pişirilen yemek, maske, hamam, tribün, ruhun dinlenmesi, keyifli, ihtiyaç, eğlenceli, kediler, cıgara, sırat köprüsü, doğada yürüyüş yapmak, güzel bir ders, eğlence kaynağı, masaj, dinlenme tesisleri, rüzgâr, en sevdiğim yemek, beden dersi, ilaç, beynimin içi, güzel, çok sıkıcı, duygu, zaman kaybı, mum, boş tencere, koltuk, ay, alkol, en güzel manzara, boş teneke, kışın içilen salep, insan, eğlence, yemek yemek, küflü peynir, Fenerbahçe, ampul, bilgi, öğretmen, akıl, ırmak, matematik dersinden sonra verilen teneffüs ve hüzünlü anlarım metaforları da birer kez kullanılmıştır.

3.8.1. 11. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersi Kavramına Yönelik Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforik Bulgular

11. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforlar Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11. 11. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumlu metaforlar

OLUMLU METAFORLAR	
Kız	Erkek
1. Müzik dersi kalp gibidir; çünkü ritmi artırır.	1. Müzik dersi altın gibidir; çünkü değerlidir.
2. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü üzülüşümde duygularımı en iyi tarif ettiğim şeydir.	2. Müzik dersi su gibidir; çünkü yaşam kaynağıdır.
3. Müzik dersi yaşamak gibidir; çünkü dinlediğim müziklerde kendimi hissederim.	3. Müzik dersi kolbastı gibidir; çünkü eğlencelidir.
4. Müzik dersi çikolata gibidir; çünkü mutluluk verir.	4. Müzik dersi kalp gibidir; çünkü hayat verir.
5. Müzik dersi duygu gibidir; çünkü onu hissederim.	5. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü eğlencelidir.
6. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü sinirlendiğimde ruhumu dinlendirir.	6. Müzik dersi kitap gibidir; çünkü okudukça kelime hazinem gelişir.
7. Müzik dersi huzur gibidir; çünkü ruhu dinlendirir.	7. Müzik dersi altın gibidir; çünkü değerlidir.
8. Müzik dersi ruhun dinlenmesi gibidir; çünkü müzik dinlemek güzeldir. Okuldaki sıkıcı derslerden uzaklaştırıyor.	8. Müzik dersi stres çarkı gibidir; çünkü stres seviyemi düşürüyor. Daha rahat düşünmemi sağlıyor.
9. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü eğlencelidir.	9. Müzik dersi maske gibidir; çünkü gerektiğinde kullanılır.

-
10. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü ruhumu dinlendirmekte kolaylık sağlar.
 11. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü ruhumu dinlendirir.
 12. Müzik dersi eğlenceli gibidir; çünkü strese girdiğim zaman yardımcı olur.
 13. Müzik dersi uyku gibidir; çünkü o saatlerde mutlu ve huzurlu hissediyorum.
 14. Müzik dersi doğada yürüyüş yapmak gibidir; çünkü rahatlatır.
 15. Müzik dersi ihtiyaç gibidir; çünkü bana iyi geliyor.
 16. Müzik dersi kediler gibidir; çünkü sevimlidir.
 17. Müzik dersi aşk gibidir; çünkü her dinlediğimde eski aşkları hatırlarım.
 18. Müzik dersi doğa gibidir; çünkü huzur vericidir.
 19. Müzik dersi eğlence kaynağı gibidir; çünkü müzikle kendimi buluyorum ruhuma işleniyor.
 20. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü müzik ruhumu iyileştirir.
 21. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü eğlencelidir.
 22. Müzik dersi spor gibidir; çünkü ruhumu açar.
 23. Müzik dersi yemek gibidir; çünkü emek verirsən güzelleşir yeni tarzlar öğrenir gelişirsin.
 24. Müzik dersi aşk gibidir; çünkü ruhumu heyecanlandırıyor.
 25. Müzik dersi uyku gibidir; çünkü beni dinlendirir.
 26. Müzik dersi akıl gibidir; çünkü kişiyi temsil eder.
 27. Müzik dersi dinlenme tesisleri gibidir; çünkü müzik ruhumu dinlendiriyor.
 28. Müzik dersi yemek gibidir; çünkü dinledikçe ruhum doyuyor.
 29. Müzik dersi beden dersi gibidir; çünkü hem zaman çabuk geçiyor hem de eğlencelidir.
 30. Müzik dersi ilaç gibidir; çünkü ruhumuzu iyileştirir.
 31. Müzik dersi yeşilliklerin arasında oturup hayallere dalmak gibidir; çünkü huzurlu oluyorum ve ruhumu dinlendiriyor.
 32. Müzik dersi huzur gibidir; çünkü ağır derslerden sonra dinlenmeye ihtiyacımız vardır.
 33. Müzik dersi insanın ruhu gibidir; çünkü kendimi güvende hissediyorum.
 34. Müzik dersi insanın ruhu gibidir; çünkü dinlemeyi çok seviyorum.
 35. Müzik dersi nefes gibidir; çünkü herkesin nefese ihtiyacı vardır.
 36. Müzik dersi kitap gibidir; çünkü insanın söyledikçe söyleyesi gelir.
 10. Müzik dersi hamam gibidir; çünkü tüm kirlerimizi çıkartıp rahatlıyoruz. Eğlenceli zaman geçiyor stresten uzak kalıyoruz.
 11. Müzik dersi keyifli gibidir; çünkü zevk verir.
 12. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü insan farklı müziklerle dinlenir.
 13. Müzik dersi sırat köprüsü gibidir; çünkü tehlikeli ve zorlu aynı zamanda heyecan verir.
 14. Müzik dersi doğa gibidir; çünkü şarkılarda kendimi bulurum.
 15. Müzik dersi doğa gibidir; çünkü güzellikler vardır içinde.
 16. Müzik dersi çiçek gibidir; çünkü kokladıkça içimiz açılır.
 17. Müzik dersi güzel bir ders gibidir; çünkü şarkılar ve notalar hoşuma gidiyor.
 18. Müzik dersi masaj gibidir; çünkü rahatlarsın.
 19. Müzik dersi en sevdiğim yemek gibidir; çünkü mutlu ediyor.
 20. Müzik dersi ruhun gıdası gibidir; çünkü rahatlatır.
 21. Müzik dersi çiçek gibidir; çünkü kokladıkça içimiz açılır.
 22. Müzik dersi futbol gibidir; çünkü zevk alıyorum.
 23. Müzik dersi her şey gibidir; çünkü müzik dersi benim her şeyim.
 24. Müzik dersi spor gibidir; çünkü enerjimi yükseltir.
 25. Müzik dersi her şey gibidir; çünkü seviyorum.
 26. Müzik dersi güzel gibidir; çünkü zamanı güzel geçiyor.
 27. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü kaybetse bile tekrar denersin.
 28. Müzik dersi ninni gibidir; çünkü flüt çalmak hoşuma gider.
 29. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü zevklidir.
 30. Müzik dersi tribün gibidir; çünkü başta güzel öğrenirsen devam edersin. Öğrenemezsen gelmezsin.
-

Tablo 11 incelendiğinde, kız öğrenciler müzik dersi kavramına yönelik 36 adet olumlu metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 30 adet olumlu metafor ürettikleri görülmektedir. Tablo 11'den elde edilen veriler sonucunda, kız öğrencilerin (0.90) müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumlu metafor oranının, erkek öğrencilere (0.73) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. 11. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumsuz metaforlar

OLUMSUZ METAFORLAR	
Kız	Erkek
1. Müzik dersi içi dolu gözükken cips paketi gibidir; çünkü düzgün ders işlemiyoruz.	1. Müzik dersi uyuşturucu gibidir; çünkü vazgeçemeyizsin bağımlı olursun.
2. Müzik dersi boş ders gibidir; çünkü her kafadan farklı ses çıkıyor, gereksiz gürültü.	2. Müzik dersi zaman kaybı gibidir; çünkü ilgi alanım olmayan bir şeye zaman harcıyorum.
3. Müzik dersi beynimin içi gibidir; çünkü boştur.	3. Müzik dersi tencere gibidir; çünkü kafamızı şişirir.
4. Müzik dersi aşk gibidir; çünkü saçmalaktan ibarettir.	4. Müzik dersi tencere gibidir; çünkü boş.
	5. Müzik dersi çok sıkıcı gibidir; çünkü boş geçiyor.
	6. Müzik dersi mum gibidir; çünkü üfleyince söner.
	7. Müzik dersi boş tencere gibidir; çünkü gürültü yapar.
	8. Müzik dersi bir kitaba yeniden başlamak gibidir; çünkü hep yarım kalmıştır.
	9. Müzik dersi ninni gibidir; çünkü canım çok sıkılıyor.
	10. Müzik dersi cigara gibidir; çünkü içtikçe etkilerimim.
	11. Müzik dersi boş ders gibidir; çünkü dersi anlatmıyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde, kız öğrenciler müzik dersi kavramına yönelik 4 adet olumsuz metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 11 adet olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir.

Tablo 11 ve tablo 12’den elde edilen veri sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik 66 adet olumlu, 15 adet olumsuz olmak üzere toplam 81 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, 0,81 olumlu metafor oranıyla 11. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının olumluya yakın bir derecede olduğu görülmüştür.

3.8.2. 12. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersi Kavramına Yönelik Ürettikleri Olumlu ve Olumsuz Metaforik Bulgular

12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik ürettikleri olumlu ve olumsuz metaforlar Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13. 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumlu metaforlar

OLUMLU METAFORLAR	
Kız	Erkek
1. Müzik dersi futbol gibidir; çünkü gördükçe zevk verir.	1. Müzik dersi alkol gibidir; çünkü dertlerimizden uzaklaştırır.
2. Müzik dersi doğa gibidir; çünkü kafamı dinlendirir.	2. Müzik dersi en güzel manzara gibidir; çünkü dersin olduğu gibi müziğin kendisi de yalnızlığa iyi gelir.
3. Müzik dersi huzur gibidir; çünkü insana mutluluk verir.	3. Müzik dersi futbol gibidir; çünkü uğraştıkça keyif alırım.
4. Müzik dersi mutluluk gibidir; çünkü insana canlılık verir.	4. Müzik dersi futbol gibidir; çünkü dinledikçe keyif verir.
5. Müzik dersi sevgi gibidir; çünkü insanın aklına sevdiği gelir.	5. Müzik dersi gezmek gibidir; çünkü ortamı gördükçe değişir mutlu olursun.

6. Müzik dersi aşk gibidir; çünkü iyi hissettirir.	6. Müzik dersi doğa gibidir; çünkü huzur verir.
7. Müzik dersi eğlence gibidir; çünkü neşe verir.	7. Müzik dersi can gibidir; çünkü acı ama mutlu.
8. Müzik dersi kışın içilen salep gibidir; çünkü içimizi ısıtıp bizleri dinlendirir.	8. Müzik dersi kütüphane gibidir; çünkü yeni bilgiler öğrenirsin.
9. Müzik dersi yemek yemek gibidir; çünkü beni mutlu eder.	9. Müzik dersi oyun gibidir; çünkü müzik hayatın olumsuz taraflarından uzaklaşmamı sağlar.
10. Müzik dersi bilgi gibidir; çünkü sürekli yeni şeyler öğrenebiliriz.	10. Müzik dersi matematikten sonra verilen teneffüs gibidir; çünkü beni dinlendirir.
11. Müzik dersi ay gibidir; çünkü dinledikçe rahatlatıyor.	11. Müzik dersi güneş gibidir; çünkü dinledikçe içimizi ısıtır.
12. Müzik dersi koltuk gibidir; çünkü dinlendirir.	12. Müzik dersi şeker gibidir; çünkü hocası şeker.
13. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü dinledikçe rahatlıyorum.	13. Müzik dersi çiçek gibidir; çünkü içimizdeki güzellikleri dışarıya yansıtır
14. Müzik dersi gerçek hayattan uzaklaşma gibidir; çünkü çoğu kişi üniversite hazırlığı sürecinde çok stresli oluyorlar. Bu ders onları gerçek hayatın sorunlarından uzaklaştırıyor.	14. Müzik dersi güneş gibidir; çünkü yeteneklerimizi ısıtır.
	15. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü beni rahatlatır.
	16. Müzik dersi ampul gibidir; çünkü yeteneği olan yanar olmayan söner.
	17. Müzik dersi öğretmen gibidir; çünkü müziği öğretir.
	18. Müzik dersi ruhun gıdası gibidir; çünkü huzur verir.
	19. Müzik dersi ırmak gibidir; çünkü akıp gider farklı şeyler tadarız.
	20. Müzik dersi terapi gibidir; çünkü dinledikçe rahatlıyorum.
	21. Müzik dersi Fenerbahçe gibidir; çünkü ne kadar sevilmeyeni olsa da çok seviyorum.
	22. Müzik dersi sigara gibidir; çünkü rahatlatır.
	23. Müzik dersi güneş gibidir; çünkü içimizi ısıtır.

Tablo 13 incelendiğinde, kız öğrenciler müzik dersi kavramına yönelik 14 adet olumlu metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 23 adet olumlu metafor ürettikleri görülmektedir. Tablo 13'ten elde edilen veriler sonucunda, kız öğrencilerin (0.74) müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumlu metafor oranının, erkek öğrencilere (0.68) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. 12. sınıf öğrencilerininin müzik dersi kavramına yönelik ürettikleri olumsuz metaforlar

OLUMSUZ METAFORLAR	
Kız	Erkek
1. Müzik dersi hüzünlü anlarım gibidir; çünkü bazen mutluluk bazen üzüntüsü oluyor.	1. Müzik dersi alkol gibidir; çünkü dertlerimizden uzaklaştırır.
2. Müzik dersi telefonla oynamak gibidir; çünkü zaman kaybıdır.	2. Müzik dersi futbol gibidir; çünkü boşu boşuna topun peşinden koşuyorlar.
3. Müzik dersi aç olduğunda pişirilen yemek gibidir; çünkü zorunlu olarak derse giriyorum.	3. Müzik dersi oksijen gibidir; çünkü zorunluluktan soluyoruz.
4. Müzik dersi boş tenek gibidir; çünkü çok ses çıkarır.	4. Müzik dersi uyuşturucu gibidir; çünkü bağımlılık yapar.
5. Müzik dersi gece gibidir; çünkü içimizi karartır.	5. Müzik dersi su gibidir; çünkü onu sevmem ama onsuz da yaşayamam.
	6. Müzik dersi boş ders gibidir; çünkü zaman kaybıdır.

7. Müzik dersi uyuşturucu gibidir; çünkü kafamızı güzel yapar.
8. Müzik dersi boş kutu gibidir; çünkü bana hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.
9. Müzik dersi rüzgâr gibidir; çünkü dersten soğutur.
10. Müzik dersi insan gibidir; çünkü olsa da olur olmasa da.
11. Müzik dersi boş bir ders gibidir; çünkü sınav zamanı haftada iki saatin boş yere gitmesi gereksizdir.

Tablo 14 incelendiğinde, kız öğrenciler müzik dersi kavramına yönelik 5 adet olumsuz metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 11 adet olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir.

Tablo 13 ve tablo 14'ten elde edilen veri sonuçlarına göre, 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik 37 adet olumlu, 16 adet olumsuz olmak üzere toplam 53 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, 0.70 olumlu metafor oranıyla 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu görülmüştür.

3.9. Lise 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersi Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar 12 kavramsal kategori adı altında toplanmıştır.

Tablo 15. *Metaforların kategorilere göre dağılımı*

No	Kategori	Metaforlar	f	%
1	Müzik dersi eğlenceli, heyecanlı ve zevklidir.	Oyun (f: 4), Futbol (f: 4), Kalp, Eğlenceli, Kolbastı, Hamam, Keyifli, Neşe, Sırat köprüsü, Aşk, Beden dersi, Güzel bir ders	18	13,43
2	Müzik dersi rahatlatır, huzur verir, iyileştirir ve dinlendirir.	Terapi (f: 8), Doğa (f: 3), Huzur (f: 2), Çiçek (f: 2), Uyku (f: 2), Ruhun gıdası (f: 2), Ruhun dinlenmesi, Doğada yürüyüş yapmak, İhtiyaç, Spor, Dinlenme tesisleri, Alkol, Yeşilliklerin arasında oturup hayallere dalmak, Kışın içilen salep, Ay, Koltuk, Gerçek hayattan uzaklaşma, Matematikten sonra verilen teneffüs, İlaç, Uyuşturucu, Sigara, Oyun, Stres çarkı, Masaj	37	27,61
3	Müzik dersi güven, sevgi, saygı ve mutluluk verir.	İnsanın ruhu (f: 2), Mutluluk, En sevdiğim yemek, Kediler, Sevgi, Yemek yemek, Her şey, Ninni, Akıl, Terapi, Şeker, Fenerbahçe, Huzur, Gezmek	15	11,19
4	Müzik dersi motive ve tatmin eder.	Spor, Oyun, Yemek	3	2,24
5	Müzik dersi olumsuz duygular uyandırır.	Gece, Rüzgâr, Mum, Aç olduğunda pişirilen yemek, İçi dolu gözükten cips paketi, Oksijen, Küflü peynir	7	5,22

6	Müzik dersi rehberlik yapar, öğretir ve geliştirir.	Doğa, Eğlence kaynağı, Kitap, Yemek, Bilgi, Irmak, Ampul, Kütüphane, Çiçek, Güneş, Öğretmen, Tribün	12	8,96
7	Müzik dersi bağımlılık yapar.	Uyuşturucu (f: 2), Kitap	3	2,24
8	Müzik dersi ihtiyaç ve gereksinimdir.	Güneş (f: 2), Maske, Nefes, Su	5	3,73
9	Müzik dersi gürültülü, boş, sıkıcı ve zaman kaybıdır.	Boş ders (f: 3), Tencere (f: 2), Beynimin içi, Zaman kaybı, Çok sıkıcı, Boş tencere, Boş teneke, İnsan, Futbol, Boş bir ders, Boş kutu, Telefonla oynamak, Ninni	16	11,94
10	Müzik dersi özel ve değerlidir. Güzellikleri barındırır.	Altın (f: 2), Doğa, Her şey, Yaşamak, Aşk	6	4,48
11	Müzik dersi yaşam kaynağıdır. İyi hissettirir.	Su, Kalp, Aşk, Mutluluk	4	2,99
12	Müzik dersi farklı duygular uyandırır.	Can, Hüzünlü anlarım, Cıgara, Aşk, Güzel, Duygu, Bir kitaba yeniden başlamak, En güzel manzara	8	5,97
			134	100

Tablo 15 incelendiğinde 12 kavramsal kategoride toplanan metaforlar, %27.61 oranıyla en fazla “Müzik dersi rahatlatır, huzur verir, iyileştirir ve dinlendirir.” kategorisinde yer almaktadır. Daha sonra %13.43 ile “Müzik dersi eğlenceli, heyecanlı ve zevklidir.” ve %11.94 ile “Müzik dersi gürültülü, boş, sıkıcı ve zaman kaybıdır.” kategorilerinde bulunmaktadır. Sonrasında ise %11.19 ile “Müzik dersi güven, sevgi, saygı ve mutluluk verir.”, %8.96 ile “Müzik dersi rehberlik yapar, öğretir ve geliştirir.”, %5.97 ile “Müzik dersi farklı duygular uyandırır.”, %5.22 ile “Müzik dersi olumsuz duygular uyandırır.”, %4.48 ile “Müzik dersi özel ve değerlidir. Güzellikleri barındırır.”, %3.73 ile “Müzik dersi ihtiyaç ve gereksinimdir.”, %2.99 ile “Müzik dersi yaşam kaynağıdır. İyi hissettirir.”, %2.24 ile “Müzik dersi motive ve tatmin eder.” ve %2.24 ile “Müzik dersi bağımlılık yapar.” kategorilerinde bulunmaktadır.

3.9.1. Müzik Dersi Rahatlatır, Huzur Verir, İyileştirir ve Dinlendirir

Bu kategori 37 (%27.61) öğrenci tarafından 24 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; terapi (f: 8), doğa (f: 3), huzur (f: 2), uyku (f: 2), çiçek (f: 2), ruhun gıdası (f: 2), ruhun dinlenmesi, doğada yürüyüş yapmak, ihtiyaç, spor, dinlenme tesisleri, alkol, yeşilliklerin arasında oturup hayallere dalmak, kışın içilen salep, ay, koltuk, gerçek hayattan uzaklaşma, matematikten sonra verilen teneffüs, uyuşturucu, sigara, ilaç, oyun, stres çarkı ve masaj imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise en fazla kullanılan metaforların terapi ve doğa olduğu görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi terapi gibidir; çünkü sinirlendiğimde ruhumu dinlendirir.” (Ö12)

“Müzik dersi terapi gibidir; çünkü ruhumu dinlendirmekte kolaylık sağlar.” (Ö27)

3.9.2. Müzik Dersi Eğlenceli, Heyecanlı ve Zevklidir

Bu kategori 18 (%13.43) öğrenci tarafından 12 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; futbol (f: 4), oyun (f: 4), kalp, eğlenceli, kolbastı, hamam, keyifli, neşe, sırat köprüsü, aşk, beden dersi ve güzel bir ders imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise en fazla kullanılan metaforların futbol ve oyun olduğu görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi oyun gibidir; çünkü eğlencelidir.” (Ö17)

“Müzik dersi futbol gibidir; çünkü dinledikçe keyif verir.” (Ö96)

3.9.3. Müzik Dersi Gürültülü, Boş, Sıkıcı ve Zaman Kaybıdır

Bu kategori 16 (%11.94) öğrenci tarafından 13 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; boş ders (f: 3), tencere (f: 2), beynimin içi, zaman kaybı, çok sıkıcı, boş tencere, ninni, boş teneke, insan, futbol, boş bir ders, boş kutu ve telefonla oynamak imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise en fazla kullanılan metaforların boş ders ve tencere olduğu görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi tencere gibidir; çünkü kafamızı şişirir.” (Ö61)

“Müzik dersi boş ders gibidir; çünkü her kafadan farklı ses çıkıyor, gereksiz gürültü.” (Ö48)

3.9.4. Müzik Dersi Güven, Sevgi, Saygı ve Mutluluk Verir

Bu kategori 15 (%11.19) öğrenci tarafından 14 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; insanın ruhu (f: 2), her şey, ninni, akıl, terapi, şeker, Fenerbahçe, huzur, gezmek, sevgi, mutluluk, en sevdiğim yemek, kediler ve yemek yemek imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise en fazla kullanılan metaforun insanın ruhu olduğu görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi insanın ruhu gibidir; çünkü kendimi güvende hissediyorum.” (Ö68)

“Müzik dersi insanın ruhu gibidir; çünkü dinlemeyi çok seviyorum.” (Ö69)

3.9.5. Müzik Dersi Rehberlik Yapar, Öğretir ve Geliştirir

Bu kategori 12 (%8.96) öğrenci tarafından 12 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; doğa, eğlence kaynağı, kitap, yemek, bilgi, ırmak, ampul, kütüphane, çiçek, güneş, öğretmen ve tribün imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise bu imgelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi kütüphane gibidir; çünkü yeni bilgiler öğrenirsin.” (Ö104)

“Müzik dersi çiçek gibidir; çünkü içimizdeki güzellikleri dışarıya yansıtır.” (Ö123)

3.9.6. Müzik Dersi Farklı Duygular Uyandırır

Bu kategori 8 (%5.97) öğrenci tarafından 8 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; can, hüznü anlarım, cigara, aşk, güzel, duygu, bir kitaba yeniden başlamak ve en güzel manzara imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise bu imgelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi en güzel manzara gibidir; çünkü dersin olduğu gibi müziğin kendisi de yalnızlığa iyi gelir.” (Ö89)

“Müzik dersi aşk gibidir; çünkü her dinlediğimde eski aşkları hatırlarım.” (Ö49)

3.9.7. Müzik Dersi Olumsuz Duygular Uyandırır

Bu kategori 7 (%5.22) öğrenci tarafından 7 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; gece, rüzgâr, mum, aç olduğunda pişirilen yemek, içi dolu gözükten cips paketi, oksijen ve küflü peynir imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise bu imgelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi gece gibidir; çünkü içimizi karartır.” (Ö112)

“Müzik dersi rüzgâr gibidir; çünkü dersten soğutur.” (Ö117)

3.9.8. Müzik Dersi Özel ve Değerlidir Güzellikleri Barındırır

Bu kategori 6 (%4.48) öğrenci tarafından 5 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; altın (f: 2), doğa, her şey, yaşamak ve aşk imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise altın imgesinin 2, diğerlerinin de birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi altın gibidir; çünkü değerlidir.” (Ö15)

“Müzik dersi yaşamak gibidir; çünkü dinlediğim müziklerde kendimi hissederim.” (Ö3)

3.9.9. Müzik Dersi İhtiyaç ve Gereksinimdir

Bu kategori 5 (%3.73) öğrenci tarafından 4 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; güneş (f: 2), maske, nefes ve su imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise güneş imgesinin 2, diğerlerinin de birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi nefes gibidir; çünkü herkesin nefese ihtiyacı vardır.” (Ö76)

“Müzik dersi maske gibidir; çünkü gerektiğinde kullanılır.” (Ö19)

3.9.10. Müzik Dersi Yaşam Kaynağıdır İyi Hissettirir

Bu kategori 4 (%2.99) öğrenci tarafından 4 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; su, kalp, aşk ve mutluluk imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise bu imgelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi mutluluk gibidir; çünkü insana canlılık verir.” (Ö114)

“Müzik dersi aşk gibidir; çünkü iyi hissettirir.” (Ö122)

3.9.11. Müzik Dersi Motive ve Tatmin Eder

Bu kategori 3 (%2.24) öğrenci tarafından 3 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; spor, oyun ve yemek imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise bu imgelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi spor gibidir; çünkü enerjimi yükseltir.” (Ö84)

“Müzik dersi yemek gibidir; çünkü dinledikçe ruhum doyar.” (Ö58)

3.9.12. Müzik Dersi Bağımlılık Yapar

Bu kategori 3 (%2.24) öğrenci tarafından 2 metafor imgesiyle tanımlanmıştır. Bunlar; uyuşturucu (f: 2) ve kitap imgeleridir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ise uyuşturucu imgesinin 2, kitap imgesinin de birer kez kullanıldığı görülmektedir. Örnek cümleler:

“Müzik dersi uyuşturucu gibidir; çünkü bağımlılık yapar.” (Ö94)

“Müzik dersi uyuşturucu gibidir; çünkü vazgeçemezsin bağımlısı olursun.” (Ö37)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın nitel veri sonuçları incelendiğinde; araştırma, 134 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramını çok farklı metaforlarla açıkladıkları ve müzik dersi kavramına yönelik toplam 88 tane geçerli metafor cümlesi oluşturdukları tespit edilmiştir. Öğrenciler müzik dersi kavramını ifade ederken en çok terapi (f: 9), oyun (f: 6), doğa (f: 5) ve futbol (f: 5) metaforlarını ortaya çıkarmıştır. Aşk (f: 4), boş ders (f: 4), çiçek (f: 3), güneş (f: 3), huzur (f: 3) ve uyuşturucu (f: 3) imgeleri ise en çok kullanılan diğer metaforlar olmuştur. Altın (f: 2), her şey (f: 2), insanın ruhu (f: 2), kalp (f: 2), ninni (f: 2), ruhun gıdası (f: 2), spor (f: 2), su (f: 2), tencere (f: 2), uyku (f: 2) ve yemek (f: 2) metaforları da birden fazla tekrarlanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyinde yapılan metaforik bulguları incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik 66 adet olumlu, 15 adet olumsuz olmak üzere toplam 81 adet metafor ürettikleri saptanmıştır. Kız öğrenciler 36 adet olumlu, 4 adet olumsuz metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 30 adet olumlu, 11 adet olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin müzik dersi kavramına yönelik olumlu metafor oranlarının 0,90 olduğu, erkek öğrencilerin ise 0,73 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. 11. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin 0,81 olumlu metafor oranıyla müzik dersine yönelik tutumlarının olumluya yakın bir derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına yönelik 37 adet olumlu, 16 adet olumsuz olmak üzere toplam 53 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler 14 adet olumlu, 5 adet olumsuz metafor üretirken, erkek öğrencilerin ise 23 adet olumlu, 11 adet olumsuz metafor geliştirdikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin “müzik dersi” kavramına yönelik olumlu metafor oranlarının 0,74 olduğu, erkek öğrencilerin ise 0,68 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. 12. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin 0,70 olumlu metafor oranıyla müzik dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik 103 adet olumlu, 31 adet olumsuz olmak üzere toplam 134 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin 50 adet olumlu, 9 adet olumsuz, erkek öğrencilerin ise 53 adet olumlu, 22 adet olumsuz metafor ürettikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin müzik dersi kavramına yönelik olumlu metafor oranlarının 0,85 olduğu, erkek öğrencilerin ise 0,71 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, 11 ve 12. sınıf kız öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. 11 ve 12. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin 0,77 olumlu metafor oranıyla müzik dersine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler ışığında; 11. sınıf öğrencilerinin olumlu metafor oranlarının 12. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun oluşmasında, 12. sınıf öğrencilerinin sınav döneminde olması ve buna bağlı olarak da yoğun bir sınav kaygısı taşımalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Lise 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar 12 kavramsal kategori adı altında toplanmıştır. Bu kategorilere göre öğrencilerin müzik dersini; rehberlik yapan, öğreten, geliştiren ve yol gösteren, rahatlatan, huzur veren, dinlendiren, iyileştiren, eğlendiren, heyecanlandıran, sevgi ve mutluluk veren, gereksinim ve yaşam kaynağı olarak algıladıkları, bazı öğrencilerin ise müzik dersini gürültülü, sıkıcı ve zaman kaybı olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Selçuk-Otlak (2019) yapmış olduğu benzer çalışmada; lise öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ve algılarını inceleyerek elde ettiği verileri 11 kategori altında toplamıştır. En baskın kategori 66 (%24,0) öğrenci tarafından 46 metafor imgesiyle “Müzik Dersi Huzur Verir, Rahatlatır, İyileştirir”

kategorisi olmuştur. Bu kategori çalışmamızın da en baskın kategorisi olan “Müzik dersi rahatlatır, huzur verir, iyileştirir ve dinlendirir” kategorisiyle paralellik göstermiştir. Yazıcı (2018) yapmış olduğu çalışmada, müzik etkinlikleri kavramına yönelik üretilen metaforları olumlu ve olumsuz kategorilerine ayırmıştır. Yine Yazıcı (2019) tarafından yapılan farklı bir araştırmada piyano dersine yönelik üretilen metaforlar olumlu ve olumsuz şeklinde kategoriye ayrılmıştır. Bu çalışmada da 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar olumlu ve olumsuz şeklinde ayrılmıştır. Bu anlamda çalışmamız her iki çalışmayla da paralellik göstermiştir.

Araştırmanın nicel veri sonuçları incelendiğinde; araştırma, ankete katılan 142 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum ortalamalarının 56,36 olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 90 olduğu değerlendirildiğinde, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere; araştırmada elde edilen nitel ve nicel veri sonuçlarının birbiriyle tutarlı ve destekleyici olduğu görülmektedir. Öte yandan ölçekten elde edilen bu sonuç, yapılan diğer çalışmalarla da benzerlik göstermiştir (Kalın, 2021; Umuzdaş & Umuzdaş, 2015).

Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını test etmek amacı ile bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum düzeylerine ait ortalama değerleri 56,81 olarak, erkek öğrencilerin ise 55,97 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde; 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarında, katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=-1,356$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, yapılan diğer çalışmalarla (Koca, 2013; Özmenteş & Özmenteş, 2009) benzerlik göstermiştir. Yapılan farklı çalışmalarda (Nacacçı, 2006; Otacıoğlu, 2007; Öztöpalan, 2007) kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarında sınıf düzeylerine ait ortalama değerlerinin 54,5 olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında buldukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=-1,356$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Elde edilen veriler yapılan diğer çalışmalarla (Kalın, 2021; Selçuk-Otlak, 2019) paralellik göstermiştir.

11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarında, öğrenci annelerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=1,284$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Üniversite mezunu annesi olan öğrencilerin müzik dersine yönelik en yüksek tutuma ($\bar{X}=67$) sahip olduğu, lise mezunu annesi olan öğrencilerin müzik dersine yönelik en düşük tutuma ($\bar{X}=45,5$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama değerler arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmamızdan farklı olarak annenin eğitim durumuna göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gösteren çalışmalara da (Koca, 2013; Umuzdaş & Umuzdaş, 2015) rastlanmıştır.

11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarında, öğrenci babalarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F=1,284$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Babası okur-yazar olmayan öğrencinin müzik dersine yönelik en yüksek tutuma ($\bar{X}=79$) sahip olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin müzik dersine yönelik en düşük tutuma ($\bar{X}=53,9$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama değerler arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Umuzdaş & Umuzdaş (2015) yapmış olduğu çalışmada, annenin eğitim durumu değişkeni çalışmamızla farklılaşırken, baba eğitim durumu değişkenine göre ise çalışmamızla paralellik göstermiştir.

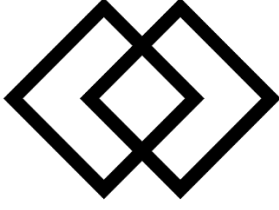
Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; ergenlik döneminin olumsuz etkilerinin yanında ayrıca sınav döneminde olan 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, müzik dersine yönelik tutumlarında taşıdıkları yoğun sınav kaygısının da olumsuz etki yarattığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik döneminin olumsuz özelliklerini de dikkate almaları ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Öte yandan öğrenci ve velilere müziğin ergenlik döneminde yaşanan problemleri aşma noktasında ve ders başarılarında etkili olduğu bilgisi verilerek öğrencilerin müzik dersine yönelmeleri sağlanmalıdır.

5. Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7. baskı). Sakarya.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 556-565.
- Ayhan, M. (2019). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları (Ağrı-Patnos örneği)* (Tez No. 556054) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram-Koç, C. (2019). *Lise 9. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Tez No. 558234) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çeviri Ed.). Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.
- Çetinkaya, Y. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539-547.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12- to 14-year-old children. *Sage Journals*, 18(2), 203-215.
- Erginsoy-Osmanoğlu, D., & Yılmaz, H. (2019). The effect of classical music on anxiety and well-being of university students. *International Education Studies*, 12(11). <https://doi.org/10.5539/ies.v12n11p18>
- Gergin, Z. (2010). *Bireysel çalgı dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 263745) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. Beykent Üniversitesi.
- Kalın, C. (2021). Farklı değişkenler açısından ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 1-18.
- Koca, Ş. (2007). *Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin genel kişilik özelliklerinin kişilik envanterlerine göre incelenmesi* (Tez No. 211056) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 209-222.

- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 231835) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. Kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 141-145.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim müzik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359>
- Morgan, C. T. (2011). Tutumlar ve önyargı (O. Aydın, Çev. Ed.). S. Karakaş & R. Eski (Eds.), *Psikolojiye giriş* içinde (ss. 335-358). Eğitim Akademi.
- Nacakçı, Z. (2006, 26-28 Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları* [Bildiri sunumu]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 134-139.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Özmenteş, S., & Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 211623) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ö., & Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan tam öğrenme model'inin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1-25.
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *A Journal of Progress in Neurosurgery, Neurology and Neurosciences*, 19(1), 2-8. <https://doi.org/10.1080/01616412.1997.11740765>
- Say, A. (2008). *Müzik nedir, nasıl bir sanattır?* Evrensel.
- Selçuk-Otlak, S. (2019). *Lise öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ve algıları* (Tez No. 559746) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi* (Tez No. 235795) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistic* (6th ed.) Pearson.
- Turhal, E. (2019). Sanat ve müzik. Ö. Apaydın (Ed.), *Müzik eğitime giriş 1 müziğin izinde* içinde (ss. 1-12). Ekin.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2005). *Türk müzik kültürü*. Evrensel Müzikevi.

- Umuzdaş, M. S., & Umuzdaş, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 273-281.
- Uzun, G. (2018). *Lise öğrencilerinin ruhsal gelişimi ve ergenliğe bağlı negatif etkilerin giderilmesinde müziğin rolü* (Tez No. 504724) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Varış, Y. A., & Cesur, D. (2012). Ortaöğretim düzeyi müzik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 361-374.
- Yazıcı, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine ilişkin tutumlarının metaforik analizi. *Ekonomik Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 75-83.
- Yazıcı, T. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine ilişkin tutumlarının metaforik analizi. *Turkish Studies*, 14(3), 1917-1926. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22087>
- Yenilmez, K., & Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, İ. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 685951) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



**MERKEZİ YÖNETİMİN FİNANS VE UYGULAMA YETKİLERİNİN YERELE
DEVRETMESİNE YÖNELİK BİR İNCELEME: OKUL GELİŞİM MODELİ (OGP)**

Ünal AKYÜZ*

Öz

Türk Eğitim Sistemi diğer kamusal alanlar gibi merkezîyetçi bir yönetim modeli ile yönetilmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından eğitim sisteminin başarılı ya da başarısız olmasının nedenlerinden biri de aşırı merkezîyetçi olması gösterilmektedir. Avrupa Birliği (AB) finansmanlı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP) ve Dünya Bankası (DB) raporlarında Türk Eğitim Sistemi'nde yetkilerin görece Bakanlıkta daha çok toplandığı konusunda görüş birliği içindedir. Türkiye'nin gelecekteki eğitim perspektifini, AB ülkelerindeki eğitim sistemlerini de karşılaştırarak üç farklı yönetim modeli geliştirilmiştir: "Mevcut Yapıda Etkinlik Sağlama (İyileştirme)", "İl Odaklı Yönetim Modeli", "Okul Odaklı Yönetim Modeli". Türk Eğitim sisteminin en etkili ve karar verici organı olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bu modeller üzerinde uzun süre çalışmalar sonucunda iyileştirme denen mevcut MEB yapısında kısmi değişiklik yapmayı tercih etmiştir. Türk eğitim sistemi, mevcut altyapının modernizasyonu, öğretim programlarının güncellenmesi ve mesleki eğitimin AB standartlarına uyumlu hale getirilmesi gibi büyük sorunları çözmekle beraber, aşırı merkezîyetçilik nedeniyle ortaya çıkan sorunlar da giderek artan bir döngü içinde çözümsüzlüğe yol açmaktadır. Okul Gelişim Programı (OGP) bu problemlerden bir kısmına çözüm olması adına geliştirilen Dünya Bankası kaynaklı ancak özgün bir Millî Eğitim Bakanlığı projesidir. Eğitim sisteminin temeli olan okullardan bir kısmı ilk defa kendi ihtiyaçlarını belirlenmesi, buna yönelik çözümler geliştirmesi bunu da belli bir bütçeyle çözecekleri özgün bir alanın kendilerine sunulmasıdır. Bu yönüyle eğitim sisteminde il ve ilçelerin sorumlu yöneticileri okulların taleplerini daha fazla dikkate almış aralarında iş birliği istenen seviyeye ulaşmıştır. Okul Gelişim Programı, Türkiye'de okulların kendi ihtiyaçlarını, kendi bütçeleriyle çözebilme iradesi resmi kanallarla ve pilot bir projeye denemiş olması yönüyle de ilk olmuştur. Okul Gelişim Programı yıllardır eleştiri konusu olan Türk eğitim sisteminin okul temelli yapılandırılmasına yönelik en kapsamlı pilot projedir. Bu yönüyle çalışma, Okul Gelişim Programı'nın amacı, süreci, sonucu ve sürdürülebilirliği noktasında Türk eğitim sistemine ne gibi etkiler yaptığının anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul gelişim modeli, Ortaöğretim, Projeler, Eğitim yönetimi.

**A Study for Transferring the Authorization of Implementation and Finance of Central Management
to Local Management: School Development Model (SDM)**

Abstract

Turkish education system is ruled with a central management system like the other public sectors. According to some researchers, one of the reasons why the education system is successful or not is that it is over centralistic. In the reports that are World Bank supported and in the Capacity Building Support for the Ministry of National Education (MEBGEP) reports supported by European Union (EU) there has been a consensus about the authorization on Turkish Education system is comparatively more on the Ministry. Three different management system have been developed by comparing the education perspective of Türkiye in the future with the education systems in European Union countries. These are increasing the efficiency in the current system, Province Based Management System and school-based Management System. Ministry of Education that is the most effective and the most decisive organ of Turkish National education System has preferred to go on some changes as a renovation in Turkish National education system as a result of long-lasting research and studies. Although Turkish National Education System has solved some problems such as modernisation of the current structure, updating the current teaching systems and adopting the vocational education into European Union standards, the issues that arise from over centralization have been increasingly causing some problems. School Development Programme is a World Bank supported National Ministry of Education project aiming to sort out some of these problems. In that project, it is aimed that the schools, the main component of education system, can define their own needs, and they can

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, unalakyuz@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2135-9517>

propose some solutions to sort out the issues to arise and they solve these issues with a certain budget. In this respect, the responsible managers of provinces have been paying more attention to the needs of the schools and cooperation between them has reached to a maximum level. School Development Programme is the first project in terms of giving schools the authorisation to meet their own needs by their own budgets. The School Development Program is the most comprehensive pilot project for school-based restructuring of the Turkish education system, which has been the subject of criticism for years. With this aspect, the study will enable to understand what kind of effects the School Development Program has had on the Turkish education system in terms of its purpose, process, result and sustainability.

Keywords: *School development model, Secondary education, Projects, Education management.*

1. Giriş

Eğitim okulda başlayıp, okulda biten bir süreçtir. Diğer eğitimle ilgili bütün bileşenler okulu hedef almalı ve onu desteklemelidir. Eğitimin başarısı, okuldaki iklime bağlıdır. Okulda heyecan varsa, iyi yönetici seçilmişse, alanında yetkin öğretmenler bulunuyorsa, öğrencinin gelişimini takip eden bir veli kitlesi oluşmuşsa, eğitim öğretim materyalleri zamanın ihtiyaçlarına göre alınmışsa yani okul iklimi pozitif olarak tamamlanmışsa okulda eğitim gelişir ve tüm çevrenin de ihtiyacına karşılık verir. Türk Eğitim Sisteminde, eğitimin en tepe yetkilisi olan Bakanların seçimi değil, okul müdürlerinin seçimi ve okul müdürleri gündem olmalıdır. Ülkemizde önceden gerçekleştirilen okul geliştirme faaliyetleri genellikle fiziksel altyapının ve donanımın iyileştirilmesi olarak algılanmıştır. Oysaki, öğrencilerin yaşam becerilerini ve akademik başarılarını artırmayı, öğrencileri hayata hazırlamayı amaçlayan, insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmayı hedefleyen bir okul modelinin devamlılığı ve çarpıcı etkisi daha büyük olacaktır.

MEB'in tarihinde çok sayıda uluslararası proje hazırlayıp uygulaması nedeniyle, projelerin değerlendirmesinde önemli bir veri kaynağı olan proje çalışanlarının/insan kaynaklarının zaman içinde hızlı ve sürekli değişiminden dolayı ulaşılamaz konuma gelmesi, araştırmacının belge incelemesi ile analiz yapması önem arz etmektedir. Bu açıdan çalışma gelecekte okul gelişim modelleri üzerine yapılacak çalışmalara kalıcı ve doğrulanabilir bir belge niteliği taşıyacak olması açısından katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Okulun misyonuna yönelik tanımlamalara bakıldığında, yerel düzeyde karar vericilere daha fazla özerklik sağlanması genel olarak "Okul Temelli Yönetim" olarak adlandırılmaktadır (Dünya Bankası, 2014). Okul, genel çevreye kıyasla özel bir çevredir. Dışarıdan gelen olumlu etkileri ve faktörleri güçlendirmek, olumsuz etkileri engellemek veya en aza indirmek, okulun varoluş amacını oluşturur (Bursalıoğlu, 2002). Bunun için okullara atanan yöneticilerin niteliği çok önemlidir. Tüm etkili okul araştırmalarında (Balcı 1982; Edmonds, 1992; Lawrance, 1989; Manasse, 1982); okul yöneticisi, okulun etkililiğinde önemli bir rol oynar (Akt. Balcı, 2001). Bundan sonra öğretmenin kalitesi, okul kültürü, okulun örgütlenmesi ve yönetimi ve okul ortamının en önemli etkenler olduğu görülmektedir (Balcı, 2001).

Yerelleşmeye odaklanan çalışmalarda en temel argüman, devletin ağırlaşan yönetim krizi içinde olduğu ifadesidir. Bu bağlamda, merkeziyetçi yönetim yapısının bir sonucu olarak devlet işlemekte zorlanmış, kaynakları etkin bir biçimde kullanamaz hale gelmiş ve kamu hizmetlerinin etkili bir biçimde sunulmasını engellemiştir (Ataay & Güney, 2004, Akt. Emimi, 2009). Türk eğitim sisteminde eğitimin okul merkezli mi yoksa Bakanlık merkezli mi yürütülmesi konusunda eğitim camiasında tartışmalar süregelmektedir. "Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı" (OECD) ülkeleri genelinde ve birçok gelişmekte olan ülkede, öğrenci başarısını artırma yolunda özerkliğin artırılması ve yerel ihtiyaçlara cevap verme yeteneğinin teşvik edilmesi eğilimi gözlemlenmektedir. Okul gelişim reformlarının potansiyel faydaları, karar alıcıların acil ihtiyaçlara daha fazla duyarlı olmaları sayesinde kaynakların

daha etkili kullanılması ve toplumun yönetim süreçlerine katılımı yoluyla daha şeffaf bir okul ortamının sağlanması olarak öne çıkarılmaktadır (Dünya Bankası [DB], 2009). Bu yaklaşım, daha düşük sınıf tekrarı ve okul terk oranları ile bazı durumlarda daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açabilir. Günümüzde bir okul yöneticisi, çeşitli özerk ortakların karmaşık etkileşimine dayalı, adem-i merkeziyetçi sistemler içinde görevlerini icra edebilmektedir (Eren, 2021). Eğitimde yapılması gerekenler önemli konular da bu tartışma üzerinde yürütülmektedir. Eğitim alanında reform düşüncesi, eğitimin finansmanı ve yönetimi, öğretim yöntemleri, müfredatlar ve okul kaynaklarının artırılması gibi alanlarda gerçekleştirilmektedir (Çelik, 2012). Okul, genel çevreye kıyasla özel bir çevredir. Dışarıdan gelen olumlu etkileri ve faktörleri güçlendirerek, olumsuz etkileri engellemek veya en aza indirerek okulun varoluş amacını oluşturur (Bursalıoğlu, 2002). Koçel'e (2010) göre, merkezileşme derecesi organizasyon içindeki karar verme yetkisinin ve kademeler arasındaki dağılımın bir konusudur. Eğer bu karar yetkisi üst kademelerde toplanırsa, merkeziyetçi bir organizasyondan bahsedilebilir; fakat karar yetkisi alt kademelere doğru kaydırılırsa merkezkaç bir organizasyon söz konusu olabilir. Hangi hiyerarşi seviyesinin kararları almak için etkili olduğu, merkezileşme boyutuyla açıklanır (Daft, 2010, Akt. Çelikten vd., 2017). Bir örgütte önemli kararlar üst düzey yöneticiler tarafından alınmıyorsa, o örgüt merkezileşmiş olarak kabul edilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn & Uhl-Bien, 201'den Akt. Çelikten vd., 2017). Okul yönetimi ve öğretmenler, merkez örgütünün patolojilerini ciddi şekilde etkileyebilir. Bu patolojilerin sonuçları arasında yetki ve sorumluluk dengesizlikleri, merkezden yönetim eğilimi, iletişim engelleri ve çelişen politik kararlar yer alabilir (Bursalıoğlu, 2002).

Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin temel nedeni, aşırı merkeziyetçilik ve katılım eksikliğidir. Bu durum, büyüyen sorunların kısır bir döngü içinde çözümsüzlüğe yol açmaktadır. Türk kamu yönetiminin merkeziyetçi ve bürokratik yapısı, okulların katılım ve özerklik temelli öğrenci başarısını engellemektedir (Aytaç, 1999). Türkiye'deki eğitim sistemi yönetim yapısını yansıtan bir çalışma, Türkiye'nin eğitim alanındaki kararlarının %94'ünün merkezden geldiğini ve 32 ülke arasında en merkeziyetçi yapının Uruguay'dan sonra Türkiye olduğunu belirtmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı'nın kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi [MEBGEP], 2010; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 1998). MEB'in merkezi teşkilatına ait yetkilerin paydaşlara aktarılması gerektiği görüşü yaygındır (Gür & Çelik, 2009).

Türkiye'nin gelecekteki eğitim perspektifine katkıda bulunmak ve yeni vizyon geliştirmek amacıyla özellikle AB ülkelerindeki eğitim sistemleri kendi içinde benzer ve farklı yönlerini de göz önünde bulundurarak üç farklı yönetim modeli geliştirilmiştir: A- "Mevcut Yapıda Etkinlik Sağlama (İyileştirme) Modeli" B- "İl Odaklı Yönetim Modeli" C- "Okul Odaklı Yönetim Modeli" (MEBGEP Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012; Yeşil Belge, 2010). Türk Eğitim sistemi bu modeller üzerinde uzun süre çalışmalar yapmış ancak istenilen değişimleri yapmak yerine iyileştirme denen mevcut MEB yapısında kısmi değişiklik yapmayı tercih etmiştir. MEBGEP Projesi'nin temel hedefleri, Bakanlığın üzerindeki yükü azaltarak sistemin etkinliğini artıracak şekilde yetkilerin yerel düzeylere devredilmesini sağlamaktır. Bu sayede il ve ilçeler, kendi bölgesel ihtiyaçlarına uygun yeni ve ek programlar geliştirebilirdi. Öğretmenlerin işlerine bağlılık hissetmeleri ve sahiplik duygusu geliştirmeleri açısından önemli olan yetkilendirme kavramı, Rowicki ve Triplitt (1999) tarafından bağlılığı, motivasyonu ve iş tatminini artırarak, kaliteyi, karar alma süreçlerini ve iletişimi iyileştirmeye yardımcı olmak olarak tanımlanmıştır (Çelikten vd., 2019). Okul odaklı eğitim modellerinin en önemli araçlarından birisi de okul yönetimlerinin kendi ihtiyaçlarını tespit ve çözümleri için de kendi bütçelerini kullanabilme imkanı veren bütçe kullanımı idi. Türk Eğitim Sisteminde okulların bütçesi merkezi hükümetin iradesiyle yürümektedir. Okulun öğretmenleri Bakanlık tarafından gönderilmekte ve ihtiyaçlarını kendisi belirlemesine karşın merkezi bütçeye göre belirli oranlarda karşılanabilmektedir.

Bütçe, bir organizasyonun kaynaklarını hedeflere yönlendirmek amacıyla belirlenen alanlara ayırma sürecini ifade eder. Organizasyonun amacının mali portresini sunar. Okul, kendi bütçesini oluşturarak, örgütsel hedeflerine ulaşmanın yanı sıra kaynaklarını nereye ve nasıl harcayacağına da karar verebilir (Guthrie, vd. 1988, Akt. Aytaç, 2004). Okul bütçesi, bir yıl boyunca tahmini gelir ve giderlerin belirtildiği bir doküman olarak kaynakların sağlanması ve kullanılmasını düzenler (Taymaz, 1997). Okullar, bütçe önceliklerini belirleme ve harcamalarda yetkili ve sorumlu olmalıdır (Vollansky & Barelli, 1995, Akt. Aytaç, 2004). Eğitim bütçesinin hazırlanması sürecinde, okuldan başlanmalıdır. Bütçenin tabandan tavana doğru hazırlanma ilkeleri ve kuralları bir yönerge ile açıklanmalıdır (Başaran, 1994). Başka bir ifadeyle, ülke, bölge ve okul düzeyinde yapılan bütçe sürecinde, eğitimin temel birimi olan okulun yetkilerinin artırılması gerekmektedir. Okulda bütçe yapmanın amacı, etkinliği artırmaktır. Okulun hedefleri ve öncelikleri, bütçenin yönlendirilmesini sağlar. Bütçe, kaynakların okulun hedeflerine yönlendirilmesinde bir araç olarak kullanılır (Blandford, 1997, Akt. Aytaç, 2004). Okulda bütçe oluşturmak, tahsis edilen kaynakların etkili şekilde kullanılmasını sağlar. Öğretmenler ve diğer okul personeli, program maliyetleri, okulun mali durumu ve bütçesi hakkında daha fazla bilgi sahibi olur (Murphy, 1993).

Bu çalışma, MEB tarafından hazırlanan ve DB finansmanı ile desteklenen Ortaöğretim Projesi (OÖP) ve bu projenin büyük bir bileşeni olan Okul Gelişim Programı'nın (OGP) amaç, sonuç ve sürdürülebilirlik açılarından değerlendirilmesiyle sınırlıdır. Bu çalışmanın iki yönlü sonuçlar üretmesi beklenmektedir. Öncelikle bu çalışma okulu temel alan eğitim alanındaki politika ve uygulamaları değerlendiren alanyazına görece katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Çünkü, bu çalışma önceki araştırmalardan farklı olarak hayata geçirilen eğitim projelerinden okul temelli çalışmaların politika düzeyinde çok yönlü ve bütüncül bir şekilde değerlendirme amacındadır. Bu yönüyle çalışmanın ilgili alan yazında görülen bu eksikliklerin giderilmesi bakımından önemli olabilir. Diğer yandan bu çalışmanın politika yapıcılarını ile uygulayıcılara da katkı sunması beklenmektedir. Hayata geçirilmiş olan okul temelli projelerin genel görünümünün değerlendirilmesi, gelecekte planlanan ve uygulamaya geçirilme hazırlıkları olan diğer projelerin etkililiği açısından katkı sunabilir.

Türk Eğitim Sisteminde Okul Merkezli Bütçe

Yönetim, ortak amacı başarma yönünde insan kaynağının ve maddi varlıkların işe koşulması etkinliğidir (Özdemir, 2021). Bu bağlamda okul hem insan kaynağı hem de maddi varlıkların etkin kullanılması yönünden önemli kurumlardan birisidir. Avrupa ülkelerinde bütçe hazırlama süreçleri ülkeden ülkeye farklılık gösterse de, genel olarak yerel yönetimlerin eğitim bütçesinin oluşturulmasında etkili olduğu görülmektedir. Yerel yönetimler, eğitim ve öğretim personelinin istihdamından, ulaşım ve kantin hizmetlerine, büyük onarımlardan bina yapımına, yemekten süt ve sigortaya, su ve elektrik giderlerine kadar okulların ihtiyaç duyduğu birçok alanda destek sağlamaktadır. Okullar, öğretmen istihdamından küçük onarımlara, eğitim-öğretim materyallerinin kullanımına kadar birçok konuda bütçe yapabilme özgürlüğüne sahiptir (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [EURYDICE], 2001). Birçok ülkede, bütçenin genel büyüklüğü genellikle üst düzey yönetim kademeleri tarafından belirlenirken, personel bütçesi ve diğer harcamalarla ilgili kararlar okul tarafından alınmaktadır. Örneğin Türkiye, İrlanda, Endonezya, Uruguay, Tayland, Ürdün ve Malezya gibi ülkelerde, okulların kaynak kullanımına ilişkin kararların %75 ila 100'ü merkezi yönetim tarafından alınmaktadır (EURYDICE, 2001). Türkiye AB'ye uyum çalışmaları kapsamında yapılan araştırmalarda reform gerektiren dört temel husustan birinin eğitim yönetim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısı olduğunu ortaya koymuştur (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010).

Türk Eğitim Sisteminde okul bütçesi kavramı sürekli tartışılmakta ama istenilen netice alınamamaktadır. Okullara bütçe sağlanması ve bu yolla kendi ihtiyaçlarını tespit edip, kendi okulları için yeni stratejiler geliştirilmesi beklenmektedir. Okulların kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilmesini sağlamak için 2022-2023 eğitim öğretim yılı öncesinde "okul bütçesi" projesi uygulamaya konulmuş ve Bakan Özer, "İhtiyacı çok olana daha fazla kaynak ayırarak tüm okullara toplam 5,5 milyar lira bütçe gönderildiğini, böylece okulların temizlik, kırtasiye, küçük onarım ve donatım ihtiyaçlarının hızla ve yerinden sağlandığını, bu uygulamaya 2023 yılında da devam edileceğini belirtmiştir (MEB, 2023). Okullara bütçe oluşturma hedefiyle çıkılan bu yöntem iyi bir niyet içerse de okulların belli bir süre içinde, belirli ihtiyaçlarını karşılamadan öteye gidememiştir. Okul temelli gelişim tartışmaları, MEB'in karar vermede etkili üst politika belgelerinde de yer almıştır.

Üst Politika Belgelerinde Okul Yönetimi Finansmanı

Okul gelişim modeli çalışmaları, eğitim sisteminde hem akademik hem de karar verici politika belgelerinde yer almaktadır. Bu belgelerden bazıları aşağıda incelenmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu. Okul birimi, kendi şartları içerisinde özerklik kazanarak kimliğini oluşturmalıdır. Okul, çağın gereksinimlerine uygun bir kimlik kazandığında, topluluk içinde ekip oluşturma, üretme yeteneği ve insanlık bilinci artacaktır. Bu süreçte en kritik rolü okul yöneticisi üstlenir. Yönetici, okulun mevcut kapasitesini hem yok edebilecek hem de sınırlı imkanlarla hayalleri ve gerçekleri bir araya getirebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında, her okulun yöneticisi kadar önemlidir. Bu nedenle, okul yöneticisinin güvene dayalı etkisi ve uzmanlığı, çocuktan veliye kadar tüm kesimler üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu etki gücü, yalnızca eğitim planlaması için değil, aynı zamanda beklenmedik durumların yönetilmesinde de kritiktir. Bu bağlamda, okul geliştirme aslında okulu etkili hale getirme sürecidir. Temel amacı, okulun sorunlarına çözüm üretme yeteneğini geliştirmektir. Bu amaçla, okula özgü stratejiler ve merkezi değişim stratejileri arasında, okula dayalı yaklaşımlar tercih edilir. Ancak, okul geliştirmeyi, okula dayalı yönetim, kendini yöneten okul ve kendini yenileyen okul olarak düşünmeliyiz. Eğitim sistemindeki tüm iyileştirmelerin başarısı için en temel yapı taşları sınıf ve okuldur. Bu nedenle, okulların eğitim sistemimizin ve buldukları yerin öncelikleri doğrultusunda amaçlar belirlemeleri ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba göstermeleri, sistemin genelindeki gelişimin temel şartıdır (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Şura Kararları. Eğitim öğretim hizmetlerinin daha etkili bir şekilde sunulabilmesi için, dezavantajlı okulların ihtiyaçlarının öncelikli olarak karşılanması ve bu amaçla okula özgü esnek bütçe tahsis edilmesi gerekmektedir (20. Millî Eğitim Şurası, M.43.) Yönetici eğitimi ile ilgili kararlar incelendiğinde; "Okul yöneticilerinin yetişmelerine önem verilmeli; yöneticiler okulda huzurlu ve verimli bir çalışma ortamı yaratabilecek bir öğretim kadrosu, öğrenciler ve veliler arasında iş birliği, gönül birliğini sağlayabilecek niteliklere kavuşturulmalıdır" (11. Şûra). "Yetki ve sorumluluk ile ilgili kararlar incelendiğinde; "Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmalıdır" (15. Şûra), "Merkez ve taşra örgütleri yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları, toplumun eğitim ihtiyacı da dikkate alınarak yeniden belirlenmeli, bu birimlere yapılacak atamalarda uzmanlığa ve deneyime önem verilmelidir" (15. Şûra), "Taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilmeli, karar oluşumuna eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımı sağlanmalıdır" (15. Şûra) biçiminde kararların alındığı görülmektedir (Can, 2020). MEB, kendi bütçesinin yeterli olmadığı dönemlerde zaman zaman uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak kredi kullanmaya yönelmiştir. AB uyum çalışmalarının da etkisiyle ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına yönelik Dünya Bankası'ndan kredi kullanarak Ortaöğretim Projesi'ni hazırlamıştır.

2. Yöntem

1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada durum analizi ve kanıtların değerlendirilmesi için doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi birincil kaynaklarından betimsel taramayla elde edilen araştırma verilerinin gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak kullanılan bir yöntemdir (Sak vd., 2021). Böylece araştırma değişkenlerini etkilemeden, verileri kendi koşulları içinde olduğu gibi koruyarak araştırma soruları cevaplandırılmış ve hipotezler test edilmiştir.

Nitel araştırma, bir konuya kapsamlı bir şekilde bakarak karmaşık bir şekilde incelemeyi ve bağlamı içinde anlamayı amaçlar. Bu nedenle, toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır ve tüm detaylar aktarılmalıdır. Bu nedenle nitel araştırmalar için yoğun betimleme yapmak ve tüm resmi aktarmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmanın amacı, gerçekliği olduğu gibi tanımlamak ve anlamaktır. Dokümantasyon inceleme yöntemi, belgelerden elde edilen verilerin betimlenmesine, örüntülerin ve temaların ortaya çıkarılmasına imkân verdiği için seçilmiştir. MEB'in hazırladığı politika ve strateji belgelerinin incelenmesi, çalışma tasarımı olarak, bütüncül olarak bir ya da birkaç durumu analiz etmeye dayanmaktadır.

2. Araştırma süreci

Bu araştırmada, doküman analizi tekniği seçilmiş ve gereklilikler yerine getirilmiştir. Çalışmada incelenen dokümanlar, Tablo 1'de listelenmiştir. Dokümanlar, aşağıdaki süreçleri izleyerek incelenmiştir:

Tablo 1. *Çalışmada incelenen dokümantasyon*

Doküman No	Doküman Adı	Yayın Tarihleri
1	MEB, Okul Gelişim Programı (OGP)	2010
2	Ortaöğretim Projesi Raporları	2006
3	Ortaöğretim Projesi Sonuç Kitabı	2012

Dokümanın analizi şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3. Veri Toplama Araçları

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sırasında, içerik analizi unsurları birleştirilerek dokümanların tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki kalıpların tanımlanmasını sağlamış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorilerine dönüştürülmüştür. Bu süreçte içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgilerin metne dönüştürülmesini ve kategorilere ayrılmasını içermektedir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, Okul Gelişim Programı (OGP), politika ve strateji belgeleri final ve ilerleme raporları yanında Yeşil Belge gibi metinlerdir. İncelenen dokümanlar aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

5. Araştırma Etiği

Bu akademik çalışma, yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada kişilere ait özel veriler bulunmamaktadır. Bu çalışmada akademik araştırma, ilke ve kurallarına riayet edilmiş, çalışma esnasında faydalanılan kaynaklar usulüne uygun bir şekilde kaynakçada gösterilmiştir.

3. Bulgular

Okul Gelişim Programı hazırlanışı, uygulanışı ve sonuçları yönünden bilinen Kamu-MEB bütçe teknikleri, okul ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlara yönelik çalışmaların yapılması bağlamının dışında bir özellik göstermektedir. Okul ödenekleri, 2010 yılında başlayan Okul Gelişim Programı (OGP) ile Türkiye’de uygulanan ve bir anlamda da bir politika aracı haline geldiği söylenebilir. Türkiye özelde MEB’de ilköğretim sisteminde, merkezi ya da yerel yönetimlerden okula aktarılan ve nasıl kullanılacağına okulla ilgili kurum ve kuruluşların karar verdiği bir kamu kaynağı bulunmamaktadır. Bu nedenle bazı okullar için proje kapsamında tahsis edilen ödenekleri, özellikle ilköğretim kurumları için önemli bir yeniliktir. Bu durum, Dünya Bankası iş birliğiyle sürdürülen Ortaöğretim Projesi’nde 2009 yılında proje içerisinde yaşanan bir değişiklik sonunda tahsis edilen bütçenin geri iade edilmesi yerine, MEB ve Dünya Bankası arasında yapılan değişikliklerle mümkün olabilmektedir.

“Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) açısından incelendiğinde, OGP’nin amacı, net kayıt oranları %90’ın altında olan ilçelerde bulunan tüm okullara fon sağlayarak, ekonomik krizden en fazla etkilenen ve düşük kayıt oranlarına sahip ilçelerde yer alan okullardaki öğrencilerin öğrenim koşullarını iyileştirmeyi hedeflemiştir. OGP, bütçenin kullanımı konusunda okullara bir anlamda serbest alan tanıyan bir uygulamadır ve bu programı il ve ilçe yönetimleri ve okulların işbirliği halinde yürütmeleri şeklinde planlanmıştır. 2010 yılının Mart ayında uygulanmaya başlanan OGP ile, 2010-2012 yılları arasında 60 ilçede bulunan toplam 3.671 okula, toplam tutarı 31,6 milyon Avro’yu bulan bir bütçe öngörülmüş ve okullardan, il ve ilçelerden bu tahsisleri nasıl kullanacaklarını gösteren Okul Gelişim Planları hazırlamaları talep edilmiştir. İlçe millî eğitim müdürlükleri, bu yönde hazırlanan ihtiyaçlar doğrultusunda ihaleler düzenlemiş ve okulların istekleri karşılanmıştır.

Ortaöğretim Projesi sonuç raporları incelendiğinde; 22 Şubat 2006 tarihinde imzalanmış, 31 Mart 2006’de başlamış ve 30 Nisan 2012’de bitmiştir. Projenin bütçesi 80.000.000 Avro’dur. Orta öğretim projesi; değişen ve gelişen küresel yaklaşımlar doğrultusunda, ortaöğretimde bütüncül bir genel kültür sağlamak, öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini esnek ve modül bazlı öğretim programı seçimi ile sunmak, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak, öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak ve güçlü bir kurumsal ve teknolojik altyapıya sahip ve daha yetkin bir orta öğretim sağlamaktır.

Türk Eğitim Sistemi’nden okulların kendi ihtiyaçları doğrultusunda bütçelerini yapmaları yönünden bir çok çalışma yapılmış fakat istenen netice tam olarak gerçekleşmemiştir. Okulların kendi ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilmelerini sağlamak amacıyla, 2022-2023 eğitim öğretim yılı öncesinde "okul bütçesi" projesi uygulamaya konuldu. Bu tür uygulamalar okulların ihtiyaçlarının belirli dönemlerde karşılanmasından öteye gidememiştir. MEB’in okulların kendi ihtiyaçlarını belirlemesi ve buna yönelik inisiyatif geliştirici en somut uygulaması Ortaöğretim Projesi kapsamında yapılan Okul Gelişim Programıdır.

Okul Gelişim Programı (OGP)

Okul Gelişim Programı ve Ortaöğretim Projesi raporları incelendiğinde; Öğrenci kayıt oranları bakımından dezavantajlı konumda olan il ve ilçelerin eğitim ve alt yapı ihtiyaçlarına destek amacıyla uygulamaya konulmuştur. Ortaöğretim Projesi (OÖP) İkras değişikliği doğrultusunda Okul Gelişim

Programı Kılavuzu Şubat 2010 tarihinde Banka ile mutabık kalınarak Program uygulama hazırlık çalışmalarına başlanılmış, söz konusu kılavuz il ve ilçelere gönderilmiştir.

Okulların sunmuş oldukları faaliyetlerinde; mal alımlarında sınıflara, bilgisayar, projeksiyon, fotokopi tarayıcı, yazıcı, ses sistemi, fen, sosyal, müzik laboratuvar malzemeleri, sınıf kütüphanesi, kitaplar, spor malzemeleri gibi alımlar küçük onarımlar spor alanları oluşturma, çok amaçlı salonlar düzenleme, ıslak hacimlerin düzenlenmesi bakım, onarımı, öğretmen, öğrenciye ve velilere yönelik kurs ve seminerler, il içi geziler, gibi birçok özgün faaliyetler yer almıştır. Bu raporlar, yerelde özellikle okulların, ilçelerin ve illerin kendi ihtiyaçlarına göre hazırlamalarının yanında bu ihtiyaçlara yönelik faaliyetleri de yine kendilerinin hazırlamaları yönüyle ilk olmuştur.

Okul Gelişim Programı hazırlanırken illere, ilçelere ve okullara belirli bir zamanda bir bir ihtiyacı karşılamaya yönelik ihtiyaç tespiti yapılması istenmiştir. Okullar, ilçeler ve iller yakın paydaşları olan veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin de görüşleri alınarak ihtiyaç tespiti yapılmış ve bunların yapıldığı tutanakla istenmiş bu şartları yerine getirmeyen proje teklifleri geçersiz sayılmıştır. OGP Türk Eğitim Sisteminde idari olarak yerel yönetimler olan okul, ilçe ve illerin ihtiyaçlarını projelendirerek MEB'den ödenek tahsis talep ettiği bir uygulamadır.

MEB tarafından yapılan etki araştırmasında OGP, uygulanan pilot okullarda ve bölgelerde geniş bir sahiplenme duygusu oluşturmuş ve uygulama alanı bulmuştur. Okul, ilçe ve il yöneticileri daha önce öngörülme bir bütçenin kendi okullarına aktarılmasını ve bunun harcanmasının da yine okulun hazırlayacağı projelere göre yapılacak olmasından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Okula ayrılan fonlar okullara yönlendirildi ve okullar kendi ihtiyaçlarını belirleyip hızla kullandılar Her sınıfa akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, internet gibi teknolojik araçlar sağlandı. Okullar, eğitim kalitesini artırmak, okullaşma oranını yükseltmek, devamsızlıkları azaltmak ve üst öğrenime geçişi artırmak için gerekli kurslar gibi eğitim ihtiyaçlarını OGP kapsamında gerçekleştirildi.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, Türk Eğitim Sistemi içinde özellikle Ortaöğretim Projesi ve Okul Gelişim Programı'nın okulların özerkliği ve ihtiyaçlarının karşılanması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, bu programların okulların mali yönetiminde ve gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönelik yapılan Okul Gelişim Programı, okulların ihtiyaçları doğrultusunda ödenek tahsisi yaparak okul özerkliğini teşvik etmektedir. İncelenen iki projenin içeriği detaylı bir şekilde ele alınmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar tartışılmıştır.

Ortaöğretim Projesi

Türkiye'de okul ödenekleri, Millî Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası tarafından Mayıs 2006'dan bu yana sürdürülen Ortaöğretim Projesi'nde Mart 2010'da gerçekleştirilen bir yeniden yapılandırma sonucu gündeme gelmiştir (DB, 2011). Orta Öğretim Projesi Türkiye'deki genel, mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması, yeni orta öğretim programlarının geliştirilmesi ve yeni geliştirilen öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlerin eğitilmesi ve yeni teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitim öğretim ortamlarının donatılması amacıyla hazırlanmıştır. Projede ikincil bir hedef olarak, kariyer rehberlik sisteminin oluşturulması ve öğrenci değerlendirmelerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2012; MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı [PKMB], 2011). Ortaöğretim Projesi; üç bileşenden (ortaöğretim reformu, okul hibeleri ve kalite değerlendirme) oluşan Ortaöğretim Projesi, Mart 2006'da başlamıştır. 2010 yılında projede gerçekleştirilen bir yeniden düzenlemeyle, 2008'de başlayan ve etkilerini 2009'da Türkiye'de de göstermeye başlayan ekonomik krizin olası olumsuz etkilerini bertaraf etmek üzere, Ortaöğretim Projesi'nin bir alt bileşeni olarak "Okul Gelişim Programı" (OGP) oluşturulmuştur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013). Projenin beklenen

faydası, hem mesleki/teknik kurumlardaki hem de ortaöğretim okullarındaki lise öğrencilerinin daha iyi öğretim programlarından, daha iyi öğretim yardımcılardan ve daha motive ve nitelikli öğretmenlerden yararlanarak doğrudan yararlanıcılar olmalarıdır (DB, 2008).

Okul Gelişim Programı

Günümüzde okul yöneticisi okulda öğretim liderliği, bütçe, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, okul ve çevre ilişkilerinin yanında değişim ajanı olmak gibi sorumlulukları da vardır bu okul çalışanlarının da motivasyonunu etkiler (Özdemir, 2007). Okul gelişim programı bu vizyonla hazırlanmış ve gelişen ihtiyaçlara cevap vermesi beklenmiştir.

OÖP, Türkiye'nin eğitim alanında kayıt oranlarının yetersiz olduğu bölgelerde eğitim kalitesini artırmak, öğrenci ve velileri desteklemek, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmek, özellikle kız çocuklarının eğitime erişimini artırmak gibi önemli hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir girişim olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim kalitesini artırmak ve eğitim erişimini genişletmek amacıyla yürüttüğü önemli çalışmalarından biri, "Temel Eğitime Destek Programı" (TEDP) adını taşır. Bu program, Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ve gecekondulu bölgelerinde temel eğitimden yoksun kalan kız çocukları, yetişkinler ve risk altındaki çocukları eğitime buluşturmayı hedefler. Program, "Avrupa Birliği Akdeniz Programı"ndan (MEDA) elde edilen hibe ile 2002 ile 2007 yılları arasında uygulanmış ve 100 milyon Avro bütçesiyle gerçekleştirilmiştir (Temel Eğitime Destek Projesi [TEDP], Başlangıç Raporu, 2002-2007). Okula yönelik geliştirme çalışmalarının en önemli bileşenlerinden birisi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesidir. MEB TDEP ile bu amaca yönelik ayrı bir bileşen açarak okul gelişim modeli çalışmalarına önemli bir kaynak ayırmış ve kapasite oluşturmuştur.

Projede öne çıkan diğer hedefler şunlardır:

Öğrenci Performansını Artırma: Daha etkili öğrenim ve öğretim ortamları oluşturarak öğrencilerin performans ve başarılarını artırmak hedefleniyor. Ayrıca, öğrenci devam ve tamamlama oranlarını yükselterek eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amaçlanıyor. TEDP ile temel eğitimin her aşamasında okullulaşma oranlarındaki artış, eğitim ortamlarındaki değişiklikler ve yönetim alanında güncel yapılanmaların sürdüğü görülmektedir (Akyüz, 2012). Okulda eğitim ortamlarının geliştirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası birçok kaynak kullanılmış bunun sonucunda MEB öğretmenlere yönelik bir kılavuz hazırlamıştır. EURYDICE Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011 Raporunda TEDP ile ilgili MEB tarafından yapılan "Öğretmen Yeterlikleri" çalışmaları: Eğitimin niteliğinin artırılması ve gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Öğretmen Eğitimi bileşeni çerçevesinde hazırlananlar tarif edilmektedir (EURYDICE, 2010-2011): Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Özel alan yeterlikleri: İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri içeren "Özel Alan Yeterlikleri" hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (OTMG): Öğretmenlerin okul ortamında sürekli gelişimlerine yönelik bir OTMG Kılavuzu hazırlanmış, Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini desteklemeye yönelik bu uygulamanın Türkiye genelinde yaygınlaştırılması için planlamalar sürdürülmektedir. Öğretmenlere yönelik bu çalışma yine okul ortamlarının geliştirilmesine yönelik tamamlayıcı çalışmalardan sayılmaktadır.

Okul geliştirme çalışmalarının başka önemli bir yönü de öğretmen ve yönetici kapasitesini geliştirmedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaratıcılığını artırmak, kaliteli öğrenim sağlamak ve okulların gelişim planlarını tasarlayabilecek kapasite oluşturmak hedefleniyor. Okul geliştirme, temelde okulu etkili ve etkili bir şekilde işlevsel hale getirme amacını taşır. Okul geliştirme çabalarının temel hedefi, okulun problem çözme yeteneklerini geliştirmektir. Bu amaçla, okula özgü stratejiler ve

okul düzeyinde yapılan yaklaşımlar, merkezi yönetimin stratejilerine göre daha fazla tercih edilmektedir (Balcı, 2001). Özellikle öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalardan biri, "Temel Eğitime Destek Programı" (TEDP) ile desteklenen çalışmalar arasında sayılmaktadır. Bu çerçevede, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" ve "Özel Alan" yeterlilikleri TEDP'nin desteğiyle belirlenmiştir. Bu kapsamlı çalışmalar sonucunda toplam altı ana yeterlilik ve 31 alt yeterlilik alanı belirlenmiştir ve bunlara ait 233 performans göstergesi geliştirilmiştir. Ayrıca, 15 özel alan yeterliliği de oluşturulmuştur. Bu yeterliklerin, tüm öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunan bir genel mesleki gelişim sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak, "Okul Temelli Mesleki Gelişim" çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler için bir rehber hazırlanmıştır. (Akyüz, 2012; TEDP Nihai Raporu, 2007).

Toplumsal Katılımı Teşvik Etme: Okullardaki faaliyetlere aile ve toplum katılımını teşvik etmek, öğrenci ve aileleri hijyen konusunda bilgilendirmek ve okulun toplumsal bağını güçlendirmek amaçlanıyor. MEB Dünya Bankası destekli Temel Eğitim Pojesi II. (TEP-II) vasıtasıyla yaptırdığı önemli araştırmalardan birisi de anne-çocuk eğitimi temel araştırmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi (PKM) 2004-2007 yılları arasında TEP II. Faz kapsamında yürütülen faaliyetlerle ilgili olarak aşağıdaki araştırmaları yaptırmıştır (MEB, 2007). Hizmet-İçi Eğitimin Etkililiği Temel Araştırması, Anne-Çocuk Eğitimi Temel Araştırması, Eğitim Materyallerinin Öğrenme Sonuçlarına Etkilerinin Değerlendirilmesi Temel Araştırması, BT Entegrasyonu Temel Araştırması ve Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması (Tüncel, 2023).

Ekonomik Krizden Etkilenenleri Destekleme: Özellikle ekonomik krizden etkilenen öğrenci ve ailelerine destek sağlamak, onların eğitimlerini sürdürebilmelerini desteklemek hedefleniyor. MEB ulusal kaynakların yeterli olmadığı zamanlarda Hükümetin onayıyla uluslararası kuruluşlarla çalışma yollarını aramıştır. Türkiye orta gelir düzeyine sahip bir ülkedir; ancak 2000-2001 yıllarında yaşanan ekonomik krizler ciddi bir gerilemeye sebep olmuştur. UNDP İnsani Gelişim Endeksi'ne göre sosyal kalkınmanın ve ekonomik kalkınmanın gerisinde kaldığı, bunun da okur-yazarlık sorunları, çocuk ve anne ölümleri, sokak çocukları gibi sorunları tetiklediği düşünülmektedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007). TDEP ekonomik krizin derinden hissedildiği bir dönemde pilot okullara güçlü destek vermiştir. Seçilen okullara kaynak aktarılması sonucu, ekonomik durgunluğun okullar ve öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkileri kısmen de olsa ortadan kaldırılacak, okulların ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlanması hedeflenmiştir. OÖP'nin 2010 yılında yeniden yapılandırılması neticesinde eklenen Okul Gelişim Programı kapsamında desteklenen okul sayısı 27 İl 60 İlçe de 3690 okula toplam fon 31.706.557,16 AVRO ya çıkarılmıştır. Bu fona toplam 543.000 AVRO ile desteklenen 60 İlçe Millî eğitim müdürlükleri de dahil edilerek desteklenen toplam kurum sayısı 3750 ye çıkmıştır. Destek Programı ile toplam 3690 okulda yaklaşık 683.000 öğrenciye, 15.000 yöneticiye ve öğretmene 2.500.000 kişiye ulaşılmıştır. Fon artırımı kapsamında ilçe tahsisleri yaklaşık %0,50 artırılarak 31.706.557,16 AVRO ya ulaşmıştır (MEB, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü [ABDIGM], 2012).

Orta ve İlköğretim Okullarına Finansal Destek: Türk Eğitim Sistemi'nin temelini oluşturan okullara yönelik çalışmalardan diğeri de okullara öğrenci başına göre belirlenen miktarda ödenek sağlanması, bu ödeneklerin okulların ihtiyaçlarına yönelik kullanılmasını sağlamaktır. Bu şekilde okulların eğitim imkânlarının artırılması ve daha iyi öğrenim-öğretim ortamlarının oluşturulması hedefleniyor. Buna yönelik önemli çalışmalardan birisi de Dünya Bankası desteğiyle uygulanan eğitim projelerinden biri olan Temel Eğitim Projesi [TEP-I] I. fazdır. Projenin kaynağı 300 Milyon ABD doları ikraz, (MEB/TEP, 2000). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi evrensel boyuta taşımak, ilköğretimin kalitesini yükseltmek, ilköğretim okullarına ilgiyi artırmak, okulları toplumun öğrenme merkezleri haline getirmek (MEB PKMB, 2011). Projenin kapsamında ülke çapındaki ilköğretim

okullarının kapasitesini artırmak, okullaşma oranı düşük olan yerlerde çocukların okula devamlarını kolaylaştırmak, kalabalık sınıflardaki öğrencilerin sayısını azaltmak ve ikili öğretimi ortadan kaldırmak, öğretmenlere verilen eğitim ve teşvikleri artırmak, ilköğretim okullarına eğitim materyalleri sağlanmasını yaygınlaştırmak, bilgisayar destekli öğretimi başlatmak ve okullara veli ve toplum katılımını artırmak hedeflenmiştir (MEB/PKMB, 2000; Tüncel, 2023).

Roman Çocuklarının Eğitimine Erişimi: Roman çocuklarının eğitimine erişimini kolaylaştırmak ve bu çocukların okula devamlılığını artırmak hedefleniyor. Ortaöğretim seviyesindeki meslek okullarında eğitim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine dayalı analizlerin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır (Emirgil, 2009). "Mesleki Teknik Eğitim" sürekli olarak gelişen bir yapıya sahip olduğundan, özellikle işsizlere sürekli eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde dezavantajlı kesimlerin meslek edinmelerini desteklemeye yönelik çalışmalardan biri, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP] olarak adlandırılmaktadır. Bu proje kapsamında, Türkiye'de farklı görüşleri temsil eden kesimler, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, meslek odaları ve devlet kuruluşları bir araya gelerek sektörün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarını yetiştirecek programları birlikte oluşturmuşlardır. Ayrıca, Türkiye'de mesleki eğitim müfredatı yenilenmiş, "Mesleki Yeterlilik Kurumu"nun [MYK], yasal çerçevesi oluşturulmuş ve üç yıllık mesleki eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır (Strengthening the Vocational Education and Training System [SVET] Impact Assessment, 2009). TEDP kapsamında, risk altındaki çocukların tespiti ve önlem alınması konusunda 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları düzenlenmiş, ilköğretim programları güncellenmiş, yeni programlara uygun öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı üçlü setleri tüm dersler için hazırlanmış ve mali destek sağlanmıştır (Akyüz, 2015).

Projede belirtilen hedeflere ulaşmak için öğrenci başına ödenen miktarlar, öğrenci sayısına ve okul türüne göre farklılaştırılmıştır. Ayrıca, okulların kendi ihtiyaçlarını tespit etmeleri ve bu ihtiyaçları okul gelişim planı çerçevesinde belirlemeleri, projenin esnek ve özelleştirilebilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda projenin, eğitimde fırsat eşitliğini artırmak, okul kalitesini yükseltmek, öğrenci başarılarını desteklemek ve toplumsal katılımı teşvik etmek gibi önemli hedeflere ulaşmada etkili bir adım olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim Projesi, Türkiye'deki genel, mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması, öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin eğitilmesi gibi hedeflerle başlatılmış bir projedir. Bu proje, öğrenci değerlendirme, kariyer rehberliği sistemi ve öğretim programlarının geliştirilmesi gibi alanlarda önemli çalışmalar yapmayı amaçlamaktadır. Bu konuda gerçekleştirilen başka bir çalışma, TEDP tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendi okullarında ve kendi inisiyatifleriyle sağlamalarını desteklemek amacıyla okul tabanlı mesleki gelişim kılavuzunun hazırlanması ve basılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 6 pilot ilde bulunan 72 okulda gerçekleştirilen iki aşamalı eğitimlerle 1325 öğretmene eğitim verilmiştir (TDEP, 2007).

Okul Gelişim Programı ise okulların ihtiyaçlarını belirlemeleri ve buna yönelik ödenek talep etmelerini sağlayan bir uygulamadır. Bu program sayesinde okullar, kendi önceliklerine göre bütçelerini kullanabilirler. Programın okullar arasındaki iletişimi ve iş birliğini artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin okul ortamı konusundaki memnuniyetini artırdığı ve sosyal davranışları geliştirmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Buna ek olarak, Ortaöğretim Projesi ve Okul Gelişim Programı gibi uygulamaların sürdürülebilirliği için programların devamını sağlamak ve okulların finansal ihtiyaçlarını uzun vadeli olarak karşılayacak modeller geliştirmek önemlidir. Okulların özerkliği ve ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının desteklenmesi için temel bir adımdır. Şu anda OGP başarıyla hayata geçirildi, tüm okullar faaliyetlerini tamamladı ve alımlar hızla sürmektedir (Memurlar.

Net, 2023). Aynı zamanda, halen devam etmekte olan Orta Öğretim Projesi kapsamındaki "Okul Geliştirme Programı", Türkiye genelinde dezavantajlı okullara 3.500 hibenin sağlanmasını amaçlamaktadır (DB, 2008).

Türkiye'de ilk defa uygulanan "Okul Destek Programı", temel ve ortaöğretim seviyesindeki okulların kapasitelerini geliştirmelerine ve eğitim kalitesini ile kayıt oranlarını artırmalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir girişimdir. Bu programın hedeflediği okullarda, örneğin ana sınıflarının desteklenmesi, okul kütüphanelerinin kurulması ve geliştirilmesi, ailelere okula devamın avantajları hakkında farkındalık kampanyalarının düzenlenmesi, okula özgü öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi gibi geniş bir yelpazede faaliyetler sunulmuştur. Bu program Türkiye de bir ilk olarak ihtiyaçları yerinde ihtiyaç sahiplerince yine yerelde gerçekleştirilmiştir.

Bu program ile yerleşme de hedeflenmiştir. "Okul Destek Programı"nın genel hedefi; kayıt oranı %90'ın altında olan ilçelerdeki okullara finansal destek sağlayarak, ekonomik zorluklardan en fazla etkilenen ve düşük kayıt oranlarına sahip ilçelerdeki okullardaki öğrencilerin eğitim koşullarını geliştirmektir. Hedef program girdilerden çok çıktıları olan elle tutulur, uygulanana bilir sürdürülebilir geniş katılımlı faaliyetlerin yapılması temel hedefler olarak belirlenmiştir.

Program Türkiye'de eğitime erişim ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlamıştır. Özellikle kız çocuklarının temel alınması toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi açısından oldukça önemlidir. Bu programın amacı, okulların eğitim imkanlarını arttırmak, okula kayıt, tamamlama ve üst öğrenime devam etme oranlarını yükseltmek, özellikle kız çocuklarının orta ve yüksek öğrenime katılımını sağlamak, ekonomik krizden etkilenen öğrenci ve ailelere destek olmaktır. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı'nın önemli projelerinden biri olan MEGEP sayesinde, mesleki ve teknik eğitim sistemi sosyo-ekonomik gereksinimlere ve yaşam boyu öğrenme prensiplerine uygun olarak güçlendirilmektedir. Bu proje aynı zamanda AB ve gelişmiş ülkelerin standartlarına ulaşmayı hedeflemekte, 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş için altyapı oluşturmayı amaçlamakta ve mesleki eğitime yönelik toplumsal paydaşlar ile sivil toplum kuruluşlarının ilgisini artırmayı amaçlamıştır. Proje 30 ildeki 145 pilot kurumda uygulanmıştır (Akyüz, 2015; MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003). Okulların finans kullanımının ulaşılmaması beklenen hedefler gerçekleştirme derecesi bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir (Bakioğlu & Keser, 2019). "Okul Gelişim Programı" kapsamında öngörülen harcama kalemleri sayesinde, okullara yapılan yatırımlar ve genel olarak OGP'nin uygulama süreci, okulların ihtiyaçlarının karşılanması ve kapasitelerinin güçlendirilmesi konusunda birçok fayda sağlamıştır. OGP, Türkiye açısından özel bir öneme sahiptir. İlköğretim okullarına, OGP ile birlikte kendi ihtiyaçlarına uygun bir şekilde özerk bir şekilde kullanabilecekleri mali kaynak sağlanmıştır. Bu sebeple, OGP Türkiye'deki okullarda okul tabanlı mali yönetimin ilk uygulaması olarak kabul edilebilir. Bu durum, ileride benzer fonların daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ve okulların finansmanına ilişkin olası gelecekteki düzenlemeler için önemli dersler çıkarılması gerektiğini göstermektedir (ERG, 2013).

MEB'in yeniden yapılandırma çalışmalarına öncülük eden MEBGEP projesinden ortaya çıkan en önemli sonuç bakanlık merkezli yetkilerin bir kısmının yerele yani okula devredilmesiydi. Belediyeler sadece destek hizmetleri ile okullara destek olmalıdır. İdari anlamda okul, her türlü ihtiyacın belirlenmesi ve buna yönelik hazırlanan bütçenin kullanımında yetkili ve etkili olmalıdır. Merkez örgütünün okul yönetimini zorlaştıran etkenlerden biri, yetki sınırlamasının olmasıdır. Ancak, merkezi yönetimin azaltılması ve yerel özerkliğin güçlendirilmesi, yetkinin daha alt kademelere aktarılması ile gerçekleştirilebilir. Günümüzde okul yöneticilerinin en büyük sorunlarından biri yetki eksikliğidir. Bununla birlikte, bu eksikliğe rağmen okul yöneticilerinin üstlendiği sorumluluklar oldukça büyük bir yük taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Öğrenciye eğitim öğretimle ilgili rehberlikten ihtiyaç duydukları her konuda onlara rehberlik etmek, sağlık hizmetleri sunmak, okul güvenliği ve okul ulaşımının sağlanması gibi önemli görevleri de vardır (Taşkın, 2021). Öte yandan eğitim çalışanlarının işe alınması, çalışma

koşullarının iyileştirilmesi, eğitimden geçirilmesi, gelişimleri ve performanslarının değerlendirilmesi de okulun insan kaynakları görevleri arasında yer almaktadır (Arastaman, 2021). Bunun yanında okul yönetimi kendi okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesini hedefler bunun için de madde ve insan kaynaklarını örgütler ve eşgüdümünü yapar (Akar, 2021). Okul yönetimi doğrudan kendi alanına girmeyen ancak okul bileşenlerini ilgilendiren ve okulun sağlıklı işlemlerini sağlayan konularla da ilgilenmek zorundadır (Karakul, 2021). Okulun en önemli özelliklerinden birisi de çevre ve ailelerle ile kurduğu sürekli ilişkidir (Nayır, 2021).

Okul Gelişim Programı'nın sürdürülebilirliği açısından incelendiğinde; OGP'nin okullara çok çeşitli açılardan katkı sunduğu tespit edilmiştir ancak bu katkıların kalıcı olabilmesi için okul ödenekleri programlarının devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Alanyazında da vurgulandığı gibi, tek sefere mahsus sağlanan okul ödenekleri, okulun temel ihtiyaçlarını karşılamamakta ötesinde okullar üzerinde "kalıcı etki" yaratamamaktadır. Okul Gelişim Programı ile projeden yararlanan fayda sahiplerinin % 80'inden daha fazlası, OGP'nin okul imkanlarını iyileştirdiği; öğretmen ve öğrencilerin okul ortamı konusunda memnuniyetlerini artırdığı; öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirmek yönünde katkıda bulunduğu; okulların gelişim planları hazırlama ve uygulama yeteneğini güçlendirdiği ve okullara ihtiyaçlarını tespit etme ve karşılama noktasında özerklik sağladığı görüşündedir (ERG, 2013). Okul Gelişim Programı hakkında, MEB ve ERG ile beraber yapılan etki araştırması incelendiğinde; OGP'nin uygulama süreci boyunca, okullar ve ilçe millî eğitim müdürlükleri arasındaki iletişim sıklığının hiç olmadığı kadar arttığı ve iki kurum arasındaki ilişkilerin bu sayede güçlendiği tespit edilmiştir. Dahası, bugüne kadar çözümü paraya dayanan sorunları çözememek endişesiyle, okulları dinlemekten kaçınan millî eğitim müdürlükleri belki de ilk kez bu kadar okulları, ihtiyaçlarının tespiti ve çeşitli projelerin hayata geçirilmesi konularında yüreklendirmiş ve bu konuda kendilerine yol gösterici, problem çözücü rol oynamıştır (ERG, 2013). OGP ile yapılan çalışmalar özellikle pilot okullarda ve bölgelerde geniş bir etki yaratmış ve okul temelli politikalar geliştirmek amacıyla politika yapıcılara önemli kazanımlar sağlamıştır. Okul temelli yapılanmalar için MEB'de uygulama pratikleri olmasına karşın kalıcı politika oluşturma bakımından henüz istenilen seviyede değildir.

Türk Eğitim Sisteminin asıl dayanak noktası okul temelli olmalıdır. Okul öğretmenlerinin seçiminde okul yönetimi etkili olmalıdır. Uluslararası başarı testlerinde iyi performans gösteren gelişmiş ülkelerin çoğu, eğitim içeriğinin adapte edilmesi ve uygulanması ile kaynakların tahsis edilmesi ve yönetilmesi konularında ya yerel makamlara ya da okullara önemli ölçüde özerklik tanımaktadır (DB, 2009). Okul yönetiminin seçiminde il ve ilçe millî eğitim yönetimi etkili olmalıdır. Okullara kendi ihtiyaçlarını tespit edecek ve çözüm üretecek kadar bütçe verilmelidir. İl millî eğitim müdürlerinin yetki ve sorumluluk dengesizliği konusundaki durumu gerçekten dikkate değerdir. Bir ilin eğitim politikalarından sorumlu olan kişinin, öğretmenlerin sahip olduğu güvenceye sahip olmaması oldukça şaşırtıcıdır (Bursalıoğlu, 2002). Program geliştirmede, okulun belli oranda çevresine uygun program geliştirmesine olanak sağlanmalıdır. Okul bölgesi, turizm ağırlıklı ise turizm, hayvancılık merkezli ise hayvan bilimleri konularında öğrenciyi destekleyici müfredat hazırlanmalıdır. Okul bölgesi sınır bölgelerinden birisiyle sınır ise İran kültürü, Yunan kültürü veya Rusya kültürü üzerine müfredatın eklenebilmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışmalar, Türkiye'nin eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir eğitim sağlamak için önemlidir. Okul Destek Programı ile yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle iş birliği ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumsal yapısını geliştirmeye yönelik çalışmalarla eğitimin kalitesinin artırılması ve kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi okullaşma oranlarının artırılması amaçlanmıştır Eğitim, uzun soluklu bir yatırım aracı olmasının yanında ülke kalkınmasında stratejik bir öneme sahiptir. Türk Eğitim Sistemi içinde yapılan bu tür programlar, okulların daha etkin ve özerk bir şekilde çalışmalarını teşvik etmektedir. Ancak bu tür

programların sadece mali destekle sınırlı kalmaması, aynı zamanda eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitimi, öğrenci değerlendirmesi gibi alanlarda da kapsamlı çalışmaları içermesi gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar sonrasında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Okul Gelişim Programı'nın amaçları hala geçerliliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda, uygulama ve sonuçlarının yakından izlenmesi, sürekliliğinin sağlanması ve belirtilen hedeflere gerçekten ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim İçeriğinin Yerelleştirilmesi: Öğrencilerin bölgeye ve çevrelerine uygun bir eğitim almasını sağlamak için okullara, çevre ve ihtiyaç analizlerine dayalı olarak müfredat içeriğini adapte etme yetkisi verilmelidir. Böylece öğrenciler, kendi yaşadıkları bölgeye özgü konularda daha anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler.

Proje Temelli Okul Finansmanı Projesi. MEB Vizyon Belgesinde de vurgulandığı üzere "Eğitim sisteminde tüm iyileştirmelere yönelik politika, strateji ve eylemlerin başarı kazanmasında, en temel birimler sınıf ve okuldur. Bu nedenle okulların eğitim sistemimizin, içinde buldukları il, ilçe ve muhitin öncelikleri doğrultusunda amaçlara sahip olmaları ve bu amaçları gerçekleştirmek için faaliyetlerini düzenlemeleri, sistemin bütününde iyileşme sağlamanın ön koşuludur." Proje Temelli Okul Finansmanı uygulaması ile okullar, yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ile kurumlarının sorunlarını çözmek, nitelikli eğitimi sağlamak, var olan potansiyellerini daha da ileri taşıyabilmek için doğrudan finansman sağlamak üzere projeler hazırlayacaklar, Bakanlık tarafından değerlendirilen ve uygun görülen projeler doğrudan kaynak aktarımı yoluyla finanse edilecektir. Yine önerilecek projelerin; ilham verici, tekrar değil tamamlayıcı olması için MEB'de erişime açık **Ortak Proje Veri Tabanı** oluşturulmasının önü açılacaktır.

Okul Yönetimine Yetki Verme: Okulların idari ve yönetsel konularda daha etkin olmalarını sağlamak için, okul yöneticilerine daha fazla yetki verilmelidir. Yerel düzeyde kararlar alabilen okul yöneticileri, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilirler. Okul yönetimi, öğretmen ve personel seçiminde de etkili olmalıdır. Bu şekilde, okulun ihtiyaçlarına uygun eğitim kadrosu oluşturulabilir ve daha verimli bir öğrenme ortamı sağlanabilir.

İş birliği ve İletişim: Okulların çevreleriyle, ailelerle ve diğer kurumlarla işbirliği yapabilmesi için iletişimi güçlendiren mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu, okulun toplumsal etkileşimini artırarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Eğitim Programı Çeşitliliği: Okulların bölgeye ve öğrencilere uygun olarak farklı eğitim programları sunma yetkisi olmalıdır. Böylece öğrenciler, ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun eğitim fırsatlarına erişebilirler.

İhtiyaçlara Dayalı Destek: Öğrencilerin rehberlik, sağlık hizmetleri, güvenlik ve ulaşım gibi ihtiyaçlarına cevap vermek için okullara daha fazla destek sağlanmalıdır. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha olumlu bir şekilde etkileyebilir.

İhtisaslaşmış Eğitim: Okulların bölgesel ihtiyaçlara yönelik olarak belirli alanlarda ihtisaslaşmış eğitim sunabilmesi için uygun altyapı ve programlar oluşturulmalıdır. Bu, öğrencilerin gelecekteki kariyer hedeflerine yönelik daha hazırlıklı olmalarını sağlayabilir.

Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik: Okul yönetimi hem yetkilendirilmiş hem de hesap verebilir bir şekilde hareket etmelidir. Bu, daha şeffaf ve etkili bir yönetim yapısının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Profesyonel Gelişim: Okul yöneticileri ve öğretmenler için profesyonel gelişim fırsatları sunularak, eğitim süreçlerinin kalitesinin artırılması desteklenmelidir.

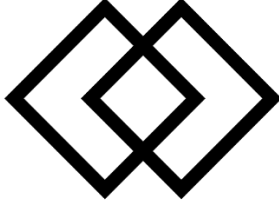
Bu öneriler, yerleştirilmiş, katılımcı ve ihtiyaca yönelik bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla düşünülebilir. Okulların ve paydaşların daha aktif ve etkin bir şekilde dahil olduğu bir eğitim süreci, öğrencilerin ve toplumun genel eğitim kalitesini artırabilir.

5. Kaynakça

- Akyüz, Ü. (2022). Millî eğitim bakanlığının yeniden yapılanma çalışmalarında MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51 (233), 769-790.
- Akyüz, Ü. (2015). Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış AB eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 191-216.
- Akyüz, Ü. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 311776) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, F. (2021). Okulda eğitim ve öğretim hizmetlerini yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (5. baskı, ss. 292-333). Pegem.
- Arastaman, G. (2021). Okulda insan kaynaklarının yönetimi Akın, U. (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (5. baskı, ss. 234-257). Pegem.
- Aytaç, T. (2004). Okul merkezli bütçe. *Millî Eğitim Dergisi*, 162. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_egitim_dergisi/162/aytac.htm
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem.
- Bakioğlu A., & Keser, S. (2019). Eğitim eşitlik, kapsayıcılık ve eğitimin finansmanı. A. Bakioğlu & M. Korumaz (Ed.), *Eğitim politikaları; kurumlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar* içinde (ss. 291-313). Nobel.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* Pegem.
- Can, E. (2020). *Türk millî eğitim şûra kararları (1939-2014): Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri*. E-Kitap. Pegem.
- Çelikten, M., & Özkan, H. (2017). Millî eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (7), 13.
- Dünya Bankası (2008). *Türkiye cumhuriyetine yönelik dünya bankası ülke işbirliği strateji belgesi. 2012-2015. 2008 MY – 2011 MY ülke işbirliği stratejisi ilerleme raporu* (Rapor No. 51689 TR).
- Dünya Bankası (2014). *Okul-temelli yönetim uluslararası deneyimlerden çıkarılan dersler ve türkiye için seçenekler*. Eğitim Sektörü Birimi Rapor NR.93113.
- Eğitim Vizyonu 2023, (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf.

- Emini, F.T. (2009). Türkiye’de yerel yönetimler reformunun iç ve dış dinamikleri. *Yönetim ve Ekonomi* 16(2).
- Emirgil, B.F. (2009). Yeni meslekçi eğitim yaklaşımı ve yeni meslekçi paradigmaların Türkiye’deki yansımaları olarak MEGEP. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 56, 509–534.
- ERG (2013). *Türkiye’de okul ödenekleri: Okul gelişim programına (OGP) ilişkin değerlendirme* İmak.
- Eren, Z. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (5. baskı, ss. 177-229). Pegem.
- EURYDICE. (2001). *Financial flows in compulsory education in europe* (Diagrams for 2001). Eurydice Focus, Brussels.
- EURYDICE, 2010-2011). Eurydice, (2010/2011). Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi.http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf Erişim Tarihi:27 Ağustos 2023.
- Gür, B., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA Rapor 1.
- Karakul, A.K. (2021). Okullarda kurumsal işletme yönetimi. U. Akın, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (5. baskı, ss. 338-361). Pegem.
- MEB (2023). Okullara bütçe projesi https://www.meb.gov.tr/bakan-ozet-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr_27.05.2023.
- MEB (2012). *Ortaöğretim projesi sonuç kitabı*. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- MEB, PKMB (2000). *I. Ulusal değerlendirme toplantısı raporu*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- MEB, PKMB, (2007). *Fayda sahipleri değerlendirme araştırması*. Gür Kopyalama Merkezi.
- MEB, PKMB, (2011). *Yaptık yapıyoruz yapacağız*. Gökçe.
- MEGEP Başlangıç Raporu (2003). *Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı (Nihai rapor)*. (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- MEBGEP Yeşil Belge (2010). *Millî eğitim bakanlığının kapasitesinin güçlendirilmesi projesi* (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR), Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memurlar.net (2023). <https://www.memurlar.net/haber/185158/okul-gelisim-programi-sonuclari.html>. 05.08.2023.
- Nayır, F. (2021). Okul -aile-çevre ilişkileri. U. Akın, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (5. baskı, ss. 366-381). Pegem.
- Özdemir, M. (2021). Yönetim süreçleri. U. Akın, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (5. baskı, ss. 150-173). Pegem.
- Özdemir, S. (2007). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 1-48). Nobel.
- Taşkın, P. (2021). Okul yönetiminde öğrenci işleri. U. Akın (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (5. baskı, ss. 260-290). Pegem.

- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Ş., Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- SVET (2009). *Technical assistance to conduct impact assesmentfor “strenghtening the vocational education and training system in turkey-SVET programme 1 Final Summary Report* (Smawfield, D.), (İbf İnternational Counsulting, BaA), (Letter of Contract:N 2008/161382). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- TEDP (2007). *Temele eğitime destek programı ön değerlendirme raporu* Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- TEDP Başlangıç Raporu (2002-2007) *Temel eğitime destek projesi 1 (A.1-D.5)*. (Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02) Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- TEDP (2007) *Nihai raporu* Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı MEB.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi* 180, A.Ü., E.B.F.
- Tüncel, M. (2023). *Türkiye’de Dünya Bankası kredilerine dayalı eğitim projelerinin hazırlık ve uygulama sürecine ilişkin bir değerlendirme* (Tez No. 794339) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- World Bank. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools. The theory and evidence on School-based management* World Bank.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin.



ÖĞRETMENLERİN COVID-19 SONRASI OKULA DÖNÜŞ SÜRECİNİ ONLINE SESLİFOTO (OSF) YÖNTEMİYLE ANLAMAK

Yakup SUBAŞI*

Öz

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 salgını sonrası başlayan eğitim-öğretim sürecine ilişkin algılarını Online Seslifoto (OSF) yöntemiyle ele alan bu çalışmada amaç; (1) Covid-19 salgınından sonra yapılan eğitim-öğretimi zorlaştıran faktörleri bulmak; (2) zorlaştırıcı faktörleri ortadan kaldırmak için aktif savunuculuk yapmak ve (3) katılımcıların zorlaştırıcı faktörleri Ekolojik Sistemler Teorisinin hangi seviyesine atfettiklerini belirlemektir. Verileri toplamak için OSF yöntemi ve verileri analiz etmek için Online Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmaya katılıp rıza gösteren 32 (10 kadın, 22 erkek) katılımcı bulunmaktadır. Çalışmada 6 tema (örnek olarak, öğrencilerin öğrenme kayıpları/ %34, n=11; uyum problemi %22, n=7; kaygı %16, n=5) bulunmuştur. Katılımcılar, salgın sonrası başlayan eğitim-öğretimde zorlaştırıcı faktörleri sırasıyla Ekolojik Sistemler Teorisinin şu seviyelerine atfetti; makrosistem (%47) mikrosistem ve, bireysel/içsel (%41), hepsi beraber (%32) ve ekzosistem (%22). Öğretmenlerin salgın sonrası yüz yüze eğitim-öğretimde karşılaştıkları en büyük zorlaştırıcı unsurun öğrenme kayıpları olduğu dikkate alınarak okullarda telafi eğitimlerinin yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim modelleri önerilmektedir. İkinci önemli bir zorlaştırıcı olan uyum problemi için akademik başarıyla beraber eğitim-öğretimin bütünlüğü gereği diğer yetkinliklere de (sorumluluk, sosyal uyum, iletişim vb.) aynı ölçüde önem verecek uygulamaların yeniden düşünülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Online seslifoto (OSF), Covid-19, Ekolojik sistemler teorisi (EST), Öğretmen, Sosyal bilgiler.

Understanding Teachers' Return to School Process After Covid-19 Through Online Photovoice (OPV) Method

Abstract

This Online Photovoice (OPV) study addresses the perceptions of social studies teachers about the education process that started after the Covid-19 pandemic. In this study there were three main objectives: (1) finding the factors that make the education after the Covid-19 pandemic difficult; (2) actively advocating to remove complicating factors (difficulties) and (3) determining to which level of Ecological Systems Theory (EST) the teachers attribute the complicating factors. In order to collect data OPV was used and to analyze the data Online Interpretative Phenomenological Analysis approach was used. In this study 32 (10 women and 22 men) teachers participated. Six main themes were found (e.g., students' learning losses or learning readiness, 34%, n = 11; anxiety, %16, n = 5). The participants attributed the complicating factors to Ecological Systems Theory levels as follows: macrosystem (47%), microsystem (41%), individual/internal (41%), all together (32%), and exosystem (22%). It is recommended to rethink the practices that will give equal importance to other competencies (values, skills, etc.) due to the integrity of education and training, along with academic success, for the individualization of compensatory education in order to eliminate learning losses, which is the biggest challenge for teachers, and the adaptation problem, which is another important challenge. In order to eliminate students learning losses, which is the biggest challenge for teachers, it is recommended to individualize make-up trainings and to rethink practices that will give equal importance to other competencies (responsibility, social cohesion, communication etc.) as required by the integrity of education and training as well as academic success for the adaptation problem, which is another important challenge.

Keywords: Online photovoice (OPV), Covid -19, Ecological systems theory, Teacher, Social studies.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Gölpazarı MYO, Sosyal Hizmetler Bölümü, 11100 Bilecik, Türkiye. subasiyakup02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0070-3112>

1. Giriş

Geride bıraktığımız yüzyıllık dönemle karşılaştığımızda toplumlarda bıraktığı önemli ve yıkıcı etkileri ile karşı karşıya olduğumuz bir olgu, hiç şüphesiz Covid-19 küresel salgındır. 2019 yılının Kasım ayında nedeni bilinmeyen çok sayıda Pnömoni, yaygın bilinen adıyla zatürre vakası, hasta sayısının hızla artmasıyla büyük bir salgına dönüşmüştür (He vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020), 07 Ocak 2020’de bu şikâyetlerin sebebinin yeni tip bir koronavirüs olduğunu (2019-nCoV) açıklamıştır. DSÖ verilerine göre oldukça kısa bir süre içinde dünyanın tamamına yayılmış olan Covid-19 vaka sayısı 2023 yılı Eylül ayı itibarı ile “yedi yüz yetmiş” milyondan fazla (770.085.713), ölüm sayısı ise 7 milyona (6.956.173) dayanmıştır (DSÖ, 2023). Covid-19 salgını kısa sürede küresel ölçekte yayılmış (Huang vd., 2020; DSÖ, 2020) ve çok ciddi ve beklenmedik biyolojik, psikolojik, sosyal, ruhsal ve ekonomik sorunlara yol açmıştır (Tanhan, 2020). Günlük yaşamın diğer birçok alanı gibi, Covid-19 süresince dünya çapında öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları üzerinde ciddi bir dönüşüm oluşmuş (Mailizar vd., 2020) ve bu dönüşüm beraberinde engel ve zorlukları da getirmiştir (Crawford vd., 2020). Covid-19 salgını ile ilgili online/uzaktan eğitim literatürü ele alındığında tüm dünya genelinde üniversiteler dahil bütün okul sistemlerinin bu duruma hazırlıksız yakalandığına ve daha önce hiç karşılaşılmayan zorlukların yaşandığına işaret edilmektedir (Lassoued vd., 2020; Liguori & Winkler, 2020; Nuere & Miguel, 2020). Tüm dünyayı etkileyen bu dönemde Türkiye’de de farklı önlemler alınmaya çalışılmış ve eğitimde farklı dönüşümler gerçekleştirilmiştir.

Türkiye Bağlamı

Tüm dünyayı hızlı bir şekilde etkisi altına almaya başlayan Covid-19’un 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de görülen ilk vakasının ardından çok hızlı bir şekilde ülke genelinde salgınla mücadele edebilmek için birçok sektörü kapsayan önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu kapsamda alınan önlemlerden biri de ülke genelinde tüm eğitim kurumlarında eğitim-öğretime kısa bir süreliğine ara verilme kararı olmuştur. Vaka sayılarındaki artış ve küresel ölçekteki kapanmalara paralel olarak da Türkiye’de de salgın sürecinde, 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu kapsamda alınan tedbirlerle haftalık ders programları yapılandırılarak, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile internet üzerinden ve TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) ile televizyondan gerekli telafi eğitimi desteği sunulmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu karar ile 18 milyonu aşkın öğrenci ve yaklaşık 900 bin öğretmen için uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Daha sonraki süreçlerde EBA platformu üzerinden canlı ders, seyreltilmiş sınıflarda çevrim içi destekli yüz yüze ders süreçleri de hastalığın seyrine göre kullanılmıştır.

Her ne kadar dünya genelindeki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de ilk fırsatta uzaktan eğitim sürecine geçilmiş olsa da bu eğitimlerin ne kadar verimli olduğu hem öğreten hem de öğrenenler açısından oluşturduğu avantaj ve dezavantajlar ise tam olarak anlaşılmış değildir. Bu etkinin tam olarak ortaya çıkması uzun yıllar alacak olsa da büyük bir enkaz bırakacağı muhtemeldir. Alan yazına bakıldığında Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretim ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun online/uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar (Bernatchez & Alecandre, 2021; Görgülü vd., 2022; Küçükakın vd., 2022; Sarı & Nayır, 2020) olduğu görülmektedir. Covid-19 salgını sürecinde yapılan çalışmaların online ve uzaktan eğitim ile ilgili olması bu sürecin olağan akışının getirdiği bir sonuçtur. Bütün dünyada yüz yüze eğitime ani olarak ara verilmesi, eğitimin sürdürülmesi için açık ve uzaktan eğitim zorunluluk hâline dönüşmüştür. Bu zorunluluğun getirdiği süreci anlamak ve kolaylaştırmak için çalışmalar yapılmıştır. Covid-19 salgınının seyrinin olumlu yönde değişmesiyle birlikte bütün dünyada aşamalı olarak eğitim-öğretim kurumlarının yüz yüze eğitim faaliyetlerine başladığı görülmektedir. Türkiye’de yüz yüze eğitim konusunda oldukça ısrarlı olmuş ve okulların en son kapatılması gereken kurumlar olması gerektiği her defasında vurgulanmıştır. Türkiye’de Covid-19 kaynaklı hiçbir okul kapalı bulunmayıp eğitim-öğretim faaliyetleri yüz yüze devam etmektedir (MEB, 2022).

Bu çalışmanın yapıldığı tarihte yapılan alan yazın taramasında salgın sonrası başlayan yüz yüze eğitim-öğretim sürecinde Türkiye’de öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların neredeyse tamamı salgın sürecinde yürütülen eğitim-öğretime yönelik öğretmen görüşlerini ele almaktadır (Çetin & Akduman, 2022; Durdu & Coşkun, 2023; İpekli & Titrek, 2022; Koşar & Bakır, 2022; Öztürk, 2023; Yapar vd. 2022; Yılmaz & Toker, 2022). Covid-19 salgını, öğretmenlerin online/uzaktan eğitime uyum sağlamalarını gerektiren benzeri görülmemiş zorluklar ortaya çıkarmıştır (Üstündağ, 2023). Yüz yüze eğitimden online/uzaktan eğitime geçişte öğretmenler birçok zorluk yaşadığı gibi uzun ve yıpratıcı salgın sürecinde yaşanan zorluklardan sonra yüz yüze eğitime geçişte de öğretmenlerin birtakım problemlerle karşılaşmaları kuvvetle muhtemeldir. Salgın sonrası yüz yüze eğitime geçiş hakkında öğretmenlerin öngörülerini ele alan çalışmalarda öğretmenlerin kaygıları tespit edilmiştir (Filiz & Gökmen 2022; Kaleli & Kahraman, 2022).

Diğer taraftan yapılan literatür taramasında salgın sonrası yapılan eğitim-öğretimde diğer önemli bir paydaş olan öğrencileri konu olan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların neredeyse tamamı salgın sonrası başlayan yeni normalde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almaktadır (Alawajee & Almutairi, 2022; Bağdatlı & İpek, 2022; Başkan & Taş, 2022; İlyas vd., 2022; Uğurlu & Adıgüzel, 2022; Ünal, 2022; Yaşar, 2021; Wijaya & Weinhandl, 2022). Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan çalışmalar da (Ezer & Aksüt, 2021; Seyhan, 2021; Uyar, 2020) yine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Covid-19 süresince gerçekleştirilen online/uzaktan eğitim süreçleri ya da yeni normal adı verilen sürece yönelik (Elçi & Tünkler, 2022) görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ancak salgının ağır şartlarından sonra başlayan yüz yüze eğitimde, öğretmenlerin nasıl bir süreçten geçtiğine ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu açıktır. Söz konusu araştırmaların sonuçları dikkate alınarak bu çalışmada Covid-19 sonrası başlayan yüz yüze eğitim-öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin neler olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler için pandemi sonrası başlayan yüz yüze eğitim-öğretimi zorlaştıran faktörler nelerdir?
2. Öğretmenler zorlaştırıcı faktörleri Ekolojik Sistemler Teorisinin (EST) hangi seviyelerine atfetmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 salgını sonrası başlayan eğitim-öğretimde yaşadıkları zorluklara ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Online Seslifoto (OSF) yöntemi kullanılmıştır (Tanhan, 2020; Tanhan & Strack, 2020). OSF; insanın duygu, düşünce ve deneyimlerini sözcükler, temalar, fotoğraf ve fotoğrafın hikâyesi aracılığıyla ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir. Mevcut çalışmada geleneksel seslifoto yöntemi yerine OSF yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmada geleneksel seslifoto yerine OSF’nin tercih edilme nedeni, geleneksel seslifoto yönteminde 8 ile 13 kişiden veri toplanabilmekte ve katılımcılarla birden fazla görüşme zorunlu olmaktadır. Araştırmacı geleneksel seslifoto yönteminde katılımcılarla birden fazla görüşme gerçekleştirdiği için katılımcılar tarafsızlığını yitirmektedir. Geleneksel seslifoto çalışmalarına genelde az sayıda katılımcının katılabilmesi ve sabit bir yer ve zaman da bunu daha da zorlaştırabilmektedir. Bunlara ek olarak, geleneksel seslifotoda analizler genelde az sayıda katılımcının sonuçlarına göre yapılmakta ve bu da sonuçların geçerliliğini etkileyebilmektedir (Foster-Fishman vd., 2005; Tanhan, 2020; Tanhan & Strack, 2020). Geleneksel seslifotonun bu dezavantajları dikkate alarak bu çalışmada OSF yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 salgını sonrasında

karşılaştığı zorluklar ele alınarak zorlaştırıcı unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu zorlaştırıcı faktörleri ortadan kaldırmak için de aktif savunuculuk yapmanın nasıl sağlanması gerektiği ve katılımcıların zorlaştırıcı faktörleri EST'nin daha çok hangi seviyesine atfettikleri ortaya konmak istenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde devlet okullarında görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. 32 öğretmenin 22'si erkek ve 10'u kadından oluşmaktadır. Öğretmenlerin katılımı için gelişigüzel ve kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların yaş durumları; 13'ü 30-35 yaş arası, 8'i 35-40 yaş arası, 5'i 40 yaş üstü, 4'ü 25-30 yaş arası ve 2'si 25 yaş altı şeklindedir. Katılımcıların 13'ü 5-10 yıl arası, 7'si 1-5 yıl arası, 6'sı 15 yıl üstü, 6'sı 10-15 yıl arası görev yapmaktadır. Katılımcıların 23'ü evli ve 9'ü bekadır. Katılımcıların 28'i lisans, 4'ü yüksek lisans mezunudur. Sosyoekonomik statü açısından öğretilerin 20'si orta, 8'i düşük ve 4'ü iyi gelirli olarak bildirmiştir. Katılımcıların 24'ü Covid-19 tanısı almış ve 8'i almamıştır.

2.3. Araştırma süreci

Araştırmacı alan yazın taraması yaparak Covid-19 salgınıyla ilgili araştırmalarda ele alınan araştırmaların sonuçlarını çeşitli açılardan incelemiştir. Yapılan araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin (Doyumgaç vd., 2021; Tanhan, 2020), öğretmenlerin (Alawajee & Almutairi, 2022; Bağdatlı & İpek, 2022; Başkan & Taş, 2022; Uğurlu & Adıgüzel, 2022; Wijaya & Weinhandl, 2022) ve diğer paydaşların (Tanhan vd., 2020) birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kapsamlı alan yazın taramasından sonra araştırmacı ilgili çalışmanın örneklemini "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri" ile sınırlandırmıştır. Çalışmanın örnekleme belirlendikten sonra araştırmacı etik kuruldan etik kurul izni almak için gerekli formları doldurarak çalışma için etik kurul izni almıştır. Bu çalışmanın önemli bir amacı olan "*zorlaştırıcı faktörleri ortadan kaldırmak için aktif savunuculuk yapmak*" amacını gerçekleştirmek ve çalışmanın bütün süreçlerini beraber yürütmek için bir ekip oluşturulmuştur. Bu ekip ile çalışmanın Topluluk Temelli Katılımlı Araştırma (TeTKa) grubu oluşturulmuştur. TeTKa araştırmacıların bireyler, gruplar, topluluklar ve kurumlarla iş birliği yaparak toplulukların sorunlarını çözmek ve daha iyi olmalarına katkı sağlamak için iş birliği yapmaya dayalı alternatif bir araştırma paradigmasıdır (Tanhan & Strack, 2020). Çalışmada ortaya çıkacak zorlaştırıcı faktörlerin ortadan kaldırılması veya azaltılması için TeTKa grubu aktif sosyal savunuculuk yapmaktadır. Daha önce TeTKa grubunun kullanıldığı çalışmalarda önemli sonuçlar elde edilmiştir (Tanhan & Francisco, 2019; Tanhan & Strack, 2020). Bu çalışmada TeTKa grubu, çalışmayı yürüten araştırmacı, çalışmaya ilgi duyan ve çalışmaya gönüllü olarak ortak olmak isteyen öğretmenler, OSF tekniğini kullanan akademisyenler ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Tüm araştırma süresince bu ekip ile beraber kararlar alınmış ve süreç yönetilmiştir. Verilerin analizinde ise TeTKa grubundan, çalışmayı yapan araştırmacı, 2 öğretmen ve OSF tekniğine hâkim bir akademisyen görev almıştır. İlgili çalışmanın verileri online ortamda Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma için içinde etik kurul izin formu bulunan, çalışmada ihtiyaç duyulan demografik sorularında bulunduğu bir online form geliştirilmiştir. Bunların yanında geliştirilen online form, bir video, MP4 formatında bir ses dosyası ve yazılı dokümanları da içermektedir. Geliştirilen online formdaki belgeler Tanhan ve Strack (2020) tarafından geliştirilen OSF tekniğinin, Tanhan (2020) tarafından uzman kişi ve öğrencilerin görüşleri alınarak Türkçeye uyarlanan versiyonunu içermektedir. Aynı bilgileri içeren ses dosyası, video ve yazılı dokümanlar OSF'ye nasıl katılacağı hakkında katılımcılara bilgi vermektedir. Çalışmada aynı şeyi üç farklı formatta sunmaktaki amaç katılımcıların ankete katılmasını kolaylaştırmaktır. Diğer bir ifade ile katılımcıların sahip oldukları imkânlar

nispetinde çalışmaya katılımlarını sağlamaktır (örneğin, görme engelli bir katılımcı için ses dosyası oldukça kullanışlı olabilir).

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaşı, bulunduğu şehir, medeni durumu, eğitim düzeyi, ekonomik durumu vb. demografik bilgiler sunulmuştur. Katılımcılar ekonomik düzeyinde gelir kaynağı sorulmamış, onların kendilerini algıladığı düzeye göre (düşük, orta, yüksek) derecelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Online Seslifoto (OSF) Basamakları:

Çalışmanın amacına, problemine ve ele alınan konunun bağlamına uygun şekilde kullanılabilen OSF esnek bir yöntemdir (Doyumğaç vd., 2021; Tanhan ve Strack, 2020). Bu araştırmanın amacı ve problemine bağlı olarak çalışmada takip edilen OSF adımları aşağıda verilmiştir.

Adım 1: Bu basamakta çalışmaya katılanlardan salgın sonrası eğitim-öğretime ait düşünceleri, kendileri için eğitim-öğretimi zorlaştıran en önemli faktörleri düşünmeleri istenmiştir. Katılımcılara, faktörlerin sayısının en az 1 en fazla 3 olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan her bir faktör üzerinde düşünmeleri ve bunlardan da en önemlisini seçmeleri istenmiştir.

Adım 2: Katılımcılardan bu aşamada önceki adımda belirledikleri en önemli faktörü temsil edecek fotoğraf karesi çekmeleri istenmiştir. Katılımcılardan kendi iradeleriyle çekip karar verdikleri fotoğrafı sisteme yüklemeleri istenmiştir. Katılımcılara en fazla bir fotoğraf karesini seçebilecekleri açıklanmıştır. Katılımcılardan bir fotoğrafın istenmesinin nedeni, tek bir fotoğraf üzerinden duygu, düşünce ve deneyimlerini açıklayabilmesini sağlamaktır (Tanhan & Strack, 2020). Katılımcıları korumak ve çalışma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için fotoğrafta hiçbir kişisel bilginin yer almaması gerektiği uyarısında bulunmuştur.

Adım 3: OSF'nin en önemli adımlarından biri katılımcıların kendi bakış açılarına göre yazacakları ve seçtiği fotoğraflara eşlik edecek hikâyeyi anlatmalarıdır. Her ne kadar bir fotoğraf karesi çok şey anlatsa da fotoğraf karesiyle ilgili katılımcının hikâyesi ve yorumu o kareyi daha anlamlı kılmaktadır. Katılımcılardan söz konusu fotoğraf karesiyle ilgili hikâyesinin anlatılmasının istenmesi, tam anlamıyla bilinmeyen yaşantı ve hikâyeleri ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu adımda katılımcının kendi duygu, düşünce, yaşantı ve hislerini anlaması açısından fotoğrafa eşlik edecek hikâye/yorum önem taşımaktadır. Çalışmada katılımcı ve diğer insanları korumak, saygı duymak ve çalışmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak için hikâyede kişisel bilgilere yer verilmemesi gerektiği uyarısında bulunulmuştur. Tanhan ve Strack (2020) yaptıkları çalışmada, hikâye yazma sürecinde katılımcıların daha kolay cevap vermeleri ve daha anlamlı yorumlar yapmaları için Wang ve Burris (1997) tarafından geliştirilen seslifoto sorularını değiştirerek söz konusu OSF'ye yeni sorular eklemiştir. Araştırmada Tanhan ve Strack'in (2020) geliştirdiği OSF'deki sorular sorulmuştur. Tanhan ve Strack'in (2020) geliştirdiği altı OSF sorusunun rahatlıkla hatırlanması için dikkatlice Türkçeye tercüme edilmiş ve bu altı sorunun anahtar kelimeleri seçilerek bir kısaltma yani akronim meydana getirilmiştir. Bu kısaltma **GÖZSAN** olarak adlandırılmıştır. Buradaki amaç, katılımcıların **GÖZSAN** sorularını kolayca takip ederek hikâyelerini yazmalarını sağlamaktır. Katılımcıların OSF formunu doldurmaları için **GÖZSAN** soruları şöyledir:

1. Fotoğrafta Covid-19'dan sonra yüz yüze yürütülen eğitim-öğretimi zorlaştıran ne "G"örüyorsunuz?
2. Fotoğrafta neler "O"luyor (fotoğrafi kısaca anlatın/betimleyin)?
3. Fotoğrafta olanların si"Z" (bireysel veya bir topluluk) ile nasıl bir ilişkisi var?
4. Bu zorlaştırıcının oluşmasını "S" ağlayan ne?
5. Fotoğrafi alırken ve şu anda bunları yazarken ne y"A"şyorsunuz (his, duygu, düşünce)?

Bu zorlaştırıcı, fotoğraf ve yorumu düşündüğünüzde bu konuda hepimiz (öğretmenler, yöneticiler, araştırma ve hizmet kuruluşları, vd.) “N”e yapabiliriz?

Adım 4: Bu adımda katılımcıdan, kendisi için en önemli zorlaştırıcı faktörü, seçtiği fotoğraf karesini ve fotoğraf karesiyle ilgili hikâyeyi de göz önünde bulundurarak bütün bu adımları özetleyen 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde üç farklı tema veya metafor kullanılması istenmiştir. Tema veya metafor kullanımının temel amacı katılımcıya kendi fotoğraf ve hikâyesinin özünü yani en üst anlamını çıkartmasına yardımcı olmak ve fotoğrafa bakacak ve yorumu okuyacak diğer insanların zihninde uzun süre kalmasını sağlamaktır. Ayrıca analiz sürecinde katılımcının perspektifini koruyarak insanlara iletmek istenen temaları öne çıkarmaktır. Bu basamak katılımcının yaşantısını ve aktarmak istediği mesajı olabildiğince koruması açısından verinin analizinde OSF için olmazsa olmaz bir yer tutmakta ve OSF’yi diğer tekniklere ve geleneksel seslifotoya göre çok daha avantajlı kılmaktadır (Tanhan & Strack, 2020).

Adım 5. Çalışmanın bu adımında Tanhan ve Strack’in (2020) yaptıkları araştırmada yer almayan ancak OSF ile ilgili diğer araştırmalarda (Doyumğaç vd., 2021; Subasi vd., 2023; Tanhan, 2020) yer alan adım da mevcut çalışmaya eklenmiştir. Bu adımda, katılımcılara zorlaştırıcı faktörü EST’nin (bireysel/içsel, mikrosistem, ekzosistem, makrosistem gibi) hangi sistemine/sistemlerine atfettikleri sorulmuştur. Bu adımda katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebilmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde teorik çerçevenin perspektifine uyularak katılımcılardan iki gönüllü öğretmen, yöntemle hâkim bir akademisyen ve bu makalenin yazarı veri analizini organize eden takım olmuş ve beraber süreci yönetmişlerdir. Mevcut çalışmada teorik çerçevenin önemli bir bileşeni olan Online Yorumlayıcı Fenomonolojik Analizin (OYFA) gerektirdiği şekliyle çalışmaya katılanların hikâyeleri ve aktarmak istedikleri temaları korumak için veri analizinde sadece katılımcıların temaları kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile geleneksel OYFA’dan farklı olarak Tanhan ve Strack’in (2020) geliştirdiği şekliyle OYFA veri analizinde kullanılmıştır. Böylelikle veri analizi ekibi (araştırmacı, iki gönüllü katılımcı ve bir akademisyen) çalışmaya katılanların temalarını benzer üst/ana tema gruplarını oluşturmak için incelemiş ve uygun bir şekilde senkronize çalışarak yerleştirmiştir. Bu çalışmanın veri analizinde aşağıda verilen adımlar izlenmiştir.

Adım 1: Çalışmanın yazarı ve iki uzman tarafından katılımcılardan boş form gönderen veya çok az veri gönderen katılımcıların verileri silinip bütün aşamaları uygun şekilde tamamlayan katılımcıların verileri incelenmek üzere ayrı klasörlere kaydedilmiştir. Verilerin kontrolü yapıldıktan sonra geriye kalan 37 yanıtta onam formunda “verimin araştırma için kullanılmasını istemiyorum” diyen 5 katılımcının verisi çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu katılımcıların çoğunun kullandıkları fotoğrafların çalışmada kullanmaya uygun olmadığı anlaşılmıştır.

Adım 2: Çalışmanın veri analiz ekibi tüm verileri (fotoğraf, tema ve hikâye), başkaları tarafından tanınacak şekilde kişisel bilgilerin yer almamasına önem vererek incelemiştir. Fotoğraf ve hikâyelerin çalışmada örnek verilmesinde de buna dikkat edilmiştir.

Adım 3: Bu adım, katılımcının hikâyesi ile verdiği tema/ların uyuşup uyuşmadığının kontrolü açısından iki adımdan oluşmaktadır. OSF’nin ve Tanhan ve Strack’in (2020) adapte ederek kullandığı OYFA’daki adımlara uyarak katılımcıların hikayesi olduğu gibi verilmiştir. Birden fazla tema yazan veya teması birden fazla ana tema ile ilişkili olan fotoğraf, hikâye ve temalar birden fazla ana temanın altına yazılmıştır. Katılımcıların özellikle vurguladığı ve öne çıkarmak istediği noktalar olabildiğince olduğu gibi verilmiştir.

Adım 4: Bu aşamada üçüncü adımda yapıldığı gibi iki alt adım izlenerek tüm zorlaştırıcı faktörlere ait benzerlik gösteren temalar uygun ana temaların altında toplanmıştır. Birden fazla tema yazan ya da teması birden fazla ana tema ile ilişkili olan fotoğraf, hikâye ve temalar birden fazla ana temanın altına gruplandırılarak OSF'nin en fazla vurguladığı nokta için yani katılımcıların aktarmak istediği yaşantı, hikâye ve fotoğraf ile vermek istedikleri anlam olabildiğince özgün şekliyle bırakılmıştır.

Adım 5: Katılımcılara zorlaştırıcı unsurların EST'nin hangi sistem/lerine (bireysel/içsel faktörler; mikro, ekzo, ve makro sistemler) atfettiği çoktan seçmeli soru şeklinde sorulmuş ve bu bağlamda analizler yapılmıştır. Bu mevcut çalışmanın teorik çerçevesi (OSF, OYFA, EST), yani katılımcıların yaşantı ve perspektifinin olabildiğince korunarak aktarılmasının ana amacı, katılımcıların duygu ve düşüncelerinin olduğu gibi verilmek istenmesidir. Çok sistematik olmamasına rağmen veri analizi takımı birçok hikâyeyi beraber okumuş ve EST'nin hangi sistemlerine atfedebileceğini ele almış ve daha sonra katılımcının atfetmesi ile karşılaştırmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın örneklemini belirlendikten sonra araştırmacı etik kurul izni almak için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvuruda bulunmuştur. Başvuruda bulunulan Etik Kurulu 22.09.2020-9 tarihi ve karar sayısı ile etik kurul izni vermiştir. Çalışma bütün aşamalarda verilen etik kurul izni doğrultusunda kurallara dikkat edilerek yürütülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Covid-19 salgını sonrası yüz yüze yürütülen eğitim-öğretim sürecini zorlaştıran faktörlere ilişkin ana temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

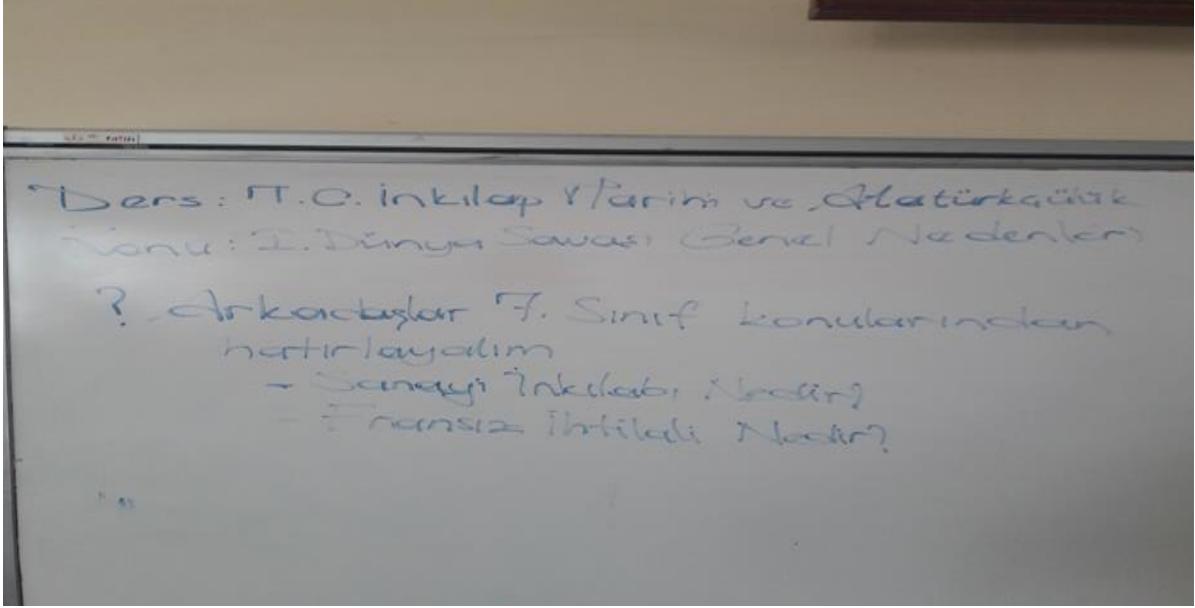
Tablo 1. Salgın sonrası sosyal bilgiler öğretmenleri için yüz yüze eğitimi zorlaştıran faktörler

Kategoriler	Katılımcılar	%	Toplam Katılımcı
Öğrenme kayıpları	K3, K5, K7, K15, K17, K19, K20, K24, K26, K27, K31	34	11
Uyum problemi	K4, K6, K10, K14, K11, K12, K23	22	7
Kaygı	K1, K8, K21, K25, K30	16	5
Akademik başarısızlık	K2, K16, K22, K28	13	4
Sınırlanmak	K9, K13, K29	9	3
Sosyalleşememe	K18, K32	6	2
Toplam		100	32

Aşağıda salgın sonrası yüz yüze yürütülen eğitim-öğretimi zorlaştıran faktörler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerin verdikleri tema, fotoğraf ve hikâyelere örnekler verilmiştir. En çok vurgulanan 3 tema sırasıyla verilmiştir.

Tema 1. Öğrenme kayıpları

Fotoğraf 1. K17 adlı katılımcıya ait pandemi sonrası eğitimi zorlaştıran örnek fotoğraf



Hikâye 1. K17 adlı katılımcının seçtiği fotoğrafa eşlik eden hikayesi

“Covid-19, birkaç eğitim öğretim yılını etkileyerek yüz yüze eğitimde kesintiler oluşmasına neden oldu. Bu süreçte değişik faktörlerin etkisiyle öğrencilerimizin uzaktan eğitim yöntemiyle eğitime erişimleri kısıtlı oluyordu. Birbirinin devamı olan konularda büyük sıkıntılar yaşanıyor. Sarmal program gereği geçen bir önceki dönemde işlenen konuların daha derin ve kapsamlı işlemeye çalıştığımızda geçen dönem ki eksik öğrenmelerden kaynaklı bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu yüzden pandemi sonrası konuları anlatmada büyük sıkıntılar yaşadık. Fotoğrafta bir önceki eksik öğrenmelerden kaynaklı (Covid-19’dan dolayı eğitime erişim engellerinin olması) sarmal program gereği eski öğrenmeleri derinleştirmek istediğimizde öğrencilerin önceki yıldan eksik bilgilerinden dolayı konuyu öğretmede zorluk çektiğimiz anlaşılıyor. Saha da çalışan öğretmenler olarak eksik öğrenmeler yeni konuların öğretiminde bizlere zorluklar yaşattırıyor. Eğitim sistemimizin böyle bir salgın için deneyimsiz olması, uzaktan eğitim için yeterli teknolojik alt yapının olmaması, velilerimizin ekonomik olarak yetersiz olmaları, öğrencilerimizin uzaktan eğitime adaptasyon problemi yaşamaları vb. etkenlerde pandemi sonrası yaşadığımız süreci etkilemekte. Eğitim programımız gereği yeni öğrenmeleri eski öğrenmelerle ilişkilendirmek zorunda olduğumuz için bu fotoğraftaki benzer soruları sürekli soruyoruz. Soruyu sorduktan sonra öğrencilerin yüzlerindeki ifade hep aynı oldu. Boş boş bakışlar (bilmiyoruz). Bu acı tablo yüz yüze eğitimin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarıyordu. Covid-19 sürecine benzer bir süreç daha önce yaşanmadığı için tedbirsiz yakalandık ama bu eğitim sistemimizde buna benzer durumların tekrar yaşanma ihtimaline karşı bundan alınabilecek tedbirler noktasında bizlere deneyim oldu. Teknolojik alt yapımızı güçlendirmeliyiz. Bu tur bir durumla karşılaşılabilme ihtimaline karşılık Bakanlık tarafından bir eylem planı hazırlanmalı. Gerçekliği artırılmış sanal ortamlar eğitim için de geliştirilmeli.”

Tema 2. Uyum problemi

Fotoğraf 2. K23 adlı katılımcıya ait pandemi sonrası eğitim-öğretimi zorlaştıran örnek fotoğraf



Hikâye 2. K23 adlı katılımcının seçtiği fotoğrafa eşlik eden hikayesi

“Pandemi öncesi okullarda başlayan bir süreç vardı; öğrenciler okul dışında, online vb. farklı kanallar ile eğitim almaya başlamışlardı. Pandemi de bu zirve yaptı. Pandemi sonrası öğrenci, okulda öğretmenin gereksiz olduğuna inanmaya başlamış. “Hocam senin anlattıklarını ben evde online olarak zaten görüyorum, ailem bana eğitim paketi aldı, derse katılmama gerek yok”. Bu düşünce eğitim-öğretimin bütünlüğüne zarar vermekte. Öğrencinin derse adaptasyonunu engellemekte. Öğretmeninde liderliğini ve sınıf yönetimini zayıflatmakta. Öğrencinin bakış açısı da sadece akademik başarıya odaklanmış, değer ve beceriye ihtiyaç kalmamış. Böyle olunca öğretmen-öğrenci uyumu da sağlanmıyor, kendimi gerçekten gereksiz görmeye başlıyorum. Diğer taraftan farklı platformlara yönelen öğrencilerin derslerde başarıları gün geçtikçe düşmekte. Okula ihtiyaç yok, okul olmasa da olur anlayışı mevcut durumda sağlıklı görünmüyor. Problem sadece öğrenci ile sınırlı değil, velilerde öğrenciler ile yakın görüşte. Veliler öğretmenlerin gördüğünü görmüyor. Sonuç olarak eğitimde her açıdan kalitenin düştüğü, öğretmenin işlevselleştirildiği, öğretmen ile öğrenci arasındaki bağın zayıfladığı ve nereye gittiği belli olmayan bir durum söz konusu, bu durumun kontrol edilmesi gerekiyor.”

Tema 3. Kaygı

Fotoğraf 3. K8 Adlı katılımcıya ait pandemi sonrası eğitim-öğretimi zorlaştıran örnek fotoğraf



Hikâye 3. K8 adlı katılımcının seçtiği fotoğrafa eşlik eden hikayesi

“Pandemi sonrası tekrar yeni bir salgının yaşanma korkusu taşıyorum ve bu korkum elimde olmadan eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemekte. Pandemi de yaşadığım zor ve belki korkutucu günlerin geri gelme ihtimali kaygı verici. Öğrencilerin de taşıyışı olması onlarla elimde olmadan belki bazen farkında olmadan mesafe koymama neden olmakta. Aslında bu mesafeyi tamamen kafamdan atmak istiyorum ama henüz yapamıyorum, uzak durmak, korunmak istiyorum. Ama diğer taraftan taşıyıcı büyük bir kitleye karşı çokta korunmanın olanaklı olmadığını da biliyorum. Bu durum pandemi sonrası normalleşmeyi de geciktirmekte. Öğretmen-öğrenci ilişkisini yeni bir alana kaydırmakta. Öğretmenin anne-baba kadar yakın olma veya öğrencinin evlat gibi kabul görme anlayışı değişmekte. Anları uzaktan, camların arkasından seyretmeye itmekte. Belki bu düşüncelerden kurtulmam biraz zaman ister belki de dışardan bir desteğe ihtiyacım var.”

Tema 4. Akademik başarısızlık

Fotoğraf 4. K2 Adlı katılımcıya ait pandemi sonrası eğitim-öğretimi zorlaştıran örnek fotoğraf



Hikâye 4. *K2 adlı katılımcının seçtiği fotoğrafa eşlik eden hikayesi*

“Bana göre salgın sonrası başlayan yüz yüze eğitimi en çok zorlaştıran faktör öğrencilerin akademik anlamda başarısızlıkları oldu. Öğrencilerin bu durumunu nasıl bir fotoğraf ile temsil edeyim diye düşünürken, gözüm boş su şişelerine çarptı. Maalesef öğrencilerimiz kapanmadan sonra yüz yüze başlayan eğitime geldiklerinde akademik anlamda bu su şişeleri gibi içlerini boş gördük. Altı olmayan bir şeyin üstüne inşaat yapamazsınız. Salgın şişelerin altında delik açtı ve suyun hepsini akıttı. Biz öğretmenler sadece bu boş şişelere su doldurmakla görevli değiliz, aynı zamanda şişelerde açılan delikleri de tamir etmemiz gerekiyor. Yeni, kullanılmamış bir şişeye su doldurmak kolaydır. Ama delinmiş bir şişeyi önce tamir etmemiz gerekiyor. Aynen bunun gibi öğrenciler kapanmada sadece akademik anlamda boş kalmadılar, aynı zamanda birçok yara aldılar. Hem öğrencilerin aldığı yaraları tedavi etmemiz gerekiyor hem de müfredatın ön gördüğü eğitim-öğretimi gerçekleştirmemiz gerekiyor. Akademik başarı şişelere dolduracağımız suyu temsil ediyorsa eğitim-öğretimin diğer bileşenleri (okula uyum, okul aidiyeti, teknoloji bağımlılığı, saygı-sevgi, iletişim vb. birçok açıdan eksiklikler) şişelerin tamirini temsil ediyor. Akademik eksikleri gidermek için hepsini bir bütün olarak ele almak gerekiyor.”

Aşağıda salgın sonrası yüz yüze yapılan eğitim-öğretimde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı zorlaştırıcıları EST’de hangi sisteme atfettiklerine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Problemlerin Ekolojik Sistemler Teorisine (EST) atfedilmesi*

EST Seviyesi	Bireysel/İçsel	Mikrosistem	Ekzosistem	Makrosistem	Hepsi
%	%41 (n = 13)	%41 (n = 13)	%22 (n = 7)	%47(n = 15)	%25 (n = 32)

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların Covid-19 salgınından sonra yürütülen yüz yüze eğitimi zorlaştıran birinci ekolojik faktör olarak makrosistem; ikinci bireysel/içsel ve mikrosistem; üçüncü hepsi ve dördüncüsü ise ekzosistem faktörü olarak görmektedirler. Ortaya çıkan bu verilere bakıldığında öğretmenler Covid-19 salgınından sonra yürütülen eğitimi zorlaştıran etmenlerin kanun, aile, kurum ve kuruluşlara bağlı sistemlerden kaynaklı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarıyla Covid-19 salgını sonrasında yüz yüze yürütülen eğitimi zorlaştıran faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada altı (6) zorlaştırıcı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok öne çıkan en aza doğru sıralaması; öğrenme kayıpları (%34, n=11), uyum problemi (%22, n=7), kaygı (%16, n=5), akademik başarısızlık (%13, n=4), sınırlanmak (%9, n=3) ve sosyalleşememe (%6, n=2) şeklindedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından en çok vurgulanan zorlaştırıcı tema öğrenme kayıpları (%34, n=11) temasıdır. İlgili çalışmada öğretmenler, mevcut sarmal öğretim programında önceki konuları bilmeyen bir öğrencinin yeni konuları öğrenmesinin güç olduğu, program gereği her öğrenme bir önceki öğrenmeye dayandığı için salgın döneminde kayıp dönemlerden kaynaklı öğrenme kayıplarının yeni öğrenmeleri güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, salgın kaynaklı olarak öğrencilerin çoğunun buldukları sınıf seviyesinin hazırbulunuşluk düzeyini karşılamadıklarını beyan etmektedir. Tüm bu hususlardan dolayı öğretmenler, dersleri işlemede büyük sıkıntıların yaşandığını ifade etmektedirler. Bu durumun kendilerini çok yorduğunu ama buna rağmen akademik anlamda anlamlı bir ilerlemenin kaydedilmediğini söylemektedirler.

Covid-19 salgın süreci birçok insan için ciddi sorunlara neden olduğu gibi (Arslan vd., 2020; Haktanır vd., 2020; Tanhan vd., 2020) öğrencileri de ciddi bir şekilde etkilemiştir (Akyol vd., 2020; Çetin & Anuk, 2020; Gençalp, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020). Covid-19 salgınından önce de dünyanın farklı ülkelerindeki öğrencilerinin çeşitli sorunlar yaşadığı belirtilmiştir (Becker vd., 2015; Ermis-

Demirtas vd., 2018; Karaman & Watson, 2017; Krafft vd., 2019; Tanhan, 2018; Tanhan & Francisco, 2019; Tanhan & Strack, 2020). Salgın döneminde uzaktan/ online eğitimin kalitesi, kurum veya kuruluşların online/uzaktan eğitimle ilgili alt yapısı vb. eksiklikleri (Doyumğaç vd., 2021; Escobar & Morrison, 2020; Flores & Gago 2020; Subasi vd., 2023) eğitimde ciddi kayıpların oluşmasına neden olmuştur Katılımcılar, salgın koşullarında öğrencilerin yeterli bir eğitim-öğretim alamamalarından kaynaklı oluşan ciddi manada bir bilgi eksikliğini vurgulamaktadırlar. Alan yazındaki araştırma sonuçları da bu olguya işaret etmektedir. Dolu ve arkadaşları (2022), salgın sonrası taşınabilir eğitim yapan okullarda yaşanan sorunları ele aldıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun (%91) öğrenme kayıplarını dile getirdiğini aktarmaktadır. Özellikle salgın sürecinde kırsal bölgelerde altyapı problemlerinden dolayı öğrencilerin online/uzaktan eğitime erişimlerinin sınırlı olması öğrenme kayıplarını taşınabilir eğitim veren okullarda artırmıştır. Salgın sonrasında öğretmenlerin yüz yüze yapılacak eğitim-öğretime yönelik beklentilerini ele alan çalışmalar, mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Kaleali ve Kahraman (2022) öğretmenlerin salgın sonrası beklentilerini ele aldıkları çalışmada, akademik sorunlar bağlamında salgın sonrası süreçte öğrencilerde bilgi eksikliği beklediklerini ifade etmişlerdir. Filiz ve Gökmen (2022) yaptıkları çalışmada salgından dolayı öğrenciler arasında bireysel farklılıkların artmasının neticesi olarak ders planlama ve işleme, ölçme ve değerlendirme sürecinin olumsuz etkileneceği sonucuna varmışlardır.

Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan ikinci zorlaştırıcı faktör uyum problemidir (%22, n=7). Katılımcı öğretmenler salgın sonrasında birçok konuda uyum sorunlarının olduğunu belirtmektedir. Bunlar; öğrencilere uyum, okul ortamına uyum, değişen kurallara uyum ve bir takım eski alışkanlıkların terk edilmesi vb. şeklindedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen uyum problemlerinin başında öğretmen-öğrenci uyumu gelmekte, öğretmenler salgında değişen öğrenci profilinden dolayı uyum konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında, Filiz ve Gökmen (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenler kendi uyum problemlerini dile getirmemiş olsalar da öğrencilerin yaşadıkları uyum problemlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen-öğrenci ilişkisiyle kurulan bağ, öğrencilerin okula uyumları üzerinde önemli bir etkisi vardır (Jones vd., 2022). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin yaşadıkları uyum problemlerinin onlarla baş başa olan öğretmenler için de geçerli olduğu ve öğrencilerin uyum sorununun çözümünde öğretmenlerin çok önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılabılır.

Salgın sonrası eğitim-öğretimde öğretmenlerin en çok dile getirdikleri üçüncü zorlaştırıcı faktör kaygıdır (%16, n=5). Bu temada öğretmenler hastalanma riski, öğrencilerin akademik başarısızlığı, gelecek ile ilgili belirsizlikler ve eski normale dönememe vb. kaygıları dile getirmişlerdir. Katılımcılar, Covid-19'un sık sık farklı varyantlarının çıkması ve yeni bir salgına neden olacak farklı virüsler ile ilgili gelişmeler, en büyük bulaştırıcı kitle ile baş başa olmalarından dolayı kendilerini kaygılandığını belirtmektedirler. Alan yazında salgın döneminde öğretmenlerin yüksek oranda kaygılı olduklarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Ozamiz-Etxebarria vd., 2021; Sarışık vd., 2022; Wakui vd., 2021; Wang vd., 2021). Çalışmanın sonucunu destekleyen diğer bir çalışmada Bayındır (2021), salgın sonrası öğretmenlerin okula dönüşte en çok kaygılandıkları şeyin virüsten dolayı hastalanma riski olduğunu aktarmaktadır. Öğretmenlerin hastalanma riskine karşı kaygıları, salgın sürecinde fiziksel, ruhsal ve zihinsel sağlıklarında yaşadıkları ciddi problemlerden kaynakladığı söylenebilir.

Araştırmanın önemli bir amacı, zorlaştırıcı faktörleri ortadan kaldırmak için aktif savunuculuk yapmaktır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçları olabildiğince ilgili/yetkili kişilere, kamuoyuna ve çözümün ortağı olabilecek kişi ve kurumlarla paylaşmaktır. Bu aşama araştırma açısından son derece önemlidir. OSF yöntemini güçlü kılan özelliklerden biri de ortaya çıkan sonuçları olduğu gibi bırakmamak veya sadece bir yayına dönüştürmemek, zorlaştırıcıları ortadan kaldırmak için aktif savunuculuk yapmaktır. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan zorlaştırıcıların çözümü için çalışma için

gönüllü oluşturulan grup ile aktif savunuculuk yapılmaktadır. Grup üyeleri, öğretmen, akademisyen, öğretmen adayları, yöneticiler ve çözümün parçası olabilecek diğer mesleklere mensup kişilerden oluşmaktadır. Grup üyeleri başta Türkiye olmak üzere dünyanın birçok ülkesinden katılım sağlayan üyelerden oluşmaktadır. Sosyal medya üzerinden de sonuçlar olabildiğince paylaşılıp araştırmada ortaya çıkan zorlaştırıcılar için farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Çeşitli online platformlarda oturumlar düzenlenmek suretiyle aktif savunuculuk yapılmaktadır.

Zorlaştırıcı Faktörlerin Ekolojik Sistemler Teorisi'ne (EST) Göre Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların, Ekolojik Sistemler Teorisi'nin (EST) hangi düzeylerine en çok katıldığı ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, Covid-19 sürecinde uzaktan/online eğitimi zorlaştıran faktörlerin EST'ye göre katılımı; makrosistem (%47), mikrosistem (%41), bireysel/içsel (%41), hepsi (%25) ve ekzosistem (%22) şeklinde ortaya çıkmıştır. EST düzeylerinden bireysel/şahsi faktörler; salgın sürecinde yaşanan zor günlerin etkisi, kaygılar (hastalanma riski, tekrar salgının yaşanması vb.); mikrosistem faktörler, okulda uyum noktasında yaşanan sıkıntılar, derslerin işlenişinde yaşanan zorluklar vb.; ekzosistem faktörler; medya, yerel yönetimler, sosyal hizmetler, komşular, yerel kuruluşlardaki hizmetlerin yetersizlikleri vb.; makrosistem faktörler; hükümetlerin politikaları, toplum değerleri, ekonomi, uluslararası kuruluşlardaki yetersizlikleri kapsamaktadır. Zorlaştırıcı faktörlerin oluşmasında sistem düzeyleri bir bütün olarak değerlendirildiği için katılımcılar birden çok faktörü seçme şansına sahiptir (Tanhan, 2019; Tanhan & Francisco, 2019). Katılımcıların COVID-19 sürecinde uzaktan/online eğitimi zorlaştırıcı faktörleri EST düzeylerine atfetme dağılım oranları incelendiğinde ana temaların belirlediği veriler ile katılımcıların EST düzeylerine katılma durumu paralellik göstermektedir. Araştırmada zorlaştırıcı faktörlerin temsil ettiği bağlamın EST içerisinde sırasıyla makrosistem, mikrosistem, bireysel/şahsi, ekzosistem ile bağlaşıp bir yapı sunduğu da iddia edilebilir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin salgın sonrası yüz yüze eğitim-öğretimde karşılaştıkları en büyük zorlaştırıcı unsurun öğrenme kayıpları olduğu dikkate alınarak okullarda telafi eğitimlerinin yanı sıra eğitimlerin başarıya ulaşması için bireyselleştirilmiş eğitim modelleri önerilmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi durumunda öğretmenlerin karşılaştığı büyük zorluklardan biri de ortadan kalkabilir.

Okulda öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin aşılması için eğitim-öğretimin bütünlüğü dikkate alınmalıdır. Öğretmenler için önemli bir zorlaştırıcı olan uyum problemi için öğrencilerin akademik başarıyla beraber eğitim-öğretimin bütünlüğü gereği diğer yetkinliklere de (sorumluluk, sosyal uyum, iletişim, güvenilirlik, olumlu tavır) aynı ölçüde önem verecek uygulamaların yeniden düşünülmesi önerilmektedir.

Çalışmanın sonucunda salgın sonrası eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunları ele alan çalışmaların diğer paydaşlara nispeten yok denecek kadar az olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin salgın sonrasında yaşadığı güçlüklerin onların psikolojisi ve motivasyonu üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu daha kapsamlı yöntemlerle farklı açılardan ele alınabilir. Bu durum salgın sonrası öğretmenlerin sorunlarını belirlemek açısından da önemlidir.

Salgın sonrasında yapılan eğitim öğretimde öğretmen sorunlarının önemli kısmı öğrenci ve onların velileriyle ilişkili olduğunu, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından beyan edilmektedir. Bu bulgudan hareketle gelecekteki çalışmalar öğretmen, öğrenci ve veliyi de kapsayacak şekilde yapılabilir.

Bu çalışmada olduğu gibi OSF tekniğinin son dönemde birçok farklı ve özellikle spesifik alanlarda başarılı şekilde kullanılmasından (bk. Doyumğaç vd., 2021; Özkan & Tanhan, 2023; Subasi vd.,2021; Subasi, 2023; Tanhan, 2020; Tanhan vd., 2021; Tanhan & Strack, 2020; Tümkaya vd., 2021) hareketle, gelecekte yapılacak karma yöntem ve yarı deneysel çalışmalarda OSF tekniğinin kullanılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Akyol, G., Başkan, A. H., & Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (Covid-19) döneminde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 190-203.
- Alawajee, O. A., & Almutairi, H. A. (2022). Level of readiness for in-class teaching among teachers of students with special educational needs: post-Covid-19. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 98, 1-20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.01>
- Arslan, G., Yıldırım, M., Tanhan, A., Buluş, M., & Allen, K. A. (2020). Coronavirus stress, optimism-pessimism, psychological inflexibility, and psychological health: Psychometric properties of the coronavirus stress measure. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 2423-2439. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00337-6>
- Bağdatlı, M. E. C., & İpek, F. (2022). Transport mode preferences of university students in post-COVID-19 pandemic. *Transport policy*, 118, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2022.01.017>
- Başkan N. S., & Taş Y. T. (2022). *Pandemi sonrası dönemde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri* [Konferans sunum özeti]. 5th International Open & Distance Learning Conference- IODL 2022, Eskişehir, Türkiye, 28- 30 Eylül 2022, ss.1249-1250. <https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/RAzLolyY/uploads/iodl-2022-proceedings-e8047437474b75b2.pdf>
- Becker, S.P., Langberg, J.M., & Byars, K. C. (2015). Advancing a biopsychosocial and contextual model of sleepin adolescence: A review and introduction to the special issue. *J Youth Adolescence*, 44, 239–270. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0248-y>
- Bernatchez, J., & et Alexandre, M. (2021). De la transition « formation en présence – formation à distance » à l’université au temps de la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 241-253. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-21>
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.

- Çetin, S., & Akduman, D. (2022). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 119-146. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1000300>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Dolu, İ., Pekdemir, P., Yiğit, B., & Çiçek, E. (2022). Taşımali eğitim yapan ilkokullarda pandemi sonrası yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 18, 180-197. <https://doi.org/10.51293/socrates.279>
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kıymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during Covid-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166-190. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>
- Durdu, A., & Coşkun, Y. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmen olmak: Sınıf Öğretmenlerinin algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-36. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1211859>
- Dünya Sağlık Örgütü (2023). Weekly epidemiological update on COVID-19. 1 September 2023. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---1-september-2023>
- Dünya Sağlık Örgütü (2021). Weekly epidemiological update on COVID-19 - 28 December 2021. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-Covid-19---28-december-2021>
- Dünya Sağlık Örgütü (2020, Nisan 20). Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Elçi, İ., & Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörülerini. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362385>
- Ermis-Demirtas, H., Watson, J. C., Karaman, M. A., Freeman, P., Kumaran, A., Haktanir, A., & Streeter, A. M. (2018). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support within Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(4), 472-485. <https://doi.org/10.1177/0739986318790733>

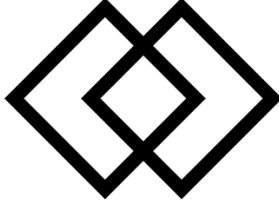
- Escobar P. S., & Morrison A. (2020) Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.771367>
- Filiz, S., & Gökmen, F. (2022). Pandemi sürecinde ortaokul öğretmenlerinin online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 297-326. <https://doi.org/10.51725/etad.1134572>
- Flores, A. M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A., & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36, 275-291.
- Gençalp, D. K. (2020). COVID-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Görgülü, D., Abal, S., Çelik, M., & Arısoy, M. (2022). Predicting the effect of COVID-19 on education process in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 994-1006. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.447>
- Haktanır, A., Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 scale. *Death Studies*, 46(3), 719-727. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1773026>
- He, F., Deng, Y., & Li, W. (2020). Coronavirus disease 2019: What we know? *Journal of Medical Virology*, 92(7), 719-725. <https://doi.org/10.1002/jmv.25766>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J, Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, ... & Cao, B (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- İpekli, N., & Titrek, O. (2022). Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-49, <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1009972>

- Jones, N. D., Camburn, E. M., Kelcey, B., & Quintero, E. (2022). Teachers' time use and affect before and after COVID-19 school closures. *Aera Open*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.1177/23328584211068068>
- Kaleali, D., & Kahraman, E. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde ve sonrasında karşılaştıkları. Karabatak (Ed.) *Eğitim & Bilim -III* içinde, ss.151-166. Efe Akademi.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Koşar, D., & Bakir, N. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2231-2245, <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1167272>.
- Krafft, J., Haeger, J. A., & Levin, M. E. (2019). Comparing cognitive fusion and cognitive reappraisal as predictors of college student mental health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 48(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1513556>
- Küçükakın, P. M., Demir, C. G., & Gökmenoğlu, T. (2022). Türk Öğretmenlerin COVID-19 Krizine Tepkisi: Zorluklar ve Fırsatlar. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 47(212), 83-101. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11328>
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashithalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Liguori, L., & Winkler, C. (2020). From offline to online: challenges and opportunities for entrepreneurship education following the Covid-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), 346-351. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 16(7), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>

- MEB, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB, (2022). Bakan Özer'den yüz yüze eğitime kararlılıkla devam mesajı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozerden-yuz-yuze-egitime-kararlilikla-devam-mesaji/haber/24995/tr>
- Nuere, S., & De Miguel, L. (2021). The digital/technological connection with COVID-19: An unprecedented challenge in university teaching. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 931-943. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09454-6>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Özkan, N., & Tanhan, A. (2023). Women's perspectives of sexuality through Online Photovoice (OPV). [Kadınların cinselliğe bakışının online seslifoto ile incelenmesi]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24(2), 194-229. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1110733>
- Öztürk, B. B. (2023). Güzel Sanatlar Lisesinde Covid-19 sürecinde çevrimiçi görsel sanatlar eğitimi-A/r/tografı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 132-147. <https://doi.org/10.51948/auad.1195085>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328–360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş., & Dönmez, E. (2022). Psychological problems experienced by teachers and ways of coping with the problems during the covid-19 pandemic process: The teachers' views. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1–13.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Subasi, Y. (2023). College belonging among university students during COVID-19: An Online Interpretative Phenomenological (OIPA) perspective. *Journal of Happiness and Health*, Manuscript under review.
- Subasi, Y., Adalar, H., Tanhan, A., Arslan, G., Allen, K., A., Boyle, C., Lissack, K., Collett, K., & Lauchlan F. (2023) Investigating students' experience of online/distance education with

- photovoice during COVID-19. *Distance Education*, 44(3), 563-587.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2227140>
- Tanhan, A. (2019). Acceptance and commitment therapy with ecological systems theory: Addressing Muslim mental health issues and wellbeing. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(2), 197-219.
- Tanhan, A. (2020). Utilizing online photovoice (OPV) methodology to address biopsychosocial spiritual economic issues and wellbeing during COVID-19: Adapting OPV to Turkish. *Turkish Studies*, 15(4), 1029–1086. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44451>
- Tanhan, A., Arslan, G., Yavuz, F., Young, J. S., Çiçek, İ., Akkurt, M. N., ... & Allen, K. A. (2021). A constructive understanding of mental health facilitators and barriers through Online Photovoice (OPV) during COVID-19. *ESAM Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 214-249.
- Tanhan, A., & Francisco, V. T. (2019). Muslims and mental health concerns: A social ecological model perspective. *Journal of Community Psychology*, 47(4), 964-978.
<https://doi.org/10.1002/jcop.22166>
- Tanhan, A., & Strack, R. W. (2020). Online photovoice to explore and advocate for Muslim biopsychosocial spiritual wellbeing and issues: Ecological systems theory and ally development. *Current Psychology*, 39(6), 2010-2025. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00692-6>
- Tanhan, A., Yavuz K. F., Young, J. S., Nalbant, A., Arslan, G., Yıldırım, M., Ulusoy, S., Genç, E., Uğur, E., & Çiçek, İ. (2020). A proposed framework based on literature review of online contextual mental health services to enhance wellbeing and address psychopathology during COVID-19. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(6), 1-11. <https://doi.org/10.29333/ejgm/8316>.
- Tümekaya, S., Kayıran, B. K., Tanhan, A., & Arslan, Ü. (2021). Using Online Photovoice (OPV) to Understand Youths' Perceptions of Distance Education during COVID-19. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 45-60.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.45>
- Uğurlu, A., & Adıgüzel, S. (2022). *Pandemi Döneminde 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri* [Konferans sunum özeti]. Bakü Avrasya Üniversitesi 30. Kuruluş Yılı Münasebetiyle Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Bakü, Azerbaycan.
https://scholar.google.com/scholar?cluster=12006692320785672837&hl=tr&as_sdt=0,5
- Uyar, E. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.

- Ünal, F. (2022). Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 363-375. <https://doi.org/10.57135/jier.1103813>
- Üstündağ, A. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler ve medya okuryazarlığı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 103-110. <https://doi.org/10.21666/muefd.963205>
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., & Kikuchi, M. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>
- Wang, Y., Li, Q., Tarimo, C. S., Wu, C., Miao, Y., & Wu, J. (2021). Prevalence and risk factors of worry among teachers during the COVID-19 epidemic in Henan, China: a cross-sectional survey. *BMJ Open*, 11(7), e045386. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2020-045386>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wijaya, T. T., & Weinhandl, R. (2022). Factors influencing students' continuous intentions for using micro-lectures in the post-COVID-19 period: A modification of the UTAUT-2 approach. *Electronics*, 11(13), 1924. <https://doi.org/10.3390/electronics11131924>
- Yapar, N. E., Bozgün, K., & Sağır, Ş. U. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde EBA platformu online uzaktan eğitimleri hakkında öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1891-1933. <https://doi.org/10.29299/kefad.975538>
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>



**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN AKADEMİK ÖZ YETERLİK ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNDE ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENMENİN ARACI ROLÜ**

Zehra Sedef KORKMAZ*

Öz

Akademik öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler yetiştirmek, öğretmen yetiştirme programlarının ana amaçlarından biri olmalıdır. Çünkü yüksek akademik öz yeterlik inancı, öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olarak mezun olmaları için problem çözme ve öz yönetimli öğrenme becerilerini de kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, akademik öz yeterlikleri ve öz yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırmaya 240'ı kadın ve 95'i erkek olmak üzere toplam 345 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 32 arasında değişmektedir (Ort= 21.55, SS = 2.14). Veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada öne sürülen hipotez modelini test etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak PROCESS SPSS Makrosu ile kullanılmıştır. Aracı değişken analizlerinde ise "Bootstrap" tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre problem çözme, öz yönetimli öğrenme ve akademik öz yeterlik arasında ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlik arasında öz yönetimli öğrenmenin kısmi aracılık rolünde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arttıkça öz yönetimli öğrenme becerilerinin de yükseldiği bunun sonucu olarak da akademik öz yeterliklerinde de artış olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Akademik özyeterlik, Öz yönetimli öğrenme.

The Mediating Role of Self Directed Learning in the Effect of Problem Solving Skills on Academic Self Efficacy

Abstract

Training teachers with high academic self-efficacy beliefs should be one of the main objectives of teacher training programs. Because high academic self-efficacy belief is one of the basic skills that teachers should have. In order for teachers to graduate with high academic self-efficacy beliefs during their undergraduate education, they should also have acquired problem solving and self-directed learning skills. The aim of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' problem solving skills, academic self-efficacy and self-directed learning. The research was organized in relational survey model. A total of 345 pre-service teachers, 240 female and 95 male, participated in the study. The ages of the participants ranged between 17 and 32 (Mean= 21.55, SD = 2.14). Problem Solving Inventory, Academic Self-Efficacy Scale and Self-Managed Learning Scale were used as data collection tools. In order to test the hypothesis model proposed in this study, Multiple Linear Regression and Simple Linear Regression Analysis were used with PROCESS SPSS Macro. "Bootstrap" technique was used in mediator variable analysis. According to the results obtained, there are relationships between problem solving, self-directed learning and academic self-efficacy. In addition, self-directed learning has a partial mediating role between problem solving skills and academic self-efficacy. As a result, it is seen that as pre-service teachers' problem solving skills increase, their self-directed learning skills also increase and as a result, their academic self-efficacy also increases.

Keywords: Problem solving, Academic self efficacy, Self directed learning.

* Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, sedefcoskun@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3466-8119>

1. Giriş

Problem çözme becerisinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok araştırma yapılmıştır (Alver, 2005; Dağyar, 2014; Derin, 2006; Önel, 2013; Özsoy, 2005; Şahin, 2004; Kölemen & Erişen, 2017; Tanrıseven Üredi vd., 2015; Yıldırım vd., 2011). Akademik başarı ve akademik öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ise aralarında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar (Koca & Dadandı, 2019; Tunca & Alkan-Şahin, 2014; Yenilmez & Kakmacı, 2008), aralarında düşük bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Azar, 2010; Çavdar & Şahan, 2019) ve aralarında orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Honicke & Broadbent, 2017). Ayrıca genellikle problem çözme ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarla (Alcı vd., 2008; Kesicioğlu & Güven, 2014; Sözen vd., 2021, Oğuz, 2017; Yenice, 2012) karşılaşılmış olması problem çözme becerisi ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin araştırılmak istenmesine sebep olmuştur. Aynı zamanda son yıllarda problem çözme becerisini ve akademik öz yeterliği ayrı ayrı önemli bir şekilde etkileyen değişkenlerden biri ise öz yönetimli öğrenme kavramıdır (Karataş, 2013; Saeid & Eslaminejad, 2017). Problem çözme ve öz yönetimli öğrenme becerisinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkilerinin henüz ortaya konulmamış olması, problem çözme ile akademik öz yeterlik arasındaki bağı ortaya koyacak bir model oluşturma fikrini doğurmuştur. Bu doğrultuda bu çalışmada öz yönetimli öğrenme becerisinin problem çözme ve akademik öz yeterliğe aracılık ettiği bir model kavramsallaştırılmıştır. Bu çalışmada oluşturulan model, akademik öz yeterliği artıran değişkenleri ortaya koyarak, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca yüksek akademik öz yeterliğe sahip olarak mezun olabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarına önemli katkı sağlayabilir.

Problem çözme becerisi, bir yetişkinde bulunması gereken önemli beceriler arasında sayılmaktadır. Problem çözme becerisini, kişinin karşılaştığı sorunların veya zorluk olarak tanımlayabileceği problemlerin farkına varması, sorunu çözebilmek için etkili stratejiler belirleyip, bu stratejileri hayata geçirerek ve sorunu ortadan kaldırabilme becerisi olarak düşünebiliriz. Okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün örgün eğitim kademelerinde bu becerinin gelişiminin önemi dikkate alınıp öğretim programlarında çeşitli aktivitelerle desteklenmektedir. Küçük yaşlardan itibaren problem çözme becerisine sahip olan çocukların, yetişkin olduklarında hem örgün eğitim kademelerinde hem de sosyal hayatta karşılarına çıkacak bütün problemleri çözebileceğine inanılmaktadır. Öğretmenlerin ise problem çözme becerisine sahip olmaları hem sınıflarında yaşanabilecek problemleri doğru ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturmak için etkiliyken, hem de kendi öğrencilerine problem çözme becerisini kazandırmada kolaylık sağlar. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biri olan problem çözme, en temel anlamıyla bir hedefe doğru gitmek belirsiz olduğunda o hedefe gidebilmek için o yolda ilerlemektir (Martinez,1998). Sınıf ortamında öğretmenler birçok sorunla baş etmektedirler. Bu yüzden öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde problem çözme becerisi kazanmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ölçüldüğü çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının bir kısmı düşük düzeyde (Eyvaz, 2017) ve bir kısmının ise yüksek düzeyde (Ocak & Eğmir, 2014; Evrekli vd., 2011) problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yüksek problem çözme becerilerine sahip olmaları akademik öz yeterliklerini nasıl etkileyeceği merak konusu olmuştur.

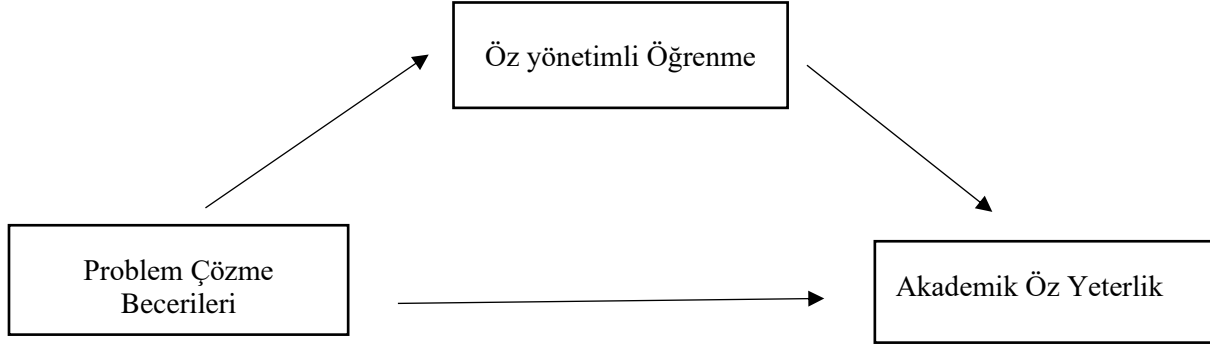
Öz yeterlik, kişinin verilen görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye olan inancı şeklinde açıklanmaktadır (Bandura, 1977). Bu açıdan düşünüldüğünde bireyin akademik hayatında başarılı olacağına ilişkin inancına ise akademik öz yeterlik denilebilir (Bandura, 1997). Karataş vd., (2023)'e

göre kişinin belirli bir göreve ilişkin inançları ve düşünceleri onun performansını etkilemektedir. Aynı zamanda yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin de akademik öz yeterliklerinin yüksek olmasına fayda sağlamaktadır (Dönmez, 2011). Bu sebeple akademik öz yeterliği yüksek öğretmen adaylarının yetişmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde (Yenilmez, 2016) ve yüksek düzeyde (Oğuz, 2012) olduğu çalışmalara rastlanmıştır. Problem çözme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmalar (Şeker, 2019) ışığında öğretmenler adaylarının problem çözme becerilerinin artması onların akademik öz yeterlik inançlarını da artırabilir. Başka bir deyişle yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmek için daha fazla çaba sarf eden kişiler olması beklenmektedir (Tomás vd., 2020). Akademik öz yeterliği artan kişilerin de aynı zamanda kendi kendini yönlendirebilen kişiler olduğu düşünüldüğünde, bu durum öz yönetimli öğrenmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Öz yönetimli öğrenme ise gelişen ve değişen dünya da her bireyde olması gereken bir diğer önemli becerilerden biridir. Kişinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi, öğrenme fırsatlarını belirleyerek bunlardan faydalanması anlamına gelmektedir (Manz & Manz, 1991). Bireylerde öz yönetimli öğrenme becerisinin oluşabilmesi için kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmeleri, öğrenme hedeflerini planlayabilmeleri, öğrenme eylemini gerçekleştirmeleri ve öğrenmeleri değerlendirebilmeleri gerekmektedir (Knowles, 1975). Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimi için en önemli etmenlerden birisi öğretmenlerdir (Karataş, 2013). Öğretmenlerin de öğrencilerini kendi kendilerine öğrenmeye teşvik edip, bu beceriyi öğretebilmeleri için kendilerinin de öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Şahin & Erden, 2009). Özellikle yetişkin eğitiminde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan öz yönetimli öğrenme becerisine öğretmen yetiştirme programlarında yeterince önem verilmediği görülmektedir (Tekkol & Demirel, 2016). Üniversite öğrencilerinin lisans eğitimleri sürecinde kendi kapasitelerinin farkında olmaları, kendi ilgi alanlarına ve becerilerine göre öğrenmeleri konusunda sorumlu olmaları beklenmektedir (Wong vd., 2021). Yapılan araştırmalar probleme dayalı öğrenme ile öz yönetimli öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kendi kendine öğrenme, probleme dayalı öğrenmenin içinde bir süreç ve probleme dayalı öğrenme sürecinin bir sonucu olarak görülmektedir (Leary vd., 2019). Aynı zamanda öz yönetimli öğrenmenin, öğrencilerin bilgi ve becerilerle kişisel ve mesleki gelişimlerini artırdığı bilinmektedir (Shahin & Tork, 2013). Bu durumda öğrencilerin akademik öz yeterliklerinde artış olmasına olanak sağlayabilir. Öz yönetimli öğrenmeyi artıran iki unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki kişisel özellikler, diğeri ise öğrenme özellikleridir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik öz yeterliklerini artırabilmek için öz yönetimli öğrenme becerilerinin de artması gerektiğini vurgulamaktadır (Wong vd., 2021). Dolayısıyla öğrenciler için probleme dayalı öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi etkili öğrenme-öğretme stratejileri belirlenerek bu öğrenme ortamında öğrencilerin hem problem çözme becerileri hem öz yönetimli öğrenme becerileri artırılmalıdır. Problem çözme ve öz yönetimli öğrenme becerileri artan öğrencilerin akademik öz yeterliklerinde de artış olması beklenebilir.

Yukarıda ifade edilen durumlar dikkate alındığında problem çözme becerileri artan öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerileri, öz yönetimli öğrenme becerileri artan öğretmen adaylarının ise akademik öz yeterliklerini artırabileceği söylenebilir. Problem çözme, öz yönetimli öğrenme ve akademik öz yeterlikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkide öz yönetimli öğrenmenin aracılık rolü olabileceğini akla getirmektedir. Bu nedenle, bu araştırma da öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki de öz yönetimli öğrenmenin aracı rolü incelenmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arttıkça öz yönetimli öğrenme becerilerinin de artabileceği ve bu artışında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının yükselmesine sebep olabileceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırma, problem çözme becerilerinin akademik öz

yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmada sınanan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada önerilen tahmin modeli

Şekil 1’de belirtilen tahmin modelini sınamak için “problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolü var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, üç farklı değişken arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçladığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Cohen vd., (2000)’e göre ilişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönünü belirlenmektedir.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken G-Power 3.1.9.4. paket programı kullanılmıştır. Bu programda etki büyüklüğü (f^2) 0.15; alfa değeri 0.001; 1- β değeri 0.99 olarak planlandığında yeterli örneklem büyüklüğü 201 olarak belirlenmiştir. Bundan hareketle kayıp veriler ve uç değerler olabileceği düşünülerek mevcut araştırmada Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 345 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 17 ile 32 arasında değişmektedir. (Ort= 21.55, SS = 2.14). Ayrıca 240’ı (%82.8) kadın ve 95’i (%17.2) erkektir. Örneklem tespit edilmesinde, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ölçme araçlarını yanıtlamak amacıyla kolaylıkla ulaşılabilen bireyler seçilmektedir (Cohen, 2007). Ölçme araçları öğretmen adaylarına sırayla uygulanarak tek seferde veriler toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Problem Çözme Envanteri, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Problem Çözme Envanteri: Bu araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri Heppner ve Petersen’in (1982) ölçeğinin, Türkçeye Şahin vd., (1993), tarafından çevrilen versiyonuyla ölçülmüştür. Yazarlar Türkçe versiyonu için kültürel eşdeğerlik ve psikometrik özellikler çalışması yapmıştır. Envanter 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 15’i ters maddedir. Yanıtlar (1) kesinlikle katılıyorum ile (6) kesinlikle katılmıyorum arasında değişmektedir. Şahin vd. (1993), envanterin Türkçe versiyonu için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .88 olarak hesaplarken; bu çalışma için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek problem çözme puanları, düşük problem çözme yeteneğinin algısı şeklinde yorumlanmaktadır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği: Araştırmada Kandemir (2010) tarafından geliştirilen akademik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin üç boyutu olup, 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye (1: Beni hiç yansıtmıyor- 5: Beni tamamen yansıtmıyor) sahiptir. Ölçekten yüksek puan alan bireylerin akademik öz yeterliklerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($\chi^2 = 557.76$, $sd = 149$, $p < .001$; $RMSEA = .07$, $CFI = .97$, $GFI = .89$, $AGFI = .86$ ve $SRMR = .05$) ölçeğin iyi bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise birinci faktör için .90, ikinci faktör .78, üçüncü faktör için .77 ve ölçeğin bütünü için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .82 olarak hesaplanmıştır.

Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ): Araştırmada orijinali Levy vd. (2009) tarafında geliştirilen Demircioğlu vd. (2018) Türkçe'ye uyarlanan öz yönetimli öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1: Kesinlikle katılmıyorum – 5: Kesinlikle katılıyorum oranında beşli likert tipidir. Ölçekten yüksek puan alan bireylerin daha güçlü bir öz yönetimli öğrenmeye sahip olduğu belirtilmiştir. ÖYÖÖ'nün Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($\chi^2 = 73.79$, $sd = 31$, $p < .001$; $RMSEA = .07$, $CFI = .897$, $GFI = .95$, $AGFI = .91$ ve $SRMR = .05$) kabul edilebilir değerler içinde olup ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamaktadır. ÖYÖÖ'nün Türkçe formunda iç tutarlık katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır (Demircioğlu vd., 2018). Bu çalışma için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .82 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce araştırma da yer alan her bir değişkenin normallik varsayımları yapılmıştır. Her bir değişkenin basıklık ve çarpıklık katsayıları + 1,5 ve – 1,5 arasında yer aldığı için verilerin normal dağıldığı (Tabachnick & Fidell, 2013) kabul edilerek parametrik testler kullanılmıştır. Betimsel veriler analiz edilirken; yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Aracı etkinin analizinde ise PROCESS SPSS Makrosu kullanılmıştır. Veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada, problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolü incelenmiştir. Aracı model analizlerinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde, aracı değişkenin dolaylı bir etkide bulunup bulunmadığı analiz etmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Araştırmada aracı değişkenin analizinde Baron ve Kenny'nin geliştirdiği, iki değişken arası ilişkide aracı etkiyi analiz edebilmek için gereken aşamalar dikkate alınarak sırasıyla;

- (1) Araştırmada bulunan bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi,
- (2) Araştırmada bulunan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi,
- (3) Bu koşullar sağlandıktan sonra bağımsız değişken ve aracı değişken modele eklenerek ortak etki analiz edilmiştir (Baron & Kenny, 1986).

Bu araştırmada, aracı model analizlerinde Aracı etki belirlenirken Çoklu Doğrusal Regresyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak PROCESS SPSS Makrosu ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem kullanılarak uygulanan aracı değişken analizlerinde “Bootstrap” tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırmanın örnekleminde bulunan verilerinden rastgele şekilde alt örneklem yaratılır ve aracılık modeli bu alt örneklem için de analiz edilir ve daha büyük olan araştırma örnekleminde alt örneklem analiz sonuçları birbiri ile karşılaştırılır (Preacher & Hayes, 2008). Bu çalışmada aracı değişken analizinde Hayes (2009)'un önerdiği 5000 bootstrap örneklem sayısı kullanılmıştır. Aracı değişken analizlerinde, güven aralığı değerleri ve aracı etkinin anlamlılığı da sınımlanmaktadır. Güven aralığı sonuçları ise Sobel (1982) tarafından geliştirilen Sobel testi sonuçları ile incelenmiştir.

Regresyon analizinin geçerli sonuçlar verebilmesi için bazı varsayımları karşılaması gerekmektedir. Problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolünün incelenmesi amacıyla kurgulanan regresyon modelinin varsayımlarının sınanması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kurgulanan regresyon modelleri için regresyon varsayımlarının sınanması

Değişken	Çoklu Doğrusal Bağntı Varsayımı		Otokorelasyon Varsayımı	Artık Değerlerin Normalliği Varsayımı	Artık Değerlerin Ortalaması Varsayımı
	VIF	Tolerans	Durbin Watson		
1	1,000	1,000	2.100	Çarpıklık:-.118 Basıklık:.135	.000
2	1,000	1,000	1.818	Çarpıklık:-.459 Basıklık:1.068	.000
3	.756	1.324	1.950	Çarpıklık:-.462 Basıklık:.903	.000

İlk aşamada çoklu doğrusal bağntı varsayımı incelenmiştir. Tolerans değerinin 0.10’ dan fazla ve VIF değerinin 1’e yakın olması çoklu doğrusal bağntının sorunun bulunmadığı anlamına gelmektedir. VIF ve Tolerans katsayıları incelendiğinde çoklu doğrusal bağntı olmadığı belirlenmiştir (VIF=[.756; 1.000]; Tolerans=[1.000; 1.324]). İkinci aşamada, otokorelasyon varsayımı incelenmiştir. Durbin Watson katsayısının 2’ye yakın olduğunda otokorelasyon sorunu olmadığını göstermektedir. Hesaplanan Durbin Watson olarak katsayıları incelediğinde otokorelasyon varsayımının da karşılandığı görülmüştür (DW=[1.818; 2.100]). Üçüncü aşamada, artık değerlerin normalliği varsayımı incelenmiştir. Bu araştırmadaki, artık değerlerin çarpıklık ve basıklık değerlerin ± 1.5 aralığında olduğu belirlenmiş ve bu varsayımda sağlandığı görülmüştür (Çarpıklık=[-.450; -.118]; Basıklık=[.135; 1.068]). Dördüncü aşamada, artık değerlerin ortalaması varsayımı incelenmiştir. Artık değerlerin ortalamasının ‘0’ olması gerekmektedir. Bu araştırmada, artıkların ortalaması .000 olarak hesaplanmış ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür.

2.5. Araştırma Etiği

Bu başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma Artvin Çoruh Üniversitesi etik kurulunun 28.05.2020 tarihli 2020/8 sayılı toplantısında görüşülmüş ve 01.06.2020-5690 nolu karara göre çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

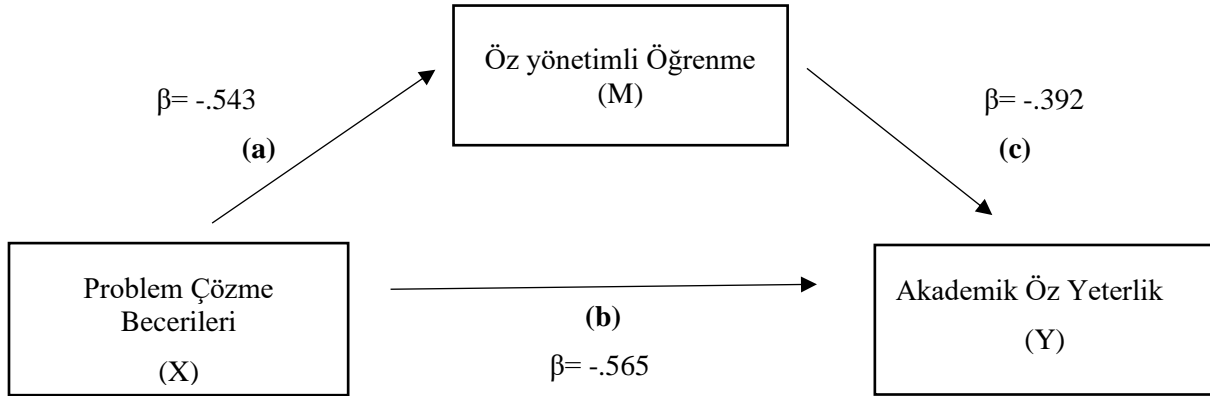
3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları bulunmaktadır. Tablo 2’de öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	P
Akademik Öz Yeterlik	Sabit	116.186	4.624		25.124	.000
	Problem Çözme Becerileri	-.541	.044	-.565	-12.340	.000
R= ,565 R ² = ,319 Sd:1/ 325 F: 152.284 p=,000**						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	P
Öz yönetimli Öğrenme	Sabit	-2.659	5.404		-.492	.623
	Problem Çözme Becerileri	1.561	.134	.543	11.652	.000
R= ,543 R ² = ,295 Sd:1/ 325 F: 135.764 p=,000**						
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Akademik Öz Yeterlik	Sabit	58.846	9.142		6.437	.000
	Öz yönetimli Öğrenme	1.003	.141	.349	7.111	.000
	Problem Çözme Becerileri	-.376	.047	-.392	-8.000	.000
R= ,641 R ² = ,411 Sd:2/ 324 F: 113.039 p=,000**						

Tablo 2’te problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolüne ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Regresyon analizi sonucunda çıkan model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolüne ilişkin model şeması

Hiyerarşik regresyon analizinin birinci aşamasında problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir(a). Problem çözme becerilerinin ($\beta = -.543$, $t = -12,340$, $p < .01$), akademik öz yeterliğin % 31,9’unu açıkladığı görülmüştür. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R = ,565$, $R^2 = ,319$, $F_{(1, 325)} = 152.284$, $p < .01$). Hiyerarşik regresyon analizinin ikinci aşamasında problem çözme becerilerinin öz yönetimli öğrenme üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir(b). Problem çözme becerilerinin ($\beta = -.543$; $t = 11.652$, $p < .01$), öz yönetimli öğrenmenin %29,5’ini açıkladığı görülmüştür. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($R = .543$, $R^2 = .295$, $F_{(1, 325)} = 135.764$, $p < .01$). Hiyerarşik regresyon analizinin son

aşamasında öz yönetimli öğrenme ve problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki ortak yordayıcı etkisi incelenmiştir (c). Öz yönetimli öğrenme ve problem çözme becerilerinin ($\beta=-.392$; $.349$; $t= 7,111$;-8.000; $p<.01$), psikolojik belirtilerin %46.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($R=.641$, $R^2=.411$, $F_{(2, 324)}=113.039$, $p<.01$).

Yapılan analizler aracı etkinin test edilmesi için tüm gerekli varsayımları karşıladığını göstermektedir. Bu durumda Beta katsayıları değerlendirildiğinde, öz yönetimli öğrenmenin modele aracı değişken olarak atandığında problem çözme becerilerinin ($\beta=-.565$; $\beta=-.392$) akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde düşüş olduğu görülmüştür. Güven aralığı alt ve üst sınır değer işaretlerinin ise aynı yönde olduğu görülmüştür (LLCI=-.2404; ULCI=-.1093). Aracı etkinin anlamlılığı için yapılan Sobel testi sonuçları da göstermektedir ki; problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin anlamlı bir kısmi aracı rolü bulunmaktadır ($z= 6.07$, $se=.257$, $p<.001$). Diğer bir deyişle problem çözme becerileri, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmelerini artırmakta bunun sonucu olarak da akademik öz yeterlikleri yükselmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmanın amacı, problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkide öz yönetimli öğrenmenin aracı rolünü incelemektir. Öğretmen adaylarının yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olmaları, hem hizmet öncesi eğitimleri sırasında hem de öğretmenlik mesleğini icra ederken kendilerine birçok fayda sağlayacaktır. Akademik öz yeterlik inancını artırabileceği düşünülen değişkenlerden problem çözme becerisi ve öz yönetimli öğrenme becerisinin ve bu üç değişken arasındaki ilişkinin incelenerek bir model oluşturulması fikri önemli görülmektedir. Kavramsallaştırılan bu model test edildiğinde, problem çözme becerisi ve akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öz yönetimli öğrenme becerisinin ise bu ilişkiye kısmi aracı bir rol edindiği görülmüştür. Böylece bu araştırmanın sonucu olarak, problem çözme becerilerinin yüksek olması bireylerin öz yönetimli öğrenme becerileri de yükseltmekte ve böylece akademik öz yeterlik düzeyleri de artmaktadır, yorumu yapılabilir. Başka bir deyişle, problem çözme becerilerinin yüksek olması akademik öz yeterliği artırmakta olup öz yönetimli öğrenme de bu artışa aracılık etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişkinin varlığını göstermiştir. Yani öğretmen adaylarının problem çözme becerileri yükseldikçe, akademik öz yeterlik inançları da artmaktadır. Altunçelik, vd., (2005) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da problem çözme becerileri ve öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Aynı zamanda problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlik arasında negatif ilişkilerin bulunduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Şeker (2019) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada problem çözme becerileri azaldıkça akademik öz yeterliğin attığını ve aralarında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, problem çözme becerileri ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasında da anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişkinin olmasıdır. Lisans öğrencilerinin problem çözme becerileri ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasında da güçlü ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar da (Choi vd., 2014) bu araştırmadan elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Aynı zamanda bu çalışmada öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik öz yeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Edmondson vd. (2012)'nin yaptıkları meta analiz çalışmasına göre öz yönetimli öğrenme ile akademik performans arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öz yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik performanslarındaki artışa, bu artışın da akademik öz yeterlik inancının yükselmesinde sebep olabileceğini düşünebilir (Cheng vd., 2019). Nitekim yapılan araştırmalar öz-yönetimli öğrenmenin akademik öz yeterlik üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Karataş, 2013; Saeid & Eslaminejad, 2017). Benzer

şekilde Şahin (2010) yaptığı araştırmasında öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk ve öz yeterlik puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yılmaz (2022) ise üniversite öğrencilerini akademik öz-yeterlikleri ile öz yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, aralarında pozitif yönde orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öz yönetimli öğrenme becerileri analize dâhil problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisine önemli ölçüde aracılık ettiği görülmüştür. Problem çözme becerileri, akademik öz yeterlik ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde; hemşirelik öğrencilerinde öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ile problem çözme yeteneği arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu ve ilişkide akademik öz yeterliğin aracılık etkisi yaptığı bir çalışmaya rastlanmıştır (Zhang vd., 2018). Benzer şekilde, öz yönetimli öğrenme ve problem çözme arasındaki ilişkide, akademik öz yeterliğin ve öz düzenleme becerisinin çoklu aracılığını inceleyen bir çalışmada da, öz yönetimli öğrenme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu ilişkiye akademik öz yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin kısmen aracılık ettiği görülmüştür (Hwang & Oh, 2021). Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olup bu üç değişken arasında ilişkiler olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlik arasında öz yönetimli öğrenmenin kısmi aracılık rolünde olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arttıkça öz yönetimli öğrenme becerilerinin de yükseldiği bunun sonucu olarak da akademik öz yeterliklerinde de artış olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerini arttırabilmeleri için akademik öz yeterlikleriyle ilişkili öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Son 20 yılda yürütülen 100'den fazla deneysel çalışmanın meta-analizinden elde edilen sonuçlar, yaygın olarak araştırılan dokuz psikososyal yapı arasında akademik öz yeterliğin, üniversite öğrencilerinin akademik başarısı ve performansının en güçlü tek belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur (Robbins, vd., 2004). Bu durumda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliğini geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Akademik öz-yeterliği yüksek öğretmen adayları nitelikli öğretmenler olarak meslek hayatlarında kişisel ve mesleki doyum yaşayarak, nitelikli öğrenciler yetiştirebileceklerdir. Bu çalışmada oluşturulan model akademik öz yeterliği artıran değişkenleri ortaya koyarak, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca yüksek akademik öz yeterliğe sahip olarak mezun olabilmeleri için problem çözme becerilerini ve öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek eğitim programlarının ve stratejilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinde öz yönetimli öğrenmenin aracı rolünü inceleyen bu çalışmanın elde edilen sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen yetiştirme programlarına, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik, problem çözme ve öz yönetimli öğrenme becerilerini artıracak içerik ve etkinlikler eklenebilir. Bu içerik ve etkinliklerin günümüz şartlarına göre sürekli güncellenmesi sağlanabilir.
2. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve öz yönetimli öğrenme becerilerini lisans eğitimleri sırasında geliştirebilmeleri için teşvik edilmelidir. Çünkü problem çözme becerileri ve öz yönetimli öğrenme becerileri artan öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinde de artışlar olabilir.
3. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında ders içi ve ders dışı aktivitelerle akademik öz yeterliklerini artıracak aktivitelerde içinde bulunmaları önerilebilir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan her bir dersin öğrenme çıktılarında öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirici hedefler konabilir.

5. Eğitimciler öğretmen adaylarının bu araştırma da yer alan becerilerinin güçlenmesini desteklemek için değişkenler arasındaki ilişkiyi dikkate alarak, öğretmen adaylarına yardımcı olabilirler.

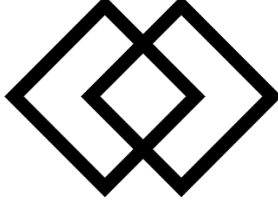
5. Kaynakça

- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 75-88.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Cheng, Y. H., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2019). Academic hardiness and academic self-efficacy in graduate studies. *Higher education research & development*, 38(5), 907-921. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1612858>
- Choi, E.; Lindquist, R., & Song, Y. (2014). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Educ. Today*, 34, 52–56. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.012>
- Cohen, L. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis. In L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (Ed.), *Research methods in education* (6th ed., ss. 272-296). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.
- Çavdar, D., & Şahan, H. H. (2019). Analysis of relationship between academic success in maths, self sufficiency and attitude to maths lesson. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999.
- Dağyar, M. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması* (Tez No. 378551) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircioğlu, Z. I., Öge, B., Fuçular, E. E., Çevik, T., Denizci-Nazlıgül, M., & Özçelik, E. (2018). Reliability, validity and Turkish adaptation of self-directed learning scale (SDLS). *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5, 235-247. <https://doi.org/10.21449/ijate.401069>

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il örnekleme)* (Tez No. 189819) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 296331) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Evrekli, E., İnel, D., & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167-178.
- Eyvaz, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hwang, Y., & Oh, J. (2021). The relationship between self-directed learning and problem-solving ability: The mediating role of academic self-efficacy and self-regulated learning among nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1738. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738>
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* (Tez No. 279441) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması* (Tez No.337408) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, K., Arpacı, I., & Süer, S. (2023). Predicting academic self-efficacy based on self-directed learning and future time perspective. *Psychological Reports*, Onlinefirst. <https://doi.org/10.1177/00332941231191>
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association. <https://doi.org/10.1177/105960117700200220>
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlilik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Leary, H., Walker, A., Lefler, M., & Kuo, Y. C. (2019). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning: A Literature Review. *The Wiley handbook of problem-based learning*, 181-198. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch8>
- Manz, C. C., & Manz, K. P. (1991). Strategies for facilitating self-directed learning: A process for enhancing human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 3-12. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920020103>
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving? *The Phi Delta Kappan*, 79(8), 605-609.

- Ocak, G., & Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 27-45.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Önol, M. (2013). *Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi* (Tez No. 337175) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between student's self-directed-learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Shahin, E. S., & Tork, H. M. (2013). Critical thinking and self-directed learning as an outcome of problem-based learning among nursing students in Egypt and Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(12), 103. <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n12p103>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312. <https://doi.org/10.2307/270723>
- Sözen, K. K., Güntürk, İ., & Kuloğlu, N. (2021). Hemşirelik öğrencilerinde öz-yeterlilik algısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 31(2), 131-138.
- Şahin Kölemen, C., & Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-60.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kademelerinin, öz yeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. (Tez No. 279132) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, E., & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (öyöhö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396. <https://doi.org/10.1007/BF01177661>
- Şeker, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 555241) [Yüksek Lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.

- Tanrıseven Üredi, İ. , Şengül, S., & Gürdal, A. (2008). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 151-168.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191–203. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Wong, F. M. F., Tang, A. C. Y., & Cheng, W. L. S. (2021). Factors associated with self-directed learning among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 104, 104998. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104998>
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 316-323. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.746>
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, Ü. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde öz yönetimli öğrenme ve akademik öz-yeterlik ilişkisi*. (Tez No. 751377) [Yüksek Lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, X. H., Meng, L. N., Liu, H. H., Luo, R. Z., Zhang, C. M., Zhang, P. P., & Liu, Y. H. (2018). Role of academic self-efficacy in the relationship between self-directed learning readiness and problem-solving ability among nursing students. *Frontiers of Nursing*, 5(1), 75-81. <https://doi.org/10.1515/fon-2018-0011>



DEPREMDEN ETKİLENEN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OKULA UYUM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Özge ÖZEL* - Betül ERSOY**

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin depremden etkilenen çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma yönteminde düzenlenmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş Antalya ili Serik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anasınıflarında görev yapan ve 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinden etkilenmiş öğrencisi bulunan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmış ve verilerin analizi için betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular öğrencilerin uyum aşamasında yaşadıkları zorluklar, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin bu süreçte zorlandıkları konular, öğretmenlerin deprem konusundaki bilgi düzeylerindeki yeterlilikleri ve sınıflarında bu bilgileri kullanma durumları, depremdede velilerin bu süreçteki rolü, depremdede çocukların uyumunun oryantasyon sürecindeki uyuma göre farkları ve öğretmenlerin bu uyum sürecine yönelik kendi tecrübe ve deneyimleri temaları altında açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Okul öncesi çocuklar, Öğretmen görüşleri, Okula uyum.

An Investigation of Teachers' Views on The School Adaptation Process of Preschool Children Affected by The Earthquake

Abstract

The aim of this study is to examine the views of preschool teachers on the school adaptation process of children affected by the earthquake. The study was organized in the phenomenological research method, one of the qualitative research types. Twenty preschool teachers working in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Serik district of Antalya province, who had students affected by the February 6, 2023 Kahramanmaraş earthquakes, participated in the study. Semi-structured interviews were used as data collection tools and descriptive content analysis method was used to analyze the data. The findings were explained under the themes of the difficulties experienced by the students in the adaptation phase, the difficulties they experienced in educational activities, the subjects that the students had difficulties in this process, the competence of the teachers in their level of knowledge about the earthquake and their use of this knowledge in their classes, the role of earthquake victims' parents in this process, the differences in the adaptation of earthquake victims' children compared to the adaptation in the orientation process, and the teachers' own experiences and experiences regarding this adaptation process.

Keywords: Earthquake, Preschool children, Teacher opinions, School adaptation.

1. Giriş

Deprem, şiddeti ve zamanı önceden tam olarak bilinmeyen ve yıkıcı sonuçları olan bir doğa olayıdır (Selçuk & Erem, 2022). Oluşumunun önlenememesinden, ani oluşundan ve şiddetine göre çoğu kez büyük yıkımlara sebep olduğundan dolayı insanları korkutan, bu sebeple de çeşitli tedbirler almaya

* Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZEL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4992483X>

** ** Yüksek Lisans Öğrencisi Betül ERSOY, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ersoybetul157@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-0263-8337>

yönlendiren doğal afetlerden biridir. Sür (1993), çalışmasında deprem bölgelerini şiddet derecesine göre şu şekilde sıralamıştır;

- Şiddetli depremlerin olduğu bölgeler,
- Hafif deprem sahaları,
- Depremsiz ya da zararsız çok hafif deprem bölgeleri.

Türkiye ise bu sınıflandırmaya göre şiddetli depremlerin olduğu bölgeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin büyük bölümü fay hatları üzerinde bulunduğu için ülkemizde tarih boyunca gerçekleşen depremler sebebiyle pek çok can ve mal kaybı verilmiştir (Sür, 1993). Meydana gelen sarsıcı depremler sırasıyla; 1939 yılında Erzincan'da, 1942 yılında Erbaa'da, 1943 yılında Kastamonu'da, 1944 yılında Bolu'da, 1951 yılında Kurşunlu'da, 1953 yılında Yenice-Gönen'de, 1957 yılında Abant'ta, 1964 yılında Manyas'ta, 1966 yılında Varto'da, 1967 yılında Adapazarı'nda ve 1976 yılında Çaldıran'da meydana gelmiştir (Sür,1993).

Ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde başlayan, merkezi Kahramanmaraş olan ancak beraberinde 10 ilimizin daha etkilenmesine ve büyük yıkımlara sebep olan bir afet daha yaşanmıştır. Depremlerden Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Elâzığ, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye ve Şanlıurfa illerimiz etkilenmiştir. Bu afet hem büyüklüğü hem de art arda iki büyük depremin yaşanması sebebiyle 'Asrın Felaketi' olarak kayıtlara geçmiştir. Bu depremler sonucunda binlerce bina yıkılmış, binlerce insan yaşamını yitirmiştir. Bu bölgelerde yaşayan kişiler farklı illere gelerek yaşamlarına devam etme mücadelesi vermişlerdir. Alkan (1999)'a göre deprem ve buna benzer doğal felaketleri yaşayanlarda kısa süreli psikolojik etkilerin yanında stres ve travma bozukluğu gibi uzun süreli psikolojik etkiler de meydana gelmektedir.

Çocuklar deprem anında ve sonrasında en çok etki altında kalan gruplar arasındadır (Çakır & Atalay, 2020). Çocukların depremden etkilenme derecesi; ailede kayıp yaşanıp yaşanmaması, ailenin verdiği tepkiler, ekonomik ve sosyal koşullar gibi pek çok faktöre dayanabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları bu duygu durumu ile başa çıkmakta oldukça zorlanmaktadır. Çünkü yaşamsal deneyimleri azdır, gerçek yaşamla yeni tanışıyorlardır. Onlar için büyük değişimler meydana getiren, karşılaştıkları bu durumla ve meydana gelen değişimle baş edebilecekleri yetenekleri henüz gelişmemiştir (Berument vd., 1999).

Norris vd. 2002'de yaptıkları bir çalışmada çocukların afetlerde yetişkinlerden daha fazla etkilendiğini göstermiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul çağındaki çocukların %48'inin ortalama seviyede afetlerden etkilendiğini gösterirken, %52'sinin ise ciddi veya çok ciddi seviyede etkilendiğini ortaya koymuştur. Stres, kaygı durumu, korku, endişe, güvensizlik hisleri afet sonrası durumda yaşanan duygulardan bazılarıdır. Bunlar dışında uyku ve yeme içme düzenlerinde, odaklanmalarında, algılamalarında değişiklikler görülebileceği gibi uyum sağlama, sosyalleşme, aidiyet gibi duygu durumlarında da değişiklikler meydana gelebilmektedir. Limoncu ve Atmaca 2018'de yaptıkları 'Çocuk Merkezli Afet Yönetimi' adlı çalışmada risk yönetimi ve kriz yönetimi konularında hazırlık, zarar azaltma, önleme, acil yardım, iyileştirme ve yeniden inşa başlıkları altında çocukların bu travmalardan hangi aşamalarda kurtulabileceğini belirtmiştir.

Erkan (2010) çalışmasında Afyon merkez ve Sultandağı, Çay ilçesi ile Çobanlar, Bolvadin ilçeleri ve Eber beldesinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 210 öğrenci seçmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen bilgilere bakıldığında, deprem yaşamış ve yaşamamış çocuklar arasında davranışsal ve duygusal problemler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulguları ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda deprem deneyimi yaşamayan çocuklarda davranışsal ve duygusal açıdan herhangi bir farklılık meydana getirmediği ortaya

konmuştur. Çalışma sürecinde ele alınmış olan annelerin öğrenim düzeyleri değişkeninin de yine çocukların problem davranışlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise kız ve erkek çocuklarının davranışlarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Sonuca göre öğretmenler erkekleri somatik sorunlarda kızları ise dikkat sorunlarında daha problemlerle olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2014 yılında Feo vd.'nin İtalya'nın Abruzzo bölgesinde yaptıkları bir başka çalışmada depremden bir yıl sonra çocuk ve ergenlerin psikiyatrik semptomlarının yaygınlığı araştırılmış ve çalışmaya 3-14 yaş grubundaki çocuklar dahil edilmiştir. Çalışma sonucuna göre 3-5 yaş ve 11- 14 yaşlarında post travmatik stres bozukluğu (PTSB) ve anksiyete görülme sıklığında psikopatolojik bir durumun gözlenmediği ancak 6-10 yaşlarında görüldüğü ifade edilmiştir. Bu çalışma deprem sonrası yaş faktörünün post travmatik stres bozukluğu (PTSB) konusunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Fetih ve Gülay (2020) tarafından yapılan çalışmada ise Deprem Bilincini Artırma Programı'nın (DBAP) 6 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmış ve 6 yaşındaki çocukların deprem konusunda bilgilerinin ve yine bu konuya karşı bilinç düzeylerinin üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Deprem gibi bir travma sonrasında çocuklarda dikkat, algı, odaklanma, sosyal uyum, bellek sorunları ve bazı davranış sorunları görülebilmektedir. Bu nedenle afet sonrası süreç, çocukların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan sağlıklı psikolojiyi oluşturabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu sürece uyum aşamasında çocuklar anne-baba, yakın çevre, arkadaş ve öğretmenlerinin ilgilerine ve desteklerine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Berument vd., 1999). Afet süresinde çocuklarda meydana gelen sakatlanma ve yaralanmalarda gerekli müdahaleler yapılarak iyileşme elde etmek için yoğun çaba sarf edilmektedir. Ruhsal ve psikolojik açıdan yaralanmaların izlerini silmek ve çocukların yeniden normal yaşama adapte olabilmelerini sağlamak uzun zaman ve emek gerektirebilmektedir. Bunun için özellikle okul öncesi öğretmenlerine bu çağıdaki çocukların okula uyum sürecinde oldukça önemli görevler düşmektedir. Çünkü normalleşmeye ilk adım çocukların eğitim hayatının devamını sağlamak olacaktır. Okul gibi yapılandırılmış ortamlarda öğretmenler kilit rol oynamakta ve çocukların akademik olduğu kadar sosyal gelişim ve değişimlerine hâkim olmaktadır. Deprem gibi travmatik bir süreçte çocukların yaşadığı veya yaşayabileceği uyum sorunlarının en kolay gözlemleyen ve belirleyen kişi öğretmen olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada depreme maruz kalan çocukların uyum süreçleriyle ilgili öğretmen görüşü incelenmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmalar depremin çocuklar üzerinde çeşitli etkileri olduğunu göstermektedir (Aydoğdu & Fofana; 2023; Erkan, 2010; Gürbüz & Koyuncu, 2023; Limoncu & Atmaca, 2018; Tuncer vd., 2021). Yakınlarını kaybeden ve depremi yaşayan insanlarla birlikte milyonlarca insanın da kaygı durumu yaşamasına ve psikolojik olarak etkilenmesine sebep olan depremlerden sonra normalleşme ve yaşama uyum sağlama aşamasında çocuklar da etki altında kalmaktadır. Ancak deprem bölgesinde yaşamamıza ve maalesef sürekli olarak büyük ve yıkıcı depremlere şahit olmamıza rağmen deprem deneyimi yaşamış çocukların okula uyum süreciyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, depremden etkilenen okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada depremden etkilenen okul öncesi dönem çocuklarının normalleşme sürecinde, okula uyum sağlamalarında nasıl aşamalardan geçtikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buradan yola çıkılarak, bu çalışma aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıtlar aranmış ve cevaplar analiz edilmiştir:

- Depremden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal durumları nasıldır?

- Depremden etkilenmiş okul öncesi dönem çocuklarının, deprem sonrası okula uyum aşamasında öğretmenleri ne gibi durumlarla karşılaşmıştır?
- Deprem deneyimi yaşamış okul öncesi dönem çocukların uyum sorunu yaşamaması için neler yapılabilir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma (olgu bilim) deseninde düzenlenmiştir. Merriam ve Tisdell'e (2015) göre nitel araştırma, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve bu deneyimlere nasıl anlamlar yüklediklerini ele almaktadır. Fenomenolojik çalışmalar da deneyimlerin anlamlandırılması ve yorumlanması için en uygun yöntemdir (Creswell, 2016). Bu araştırmanın amacı da depreme maruz kalan okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin depremzede çocukların uyum süreci sorunlarının ortaya çıkarmak olduğundan çalışma fenomenolojik araştırma yöntemine uygun düzenlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada; amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, belirli bir çerçeve içinde, yapılacak olan araştırmanın amacına uygun şekilde istenilen ve uygun görülen özelliklere sahip olan örnekleri seçmek ve araştırmacı için önemli olan, incelenmek istenen konuya ilişkin deneyimi ya da bilgisi bulunan kişilere ulaşmaktır. Evreni temsil eden bütün bilgi kaynaklarının tek tek incelenmek mümkün olmadığı için araştırmanın daha hızlı ve pratik bir şekilde yapılabilmesi için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. (Fraenkel & Wallen, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu örnekleme yöntemiyle Antalya'nın Serik ilçesinde MEB'e bağlı anasınıflarında 6 Şubat 2023 depremini yaşamış çocuk bulunan 20 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan 20 öğretmenle ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Meslekteki Deneyimi	Kurumda Çalışma Süresi	Depremzede Öğrenci Sayısı
Ö1	41	Kadın	17	1	4
Ö2	46	Kadın	21	14	2
Ö3	50	Kadın	22	8	2
Ö4	50	Kadın	20	12	1
Ö5	39	Kadın	20	13	2
Ö6	47	Kadın	11	3	2
Ö7	38	Kadın	15	11	1
Ö8	34	Kadın	14	5	1
Ö9	40	Kadın	14	4	1
Ö10	36	Kadın	14	11	1
Ö11	44	Kadın	18	13	1
Ö12	43	Kadın	18	10	1
Ö13	36	Kadın	14	7	1
Ö14	40	Kadın	14	7	2
Ö15	36	Kadın	12	11	3

Ö16	32	Kadın	8	7	1
Ö17	52	Kadın	22	14	1
Ö18	34	Kadın	12	8	2
Ö19	34	Kadın	12	3	4
Ö20	38	Kadın	17	2	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu çalışma için 20 öğretmenle çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin hepsinin cinsiyeti kadındır. Yaşları 32 ile 52 arasında değişmektedir. Meslekte çalışma sürelerine bakıldığında 8 ile 22 yıl arasında değişkenlik göstermekte olduğu görülmektedir. Buldukları kurumdaki yıllarına bakıldığında ise 1 ile 14 yıl arasında çalıştıkları görülmektedir. Her sınıfta en az 1 depremzede öğrenci bulunmaktadır. En fazla ise sınıflarında 4 depremzede öğrencisi bulunan öğretmenler bulunmaktadır. Katılımcılar MEB tarafından depremzede öğrenci gönderilmiş okullar bilgisi alınarak belirlenmiş, sonrasında isteğe bağlı olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci için öncelikle gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Sonrasında amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen katılımcıların gönüllülük esasına bağlı çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde tüm görüşmeler yüz yüze ve bire bir yapılmış ve her görüşme ortalama 45 dakika sürmüştür. Sonrasında tüm görüşmeler deşifre edilmiş ve katılımcılara geri gönderilmiştir. Katılımcı teyidinden sonra son halini alan veriler uygun yöntem ile analiz edildikten sonra sonuçlar raporlandırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıların sabit ve kalıplı sorulardan oluşan bir listeyi takip etmediği, araştırmacının bilgi kaynaklarına önceden belirlenmiş ancak açık uçlu sorular sorarak kişilerin kendi deneyimlerini anlatmasına fırsat veren nitel bir veri toplama stratejisidir (Roberts, 2020). Bu çalışmada kullanılan görüşme formu yazından yararlanılarak konuya ve araştırma sorularına dayanan ve araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından geliştirildikten sonra soruların içeriği ile iki farklı uzman görüşü alınarak son hali oluşturulmuştur. İlk formda toplam 17 olan soru sayısı uzman görüşlerinden sonra iki sorunun başka sorularla içerik olarak kesişmesi nedeniyle 15’e indirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin kayıtları betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analiz yönteminde, verileri açıklayabilmek üzere kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak temel amaçtır. Betimsel içerik analiz yönteminde temel amaç elde edilen bulguların içeriğine göre temaların oluşturulmasıdır (Ültay vd., 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yöntemde sık sık görüşme alıntılarında yer verilmektedir.

Bu araştırma için belirlenen 20 katılımcı araştırmacının görüşme sürecine katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ve veriler kategorilere ayrılarak, araştırma sorularına göre düzenlenmiştir ve özet haline getirilerek belirlenen temalara göre şekil ve tablolarla görselleştirilmiştir. Depremzede öğrencileri bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların uyum süreçlerine yönelik düşüncelerine doğrudan alıntılara yer verilerek, toplanan veriler yorumlanmıştır.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için uzman görüşü almak en etkili yöntemlerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada geçerliliği sağlamak için çalışmayı yürüten iki araştırmacı görüşme sorularını oluşturduktan sonra iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Creswell (2016) nitel araştırmalarda iç geçerliliği artırmak için katılımcı teyidini önermektedir. Bu çalışmada görüşmeler deşifre edildikten sonra katılımcılara tekrar gönderilip eklemek ya da çıkarmak istedikleri var mı diye sorulmuş talepleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerliliği artırmak içinse amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenebilir ve detaylı betimleme yapılabilir (Guba & Lincoln, 1982). Bu araştırmada dış geçerliliği artırmak için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış tek bir ilçede, sadece 6 Şubat 2023 depremine maruz kalmış ve sadece okul öncesi eğitimine MEB'e bağlı anasınıflarında devam eden öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra hem analiz yöntemi hem de bulgular detaylı betimlenerek katılımcı alıntılarına sıkça yer verilmiştir. Son olarak araştırmanın objektifliğini artırmak için araştırmacı önyargıları bulunmadığına emin olunması istenmiştir (Streubert & Carpenter, 2011). Bu çalışmayı yürüten iki araştırmacının da geçmişte bir depreme maruz kalmaması veya bir depreme maruz kalan bir yakının olmaması da önyargılarının olmamalarına neden olmuştur.

2.7. Araştırma Etiği

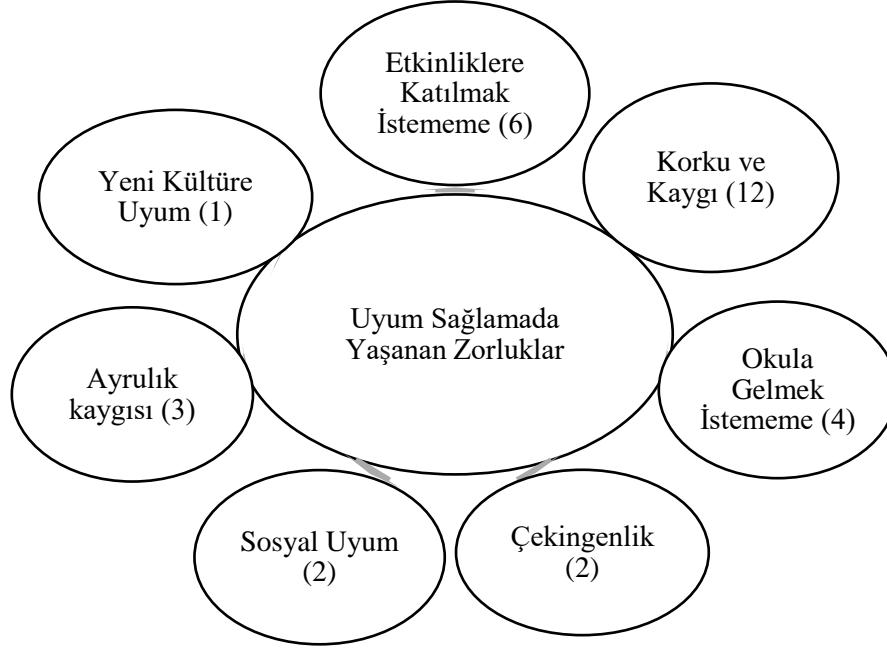
Bu çalışmayı yürütmek için gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03.05.2023 tarihinde 2023/286 numaralı karar ile alınmıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama öncesi, süreci ve sonrasında tüm etik kurallara uyulmuştur.

3. Bulgular

Bulgular, depremzede öğrencilerin sınıfa uyum sağlamada yaşadığı zorluklar, eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan zorluklar, akran ilişkilerinde yaşanan zorluklar, uyum sürecinde en çok zorluk yaşanılan konular, afet ile ilgili bir eğitim alan ve almayan öğretmenler ve bu eğitiminin yeterlilik düzeyi, sınıfında afet ile ilgili etkinlik/bilgilendirme yapan ve yapmayan öğretmenler, sınıfta uygulanan bu etkinliklerin katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgili görüşler, depremzede velilerin öğrencilerin uyum sürecine katkısı, depremzede öğrencilerin uyumu ve oryantasyon arasındaki farklar, depremzede öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri için öğrencilerin uyum sürecine yönelik öneriler temalarında incelenmiştir. Bu temalar elde edilen verilerin analizi doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.1. Depremzede Öğrencilerin Sınıfa Uyum Sağlamada Yaşadığı Zorluklar

Şekil 1'de öğretmenlerin depremzede öğrencilerin sınıfa uyum sağlama sürecinde yaşadığı sorunlar gösterilmektedir. Görüşme yapılan 20 öğretmenden 3'ü depremzede öğrencilerin sınıfa uyum sağlamada sorun yaşamadığını belirtmiştir (Ö3, Ö7, Ö17) Ö3 '*Depremzede öğrencimin uyum sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadık. Daha önceden de okula gittiği için sınıf ortamına, arkadaşlarına ve etkinliklere kısa sürede adapte oldu*' diyerek görüş bildirmiştir.



Şekil 1. Depremzede öğrencilerin sınıfa uyum sağlamada yaşadığı zorluklar

3.1.1 Çekingenlik

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 17'si depremzede öğrencilerin okula uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtirken, 3'ü herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (Ö3, Ö7, Ö17). Öğretmenler çocukların ilk başta çekingen davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu da toplam 34 çocuktan sadece dört çocuğun uyum sağlamada sorun yaşamadığını ancak buna karşın 30 çocuğun ise uyum sürecinde sorun yaşadığını ortaya koymaktadır.

Ö1 'Öğrencim bu süreçte yalnız kalmayı tercih etti. Arkadaşlarıyla iletişime geçmekten çekindi ve bireysel takılmak istedi. Kendisine yaklaşılmasını istemedi' demiştir. Ö6, öğrencisinin bu süreçte grup etkinliklerine katılmaktan çekindiğini, daha çok yalnız kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö9, öğrencisinin arkadaşlarıyla iletişime geçmediğini, öğrencisinin sohbet etmekten bile çekindiğini belirtmiş ve bu konudaki gözlemlerini ifade etmiştir.

3.1.2 Korku ve kaygı

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ele alınan bir diğer tema ise korku ve kaygıdır. Öğretmenler çocukların aileden ayrılık kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. Özellikle anneden ayrılma konusunda zorluk yaşadıklarını ve bu sürecin beklenenden uzun sürdüğünü belirtmişlerdir. Ö4 ve Ö14, öğrencilerinin eski okullarında da ayrılık kaygısı sebebiyle uyum sorunu yaşamış olduklarını ifade etmişlerdir. Ö5, öğrencisinin sürekli deprem olacak korkusu yaşadığını, bunu zaman zaman kendisine belirttiğini ifade etmiştir. Ö15 bu konuyla ilgili olarak;

'2 depremzede öğrencim var. Okulumuz prefabrik olduğu için biri okula severek ve isteyerek geldi, diğer ise kaygılıydı. Severek gelen öğrencim okulun prefabrik olmasından dolayı güvenli olduğunu düşünüyordu. Korku ve kaygı yaşayan öğrencim ise yine okulumuzun prefabrik olmasından dolayı en küçük bir sallantıda deprem oluyor korkusu yaşayıp telaşa kapılıyordu'

diyerek yaşadıkları süreci ifade etmiştir.

3.1.3 Etkinliklere Katılmak İstememe

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir sorun da öğrencilerin etkinliklere katılmak istememeleridir. Öğretmenler çocukların farklı bir kültür ve ortama uyum sağlama konusunda sorun yaşarken etkinliklere yeterince odaklanamadıklarını ve istekli katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ö19, öğrencisinin öğretim faaliyetlerine kesintisiz katılabilmesi için gerekli tüm malzemelerin karşılandığını ancak çocuğun bu konuda isteksiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerinin etkinliklere odaklanmak yerine sürekli etrafı gözlemlemeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö9 '*Öğrencim etkinliklere katılmak istemiyor. Ben de okuldan soğumasını istemediğim için çok zorlamıyorum. Sürekli etrafını ve arkadaşlarını gözlemliyor*' diyerek yaşadıklarını ifade etmiştir.

3.1.4 Okula Gelmek İstememe

Uyum sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun ise öğrencilerin okula gelmek istememeleridir. Ö11, öğrencisinin okula ağlayarak geldiğini, sınıfa girmek istemediğini dile getirmiştir. Ö4 ve Ö14 çocukların eski öğretmenleriyle iletişime geçtiklerini ve çocukların daha önce de bu sorunu yaşadıklarını öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler bu süreci aşmak için ailelerle sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Ö11 '*Öğrencimin aileden ayrılık kaygısı vardı. Özellikle de anneden ayrılma konusunda çok zorlandık. Bu konuyu aşmak için değişik yöntemler denedik*' diyerek düşüncelerini paylaşmıştır.

3.1.5. Sosyal Uyum

Öğretmenler depremzede öğrencilerin arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle iletişimden kaçındıklarını, bu durumun da sosyal ortamlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ö14, iki depremzede öğrencisinden kız olanın sosyal anlamda daha çabuk uyum sağladığını, erkek olanın ise en çok sosyal uyum konusunda zorlandığını açıklamıştır. Ö18 ise, '*Depremzede öğrencim en çok sosyal uyum konusunda zorluk yaşadı. Anı yaşayamıyor, sürekli travmatik anları hatırlıyordu. Eski öğretmenin, komşularının ve akrabalarının göçük altında kaldığından bahsediyor ve beden olarak sınıfta olmasına rağmen zihnen burada değilmiş gibi davranıyordu*' diyerek öğrencisinin sosyal ortama giremediğini ve kendini sürekli diğer ortamlardan soyutladığını ifade etmiştir.

3.1.6. Ayrılık Kaygısı

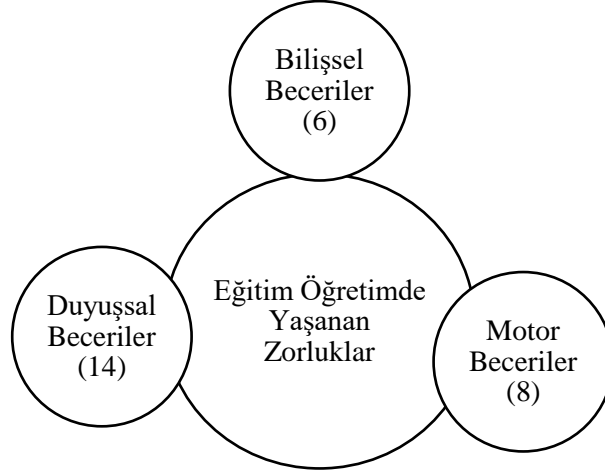
Katılımcılardan 12'si öğrencilerin en çok sosyal uyum konusunda zorlandıklarını belirtirken diğer öğretmenlerden 4'ü öğrencilerin en çok aileden ayrılık kaygısı yaşadıklarını ve en çok bu konuda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Çocukların güven duygularının zedelendiğini, aileden, özellikle anneden ayrılırken zor anlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö15 '*Öğrencim en çok anneden ayrılma konusunda zorluk yaşadı. Ailesinden ayrıldığı zaman kötü şeyler olmasından korkuyordu. Yeniden deprem olmasından ve ailesinden birilerini kaybetmekten korktuğunu sık sık dile getiriyordu ve zaman zaman arkadaşlarına da bunlardan bahsediyordu*' diyerek yaşadıkları süreci anlatmıştır.

3.1.7. Yeni Kültüre Uyum

Öğretmenlerden Ö10 ise öğrencisinin en çok yeni kültüre ve ortama uyum konusunda zorlandığını dile getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö10, '*Öğrencim en çok yeni bir kültüre uyum sağlamada zorlandı. Onun için yeni bir ev, yeni bir okul ortamı olması ve kendi kültürlerinden farklı yeni insanlarla bir arada bulunmak öğrencimizi çok zorladı*' diyerek bu süreci dile getirmiştir.

3.2 Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Yaşanan Zorluklar

Görüşme yapılan öğretmenlere depremzede öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Şekil 2’de depremzede öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar bilişsel beceriler, motor beceriler ve duyuşsal beceriler şeklinde 3 tema altında incelenmiştir.

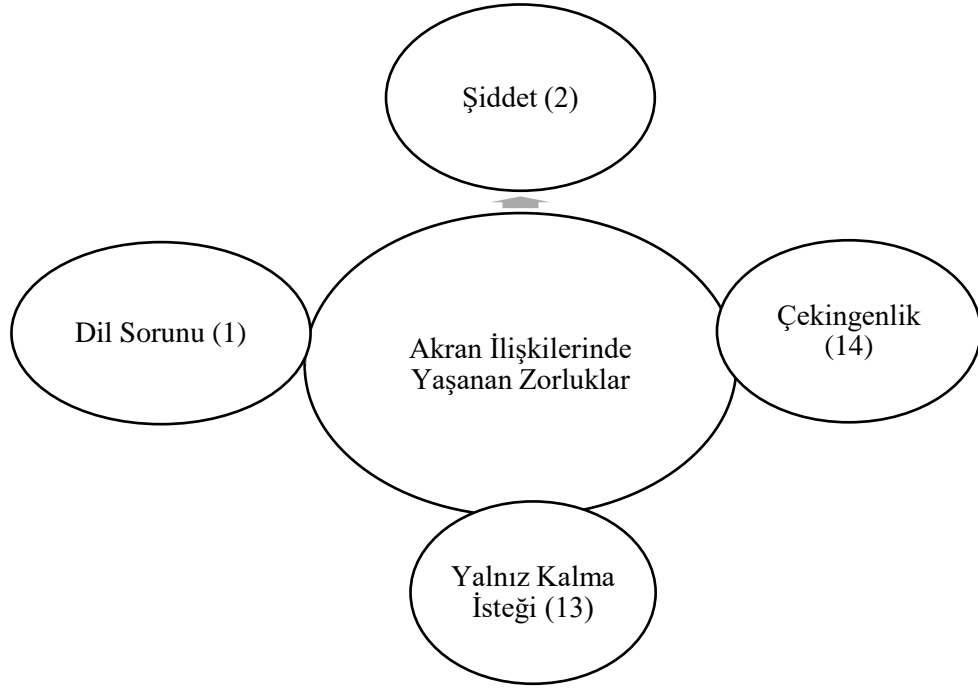


Şekil 2. Depremzede öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan zorluklar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 12’si depremzede öğrencilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde bir sorun yaşamadıklarını, depreme maruz kalan çocukların birinci dönem deprem bölgelerinde anasınıfına devam ettiklerini ve bu nedenle müfredatla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer 8 öğretmen ise öğrencilerin motor becerilerde, duyuşsal becerilerde ve bilişsel becerilerde sorun yaşadıklarını açıklamışlardır. Bu da 18 çocuğun sorun yaşamadığını ancak 16 çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerinde sorun yaşadığını göstermektedir. Ö1 ve Ö2 öğrencilerin motor becerilerinde sorun yaşadıklarını, kesme yapıştırma etkinliklerinde zorlandıklarını açıklamışlardır. Ö6, Ö7 ve Ö12 öğrencilerin yaşadıkları travmadan kaynaklı olabileceğini düşündükleri odaklanmada sorunu yaşadıklarını, dikkatlerini yeterince etkinliklere vermediklerini söylemişlerdir. Ö18 ise bunların yanı sıra öğrencisinin isteksiz olduğunu, bu sebeple etkinliklere yeterince katılım göstermediği için bu anlamda zorlandıklarını dile getirmiştir.

3.3 Akran İlişkilerinde Yaşanan Zorluklar

Katılımcı öğretmenlere depremzede öğrencilerin akran ilişkilerinde zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Şekil 3’ te görüldüğü gibi depremzede öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve zorluklar çekingenlik, dil sorunu, yalnız kalma isteği, şiddet olarak 4 tema altında incelenmiştir.



Şekil 3. Depremzede öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşanan zorluklar

Katılımcılardan Ö3, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17 öğrencilerin (9 çocuk) akran ilişkilerinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak diğer katılımcı 14 öğretmen (25 çocuk) çocukların akran ilişkilerinde çekingenlik, yalnız kalma isteği, şiddet ve dil sorunu sebebiyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

3.3.1 Yalnız Kalma İsteği

Bu katılımcı öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18 öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişime geçmek istemediklerini, kendilerini onlardan geri tutarak grup etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö9 '*Öğrencim okula ilk geldiğinde kimseyle iletişim kurmuyordu. Sınıfın bir köşesine geçiyor ve orada yalnız kalmak istiyordu. Yanına yaklaşmak isteyen arkadaşları ile konuşmayınca, onlar da geri çekiliyordu. Bu yüzden bir süre yalnızlık yaşadı*' diyerek yaşadıkları bu süreci ifade etmiştir.

3.3.2 Çekingenlik

Ö5, Ö1, Ö19, Ö20 öğrencilerin iletişime geçmek istememelerinin sebebinin çekingen davranışları olduğunu açıklamıştır. Özellikle çocukların ilk geldikleri zaman daha çok çekingen olduklarını, kendileri ile bile iletişime geçmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Ö19 '*Öğrencim okula ilk geldiğinde çok çekingen davranışlarda bulundu. Onu etkinliklere katmak için diğer çocuklarla birlikte çabaladık ama hiçbir şekilde çekingenliğini kıramadık. Ancak zamanla sınıfı gözlemledikçe iletişim kurmaya başladı*' diyerek bu süreci dile getirmiştir.

3.3.3 Dil Sorunu

Ö16 öğrencisinin dil sorunu sebebiyle akran ilişkilerinde sorun olduğunu ifade etmiştir. O öğrencinin velisi ile de yeterli iletişimi kuramadıklarını, değişik bir şivede konuştuğu için birbirlerini anlamakta zorlandıklarını açıklamıştır. Öğrencisinin de kendisini arkadaşlarına yeterince açıklayamadığı için böyle bir sorun yaşadıklarını düşündüğünü söylemiştir. Ancak diğer öğretmenlerden buna benzer bir açıklama gelmemiştir.

3.3.4. Şiddet

Ö2, öğrencisinin arkadaşlarıyla olumlu iletişime geçmek yerine onlara şiddet davranışlarında bulunduğunu ifade etmiştir. Özellikle okula geldiği ilk zamanlar diğer çocukların malzemelerini gördüğü zaman kıskançlık davranışı sergilediğini ve ara ara arkadaşlarına şiddet içeren davranışlarda bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak Ö2 zamanla bu durumu aştıklarını ve çocuğun daha ılımlı davranışlar sergilediğini dile getirmiştir.

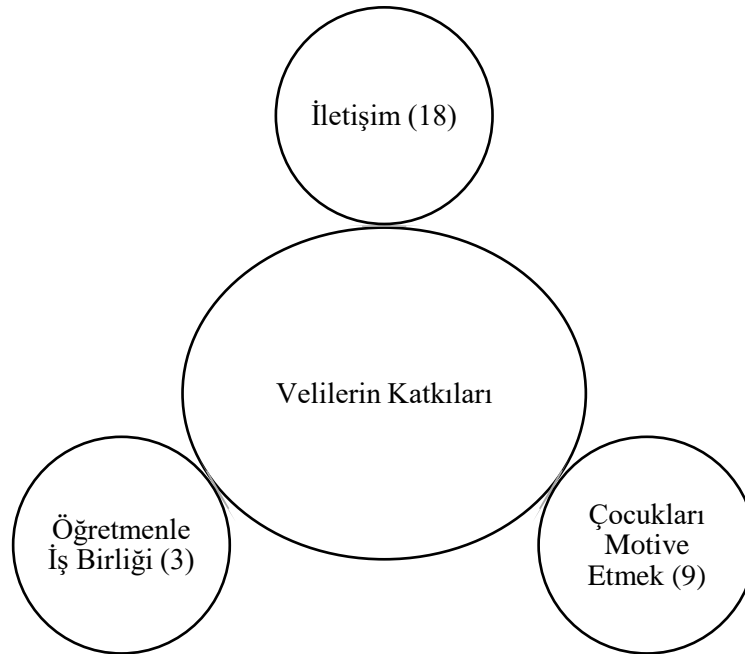
3.4. Depremzede Velilerin Öğrencilerin Uyum Sürecine Katkısı

Katılımcılara depremzede öğrencilerin velilerinin uyum sürecinde katkıları olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden Ö7, Ö16, Ö18 depremzede velilerinin öğrencilerin (4 çocuk) uyum sürecinde katkısı olduğunu düşünmediklerini ifade ederken geriye kalan 17 öğretmen depremzede velilerinin öğrencilerin (30 çocuk) uyum sürecine katkısı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlere sorulan ‘Ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?’ sorusuna ise öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğretmenle iletişim halinde olmak, çocukları motive etmek, öğretmenle iş birliği kurmak temaları altında incelenmiştir.

Tablo 2. Depremzede velilerin, öğrencilerin uyum sürecine katkısı olup olmadığını düşünen katılımcı öğretmenler

Velilerin Katkısı Olduğunu Söyleyenler	Velilerin Katkısı Olmadığını Söyleyenler
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Ö7, Ö16, Ö18
Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20	

Şekil 5’te de öğretmenlere göre velilerin hangi konuda katkı sağladığı verilmiştir.



Şekil 4. Depremzede velilerin öğrencilerin uyum sürecinde sağladığı katkıları

3.4.1 Öğretmenle İletişim

Depremzede öğrencilerin velilerinin katkıları sorulduğu zaman iletişim cevabını veren öğretmenler Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20’dir. Ö2 velilerle sürekli iletişim halinde olduklarını, velilerin en çok bu konuda yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Ö4 ise bu konuyla ilgili

olarak, *'Depremzede velim sürekli benimle iletişim halindeydi. Çocuğun okuldaki ve evdeki durumu hakkında konuştuk ve bu süreci bu şekilde atlattık'* diyerek görüşlerini bildirmiştir.

3.4.2 Öğretmenle İş Birliği

Ö11, Ö12 ve Ö17 depremdede velilerinin kendileri ile sürekli işbirliği halinde olduklarını, öğretmenden gelecek fikir ve önerilere açık olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö12 *'Depremzede velim, çocuğun uyum sürecinde kendisi de çok uyumluydu. Bize güven duyduğunu çocuğuna yansıttı. Bizlerle sürekli iş birliği yapacağını da açıkça dile getirdi. Velimizin bu konuda katkısı büyük'* diyerek görüşlerini bildirmiştir. Ö17 ise bu soruyu *'Depremzede velim, benim görüş ve düşüncelerime çok önem veriyor. Benim yönlendirmem konusunda destek veriyor ve sürekli iş birliği halinde'* diyerek yanıtlamıştır.

3.4.3 Çocukları Motive Etmek

Ö1, Ö5, Ö6 ve Ö10 ise bu süreçte çocukların okulu sevmeleri gerektiğini ve depremdede velilerinin bu konuda çaba gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Çocukları ile motive edici konuşmalar yaptıklarını, bu konuşmaların çocukları etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö5 *'Öğrencim, ailesiyle olumlu konuşmalar yapınca okula karşı daha pozitif bir yaklaşım sergiliyor ve o günü daha mutlu ve aktif katılımlı geçiyor'* diyerek ailenin motive edici konuşmalarının çocuk üzerindeki etkilerini aktarmıştır.

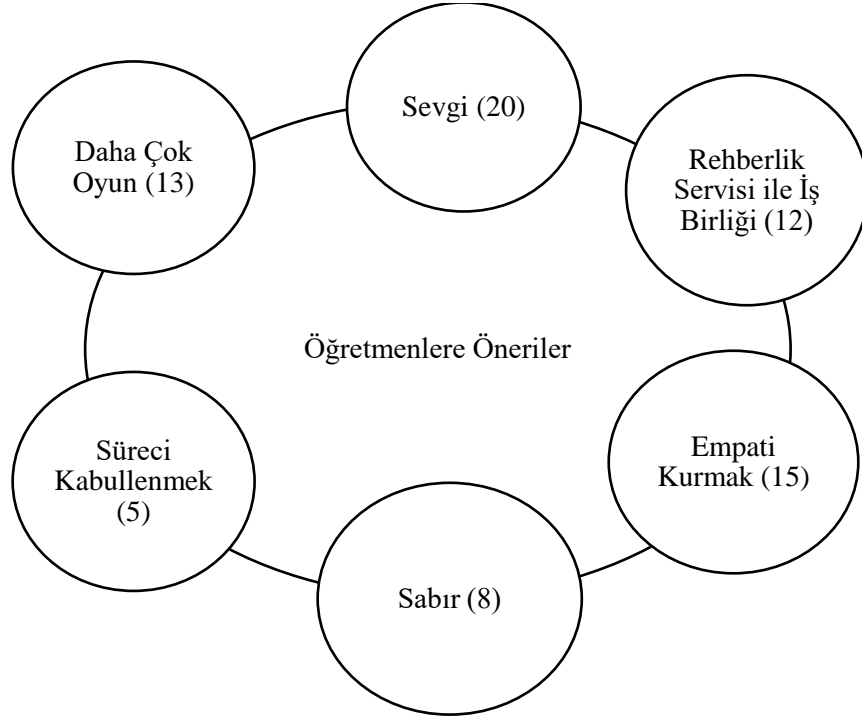
3.5. Depremzede Öğrencilerin Uyum ve Oryantasyon Arasındaki Farklar

Öğretmenlere depremdede öğrencilerin uyumu ile oryantasyon dönemindeki uyum süreci arasında bir fark olup olmadığı sorulduğu zaman, katılımcı öğretmenlerden Ö3, Ö10 ve Ö17 (4 çocuk) herhangi bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö10 *'Uyum haftasında bazı öğrencilerimin uyumunda daha çok zorluk yaşadığımız zamanlar oldu. Depremzede öğrencimle bu gibi sorunlar yaşamadık'* diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Diğer 17 öğretmen depremdede öğrencilerin (30 çocuk) uyumu ile oryantasyon dönemindeki uyum süreci arasında fark olduğunu dile getirmişlerdir. Ö4 *'Diğer çocuklar uyum sürecinde daha cesur davranışlar gösterebiliyorlardı. Ancak depremdede öğrencim bu süreçte daha ürkekti'* demiştir. Ö6 ise şu sözleriyle bu konuyu desteklemiştir: *'Öğrencimin ruh hali çok karmaşık. Bu yüzden uyum sürecinde biraz zorlandık. Diğer çocukların uyum süreçlerinde böyle sorunlar yaşamamıştık'*. Ö18 *'Depremzede öğrencimin oryantasyon süreci dönem başındaki oryantasyon sürecine göre daha uzun sürdü'* demiştir. Ö19 da aynı görüştedir.

3.6. Depremzede Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğrencilerin Uyum Sürecine Yönelik Öneriler

Katılımcılara depremdede öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri için çocukların uyum süreçlerine yönelik önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen görüşleri ayrı temalar altında incelenmiştir.



Şekil 5. Depremzede öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri için öğrencilerin uyum sürecine yönelik öğretmenlerin önerileri

Yukarıdaki şekilde öğretmenlerin depremzede öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırması beklenen öneriler yer almaktadır. Bu öneriler öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tamamına yakını bu öğrencilere daha sevgi dolu ve sıcak bir yaklaşımla yaklaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden büyük çoğunluğu bu süreçte rehberlik servisi ile iletişim ve iş birliği halinde olunmasının bu süreçte fayda sağlayacağı görüşündedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı oyun etkinliklerine daha çok yer verilerek bu sürecin atlatılabileceğini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö2 'Depremzede çocukların uyum süreçlerinde oyunun iyileştirici gücünden yararlanılabilir. Oyun çocukları için vazgeçilmez bir unsurdur ve bedensel ve sosyal olduğu kadar psikolojik olarak da çocukları desteklemektedir' diyerek uyum sürecinde daha çok oyun etkinliği yapılabileceği ile ilgili fikirlerini belirtmiştir. Diğer öğretmenler de empati kurmak, sabır göstermek ve bu sürecin uzun sürebileceğini baştan kabul etmek önerilerinde bulunmuşlardır. Görüşme sorularının sonunda eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenler eklemek istedikleri başka bir fikir olmadığını belirtmişlerdir.

4. Tartışma

İlgili literatür incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının afet ve felaket sonrası duygusal ve davranışsal becerilerini inceleyen detaylı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan bu araştırmada depremzede öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin uyum aşamasında yaşadıkları zorluklar, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları zorluklar, bu süreçte en çok zorlandıkları konular, öğretmenlerin deprem konusundaki bilgi düzeylerindeki yeterlilikleri ve sınıflarında bu bilgileri kullanma durumları, depremzede velilerin bu süreçteki rolü, depremzede çocukların uyumunun oryantasyon sürecindeki uyuma göre farkları ve öğretmenlerin bu uyum sürecine yönelik kendi tecrübe ve deneyimleri ile önerileri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları deprem yaşayan çocukların yaşamayan çocuklara göre uyum süreçlerinde bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Deprem sonrası çocuklarda çeşitli psikolojik etkiler bulunduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur. Bu uyum sorunu haftalar ve hatta aylarca sürebilmektedir. Bununla ilgili olarak Berument ve ark. 1999 yılında yaptıkları araştırmada bazı çocukların felaket sonrası davranışlarında hemen değişiklik olduğunu gözlemlediklerini, bazılarında ise değişimlerin zamanla ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın bulguları ise uyum sorununun ilk zamanlar daha yoğun olduğunu göstermektedir. 2009 yılında Feo vd.'nin İtalya'nın Abruzzo bölgesinde yaptıkları bir başka çalışmada depremden bir yıl sonra çocuk ve ergenlerin psikiyatrik semptomlarının yaygınlığının araştırılması ile çocukların yaşlarına göre post travmatik stres bozukluğu (PTSB) ve anksiyete görülme sıklığı gözlemlenmiş ve yaş faktörünün önemine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada 5-6 yaş grubu çocukların deprem sonrası okula uyum aşamasında duygusal ve davranışsal özellikleri incelenmiştir. İncelenen bu çalışmada görüldüğü gibi çocukların deprem sonrası kaygı ve stres yaşadıkları ile ilgili veriler bu araştırmada elde edilmiştir. Büyük Doğu Japonya depreminden iki yıl sonra küçük çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri Fujiwara vd.'nin (2017) yapmış olduğu bir araştırmada incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, doğal afetlerden iki yıl sonra bile her üç küçük çocuktan birinin travma sonrası stres bozukluğu yaşadığını göstermektedir. Çalışmamız henüz deprem sürecini takip eden ilk aylarda yapılmış olduğu için birkaç yıl sonra bu çocuklarda ne gibi davranışsal ya da duygusal sorunlar olabileceği bilinmemektedir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak ele alınacak bir diğer konu ise çocukların eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklardır. Ülkemizde yaşanan bu felaketin 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci dönemine denk geldiği bilinmektedir. İlk dönem okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime başlayan çocuklar deprem felaketi sonrası şehir ve okul değişiklikleri yaşadıkları için çocukların ilk dönem edindikleri bilgi ve becerilerin ikinci döneme olumlu yansıdığı görülmektedir. Erol ve Öner, 1999'da yaptıkları bir çalışmada çocukların felaket sonrası eğitim öğretim faaliyetlerinde sorun yaşadıklarını, dikkat ve odaklanma, hafızada tutma ve bellek gibi becerilerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızın bulguları da bu doğrultudadır. Deprem felaketini yaşayan çocukların dikkat ve odaklanma sorunu yaşadıkları, kendilerini etkinliklere yeterince vermedikleri, başladıkları işi bitirmede zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında çocukların en çok uyum ve aileden ayrılık konularında zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmalar okula uyum sürecini sadece eğitsel anlamda okula adapte olmak olarak değil, duygusal olarak da okula uyum sağlamak ve okula karşı olumlu tutum geliştirmek olarak açıklaması gerektiğini belirtmektedir (Birch & Ladd, 1997; Ladd 2003; Ladd & Burgess, 2001). Araştırmamızın bulguları da çocukların yaşadıkları duygusal problemden kaynaklı olarak çocukların okula adaptasyonunu ve aileden ayrılma konusunda zorlandıklarını göstermiştir.

Deprem sonrası uyum sürecinde velilerin katkılarının önemli olduğu bulgulardan elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Velileri iletişim, iş birliği, motivasyon gibi katkılar sağlayan depremden çocukların diğer çocuklara kıyasla daha çabuk ve kolay uyum sağladığı bulgularda paylaşılmıştır. Çocukların yaşam deneyimleri az olduğu için felaket sonrası travmatik süreçle başa çıkmaları oldukça zor olmaktadır. Bu nedenle çocuklar anne babanın, yakın arkadaşlarının ve öğretmenlerinin desteklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Berument vd., 1999).

Araştırmanın üzerinde durduğu bir diğer konu da depremden çocukların okula uyumlarının oryantasyon sürecindeki uyuma göre farklı olup olmadığıdır. Bulgularda ele alındığı üzere depremden çocukların okula uyum süreçleri normal uyum sürecine göre daha uzun sürmekte ve daha çok zorlukla karşılaştıkları görülmektedir. Erkan tarafından 2010'da yapılan bir araştırmada deprem deneyimi yaşamış çocukların bazı değişkenlere göre duygusal/davranışsal durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Deprem deneyiminin çocukların davranışsal/duygusal problemlerinde

annelerin öğrenim durumu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ele alınan değişkenler farklıdır. Ancak deprem deneyimi yaşamış çocukların duygusal ve davranışsal durumlarının diğer çocuklara göre farklılaştığı bilgileri öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin bu süreci daha kolay atlatabilmek adına görüş ve önerileri incelendiğinde ise öğretmenler, sevgi, sabır ve empati duygularına dikkat çekmiş, oyun etkinliklerine daha çok yer verilmesinin uygun olacağını belirtmiş, rehberlik servisi ile iş birliği ve iletişim halinde olmanın ve bu sürecin normalden daha fazla sürebileceğinin kabul edilmesinin de işe yarayacağını belirtmişlerdir. Depremde çocuklara bu açılarından daha fazla destek sağlanmasının önemi bulgulardan elde edilen sonuçlarda görülmüştür. Oktay (2007), okul öncesi dönemde çocuklara fiziksel ve duygusal sağlanan tüm imkanların ve desteklerin onların ileriki yaşamlarında potansiyellerini daha da üste taşıyacağını belirtmiş ve okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu bilgisini vermiştir.

5. Sonuç

Araştırmada depreme maruz kalan okul öncesi çocuklarının okula uyum süreçlerine ilişkin pek çok bilgiye ulaşılmıştır. Bu uyum sürecinin okulun ilk açıldığı zaman yaşanan uyum sürecinden daha farklı ve daha hassas olduğu bulgulardan elde edilen bilgilerde görülmüştür. Depremde çocukların diğer çocuklara göre daha ürkek ve çekingen olması, yalnızlığı tercih etmeleri ve iletişimde problem yaşamaları da felaket sonrası ortaya çıkan ruhsal sorunlardandır. Bu duygusal durumlar çocukların uyumlarını zorlaştırmaktadır. Çocukların daha önceden okula gidiyor olması, ailelerinin psikolojik destek olması, öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalar bakımından pek çok değişkene bakılarak da uyum sürecinde farklılıklar olduğuna dikkat çekilmiştir. Özellikle bu süreçte oyunun çocukların psikolojik durumunu iyileştirici gücünden yararlandığı görüşülen öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Daha çok oyun etkinliği ile çocukların okula seveerek gelmeleri ve okula karşı olumlu tutum geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Aileleri tarafından desteklenen çocukların motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucu öğretmenlerin görüşlerinden elde edilmiştir. Bu süreçte çocuklarını psikolojik olarak hazırlayan aileler çocuklarla güvenli bir bağ da kurmuşlardır. Bu çocuklar ayrılık kaygısını da daha az yaşamaktadır. Aileden güvenli bir şekilde ayrılabilen çocuklar okula kendilerini daha kolay adapte edebilmektedirler. Yaşanan deprem felaketinden sonra duygusal anlamda sorun yaşayan çocuklar için bu süreçte aile desteği oldukça önemlidir.

Daha önceden okul deneyimi olan çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinde pek fazla zorlanmadıkları ancak duygusal açıdan zorlandıkları görülmüştür. Bu durum uyum sürecinde duygusal olarak onarım yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Duygusal anlamda kendini okula adapte hisseden çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinde de daha katılımcı oldukları görülmüştür. Deprem felaketi sonrası çocukların duygusal onarımlarında bir diğer paydaş da rehberlik servsidir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak rehberlik servisinin bu süreçteki aktif rolü çocuk üzerinde olumlu etkiler oluşturacaktır. Rehberlik servisi, aile, öğretmen gibi tüm paydaşların çocuk üzerinde etkisi bulunmakta ve bu paydaşların olumlu tutumları ile çocukların yaşadıkları travmaları daha kolay atlatacakları düşünülmektedir. Deprem sonrası psikolojik etkiler göz önüne alındığında çocuklara ve ailelere yönelik daha çok psikolojik destek sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

6. Öneriler

Bu çalışma yapılırken literatür taranmış ve deprem sonrası okul öncesi dönem çocukları üzerine fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma depreme maruz kalan öğrencileri bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Okul öncesi çocuklarla ilgili bilgi toplama konusunda öğretmenler en fazla ulaşılan kaynaklardır ancak aileyi de içeren çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma aile değişkeni ele alınarak yapılabilir ve genişletilebilir.

Çalışmayı yaparken ailenin sosyo ekonomik durumu, ailenin eğitim düzeyi, depremde öğrencinin cinsiyeti, kardeş sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı gibi başka değişkenler de ele alınabilir ve böylelikle çalışma genişletilebilir.

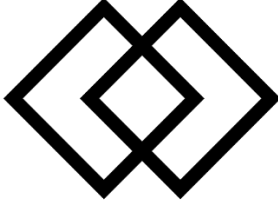
Çalışma 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiş olup, daha geniş bir kitle ile yapılabilir. Bu çalışma Antalya ili Serik ilçesindeki 20 öğretmen ve öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışma kapsamı ülke geneline yayılabilir ve nicel bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma deprem sonrası ilk aylardaki süreci kapsamaktadır. Çalışma kapsamı ve zaman aralığı genişletilerek depremde çocukların ilerleyen dönemlerde ve yıllarda da duygusal ve davranışsal olarak incelenmesi bu alana katkı sağlayacaktır.

7. Kaynakça

- Alkan, N.Ü. (1999). 1995 Dinar depremi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5(14), 59-60.
- Aydoğdu, F., & Fofana, A. (2023). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. *International conference on trends in advanced research, Vol: 1*, (pp.20–25). <https://as-proceeding.com/index.php/ictar/article/view/176>.
- Berument, S. K., Sayıl, M., & Uçanok, Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz. Anne-baba el kitabı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5(14), 78-88.
- Birch, S. H., & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-child relationship & children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Ed.). Eğitim Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Çakır, Ö., & Atalay, G. (2020). Afetlerde özel gereksinimli grup olarak yaşlılar. *Resilience*, 4(1), 169-186. <https://doi.org/10.32569/resilience.630540>
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Erol, N., & Öner, Ö. (1999). Travmaya psikolojik tepkiler ve bunlara yaklaşım. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (14), 40-49.
- Feo, P., Di Gioia, S., Carloni, E., Vitiello, B., Tozzi, A. E., & Vicari, S. (2014). Prevalence of psychiatric symptoms in children and adolescents one year after the 2009 L'Aquila earthquake. *BMC Psychiatry*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0270-3>
- Fetihi, L., & Gülay, H. (2020). The effect of earthquake awareness development program (EADP) on 6 years old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 663-678.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., & Okuyama, M. (2017). Symptoms of post-traumatic stress disorder among young children 2 years after the Great East Japan Earthquake. *Disaster Medicine And Public Health Preparedness*, 11(2), 207-215. <https://doi.org/10.1017/dmp.2016.101>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gürbüz, F., & Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve depresyon. In U. Özkaya (Ed.), *International conference on scientific and academic research: Vol. 1*, (pp. 379–383). <https://as-proceeding.com/index.php/icsar/article/view/326>.
- Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Ed.), *Advances in child behavior and development* (pp. 43-104). Wiley.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/10.5505/megaron.2017.49369>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry*, 65(3), 207-239. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.3.207.20173>
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6. baskı). Epsilon.
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative interview questions: guidance for novice researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185-3203. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4640>
- Selçuk, E., & Erem, M. (2022). Deprem öncesi hazırlık ve deprem anında yapılması gerekenler. *TOTBİD Dergisi*, 21, 249-252.
- Sür, Ö. (1993). Türkiye'nin deprem bölgeleri. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 2, 53-68.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Lippincott Williams ve Wilkins.
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün" projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1-27.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş baskı). Seçkin.



SÖREN KIERKEGAARD VE ALBERT CAMUS'DA VAROLUŞSAL KABULLENİŞ/RET

Osman KARAAĞAÇ*

Öz

İnsanın yaşamış olduğu en derin ve keskin düşünce ayrılığı “varoluş” a yöneliktir. Çünkü varoluşa yüklenilen anlam aynı zamanda yaşamın şeklini ve amacını da belirlemektedir. Yaşamın bir güç tarafından oluşturulması ona metafizik bir değer yüklemektedir. Bu durum insana birtakım sorumluluklar yüklemekte ve onun yaşamına metafizik bir anlam kazandırmaktadır. Varoluşsal bir sorgulamada insan, -agnostik temelli nötr bir yaklaşım bir yana- ya İlahî iradeye tabi olup yaşamını bu doğrultuda sürdürmekte ya da İlahî iradeyi reddederek bir nevi özgürlüğünü yaşama adına isyana kalkışabilmektedir. Teistik varoluşçu düşünce Tanrı olmadan yaşamın amacının anlaşılamayacağını iddia etmektedir. Ateistik varoluşçu düşünce Tanrı'nın varlığından daha ziyade onun otoritesine karşı çıkmaktadır. Zira otorite kullanımı ortak kabul etmemektedir. Bu nedenle ya kayıtsız şartsız otorite olan Tanrı olmalıdır ya da var olmanın dışında bir seçeneği olmayan insan olmalıdır. Søren Kierkegaard ve Albert Camus varoluşçu düşünce her iki tarafında farklı yaklaşımlara sahip olan önemli isimlerdir. Kierkegaard yaşamı anlamlandırırken “iman/kabulleniş” duygusuna sığınırken Camus Tanrı'nın varlığını inkârdan daha ziyade “başkaldırı/ret” duygusunu öncelemektedir. İnsan ya Kierkegaard'çı bir yaklaşımla yaşamın coşkusunu tatmalı ya da Camus'çu bir yaklaşımla intiharı öncelemelidir. İntihar etmediği takdirde bilinemezci bir yaşamı kabullenmelidir. Kierkegaard'ın imanı insanı Tanrı'ya muhatap ederken Camus'un başkaldırısı insanın tanrılığını ilan etmesiyle neticelenmektedir. Bu çalışmanın amacı Kierkegaard ile Camus'un varoluşa yönelik yapmış oldukları değerlendirmenin insanın yaşamına nasıl yansıtıldığını ve ne derece onun mutluluğuna katkı yaptığını irdelemektir. Çalışma sürecinde öncelikli olarak Kierkegaard ve Camus'un var oluşa dair düşünceleri tespit edilmiştir. Kierkegaard'ın var oluşa dair düşüncelerin Camus'ya nispeten daha isabetli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din felsefesi, Varoluş, Kierkegaard, Camus, Kabulleniş, Ret.

The Existential Acceptance/Rejection in Søren Kierkegaard and Albert Camus

Abstract

The deepest and sharpest division of thought that a person has ever experienced is aimed at “existence”. Because the meaning assigned to existence also determines the form and purpose of life. The creation of life on the side of a force gives it a metaphysical value. This situation imposes certain responsibilities on a person and gives metaphysical a meaning to his life. In an existential interrogation, -aside from an agnostic-based neutral approach- a person can either be subject to the divine will and try to rebel to live his life in this direction, or live his freedom in some way by rejecting the divine will. Theistic existentialist thought claims that the purpose of life cannot be understood without God. Atheistic existentialist thought opposes the existence of God rather than his authority. Because the use of authority does not accept common. Therefore, it must either be God who is the unconditional authority, the man who has no choice but to exist. Søren Kierkegaard and Albert Camus are important figures who have different approaches on both sides of existentialist thought. While Kierkegaard takes refuge in the feeling of “faith/acceptance” while making sense of life, Camus prioritizes the feeling of “rebellion/rejection” rather than denying the existence of God. A person should either taste the joy of life with a Kierkegaardian approach, prioritize suicide with a Camusian approach. If he does not commit suicide, he must accept an unknowable life. While Kierkegaard's faith addresses man to God, Camus' rebellion results in the declaration of man's divinity. This study aims to examine how Kierkegaard and Camus' assessment of existence reflects on a person's life and to what extent it contributes to his happiness. In the course of the study, Kierkegaard and Camus' ideas about existence were primarily determined. It has been found that Kierkegaard's ideas about existence are relatively more accurate to Camus.

Keywords: Philosophy of religion, Existence, Kierkegaard, Camus, Acceptance, Rejection.

* Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalı, osman.karaagac@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4942-3835>

1.Giriş

Varlık ve varoluşa dair sorgulamalar, Antikite de genel itibariyle fenomenler üzerinden yürütülmüş, fiziğin kapsama alanı içerisine giren varlıkların nasıl meydana geldiği tartışılmıştır. Modern zamanlarda ise varoluşa dair sorgulamalar anlam daralmasına uğramış insan merkeze alınmış, kadim zamanlarda insanın görmezden gelindiği, onun yaşamın içerisinde pasif ve nesne olarak görüldüğü anlayışı dile getirilmiştir. Varoluşsal yeni anlayışa göre olması gereken onun yaşamın öznesi olmasıdır. İnsanın varoluşunu gerçekleştirmesi konusunda anlayış birlikteliği olmakla beraber bu eylemin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair farklı yaklaşımlar dile getirilmektedir. Bu farklı yaklaşımların temelinde ise Tanrı inancı yatmaktadır. İnsanın yaşam sahnesinde özne ya da nesne oluşunun parametresi Tanrı ise o zaman irdelenmesi gereken konu Tanrı inancının insanın özne mi ya da nesne mi yapacağıdır.

Varoluşçu felsefede insan “obje” olmanın ötesinde “süje” konumundadır. Ertürk’e göre varoluşçuluğun süjesi, idealizmin süjesi gibi soyut olmaktan ziyade varoluşun her alanını kapsayan bütün bir varoluş yelpazesini fiilen somut bir şekilde gerçekleştiren bir süjedir.¹ Varoluşçuluk, insanın varoluşundan hareketle onu kendine yabancılaşmaktan kurtararak kendini bulma, özünü keşfetme anlayışı olarak tanımlanmaktadır.² Adından da anlaşılacağı gibi varoluşçuluk “varoluş”u merkeze alarak insan yaşamını anlamlandırmaya çalışmaktadır. Ancak, varoluşçuluğun merkeze almış olduğu insan anlayışı ile hümanizm, pragmatizm, idealizm ve nihilizmin öncelemiş olduğu insan merkezli anlayışın birbiriyle karıştırılmaması gerekir.³

Varoluşçu felsefenin bir diğer ayrışım noktası insan varlığının töz olması ile ilgilidir. Töz ya da cevher, varlığın var oluş nedeninin kendinden oluşunu ifade etmektedir.⁴ Teist varoluşçu felsefeye göre insan Tanrı tarafından kendisine verilen potansiyelini ortaya çıkararak Tanrı’nın kendisini var ediş maksadına uygun hareket etmelidir. Bu anlayışın aksine olarak Jean Paul Sartre(1905-1980)’a göre varoluş özden önce gelmektedir. Dolayısıyla insanın belirlenmiş bir özü olmadığı için varoluşu kendisi tarafından şekillendirilmektedir. Çünkü insanın özü maddi varlığından öncedir.⁵ Sartre’a göre bu anlayış, insan onurunu korumaktadır. Zira insanın var olabilmesi için başka bir varlığa ihtiyacı yoktur.⁶

Bağımsızlık bir başkasına ihtiyaç duymamaktır. İlahî iradeye karşı insanın iradî açıdan bağımsızlığına dayalı olarak ortaya çıkan rasyonalizm, bilimde ve felsefede akli merkeze almıştır. Bu yaklaşım “gerçeklik” kavramını üzerinden akıl merkezli bir anlayış oluşturma amacını gütmüştür. Varoluşçuluk ise gerçekliği dar kalıplara sıkıştırmadan daha geniş bir kapsam içerisinde değerlendirme eğilimindedir. Çünkü gerçeklik, tecrübeden soyutlanmış bir şekilde bilgi ve düşünce objesine indirgenerek elde edilemez.

Varoluşçu felsefe konu edindiği ana temaları kendine özgü bir şekilde ele almaktadır. Varoluşçu felsefe insanı diğer canlılardan ayıran özellikleri ön plana çıkarmakla kalmaz aynı zamanda bireyin özelliklerini açığa çıkarmasını sağlar. Özellikle özgürlük ve sorumluluk arasındaki sıkı ilişkiyi merkeze alır. Bu da insanın var olan potansiyelinin bilinçli bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır.⁷

İnsan his ve duygularının varoluşçu felsefede çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Epistemoloji ve rasyonalite eksenli geleneksel felsefe insan his ve duygularının felsefenin kapsam alanı

¹ Ramazan Ertürk, *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş* (İstanbul: Yarı Yayınları, 2012), 114.

² Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2016), 191.

³ John Macquarrie, *Existentialism* (New York: Penguin Books, 1972), 12; H. J Blackham, *Altı Varoluşçu Düşündür*, çev. Ekin Uşşaklı (Ankara: Dost kitabevi, 2005), 53.

⁴ Şaban Ali Düzgün, Ed. Şaban Ali Düzgün, *Kelam: El Kitabı* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2015), 201.

⁵ Walter Kaufmann, *Existentialism from Dostoevsky to Sartre* (New York: Meridian Book, 1956), 290.

⁶ Jean-Paul Sartre, *Varlık ve Hiçlik: Fenomenolojik Ontoloji Denemesi*, çev. Turhan Ilgaz- Gaye Çankaya Eksen, 2009, 248.

⁷ Ertürk Ramazan, *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş*, 118.

dışında olduğunu dile getirerek bu konuların felsefeden daha ziyade psikolojinin muhtevası içerisinde olduğunu dile getirmişlerdir.⁸ Objektif bilgi kriteri olarak genel bir kabul ve doğrulanabilirlik ilkesi bilgi açısından vazgeçilmez olarak kabul edildiğinden dolayı bireysel ve ispatlanma imkânı olmayan his ve duyguları, rasyonalite adına görmezden gelinmiştir. Varoluşçu felsefe de ise his ve duyguların insanın dünyayı algılamasında ve doğru bilgiye ulaşmasında vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu dile getirilmektedir.

Modern dünya yaşam tarzı itibarıyla olması gerekenden daha fazla bireyselleşirken diğer yandan genel geçer düşüncelerin oluşumunda bireyi yok ederek genel kabul şartını öne çıkarmaktadır. Varoluşçu felsefe de ise bireyin objektiflik adına görmezden gelinmesine karşı çıkılmaktadır.⁹ Dahası gerçeğin anlaşılmasında ve doğru bilgiye ulaşılmasında izlenmesi gereken yöntemin genelden bireye gitmek yerine bireyden genele gitmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Özgürlük, varoluşçu felsefenin yoğun bir biçimde tartışmış olduğu kavramlardan biridir. Varoluş bir eylem olduğuna göre bu durum bir irade gerektirmektedir. Bireysel varoluşun özü özgürlüğün fark edilmesi ve kullanılmasıdır. Potansiyel olarak büyük bir güce sahip olan insan gücünü kullanarak varoluşunu gerçekleştirebileceği gibi kullanmadığı ya da açığa çıkarmadığı takdirde var olan kabiliyetlerini heba etmektedir. Günümüz dünyasında gerek bilimsel geçerlilik kriteri altında “nesnellik” düşüncesinin baskın oluşu sonucu bireyselliğin yok edilmesi gerekse yaşanan gündelik hayatın akışkanlığı bireyin kendisini fark etmesini ve potansiyelini açığa çıkarmasını engellemektedir.

İnsanın varoluşunu gerçekleştirmesi konusunda ilahî iradeyi kabullenişçi olan Søren Kierkegaard (1813-1855), hümanizmin hâkim olduğu bir bilim ve ideoloji çağında yaşamıştır. Bilimsel geçerliliğin birtakım kriterlere bağlandığı dönemde, insanın bireyselliğinin kaybettirildiğini ve kendine yabancılaştırıldığını ifade etmiştir. Kierkegaard, aydınlanmacı zihniyetin akli tek belirleyici güç olarak görmesini eleştirmiş ve insanın bir takım öznel değerlere ve geleneklere sahip olduğunu ve bunların görmezden gelinemeyeceğini ifade etmiştir. Bilimsel geçerlilik adına ortaya konulan nesnellik ölçütü insan yaşamını kuşatmaktan uzaktır. Akıl ve nesnellik, bireye özgü halleri görmezden geldiği gibi insanın aklın dışındaki öğelerini de geri plana itmektedir. Kierkegaard’a göre gerçek felsefe insan hayatına dair ne varsa hepsinin bir bütün olarak değerlendirilmesiyle mümkündür. Kierkegaard, genel felsefenin soyut meselelerle ilgilenmesinden dolayı onun zihinlere hapsediğini ifade etmektedir. Ona göre felsefenin somut meselelerle ilgilenerek insan yaşamını kolaylaştırması gerekir. Ayrıca her bir insan özeldir ve ayrıcalıklı muameleyi hak etmektedir.

Kierkegaard’ın varoluşçu felsefeyi üç ana tema etrafında şekillendirdiği gözlemlenmektedir. Bunlar: Estetik, ahlak ve din’dir. Estetik alan, zevke dayalı hafif bir hayattır. Bu yaşamda bekârlık esastır; anlık hazlar üzerine kurgulanmalıdır.¹⁰ Dolayısıyla evlilik gibi fedakârlık temelli yaşam tarzları bireyin estetik tarafını köreltmektedir. Ahlak alanı ise estetik alanın aksine fedakârlığa dayalı ve evlilik odaklı bir yaşam tarzıdır.¹¹ Böyle bir yaşam tarzı insana iç huzur vererek hem bireyin hem de toplumun huzuruna katkı yapmaktadır. Din alanı ise bireye Tanrı’ya iman etme suretiyle Tanrı’nın muhatabı olma onurunu yaşatmaktadır.¹²

⁸ Ertürk Ramazan, *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş*, 120.

⁹ Paul Tillich, *Theology of Culture*, ed. Kimball, Robert C. (Oxford: Oxford University Press, 1959), 91.

¹⁰ Søren Kierkegaard, *Either/Or*, çev. Howard V. Hong (Princeton, N.J: Princeton University Press, 1987), 54.

¹¹ Søren Kierkegaard, *Etik/Estetik Dengesi*, çev. İbrahim Kapaklıkaya (İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları, 2009), 108.

¹² Søren Kierkegaard, *Eighteen Upbuilding Discourses*, çev. Howard V. Hong- Edna H. Hong (Princeton, N.J: Princeton University Press, 1990), 31.

Varoluşçuluğun isyancı/retçi tarafını temsil eden Albert Camus (1913-1960) 20. yüzyılın en güçlü yazarlarından biri olarak görülmektedir. O, ölüm ve yaşam arasında yaşamış olduğu gel/gitleriyle meşhurdur. O, bir taraftan intihar etmenin en akıllıca bir davranış olduğunu ifade ederken¹³ diğer yandan da intihar gerçekleştirilemediği takdirde yaşama tutunmak için gerekçeler aramıştır. Ona göre insanı mutluluğa götüren yegâne şey “haz”dır. Dolayısıyla insan yaşamdan payına düşeni sonuna kadar almalıdır. Camus, varoluşa dair düşüncelerini Tanrı’yı yok saymak yerine O’nun varlığını bir kenara bırakıp inadına isyanın hazzını yaşama peşine düşmüştür. Ona göre insan ya Tanrı’yı reddetmeli ya da İlahîlik kaçınılmaz bir olgu ise o zaman kendi tanrılığını ilan etmelidir.¹⁴

Camus’un irdelediği konulardan biri de “intihar”dır. İntihar etmenin kendi içerisinde bir tutarlılığının olduğunu ve bu eylemi gerçekleştirenin yargılanmaması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre intihar, ya bir kaçış ya da bir kurtuluştur. Yaşama heyecanı ve umudu olmayan bir insanın kendisi için bir anlam ifade etmeyen bu yaşamı sürdürmesi anlamsızdır ve bu durum bir tutarsızlıktır. Dolayısıyla böyle bir psikolojinin içerisinde bulunan bir insanın intihar etmesi tutarlı bir davranıştır. Ayrıca öldürmek nasıl İlahî bir hak ise insan da bunu kendisi adına kullanma hakkına sahip olmalıdır.¹⁵

Varoluş felsefesinin temelini kabulleniş/isyan, umut/umutsuzluk, haz/erdeme dayalı etik anlayış ve ölümlerle irtibatlı olarak yaşamın değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Kierkegaard ve Camus, varoluşçuluk bağlamında bireyin kendini fark etmesi ve kendini diğer bireylerden ayırabilmesi olarak değerlendirdikleri varoluşçu kavramlara farklı anlamlar yüklemektedirler. İki zıt düşüncenin karşılıklı olarak değerlendirilmesinin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Bu çalışmanın amacı Tanrı inancının ve ona bağlı bir yaşam tarzının insan yaşamına huzur/huzursuzluk kazandırıp kazandırmayacağını irdelemektir.

2.Yöntem

Varoluşa yönelik iki alternatif görüş bulunmaktadır. Bunlardan biri Tanrı merkezli iken diğeri Tanrı karşıtıdır. Tartışmaların odağında ise insanın nasıl “süje” ve “obje” olabileceği vardır. Yaptığımız bu çalışmada varoluşçu düşüncenin teist kanadında bulunan Kierkegaard’ın insanın ancak Tanrı’ya muhatap olarak “süje” olabileceği düşüncesi ile ateist kanadında bulunan Camus’nun insanın “süje” olabileceğinin yolunun insan zihninin Tanrı düşüncesinden soyutlanması ile mümkün olabileceği şeklindeki düşünceleri karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca Tanrısız bir yaşamın insana mutluluk getirip getirmeyeceği ve etik açıdan hazzı dayalı bir yaşam tarzının beraberinde getireceği durumlar irdelenmiştir. Kierkegaard ve Camus’nun eserleri incelenmiş varoluşa dair düşünceleri tespit edilmiştir. Kierkegaard’ın Tanrı merkezli varoluş düşüncesi ile Camus’nun ateist temelli varoluşa dair düşünceleri mukayese yöntemi kullanılarak bir sonuca varılmaya çalışılmıştır.¹⁶ Çalışma süresince elde edilen veriler tarafsız bir şekilde değerlendirilmiş her iki düşünürün düşüncelerinin olumlu olumsuz yanları irdelenmiştir. Özellikle yaşama arzusu/intihar ve İlahî iradeye karşı özgürlük konusu üzerine özel bir odaklanma yapılmıştır. Bu araştırma içerik analizi yöntemi kullanılarak nitel yaklaşım temelinde planlanmış ve yürütülmüştür.¹⁷

¹³ Albert Camus, *Başkaldıran İnsan*, çev. Tahsin Yücel (Ankara: Kuzey Yayınları, 1985), 2.

¹⁴ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 71.

¹⁵ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 4.

¹⁶ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388.

¹⁷ Keith Punch, *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1998), 226; Ahmet Çelik, *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem Ve Teknikleri*, ed. Recep Ardoğan (İstanbul: KLM Yayınları, 2018), 110.

2.1.Araştırma Etiği

Çalışmada elde edilen bulgular akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma konusunda yapılan bütün alıntılarda bilimsel etik ve kurallara uyulmuş, yapılan tüm alıntılar için kaynak gösterilmiştir.

3. Bulgular

3.1.Varoluş'un Temellendirilmesi

Varoluşçuluğun kabullenişçi tarafı modernitenin dayatmış olduğu insan tipolojisine, retçi kanadı ise klasik felsefi yaklaşıma tepki olarak doğmuştur. Kabullenişçi kanadı temsil eden Kierkegaard, düşüncesini İlahî anlayışın hâkim olduğu bir düşünce zemininde oluşturmaktadır. Daha önce ifade edildiği gibi Kierkegaard, varoluşu üç aşamalı olarak değerlendirmektedir. Bunlar: Estetik, etik ve dini varoluştur. Estetik varoluş evresi bireyin içgüdü ve duygularıyla yaşadığı bir evredir. Duygu merkezli yaşayan bir birey için etik değerlerin bir önemi yoktur. Bu evrede aslolan bireyin yapmış olduğu davranışlarından haz almasıdır. Haz almanın dışında herhangi bir amaç söz konusu değildir. Dolayısıyla bu evredeki birey dini duygu ve düşüncenin uzağındadır. Aynı zamanda onun için zaman mefhumu söz konusu değildir. Geçmiş ve gelecek herhangi bir anlam ifade etmezler. An'a odaklanan bir birey için uzun soluklu düşünmek söz konusu değildir. Gelecek kaygısı yaşamadığı için geleceğe yönelik planlar da yapmaz.¹⁸ Arzuları tatmin etmek için an'a odaklanmak bireyin hayatına bir ölçüde hareketlilik sağlayabilir ancak bireyin kendini gerçekleştirme noktasında bir anlam ifade etmez. Anlık hazda doyum esastır. Hazza dayalı doyumda süreklilik olmaz. Hazzın devamı için değişkenliğin olması ise zihni bir aldanmadır. Yaşanılan şeylerden pişmanlık duyulması kaçınılmazdır. O, hazza dayalı yaklaşımın sonunun acı ve hüznü olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Evlenin ya da evlenmeyin, her iki şekilde de pişman olacaksınız. Dünyanın garipliklerine gülseniz de ağlasanız da pişman olacaksınız. Dünyanın aptallıklarına gülünüz ya da onlara ağlayınız, her halükârda pişman olacaksınız. Bir kıza güvenseniz de güvenmeseniz de pişman olacaksınız. Her iki şekilde de pişman olacaksınız. Kendini assan da asmasan da pişman olacaksınız. Her iki şekilde de pişman olacaksınız.”¹⁹

Kierkegaard'a göre hazza dayalı bir eylemin sonucunda mutsuzluk kaçınılmazdır. Zira hazza dayalı tatmin arzusu bir başkasının acı çekmesine sebebiyet verebilir ya da sizin eyleminize onay vermeyebilir ve sizi tatmin etmeyebilir. Tatmin olmama farklı arayışlara itebilir. Daha iyisini elde etme arzusu tatmin edilmediği sürece bu bir zaman sonra yapılan eylemleri sıradanlaştırabilir ve haz vermez olur. Dolayısıyla haz bir zaman sonra aksi bir durumla kendini yok edebilir.

Kierkegaard, bedeni haz peşinde koşan Don Juan'ı hazcı karakter olarak görmektedir.²⁰ Çünkü ona göre Don Juan bir baştan çıkarıcıdır ve onun hayatında müzik önemli bir yer tutmaktadır. Müzik, haz ve keyif verdiği için bireyi tinsellikten uzaklaştırarak dünyadaki hazlara odaklanmasını sağlar. Bu durum da bireyin düşünce melekelerini yok eder. Don Juan, baştan çıkarıcı özelliğinden dolayı düşünmeyi terk etmek zorundadır. Zira düşünme onun haz almasını engelleyebilir. Kierkegaard, Don Juan'ın aksine olarak bir başka baştan çıkarıcı olarak Johannes karakterini başka estetik bir prototip olarak sunmaktadır. Öyle ki sevgilisi Cordelia, Johannes'e yazmış olduğu mektubunda öfkesine rağmen ona nasıl saygı duyduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Sana Johannes'ciğim demiyorum. Çünkü senin asla benim olmadığını çok iyi anladım ve bir zamanlar ruhumu mutlu eden bu düşüncenin cezasını da çektim; ama yine de sana “benimsin”

¹⁸ Vefa Taşdelen, *Kierkegaard'ta Benlik ve Varoluş* (Ankara: Hece Yayınlar, 2004), 178.

¹⁹ Soren Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, çev. Nedim Çatlı (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013), 49.

²⁰ Kierkegaard, *Either/Or*, 419.

*diyorum. Sen benim baştan çıkarıcım, aldaticım, katilim, mutsuzluğumun kaynağı, sevincimin mezarı ve mahvımın dipsiz kuyususun. Sana “benim” kendime de “senin” diyorum. Nereye kaçarsan kaç, yine seninim. Son nefesimde bile seninim.”*²¹

Kierkegaard’ın Johannes üzerinden resmetmiş olduğu insan tipi, bedensel hazzı tatmin etmenin ötesinde şahsi cazibesini kullanarak karşısındaki bireyin dürtülerini harekete geçirmekten zevk alan bir prototiptir. Bu protipin eylemlerinin ne kendine ne de bir başkasına mutluluk vermesi mümkün değildir.

Bedensel hazzı anlayışın aksine olarak etik varoluş, estetik varoluşun kaygısız ve “benmerkezci” yaklaşımının aksine “biz merkezci” anlayışı esas alır. Etik varoluş estetik varoluş ile dinî varoluş arasında bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla her iki taraftan da eleştiri almaktadır.²² Etik varoluşta mutluluğun kaynağı bireyin kendisidir. Estetik varoluşta haz için harici faktörlere ihtiyaç var iken etik varoluşta bireyin kendini bilmesi ve potansiyelini ortaya çıkarmak için kendini gerçekleştirme çabası vardır.²³

Kierkegaard, “*Ya/Ya da*” da mutluluğun ve kendini gerçekleştirilebilmenin yolunun evlilikten geçtiğini Yargıç Wilhelm üzerinden kurgulamaktadır. Zira birey paylaşmayı ailede öğrenir. Aynı zaman da bir “vatan” a sahip olmanın ve bir “anadil” sahibi olmanın aidiyet açısından önemini vurgulamaktadır. Ona göre en yüksek haz aidiyet duygusudur.²⁴ Estetik varoluşta birey cinsel hazzını gerçekleştirmede bir aidiyet ve sorumluluk düşüncesi taşımadan gerçekleştirirken etik varoluşta bireyin hazzı birlikte haz almanın gerisinde kalmaktadır. Kierkegaard, etik varoluşu Sokrates ve karısı Xanthippe üzerinden göstererek Sokrates’in kendini bulma ve gerçekleştirmesinde Xanthippe’nin katkısını dikkatlere sunmaktadır.²⁵

Ancak Kierkegaard, etik varoluşun bir noktadan sonra yetersiz kalacağını ifade etmektedir. Zira etik değerlerin toplumun geneli tarafından kabulünün zorluğu üzerinden bir normatiflik sorunu oluşacağını ve bunun da insanı dinî varoluş evresine götüreceğini dile getirmektedir. Bundan ötürü Kierkegaard’ın varoluş felsefesinin temelini dini varoluş oluşturmaktadır. İnsanın varoluşunu gerçekleştirebilmesi ve hayatı anlamlandırabilmesi ancak Tanrı’nın varlığı ve O’nunla kurulan ilişkiyle mümkündür. Bu çerçevede Kierkegaard, Kilise’nin baskı sonucu oluşturmuş olduğu Hristiyanlık anlayışının bireyin algılamalarını ve tecrübelerini görmezden geldiğini ifade etmektedir.²⁶ Ona göre iman kişisel bir sıçramada olduğu için bir başkasının ya da kurumun algı ve tecrübesi onu yaşamamış ve algılamamış birey açısından bir anlam ifade etmez.

Birey öncelikli olarak içgüdü ve duyguları sayesinde herhangi bir etik ve dini sorgulama yapmadan özgürlüğünü kullanarak yaşamsal fonksiyonlarını icra eder; daha sonra davranışlarının değersel karşılıklarını sorgular ve üçüncü evrede Tanrı inancına yönelik bir sıçrama yaşar. Bu sıçrama etik değerlerin oluşturmuş olduğu nesnel ve mutlak bilinebilir bir hakikat olmanın ötesinde Tanrı’nın öznelliğini hissetmektir. Çünkü Tanrı, öznedir ve yalnız öznel olarak bilinebilir.²⁷ Kierkegaard, Tanrı’nın öznelliğinden ve imanın kişisel bir sıçrama olmasından dolayı ancak, özne olabilen bireylerin

²¹ Soren Kierkegaard, *Baştan Çıkarıcının Günlüğü*, çev. Süha Sertabioglu (İstanbul: Ayrıntı, 2010), 17.

²² Faruk Manav- Gökhan Gürdal, *Kierkegaard Birey ve Varoluş* (Ankara: Sentez Yayıncılık, 2013), 80.

²³ Yasemin Akış, *Søren Kierkegaard’da Kaygı Kavramı* (SBE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Doktora Tezi, 2014), 34.

²⁴ Kierkegaard, *Either/Or*, II/282.

²⁵ Kierkegaard, *Either/Or*, II/415.

²⁶ Manav- Gürdal, *Kierkegaard Birey ve Varoluş*, 93.

²⁷ Erol Çetin, *Kierkegaard’a Göre Özne-Nesne İlişkisi* (SBE: Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016), 50.

bu deneyimi yaşayabileceklerini düşünmektedir.²⁸ Dolayısıyla bireyin dinî anlamda var oluşu Tanrı ile muhatap olma imkânından dolayı nihaî nokta olarak değerlendirmektedir.

Hristiyan düşüncesinde önemli bir yeri olan ve çok tartışılan konulardan biri de ilk günah konusudur. İlk günah konusu retçi varoluşçular tarafından insanın varoluşunu fark edip gereğini yaptığı ilk eylem olarak kabul edilmektedir. Kierkegaard ise ilk günahı kaygı psikolojisi ile açıklamaya çalışmaktadır. Ona göre kaygı insanın doğasında vardır ve bu duygu insanı günah işlemeye sevk etmektedir. Ona göre ilk günah Âdem ile ortaya çıkmıştır. Ancak insanlık Âdem'in günahından dolayı günahkâr değildir. Kalıtsal olan Âdem'in işlemiş olduğu günah değildir; günah işleme potansiyelidir.²⁹ Kierkegaard'a göre günah işlemek varoluşsal gerçeklik için kaçınılmazdır. Çünkü günah işlemek kişinin kendi benliğini ortaya koymaktır. Günah, bireyi Tanrı karşısında özne haline getirir. Diğer taraftan günah insanın Tanrı'dan farklı oluşunun ifadesidir. Günah işleyen birey Tanrı'dan uzaklaşmakla beraber işlemiş olduğu bu günah aynı zamanda Tanrı ile yakınlaşma sebebi olmaktadır.³⁰ İnsanın günah işlemesinin nedeni olarak gösterilen bir diğer husus, onun özgür olmasıdır. Özgürlük tercih yapabilmeyi ve uygulayabilmeyi gerektirir. Günah Tanrı'dan uzaklaşma ile beraber bir var olma göstergesidir. Kierkegaard, yaşam şeklini Tanrı merkezli bir anlayış üzerine şekillendirmektedir. Diğer yandan Camus'a bakıldığında ise Camus'nun yaşam anlayışında bir umutsuzluk ve değersizlik hâkimdir.

Camus, yaşamı, yaşanmaya değer bulmamakla birlikte onun olabildiğince acıdan uzak zevk alarak yaşanması gerektiğine düşünmektedir. Bunun içinde insanı zevkten uzaklaştıran şeylerden uzak durulması gerektiğini ifade etmektedir. Camus'ya göre yaşama bakış açıcı insanın yaşam tarzını şekillendirir. Ona göre insan yaşamı, bazen etkili, zeki, erdemli iyi yurttaşmış gibi rol yaparak yaşamalıdır. Yaşamın en kayda değer anı tiyatro ile hafta sonu yapılan maçlardır. Çünkü ikisi de oyundur ve masumdur.³¹ Camus, yaşamda kendisini ferahlatan şeylerin alkol ve kadın olduğunu ifade etmektedir. Gerçekte insanı rahatlatan tek şey zevktir. Çünkü hiçbir yükümlülüğü yoktur. O anı yaşayan insan sadece kendine odaklanır. Anın keyfini çıkarır. Çünkü birlikte olduğunuz kadının ne geçmişi ne de geleceği vardır. Dolayısıyla herhangi bir beklentisi de söz konusu değildir.³²

Yaşamdan zevk alabilmenin insan zihninin kayıtlarından ve sınırlandırılmalarından kurtulmasıyla mümkün olduğunu düşünen Camus, insanın özgürlüğünün Tanrı'ya başkaldırıyla gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Ona göre özgürlük bir ödüldür. Fedakârlık gerektiren ve yorgun düşüren bir sürecin ardından patlatılan bir şampanyadır. Çoğu zaman kadeh kaldıracak dostları dahi olmaz. Böylesi bir yalnızlığın ödülüdür özgürlük.³³

Camus'nun İlahî düşünceye karşı çıkma nedenlerinden biri de salgın hastalık ve kötülük düşüncesidir. Camus, Veba isimli eserinde –eğer varsa- Tanrı'nın hangi gerekçe ile ya da hangi günahın neticesinde bu hastalığı insanlara müptela ettiğini sorgulamaktadır. O, Doktor Rieux ile arkadaşı Tarrou arasında geçen diyalogda Tarrou'nun Rieux'a inanıp inanmadığını sorgulamaktadır. Eğer Tanrı'ya inanıyorsan neden hastaları Tanrı'nın iyileştirmediklerini ve kendisinin mücadele ettiğini sormaktadır. Yok, eğer inanmıyorsa o zaman sonunda ölüm riski olan bu mücadelenin gerekçesi nedir diye

²⁸ Søren Kierkegaard, *Fear and Trembling*, çev. Walter Lowrie - Gordon Daniel Marino (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2013), 117.

²⁹ Søren Kierkegaard, *The Concept of Anxiety: A Simple Psychologically Orienting Deliberation on the Dogmatic Issue of Hereditary Sin*, ed. Reidar Thomte (Princeton: Princeton University Press, 1980), 25.

³⁰ Kierkegaard, *The Concept of Anxiety*, 48.

³¹ Albert Camus, *Düşüş: Roman*, çev. Hüseyin Demirhan, 2013, 61.

³² Camus, *Düşüş*, 71.

³³ Camus, *Düşüş*, 89.

sormaktadır. Camus, buradaki mücadelenin motivasyonunu sadece yapılması gereken şeyin yapılması olarak değerlendirmektedir.³⁴

Camus, varoluşçu düşüncesini temellendirmek için Antik Yunan'da tanrıların ateşini çalan Prometheus'a özel bir anlam yüklemektedir. Ona göre günümüz insanı Prometheus'un Skitia çöllerinde göstermiş olduğu tepkiyi sürdürememiştir. Çünkü günümüz insanı makineye yakınlığından dolayı teknikten başka bir şey düşünmez haldedir. Bununla birlikte modern insan acı içerisinde kıvrılmaktadır. Çünkü tinden kurtulma ile bedenın özgürlüğü arasında sıkışmış durumdadır.³⁵ Bir teselli ya da dayanak noktası aradığı için ve bunun da ancak bir Tanrı düşüncesiyle giderileceği inancından dolayı modern insanın bocaladığını ifade etmektedir.

Camus'nun felsefesinin temelini "başkaldırma" oluşturmaktadır. Başkaldırmada yok saymadan daha ziyade bir mücadele söz konusudur. Çünkü insan, Tanrı ya da tanrılar tarafından cennetten çıkarılarak bir düşüşe maruz bırakılmıştır. Bu açıdan Cehennem, Camus'nun başkaldırısının anlam kazandığı bir yerdir. Çünkü cehennem Prometheuscu isyanın vardığı nihaî noktadır. Ona göre cehenneme giden bir insan onuruna sahip çıkmıştır. İnsanlar çoğu zaman cehennem korkusuyla özgürlük sevdasından vazgeçmektedir.³⁶ Ona göre yapılması gereken şey insanın özgürlüğüne sahip çıkması ve İlahî iradeyi reddetmesidir.

İnsanın varoluşunu gerçekleştirmesinin özneliği ya da nesneliği konusunda Kierkegaard, insanın Tanrı'ya muhatap olarak varoluşunu gerçekleştirebileceğine inanmaktadır. Ona göre haz peşinde koşan insanın nihaî olarak hazzını tatmin etme imkânı bulamayacağı için varoluşsal çıtayı aşamayacak ve sıradanlaşacaktır. Diğer taraftan Camus'ya bakıldığında ise insanın varoluşu ancak İlahî iradeyi reddederek kendi iradesi doğrultusunda, arzu ve isteklerini tatmin etmesiyle mümkün olacağı görülmektedir. Kierkegaard'ın varoluşunda birey hem kendini hem de karşısındakini yüceltirken Camus'nun varoluşundaki birey ise kendi hazzı için karşısındaki bireyi dikkate almamakla birlikte kendini yok etme ve kaybetme durumu ile karşı karşıya getirmektedir. Ayrıca Kierkegaard, insanın var oluşunu gerçekleştirmenin yolunun İlahî iradeyi kabullenip O'na muhatap olmasından geçtiğini ifade etmektedir. Bunu yapmadığı takdirde sürü içerisinde herhangi bir olmaktan kurtulamayacağını düşünmektedir. Camus ise İlahî iradenin kabulü durumunda insanın yok olacağını ve sıradanlaşacağını ifade etmektedir. Ona göre tavır alışın bedeli cehennem dahi olsa insan iradesinden vazgeçmemektir. Ancak burada şu noktaya dikkat çekmekte fayda vardır. Sıradanlıktan kurtulmanın yolu fark etmek ve fark edilmekten geçmektedir. Kierkegaard, İlahî iradenin fark edilerek yaşamı var eden gücün amacının önemli bir parçası olma eğilimindedir. Ayrıca İlahî iradenin onu sıradanlıktan kurtarıp onu kendisine muhatap alacağını düşünmektedir. Camus, örneklediği Promet tipolojisinde yaşamdan kopuk tanrılara bir isyan söz konusudur. Oysaki Hristiyan düşüncesindeki Tanrı yaşamın her evresinde varlığını hissettirmektedir. Tanrı'nın varlığını kabul edip O'na varoluşsal bir yaklaşımla tavır almak insana acı ve hüzünden başka bir şey kazandırmayacaktır.

3.2. Varoluşsal Uyumsuzluk ve Umutsuzluk

İnsanı yaşatan umuttur. İnsan yaşama karşı sahip olmadıklarını elde etme umuduyla yaşar. Yaşam sürecinde herhangi bir konuda başarı için motivasyon gerekir. Motivasyon kaybolduğu takdirde çalışma azminin kaybolması kaçınılmazdır. Bu noktadan hareketle yaşamın tamamına yönelik de bir motivasyonun olması gerekir. Bununla birlikte insanın yaşama karşı direncini düşüren durumlarda yok değildir. Bunlardan biri de ölümcül hastalıklardır. Ölümcül hastalık, çaresi olmayan, sonucu ölüm olan hastalıklar için kullanılmaktadır. Kierkegaard'a göre böyle bir yaklaşım doğru değildir. Zira inanan bir

³⁴ Albert Camus, *Veba*, çev. Nedret Tanyolaç Öztokat (İstanbul: AyraçYayınları, 1998), 116.

³⁵ Albert Camus, *Yaz*, çev. Tahsin Yücel (İstanbul: Can Yayınları, 2013), 29.

³⁶ Camus, *Yaz*, 30.

Hristiyan için ölüm bir son değildir sadece bir geçiştir. Böyle düşünüldüğünde yakalanılan hastalıklar bir sonlandırıcı olmaktan ziyade bir boyuttan başka bir boyuta geçirici konumundadır.³⁷

Ölümcül hastalığın insanı ölüme götürme ihtimali olmakla birlikte Kierkegaard'a göre gerçek ölümcül hastalık umutsuzluktur. Umutsuzluğa götüren şey, iyileşme umudunun kaybedilmesi ve ölememe kaygısıdır. Umutsuzluk çelişkili bir işkencedir. Bir taraftan iyileşmeye dair umudun kaybolması, ölümlle yüzleşmek diğer tarafta ise ölümlle gelen yok oluş söz konusudur.³⁸ Umutsuzluğa düşmek gerçek umutsuzluk değildir. Sevdiği insanı kaybeden bir insan can sıkıntısı, reddedilen de kabul edilmemenin vermiş olduğu acıyı yaşar. Bu duyguları yaşayan bir birey kendinden kurtulmak ister. Kierkegaard'a göre bu duyguları yaşayan insanın sahip olduğu "ben" ile olmak istediği "ben" arasında bir çelişki yaşamaktadır. Gerçek "ben"e sahip olan bireyler yaratıcıya olan güvenleri sayesinde umutsuzluktan kurtulur.³⁹ Umutsuzluk hâlâ bir yaşam emaresidir. Çünkü umutsuzluk "ben" in var olduğunu gösterir. Sonsuzluk Tanrı'nın insana bir hediyesidir. Ölümcül olan hastalık sonsuzluk düşüncesinden vazgeçmektir.⁴⁰

Kierkegaard, dinlemiş olduğu bir vaazda pederin "İnsan hiçbir zaman umudunu yitirmemelidir. Korkunç talihsizliklerin ardından bir yardım eli uzanır."⁴¹ ifadesinden etkilendiğini ifade etmektedir. Ancak insanların çoğunun umutsuzluğa meyilli olduğunu düşünmektedir. Ona göre hayatın genelinde hüznün ve umutsuzluk hâkim olsa da İsa'nın şu sözleri asla unutulmamalıdır: "Tek bir serçe dahi Tanrı olmadan yere düşmez."⁴² "Gökyüzünde uçan kuşları görünce ne kadar güvende olduğumu hissettim. İşte o zaman kendimin hem ne kadar büyük hem de ne kadar küçük olduğumu düşündüm. Bir taraftan gurur diğer taraftan alçakgönüllülük mutlu bir şekilde bende birleştiler."⁴³ Kierkegaard, burada İlahî iradenin yaşamın tüm alanlarını kuşattığını dile getirerek yaşanan sıkıntılar da dâhil her şeyin Tanrı'nın kontrolünde olduğunu ve bu sıkıntıların geçici olduğunu ve Tanrı'ya güvenilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yaşama tutunmak için heyecan ve arzu önemli olmakla birlikte Kierkegaard'a göre sıkılmak da doğuştan getirilen durumdur. Sıkıntıyı gidermek için kimi aşırı çalışmaya kimi de eğlenceye yönelir. Aşırı çalışmak can sıkıntısını gidermez. Böceklerin vızıltı çıkararak durmadan çalışmaları çok sıkıcı bir durumdur. Bu tür insanlar sıkıntının ne olduğunu bilmedikleri gibi onu alt etme düşünceleri de olmayacaktır. Sıkıntı gerçekliğe bürünmüş bir hiçliktir. Bu durum uçsuz bucaksız bir kuyuya bakmak gibidir. Bu kuyudan asla bir ses çıkmaz.⁴⁴ Sıkıntı eğer bir hiçlik ve kötülük ise onu yenmenin bir yolu olmalıdır. Kimlerine göre sıkıntıdan kurtulmanın yegâne yolu "değişiklik" yapmaktır. Ancak dikkatli olunmadığı takdirde kaçılmak istenen sıkıntının kucağına düşme tehlikesi söz konusudur. Diğer bir yol ise "unutuş" tur. Kierkegaard'a göre unutmak bir sanat işidir. Çünkü insanlar, çoğu zaman hoş olanla boş olan arasındaki ayrımı yapamazlar. Hoş olan şeylerin boş tarafları olabileceği gibi boş olan şeylerin de hoş tarafları olabilir. Bu ayrım yapılmadığı takdirde öğrenilen şey sadece unutmamanın kendisi olur.⁴⁵

İnsanın kendini gerçekleştirme ile alâkalı olarak dile getirilen konulardan biri de kader konusudur. Tanrı'nın insanları eşit şartlarda yaratmadığı dile getirilmektedir. Bu durumdan hareketle

³⁷ Søren Kierkegaard, *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*, çev. M. Mukadder Yakupoğlu- Necmettin Sevil (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2014), 27.

³⁸ Kierkegaard, *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*, 27.

³⁹ Emre Tuncel, *Søren Kierkegaard ve Albert Camus'da Umutsuzluk Kavramı*, (SBE: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 23.

⁴⁰ Kierkegaard, *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*, 28.

⁴¹ Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 29.

⁴² Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 31.

⁴³ Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 31.

⁴⁴ Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 49.

⁴⁵ Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 52.

insana düşen görev ise kaderine razı olmayıp kendi yolunu çizmesi gerektiği düşüncesidir. Kierkegaard'a göre insanın kaderini değiştirebileceğini düşünerek bağırıp çağırması safça bir davranıştır. En iyisi her şeyi olduğu gibi kabul etmektir. Kierkegaard, gençliğinde sürekli gittiği lokantaya her gidişinde garsona "İyi bir parça, filetodan, fazla da yağlı olmasın, diye sipariş verirdim. Garson, siparişim bir tarafa beni duymazdı. Ustaya sesimin ulaşma ihtimali de olmadığına göre boşuna siparişte bulunuyordum. Anladım ki olanı kabullenmek en iyisidir. Bu nedenle artık hiçbir şeye bağırıyorum." ⁴⁶ Kierkegaard, hayatı akışına bırakarak olayları olduğu gibi kabullenme taraftarıdır.

Camus ise yaşamın İlahî merkezli temellendirilmesine karşı çıkmaktadır. Bu nedenle onun yaşamı anlamlandırmakta zorluklar yaşadığı görülmektedir. Ona göre intihar, bireyin kendi varlığını yadsıyarak gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu eylemin özünde ya kaçış ya da kurtuluş vardır. ⁴⁷ Yaşamın saçma olduğunu düşünebilmek bir bilinç gerektirir. İntihar eylemi mâkul karşılandığında, bunun tüm insanlar için de geçerli olması gerekir. Camus'ya göre bireyin kendini öldürme ile başkasını öldürme arasında etik açıdan bir ayrım gözetilmemelidir. Dolayısıyla bireyin kendisi için saçma gördüğü bir hayatı sonlandırması ile bir başkasının hayatını sonlandırması da yadsınmamalıdır. ⁴⁸

Camus'ya göre hiç kimse bilimsel bir gerekçe uğruna intihar etmez. Örneğin Galileo, dünyanın güneşin etrafında döndüğünü fark etti ve bunu dile getirdi. Bunun ardından idamla tehdit edilince iddiasından vaz geçti. Çünkü dünyanın güneşin etrafında dönme iddiası, uğruna ölmeye değecek bir mesele değildi. Diğer yandan intihar eden insanların çoğu yaşamı yaşanmaya değer bulmadıkları için intihar etmektedirler. Camus, intiharın genellikle toplumsal bir olay olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Ona göre doğru olan olayın bireysel olarak değerlendirilmesidir. Çünkü intihar eden insanlar genellikle travmatik olaylar yaşarlar. Yaşadıkları bu olaylar onları için için kemirir, sonunda direncini kaybeder ve sonunda intihar ederler. Camus burada için için kemirme konusuna özel vurgu yaparak intihar olayının bir süreç işi olduğunu ve yaşanan değersizlik ve çaresizlik duygusunun getirmiş olduğu bir son olduğunu ifade etmektedir. ⁴⁹

Camus'ya göre insanı intihara sürükleyen nedenlerden biri de hiçlik ve anlamsızlıktır. Sabahın erken saatlerinde başlayan koşuşturma akşamın ilerleyen saatlerinde biter. Sürekli tekrarlanan bu rutinler günün birinde "niçin" sorusunu sorma gereği hissettirir. Tüm bu koşuşturma niçin yapılmalıdır. Bu süreçte insan duygusal olarak çevresinden kopar ve yabancılaşma başlar. Bu durumdaki insan ses geçirmeyen camın arkasında konuşmaya çalışan bir birey konumundadır. Böyle bir insan sesini duyuramayacağını bilir ve birtakım işaretlerle derdini anlatmaya çalışır. Anlatamayacağını anlayınca anlatmaktan vazgeçer. ⁵⁰

İntiharı vaz geçmek ya da başkaldırı olarak değerlendiren Camus yaşamın sürdürülebilme motivasyonu için herhangi bir çözüm önerisinin olmadığını ifade etmektedir. Ona göre:

"Günü gününe yaşayan insan, uyumsuzla karşılaşmadan önce, amaçlarla, bir gelecek ya da haklı çıkma kaygısıyla yaşar. Şanslarını ölçüp biçer, daha sonraya, emekliliğine ya da oğullarının çalışmasına bel bağlar. Yaşamında yönetilebilecek bir şeyler bulunduğuna inanır hâlâ. Gerçekte tüm bu olaylar bu özgürlüğü yalanlasa bile, özgürmüş gibi davranır. Uyumsuzun belirmesinden sonra, her şey sarsılmış durumdadır. Bu "ben varım" düşüncesi, her şeyin bir anlamı varmış gibi davranışım, tüm bunlar her an gelebilecek bir ölümün uyumsuzluğuyla baş döndürücü bir biçimde de yalanlanır. Yarını düşünmek, kendine bir amaç seçmek, yeğlemeleri olmak, tüm bunlar özgürlüğe

⁴⁶ Kierkegaard, *Kahkaha Benden Yana*, 58.

⁴⁷ Övgü Bingöl Cebir, *Nietzsche ve Camus'da Başkaldırı* (Lisansüstü Enstitüsü: Maltepe Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002), 50.

⁴⁸ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 4.

⁴⁹ Albert Camus, *Sisifos Söyleni*, çev. Tahsin Yücel (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2008), 16.

⁵⁰ Camus, *Sisifos Söyleni*, 25.

inancı gerektirir, bazı insan onu duymadığını iyice anlasa bile. Ama şu anda bu üstün özgürlüğün, bir gerçeğe temellik edebilecek tek şey olan var olma özgürlüğünün, evet, işte bu özgürlüğün bulunmadığını çok iyi biliyorum. Ölüm tek gerçek olarak durmaktadır önümde.”⁵¹

Camus'nun burada vurgulamış olduğu şey insan yaşama mantıklı bir gerekçeden daha ziyade kendince önem atfettiği şeyleri yapma zorunluluğundan dolayı tutunmaktadır. Gerçekleşmesini hayal ettiği şeylerin olmaması durumunda yaşam doğal olarak anlamsızlaşacaktır.

Peki! Hiçbir şeye inanmadan yaşanabilir mi? Camus, bu soruya şu anda hayatta olduğuma göre o zaman kendimi hayata göre ayarlamalıyım diyerek cevaplamaktadır. İnsan deneyimleyerek kendi etik değerlerini ve yaşam tarzını oluşturabilir. Uğruna yaşamaya değer olan erdem, sanat, müzik gibi konularda İlahî bir düşünceyi oluşturmak mecburiyeti vardır. Camus'ya göre yapılması gereken şey tanrısız bir yaşamı anlamlandırma çabasıdır. Bu başarılı olduğunda Tanrı ile yaşamın anlamlandırılması arasında kurulan bağ da koparılmış olacaktır.⁵²

Camus bir taraftan yaşamın saçma olduğunu ve yaşanmaya değer olmadığını iddia ederken diğer taraftan da yaşamın ölümle bitmesinin de saçma olduğunu düşünmektedir. Ona göre insan, yaşamı ölümle bitiyor diye yaşamdan vazgeçmemelidir. İnsan, gözünü ve yüreğini yaşamın güzelliklerine açmalıdır. İnsan, mademki yaşıyor; sonuna kadar mutlu olmak için mücadele etmelidir.⁵³ Camus, ölümü saçma olarak değerlendiriyor olsa da onun perspektifinden bakıldığında ölümsüzlük, başta adalet olmak üzere birçok noktada daha büyük bir anlamsızlığa sebebiyet verecektir. Diğer taraftan ölümün olmadığı bir dünyada var olan imkânların kısıtlılığından dolayı yaşanacak sıkıntılar yaşamı daha da anlamsız hâle getirecektir.

Camus'ya göre insanın en önemli vazifesi bu dünyada nasıl davranması gerektiğini bilmesidir. İnsanın kendini bilme ile ilgili yaşayacağı süreçte karşılaşacağı en önemli sorun “uyumsuzluk” tur. Çünkü yaşam çelişkilerle doludur. Yaşam ile ölüm arasında tercih açısından bir fark yoktur. Yaşamı “evet”leyecek bir durum olmadığı gibi ölümü de “hayır”layacak bir durum söz konusu değildir.⁵⁴ Erdem açısından bir şey yapmak ile yapmamak arasından bir fark yoktur. Camus'ya göre insan yaşamı kumara sürülen paradan farksızdır. Dolayısıyla insanın her davranışında bir neden aranmalıdır. İnsanlar davranışları açısından erdemli ya da erdemsiz diye ayırt edilmezler, efendi ve köle diye ayırt edilirler. Efendilerin değer yargıları ile kölelerin değer yargıları aynı terazi ile tartılmaz.⁵⁵ Başkaldıran insan “hayır” demesini bilendir. Evet dediği durumlarda ise yalnızca kendisi istediği için “evet” demektedir. Hayır demek sınır koymayı bilmektir. Hayır demek “bu kadar yeter” “daha fazlasına müsaade etmem” demektir. Hayır demek “benim de hakkım var” demektir. Camus'ya göre başkaldırı “tiksinti” ile başlar. Susmak çoğu zaman kabulleniş olarak değerlendirilir. Başkaldırı ise bir hak talebidir. Hak talebi aynı zamanda bir yargılamadır. Bu hak talebi ve yargılamanın “hiç”liğe mahkûm olmaması için “hep” birlikte hareket edilmelidir. Camus bireysel bir başkaldırının hiçlikte boğulacağını ve bir anlam taşımayacağını düşünmektedir. Eğer hep birlikte başkaldırılırsa o zaman tüm zihinler özgürleşeceği için kimse bir başkasını baskılamayacaktır. Ayrıca hep birliktelik bir çıkar ilişkisi değildir. Aksine toplu bir onurluluk hareketidir.⁵⁶

Camus'ya göre “kutsal”dan çıkmak başkaldırma ile başlar. Kutsalın evrenin de her şey Tanrı'nın ihsanı ve mağfireti ile var olurken başkaldırının evreninde ise her şey insan usuna göre bir ayarlanış söz konusudur. Bu durumda insana düşen bu iki evren anlayışı arasında bir tercih yapmaktır.

⁵¹ Camus, *Sisifos Söyleni*, 61.

⁵² Camus, *Sisifos Söyleni*, 64.

⁵³ Albert Camus, *Yabancı*, çev. Vedat Günyol (İstanbul: Can, 2012), 1.

⁵⁴ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 2.

⁵⁵ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 3.

⁵⁶ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 11.

Çünkü birinin kabullenışı diğerinin reddi anlamına gelmektedir. Camus, takınılması gereken tavrın ya yukarıda ifade edildiği gibi “hep” ya da “hiç” olması gerektiğini düşünmektedir.⁵⁷ Ya hep ya hiç düşüncesinin bir sorgulamayı kaçınılmaz olarak gerektirdiğini bilen Camus, başkaldırının Tanrı’nın varlığına yönelik olmadığını ifade etmektedir. O, bir kölenin efendisine başkaldırısını onun varlığına yönelik olmadığını, onun efendiliğine karşı olduğunu ifade etmektedir. Başkaldıran insan eşit bir hak talebinde bulunmaktadır. Tanrı adına yaşanan cinayet ve adaletsizliklerin önüne geçme talebidir.⁵⁸ Talep edilen bu hak talebinin sınırlı bir kazanımla kalmaması gerektiğini düşünen Camus bunun krallığın ilanı ile bitmesi gerektiğini ifade etmektedir. Tanrı’yı tahtından alacağı etmek insanın boynunun borcudur. Bunu gerçekleştirmek için gerekirse cinayet işlemekten geri durmamalıdır. Çünkü Tanrı, insanı yok saymıştır. Tahtına oturan insan da O’nu yok saymalıdır.⁵⁹ Ancak Camus bunun nasıl gerçekleştirilebileceğine dair bir yaklaşım ortaya koymamaktadır. Tanrı, irade ve güç açısından sonsuzluğun sembolüdür. İnsanın her türlü aciziyeti ile beraber bunu gerçekleştirmesi mümkün değildir.

Oysa Kierkegaard, Camus’nun aksine olarak insanı sistemin bütünlüğü içerisinde değerlendirip onun mutluluğunun bütüncül hareket etmesiyle mümkün olabileceğine inanmaktadır. Zira her şey Tanrı’nın kontrolü altındadır. İnsan Tanrı’ya inancı oranında huzurlu ve mutlu olur. Kierkegaard’a göre olumsuz görünen sıkıntı ve kaygı gibi psikolojik durumlar dahi insanın Tanrı’ya yakınlaştırmanın araçlarıdır. Dolayısıyla olumsuzluklar iyi yönetildiği takdirde mutluluk kaynağı olabilirler. Camus ise bir sistemin parçası olmak yerine sisteme karşı koymak ve sistem sahibine direnç göstermek gerektiğine inanmaktadır. Ona göre cehenneme gitmek dahi insanın varoluşuna sahip çıkmasıdır. Camus, yaşamı gerekçelendirme konusunda motivasyon açısından insan için “evet”leyecek ya da “hayır”layacak bir durumun olmadığını ifade etmektedir. Bu durumda anlamsızlık ya da hiçlik içerisinde bir tutunma çabasıdır. Camus, buradaki motivasyon eksikliğini insanın gururu ile doldurma yoluna gitmektedir. Ancak gurur bir motivasyon ve tutunma aracı olmaktan ziyade genellikle bir yalnızlık ve huzursuzluk kaynağı olduğu unutulmamalıdır. Kierkegaard, insanı bir bütün içerisinde anlamlandırmaya çalışırken Camus, insanı bütünden kopartarak kendi başına bir bilinmezlik içerisinde anlamlandırmaya çalışmaktadır.

3.3. Etik Değerlerin Varoluş ve Kabulleniş İlişkisi

Modernite ile birlikte bilimsel geçerlilik ölçütü olarak nesnellik dile getirilmiştir. Aynı anlayışın etik değerler için de uygulanması düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Bu yaklaşım hırsızlık ve yalan söylemek gibi birtakım değerlerin dışında topyekûn insanlığın değer olarak kabul edilen kavramlar etrafında bir araya gelemeyeceği düşüncesinden doğmuştur. Bir davranışın evrensel hüviyet kazanabilmesi onun evrensel boyutta kabul görmesi ile mümkündür.

Kierkegaard’a göre nesnellik düşüncesiyle kitlelerin sürü psikolojisine yönlendirilmesi bireyi kimlik duygusundan yoksun bırakarak anonim kültürün bir parçası haline getirmektedir. Kitle haline getirilmiş bireyler kendileriyle ilgili sorulara cevap verirken vermiş oldukları cevapların kendileri için ne anlam ifade ettiklerini sorgulama gereği duymazlar.⁶⁰

Kierkegaard’a göre etik haddi zatında tùmeldir. Bir davranışın etik olması herkes tarafından kabul edildiği anlamına gelir. Bireyin tùmel karşısında tekil olarak kendisini göstermesi günah’ tır. İşlenen günahattan kurtulmanın tek çaresi tövbe etmektir. İmanda bir paradoks vardır. O da bireyin

⁵⁷ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 17.

⁵⁸ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 23.

⁵⁹ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 25.

⁶⁰ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 121.

evrenselden üstün olmasıdır. Bu durumda birey tekil olarak kendini evrenselden tecrit eder. İman böyle bir şeydir. Eğer iman böyle bir şey değil ise İbrahim yitik olur.⁶¹

İmandaki paradoks, bireyin tekil olarak tümelin astı iken üstü olmasıdır. İbrahim hareketindeki absürt'ten güç alır. Çünkü İbrahim'in yapmış olduğu eylem tümel tarafından kabul edilmesi mümkün değildir. Diğer yanda İbrahim vicdanının sesini işitmiş dinlemiş olsaydı yine İshak'ı kurban edemeyecekti.⁶² Aynı şekilde Truva seferine çıkan Agamemnon'un karşılaşmış olduğu zorlukları kaldırması için kızı Iphigenia'yı Tanrı'ya kurban etmesi,⁶³ İsrail'i kurtaran Jefta'nın Tanrı'ya minnet duygusu olarak dönüş yolunda ilk karşılaştığı kızı kurban etme düşüncesidir. İlk karşılaştığı kız kendi kızı olunca onu kurban etmek zorunda kalır.⁶⁴ Kierkegaard, yapmış olduğu örneklemede kızlarını kurban eden krallar ile oğlunu kurban eden İbrahim arasında bir ayrışımın olduğunu ifade etmektedir.⁶⁵ Zira krallar ulusları adına karşılaşmış oldukları zorlukları kaldırması için Tanrı'ya yalvarmışlar ve sonuçta Tanrı'da onların isteklerini kabul etmiştir. Krallar adına zor bir durum olsa da ulusun menfaati söz konusu olduğu için hem ulus tarafından onaylanmış ve fedakârlık olarak değerlendirilmiş hem de kızları babalarının isteğini yerine getirmenin gururunu yaşamışlardır. Oysaki İbrahim'deki durum farklıdır. Zira kendisinden böyle bir fedakârlık isteyen yoktur. Dolayısıyla İbrahim genel tarafından onaylanmamak gibi bir durumla karşı karşıyadır. O halde İbrahim'i bu davranışa iten bir sebep olmalıdır. O sebep: Tanrı aşkıdır. Zira Tanrı kendisinden aşkını ispatlamasını istemiştir.⁶⁶ Kierkegaard, İbrahim'in tavrını takdir etmekle beraber dehşete düşürücü bulmaktadır. Onun tavrı sonsuz kavrayabilmek için sonludan vazgeçmekten ibarettir. Oysaki Agamemnon ve Jefta'nın tavırları ise daha kesin ve emin olunan şeyleri tercih etmekten ibarettir. Kierkegaard, İbrahim'i "iman şövalyesi", Agamemnon ve Jefta'yı ise trajik kahraman olarak tanımlamaktadır. Trajik kahramanın yol göstereni ve yoldaşı çok olur. İman şövalyesi ise tek başına ve anlaşılamayan bir insandır.⁶⁷

Kierkegaard, bireyin varoluşunu Tanrı'nın varlığını kabul ve ona nedensiz ve araçsız bir şekilde iman edilmesinde görmektedir. Ona göre Tanrı'nın yokluğu ya da reddi durumunda varoluşa yönelik anlamlandırma mümkün olmayacaktır. Çünkü bu durumda yaşam ya hiçlikle sonuçlanacak ya da kör bir döngü ile sonsuza kadar devam edecektir. Her iki durumda da yaşamın anlamlandırılmasının eksik kalması kaçınılmazdır.

Camus, Dostoyevski'nin *Karamazov Kardeşler*'de İvan'a söylettirmiş olduğu "Tanrı, evladını bırakmayan baba gibi davranmaktadır."⁶⁸ ifadesi üzerinden evladın etik değerlerinin baba tarafından değil de evladın kendisi tarafından belirlenmesini istemektedir. İnsanın etik değerlerinin oluşabilmesi için harici bir güç tarafından müdahaleye maruz kalmaması gerekir. Dolayısıyla evrende düzeltilmesi gereken bir şey de olmaması gerekir.⁶⁹

İnsan, etik değerler açısından Tanrı'yı sorgulamaya kalktığında O'nu kendi içinde öldürmek zorunda kalır. Ancak Tanrı'yı öldürdüğünde birtakım sorunlarla yüzleşmesi kaçınılmazdır. Bunlardan biri adalettir. Tanrı yoksa adalet nasıl sağlanacaktır? Camus, Nietzsche'nin etik değerler ancak Tanrı'nın

⁶¹ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 108.

⁶² Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 111.

⁶³ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 113.

⁶⁴ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 114.

⁶⁵ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 115.

⁶⁶ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 117.

⁶⁷ Kierkegaard, *Fear and Trembling*, 128.

⁶⁸ Fyodor Dostoyevski, *Karamazov Kardeşler*, çev. Hasan Âli Yücel (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007), 218.

⁶⁹ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 58.

olmadığı bir sistemde kurulabileceği düşüncesinden hareketle insanın ancak böyle var olabileceğini ifade etmektedir.⁷⁰

İnsanın merkez olduğu etik düşüncede bireyselliğin doruğa çıkması kaçınılmazdır. Bu durumda etik değerlerin temelini oluşturan “iyi” neye ve kime göre şekillenecektir. Camus’ya göre yasal olarak yapabileceğin ve yararlanabileceğin her şey iyidir. Kutsalın olmadığı bir yerde var olan tek şey “ben”dir. Bu durumda kusur da günah ta yoktur. Yargılamamanın olmadığı bir yerde erdem ya da erdemsizlikten bahsedilemeyecektir.⁷¹

Camus’ya göre dünya ancak Tanrı yok sayılarak kurtarılabilir. O, bu konuda Nietzsche’nin insanlığa cerrahi bir operasyon yaptığını dile getirmektedir. İnsanın zihnine yerleştirilmiş olan “hiçbir şeye inanmadan yaşanılmaz.” düşüncesinin yok edilerek yerine yeni bir düşüncenin konulması gerekmektedir.⁷² Yeni bir tapınak yapmak için eskiyi yıkmak gerekir. Camus, tanrısızlık tapınağının bunalımlara sürükleyeceğinin farkındadır. Çözüm yolu olarak dünya hayatının gelişigüzelliğine sığınmaktadır. Bu gelişigüzelikte doğru diye bir şey olmadığı için onaylanma ihtiyacı da yoktur. Dolayısıyla rahatsızlık verecek bir şey de yok demektir. Ayrıca eğer bir Tanrı varsa insan Tanrı olmamaya nasıl katlanabilir? İnsan, Tanrılığını ilan ettiğinde dünya tanrılarla dolacaktır. Camus, İsa’nın direnmezliği öğrettiğini ifade ederek, her şeye evet diyen bir köle aynı zaman da hem efendisinin varlığına hem de kendi acısına evet demektedir. Oysaki Romalı Sezar gibi benim olanı benden kimse alamaz diyebilmelidir.⁷³ Ancak Camus’nun burada dikkatten kaçırılmış olduğu bir nokta vardır. O da şudur: Bir insanın başka bir insana ait olan mülkiyete benim demekle onun olmaz. İnsan da Tanrı’ya olan bir şeye benim demekle onu sahiplenemez. Ne zaman ki benim dediği şeyi İlahî irade ve gücün dışına çıkarır ve ona hükmeder o zaman benim diyebilir. Yoksa yaşamın var etme anlamında hiçbir noktasında bulunmayan insanın “benim” deme iddiası bir faraziyeden öteye gidemeyecektir.

Etik değerlerin nesneliliği ile ilgili olarak yapılan tartışmaların merkezinde onanma duygusu yatmaktadır. Bu onanma bazen toplum bazen de Tanrı olarak kendini göstermektedir. Kierkegaard, kralların Tanrı’dan hedeflerine ulaşmak için dua edip kızlarını kurban etmelerini, İbrahim’in oğlunu kurban etmesini onanma duygusuyla gerçekleştirdiklerine inanmaktadır. Kurban eyleminin mağdurlarının da gururla ölüme yürüdüklerini ifade etmektedir. Camus ise bir başkası için yapılan fedakârlığı saçma olarak değerlendirmektedir. Camus’ya göre Tanrı düşüncesi adalet duygusunun yok olmasına sebebiyet vermektedir. İnsanların zihni Tanrı düşüncesinden kurtulduğunda özgürlüğüne kavuşacaktır. Bu da onun daha adil ve insanî kararlar vermesini sağlayacaktır. Kierkegaard, toplum adına bireyin yok sayılmasına itiraz etmekle birlikte etik değerler açısından genel geçer kuralların ancak Tanrı’nın varlığını kabul ve O’nun koyduğu kurallara uymakla gerçekleşeceğini iddia etmektedir. Kierkegaard’ın düşüncesinde İlahî bir düşüncenin tikele yayılması hâkimken Camus’nun düşüncesinde bireyin düşüncesinin genişleyerek İlahî bir boyut kazanması söz konusudur. Camus’nun düşüncesinin pratik olarak yüzleşmek zorunda olduğu bir paradoks vardır. O da her bir bireyin düşüncesi egemen olduğunda genel geçer kuraldan bahsedilemeyeceğine göre çoğunluğun düşüncesi biri ya da birileri tarafından baskılanacak ve yok hükmünde kabul edilecektir. Bu da Camus’nun düşüncesinin aksine bireyin yok olması anlamına gelmektedir. Kierkegaard’ın yaklaşımı bireyi genel içerisinde var etmeye çalışırken Camus’nun yaklaşımı bireysellik adına bireyi yok etmekle neticelenecektir.

⁷⁰ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 63.

⁷¹ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 64.

⁷² Camus, *Başkaldıran İnsan*, 65.

⁷³ Camus, *Başkaldıran İnsan*, 74.

4. Sonuç

Yaşamı sorgulama, kadim zamanlardan günümüze kadar tartışılan önemli konuların başında gelmektedir. Tanrı'nın varlığı/yokluğu ile yaşamın varoluşsal sorgulaması arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü neden-sonuç bağlamında yaşamın başlangıç noktasındaki kaynağı ve nihayeti noktasında yaşamın sorgulanmasında Tanrı inancı önemli rol oynamaktadır.

Kierkegaard'a göre yaşam insan idrakini aşan sırlarla dolu bir mahiyettedir. İnsan akli bu sırları çözmekten acizdir. Akliyle bu gizemi çözmeye kalkarsa ömrü buna vefa etmeyecek ve yaşaman anlamını kavrayamadan ölüp gidecektir. İnsana düşen en önemli görev Tanrı'nın varlığını kabul ederek ona göre bir yaşam sürmesi ve en üst düzeyde Tanrı'ya muhatap olmasıdır. Diğer taraftan aşırı bireyselliğin yaşandığı bir çağda etik değerlerin korunmasında İlahî iradenin önemini kavramalı ve onları korumayı öncelermelidir. Ona göre genel etik anlayışına aykırı olmakla beraber İbrahim'in oğlunu kurban etmeye teşebbüsü takdire şayandır. Diğer Tanrı'nın varlığının reddi ya da kabullenilmemesi durumunda insan nasıl bir yaşam sürerse sürsün mutlu olmasının ihtimali yoktur. Çünkü her halde pişmanlık kaçınılmazdır.

Camus ise Kierkegaard'ın aksine olarak insanın evrenin ve yaşamın sırlarını çözmek gibi bir amacının ve gayretinin olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre Tanrı'nın varlığını kabullenmek insana kederden ve acıdan başka bir şey kazandırmamaktadır. Çünkü Tanrı'nın varlığı yaşama ve ölüme metafizik bir yüklem yapmaktadır. Bu durumda insanın Tanrı'nın hoşnutluğunu elde etmek için yoğun bir çaba sarf etmesi ve dünya zevklerinden uzak durması gerekmektedir. Ona göre insana düşen görev ya İlahî irade ve amacı yok sayarak intihar etmesi ya da kendisini yaratarak bu acımasız dünyaya gönderen Tanrı'dan onu görmezden gelerek intikamını almasıdır. Bunu başardığı takdirde yaşamın amacını ve şeklini kendisi belirleyecek bu kısa yaşamdan olabildiğince zevk almaya bakacaktır. Nihayetinde illa bir İlahî bir gerçeklik kaçınılmaz ise o zaman da kendi tanrılığını ilan etmesidir.

Gerek Kierkegaard'ın gerekse Camus'un İlahî iradenin varlığı ve kabullenışı noktasında farklı fikirlere sahip olsalar da ittifak etmiş oldukları bir nokta vardır. O da yaşamın kısa ve sırlarla dolu oluşudur. Kierkegaard, Tanrı olmadan yaşamın kaynağı ve amacını anlayamayacağını iddia etmektedir. Çünkü Tanrı olmadığı takdirde her şey bir bilinmezliğe mahkûm edilmektedir. Bilinmezlik ise insan yalnızca korku ve endişe getirir. Böyle bir durumda insanın mutlu olması ve yaşamdan zevk alması mümkün değildir. Diğer taraftan insanın akli yetersizliği onun gerçeği kavraması noktasında önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu da insanların benmerkezci düşünceleri ve birbirlerine zarar vermeleriyle neticelenecektir.

Camus ise intiharı öncelermekte bu gerçekleşmediği takdirde inadına yaşama tutunmanın gerekliliğini ifade etmektedir. Ancak Tanrı'yı görmezden gelmenin ve inadına yaşamının motivasyon kaynağını izah edememektedir. Zira Tanrı'nın varlığını inkâr etmek onu görmezden gelmeye oranla daha tutarlı bir davranıştır. Çünkü bir şeyi yok saymakla o şey yok olmaz. Diğer taraftan yapılan eylemlerde "neden" aramama düşüncesi kabullenildiği takdirde hazza dayalı bir yaşam anlayışı da insanı mutlu etmeyecektir. Zira haz yaşamın bir bölümünde ve imkânı olanlar için geçerlidir. Bunun dışında kalan insanlar için haz yine söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla insanlığın tümünü kapsamayan bir anlayış doğal olarak mutluluk getirmeyecektir.

Sonuç olarak Kierkegaard'ın Tanrı merkezli yaşamı anlamlandırma anlayışı Camus'un Tanrısız yaşam anlayışına oranla daha anlaşılabilir ve kabul edilebilir durumdadır. Kierkegaard'ın da düşüncesinde olduğu gibi Tanrı düşüncesi bir takım sorumluluklar ve fedakârlıklar getiriyor olsa da gücü sınırsız bir varlığa inanmanın ve O'na dayanmanın vermiş olduğu rahatlık Camus'nun düşüncesindeki Tanrısızlığın vermiş olduğu görünürde rahatlık gerçekte ise bilinmezliğe oranla daha isabetli görünmektedir. Ayrıca yaşamdan haz alma noktasında Kierkegaard, hazların geçici olduğunu ve her halükârda insana huzursuzluk verdiğini ifade ederken bu konuda bireyi düşündüğü kadar karşısındakinin de onurunu dikkate almaktadır. Camus ise hazzı yaşamın merkezine yerleştirmekte birey için vaz geçilmez olduğunu düşünmektedir. Bu konuda bireyin kendi hazzı için bir başkasının üzüntüsünü dikkate almaması gerektiğini düşünmektedir. Bu anlayış ta toplumun huzur ve saadeti açısından tehlikeli bir durum arz etmektedir. Netice itibariyle Kierkegaard'ın varoluşa dair düşüncelerinin Camus'nun düşüncelerine oranla daha isabetli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akarsu, Bedia. *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2016.
- Akış, Yasemin. *Søren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı*. SBE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Doktora Tezi, 2014.
- Baltacı, Ali. "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388.
- Bingöl Cebir, Övgü. *Nietzsche ve Camus'da Başkaldırı*. Lisansüstü Enstitüsü: Maltepe Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002.
- Blackham, H. J. *Altı Varolouşçu Düşünür*. çev. Ekin Uşşaklı. Ankara: Dost kitabevi, 2005.
- Camus, Albert. *Başkaldıran İnsan*. çev. Tahsin Yücel. Ankara: Kuzey Yayınları, 1985.
- Camus, Albert. *Düşüş: Roman*. çev. Hüseyin Demirhan, 2013.
- Camus, Albert. *Sisifos Söyleni*. çev. Tahsin Yücel. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2008.
- Camus, Albert. *Veba*. çev. Nedret Tanyolaç Öztokat. İstanbul: Ayraç Yayınları, 1998.
- Camus, Albert. *Yabancı*. çev. Vedat Günyol. İstanbul: Can, 2012.
- Camus, Albert. *Yaz*. çev. Tahsin Yücel. İstanbul: Can Yayınları, 2013.
- Çelik, Ahmet. *İslam İlimlerinde Araştırma Yöntem Ve Teknikleri*. ed. Recep Ardoğan. İstanbul: KLM Yayınları, 1. baskı., 2018.
- Çetin, Erol. *Kierkegaard'a Göre Özne-Nesne İlişkisi*. SBE: Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.
- Dostoyevski, Fyodor. *Karamazov Kardeşler*. çev. Hasan Âli Yücel. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007.
- Düzgün, Şaban Ali (ed.). *Kelam: El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 4. baskı., 2015.
- Ertürk Ramazan. *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş*. İstanbul: Yarın Yayınları, 2012.
- Kaufmann, Walter. *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*. New York: Meridian Book, 1956.
- Kierkegaard, Soren. *Baştan Çıkarıcının Günlüğü*. çev. Süha Sertabioğlu. İstanbul: Ayrıntı, 2010.
- Kierkegaard, Søren. *Eighteen Upbuilding Discourses*. çev. Howard V. Hong - Edna H. Hong. Princeton, N.J: Princeton University Press, 1990.
- Kierkegaard, Soren. *Either/Or*. çev. Howard V. Hong. Princeton, N.J: Princeton University Press, 1987.
- Kierkegaard, Soren. *Etik/Estetik Dengesi*. çev. İbrahim Kapaklıkaya. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları, 2009.

- Kierkegaard, Søren. *Fear and Trembling*. çev. Walter Lowrie - Gordon Daniel Marino. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2013.
- Kierkegaard, Soren. *Kahkaha Benden Yana*. çev. Nedim Çatlı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.
- Kierkegaard, Søren. *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*. çev. M. Mukadder Yakupoğlu - Necmettin Sevil. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2014.
- Kierkegaard, Søren. *The Concept of Anxiety: A Simple Psychologically Orienting Deliberation on the Dogmatic Issue of Hereditary Sin*. ed. Reidar Thomte. Princeton: Princeton University Press, 1980.
- Macquarrie, John. *Existentialism*. New York: Penguin Books, 1972.
- Manav, Faruk - Gürdal, Gökhan. *Kierkegaard Birey ve Varoluş*. Ankara: Sentez Yayıncılık, 2013.
- Punch, Keith. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London ; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, 1998.
- Sartre, Jean-Paul. *Varlık Ve Hiçlik: Fenomenolojik Ontoloji Denemesi*. çev. Turhan Ilgaz - Gaye Çankaya Eksen, 2009.
- Taşdelen, Vefa. *Kierkegaard'ta Benlik ve Varoluş*. Ankara: Hece Yayınlar, 2004.
- Tillich, Paul. *Theology of Culture*. ed. Kimball, Robert C. Oxford: Oxford University Press, 1959.
- Tuncel, Emre. *Soren Kierkegaard ve Albert Camus'da Umutsuzluk Kavramı*, ts.
- Tuncel, Emre. *Soren Kierkegaard ve Albert Camus'da Umutsuzluk Kavramı*, (SBE: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016